



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Die Brückenfrauen vom 20. Bezirk.“

Zur Bedeutung von Sprache, Bildung und sozialem Kapital bei der Integration von Personen mit Migrationshintergrund im Rahmen eines Empowermentprozesses am Beispiel der Evaluationsstudie des Volksschulprojektes „Brückenfrauen“ zur Elternarbeit.

Verfasser

Benjamin Kölldorfer, Bakk.phil.

gemeinsam verfasst mit Florian Mooslechner, Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A >066905<

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Soziologie

Betreuerin / Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Christoph Reinprecht

## **Vorwort (Kölldorfer / Mooslechner)**

Die vorliegende Masterarbeit wurde im Zusammenhang mit einer von uns durchgeführten Evaluationsstudie zu einem Schulprojekt erstellt. Dies eröffnete uns die besondere Möglichkeit die Masterarbeit mit einer konkreten Projekterfahrung zu verknüpfen. Daraus ergab sich für uns zugleich eine große Herausforderung, da eine Evaluationsstudie einem anderen Erkenntnisinteresse und einer anderen Bearbeitungslogik folgt als eine wissenschaftliche Abschlussarbeit. So ist diese Qualifikationsarbeit das eigenständige Ergebnis einer wissenschaftlichen Bearbeitung einer Frage- und Problemstellung, die in einem spezifischen Kontext der Integrationsarbeit formuliert wurde. Die Anforderungen, mit denen wir im Rahmen des Arbeitsprozesses der Masterarbeit konfrontiert waren, machten es möglich die entwickelte(n) Fragestellung(en) vertiefend und in einem breiteren Kontext entsprechend des aktuellen Forschungsstandes - insbesondere im Bereich der Migrationssoziologie - zu analysieren.

An dieser Stelle möchten wir all jenen danken, die uns diese Erfahrung ermöglicht und uns in unserem Arbeitsprozess begleitet haben: wir bedanken uns bei unseren Eltern für die Unterstützung während des gesamten Studiums. Herrn a.o. Univ.-Prof. Dr. Christoph Reinprecht, unserem Betreuer der Master-Arbeit, der uns über die gesamte Projektierung hinweg und beim Erstellen des Berichtes und der Masterarbeit beratend zur Seite gestanden hat, möchten wir unseren besonderen Dank aussprechen. Bei Frau Univ.-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Gudrun Biffl bedanken wir uns für das Initiieren der Evaluationsstudie. Zudem möchten wir uns bei ihr und ihren MitarbeiterInnen sehr herzlich für ihr kritisches und konstruktives Feedback zum Evaluationsbericht bedanken. Herrn Mag. Andreas Steinmayr und Herrn Mag. Aydin Tunc danken wir für ihre engagierte Unterstützung beim Feldzugang. Frau Dr.<sup>in</sup> Angela Wroblewski danken wir für ihre hilfreichen Inputs bzgl. des Evaluationsdesigns. Für das wertvolle inhaltliche und formale Lektorat danken wir sehr herzlich Mag.<sup>a</sup> Julia Girardi, Gundi Kölldorfer, Nicole Leeb, Mag. Christian Mooslechner, Sarah Mooslechner und Melina Mooslechner. Für die äußerst produktive Unterstützung bei den Interpretationen danken wir Waldemar Kremser, MA, Birgit Metzler, Bakk. phil., Mag.<sup>a</sup> Gaby Pessl, Mag. Markus Reiter und Barbara Scheiblecker.

Vor allem möchten wir uns beim gesamten Projektteam „Brückenfrauen“, bestehend aus Uschi Martin, Madeleine Mrass, Karin Pöhl und Mag.<sup>a</sup> Heidi Unterwurzacher, sowie der Direktorin der VS II, Brigitte Böhm, für die geduldige Kooperation während des Zeitraums der Studie und die Ermöglichung exzellenter Forschungsbedingungen bedanken.

Besonderer Dank gilt auch den beiden DolmetscherInnen Esra Erdoğan, Bakk.phil. und Vesna Mijić, ohne deren engagierten Einsatz diese Studie nicht möglich gewesen wäre.

Nicht zuletzt möchten wir uns bei allen Eltern der zweiten Klassen aus dem Schuljahr 2008/2009 für Ihre Bereitschaft, uns ihre Einschätzungen zum Projekt mitzuteilen, sehr herzlich bedanken.

# Inhaltsverzeichnis

<b>EINLEITUNG (KÖLLDORFER / MOOSLECHNER)</b>	<b>5</b>
<b>1 THEORETISCHER RAHMEN: RELEVANTE ASPEKTE AUS DER MIGRATIONS- UND BILDUNGSSTUDIOLOGIE (KÖLLDORFER / MOOSLECHNER)</b>	<b>10</b>
1.1 MIGRATIONSSOZIOLOGISCHE KONZEPTIONEN ZU INTEGRATION UND ASSIMILATION (KÖLLDORFER)	10
1.2 UNTERSCHIEDLICHE POSITIONEN ZUR BEDEUTUNG VON SPRACHE UND BILDUNG IM ZUSAMMENHANG MIT INTEGRATION (KÖLLDORFER)	32
1.3 DAS KONZEPT „EMPOWERMENT“ – DEFINITION UND SOZIOLOGISCHE VERORTUNG (MOOSLECHNER)	46
1.4 DAS KONZEPT DES SOZIALEN KAPITALS UND SEINE BEDEUTUNG BEI DER INTEGRATION AUS MIGRATIONSSOZIOLOGISCHER PERSPEKTIVE (MOOSLECHNER)	55
1.5 ZUR BEDEUTUNG DER THEORETISCHEN KONZEPTE FÜR DIE ANALYSE DES PROJEKTES „BRÜCKENFRAUEN“ (KÖLLDORFER / MOOSLECHNER)	66
<b>2 FELDBESCHREIBUNG: ZUR KONZEPTION DES PROJEKTES „BRÜCKENFRAUEN“ (MOOSLECHNER)</b>	<b>69</b>
2.1 ZUR AUSGANGSLAGE DES PROJEKTES „BRÜCKENFRAUEN“	72
2.2 DIE STAKEHOLDER DES PROJEKTES „BRÜCKENFRAUEN“	73
2.3 ZIELE DES PROJEKTES „BRÜCKENFRAUEN“	75
2.4 MAßNAHMEN DES PROJEKTES „BRÜCKENFRAUEN“	77
<b>3 RELEVANTE FRAGESTELLUNGEN IM RAHMEN DER EVALUATION (MOOSLECHNER)</b>	<b>79</b>
<b>4 ZUM FORSCHUNGSDESIGN DER EVALUATIONSSTUDIE (KÖLLDORFER)</b>	<b>82</b>
4.1 ZUR MULTIPLIEN TRIANGULATION ALS QUALITÄTSSICHERNDE STRATEGIE	83
4.2 ZUM FORSCHUNGSPROZESS IM RAHMEN DER TRIANGULATION	86
4.3 ANGEWENDETE METHODEN DER ERHEBUNG	90
4.4 ANGEWENDETE METHODEN DER ANALYSE	94
<b>5 EMPIRISCHE ERGEBNISSE DER EVALUATIONSSTUDIE (KÖLLDORFER / MOOSLECHNER)</b>	<b>99</b>
5.1 ERGEBNISSE DER KONTEXTANALYSE (KÖLLDORFER)	100
5.2 ERGEBNISSE DER ZIELANALYSE (MOOSLECHNER)	110
5.3 ERGEBNISSE ZU EINSCHÄTZUNGEN DES PROJEKTES „BRÜCKENFRAUEN“ AUS DER ANBIETERINNENPERSPEKTIVE (KÖLLDORFER)	124
5.4 ERGEBNISSE ZU EINSCHÄTZUNGEN DES PROJEKTES „BRÜCKENFRAUEN“ AUS DER PERSPEKTIVE DER BRÜCKENFRAUEN (MOOSLECHNER)	133
5.5 ERGEBNISSE ZU EINSCHÄTZUNGEN DES PROJEKTES „BRÜCKENFRAUEN“ AUS DER PERSPEKTIVE DARAN TEILNEHMENDER ELTERN (MOOSLECHNER)	135
5.6 ERGEBNISSE DER QUANTITATIVEN SCHLUSSBEFRAGUNG UNTER DEN ELTERN DER ZWEITEN KLASSEN (KÖLLDORFER / MOOSLECHNER)	145
5.7 GEGENÜBERSTELLUNG DER WICHTIGSTEN ERGEBNISSE UND GESAMTEINSCHÄTZUNG DES PROJEKTES „BRÜCKENFRAUEN“ (KÖLLDORFER / MOOSLECHNER)	183
<b>6 ZUSAMMENFÜHRUNG DER ERGEBNISSE DER EVALUATIONSSTUDIE MIT DEN RELEVANTEN THEORETISCHEN KONZEPTEN (KÖLLDORFER / MOOSLECHNER)</b>	<b>208</b>
<b>LITERATUR</b>	<b>219</b>
<b>ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS</b>	<b>228</b>
<b>ANHANG I – TABELLE: METHODEN-, DATENTRIANGULATION</b>	<b>230</b>
<b>ANHANG II - FRAGEBÖGEN (DEUTSCH, TÜRKISCH, KROATISCH)</b>	<b>235</b>
<b>ANHANG III – ABSTRACT</b>	<b>261</b>
<b>ANHANG IV - TRIANGULATIOSTABELLE: ALLE ERGEBNISSE UND SCHLUSSFOLGERUNGEN</b>	<b>263</b>
<b>ANHANG V – WISSENSCHAFTLICHER LEBENS LAUF</b>	<b>281</b>

## Abkürzungsverzeichnis

BKS	Bosnisch, Kroatisch, Serbisch
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur
DAF	Deutsch als Fremdsprache
DAZ	Deutsch als Zweitsprache
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
MA 17	Magistratsabteilung 17 der Stadt Wien für Integrations- und Diversitätsangelegenheiten
MILL	Projekt zur Elternarbeit: Miteinander Leben und Lernen.

## Einleitung (Kölldorfer / Mooslechner)

Die Grundlage der hier vorgelegten, eigenständigen Masterarbeit bildet eine Evaluationsstudie des Projektes „Brückenfrauen“, einem Projekt zur Elternarbeit an der Wiener Volksschule II, Greiseneckergasse 29, welches im Zeitraum zwischen Oktober 2008 und Juni 2009 von den Autoren begleitet wurde. Zielgruppe des Projektes waren Eltern und Kinder (i.d.F. „NutzerInnen“), deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Durch die Organisation und Durchführung spezieller Maßnahmen an der Schule wurden diese unterstützt und gefördert.

Die Evaluation des Projektes wurde vom Department für Migration und Globalisierung der Donauuniversität Krems ausgeschrieben. Eigentliche Auftraggeber der Studie waren das Projektteam selbst (i.d.F. „AnbieterInnen“) sowie die MA 17 „Abteilung für Integrations- und Diversitätsangelegenheiten“ der Stadt Wien, welche zu diesem Zeitpunkt Hauptfinancier des Projektes war. Die Erhebungen erfolgten im Zeitraum zwischen Jänner und Oktober 2009. Die Erstellung des Evaluationsberichtes wurde Mitte November 2009 abgeschlossen und an der VSII sowie an der Donauuniversität präsentiert und diskutiert. Der Beginn der Evaluation war erst nach dem Projektstart möglich und erfolgte während der Implementierungsphase<sup>1</sup> des Projektes. Die Studie wurde deshalb als eine begleitende Evaluation angelegt. Insofern wurde auch im Rahmen der Erhebungen der Fokus auf eine vordergründig formative<sup>2</sup> Generierung von Wissen gelegt. Zusätzlich wurde mit Hilfe einer Schlussbefragung der Elternschaft versucht, auch summative<sup>3</sup> Aspekte in die Studie mit einzubeziehen.

Das Projekt „Brückenfrauen“ wurde an der Volksschule II Greiseneckergasse in erster Linie aufgrund zweier Voraussetzungen ins Leben gerufen: aufgrund des außergewöhnlich hohen Anteils der Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, sowie dem Umstand, dass ein großer Teil der Eltern dieser Kinder als bildungsfern zu bezeichnen sind. Dadurch ist die Schule mit speziellen Herausforderungen konfrontiert, die es zu meistern gilt. Im Projekt werden zwei zentrale Ziele verfolgt: Einerseits soll die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternschaft verbessert werden, andererseits sollen die Kinder gefördert werden. Dies soll das Unterrichten erleichtern und die Bildungschancen der Kinder erhöhen. Längerfristig sollen für Eltern und insbesondere Kinder die gesamtgesellschaftlichen Teilhabechancen gesteigert

---

<sup>1</sup> Bezüglich der Definition von Projektphasen vgl. Lebensverlaufsmodell von Stockmann (2007: 33 ff).

<sup>2</sup> Formativ: aktiv, gestaltend, prozessorientiert (vgl. Stockmann 2007: 34). „*Formative Evaluation: Designing and using evaluation to improve the evaluand.*“ (Scriven 1991: 73)

<sup>3</sup> Summativ: zusammenfassend, bilanzierend, ergebnisorientiert (vgl. Stockmann 2007: 34). „*Summative Evaluation: Designing and using evaluation to judge merit.*“ (Scriven 1991: 73)

werden. Um diese Zielsetzungen zu erreichen, werden drei Maßnahmen im Projekt „Brückenfrauen“ umgesetzt: Einmal monatlich werden Elterntreffen abgehalten sowie zusätzliche spezielle Sprechstunden für die Eltern angeboten. Einmal in der Woche wird für die Kinder eine muttersprachliche Lesestunde veranstaltet. Der dabei beobachtete und sich durch das gesamte Projekt ziehende Prozess kann als „Empowerment“ bezeichnet werden. Dabei sollen die Eltern bezüglich ihres Selbstvertrauens gestärkt, informiert und ihr soziales Kapital gesteigert werden. Die Kinder sollen vor allem bezüglich ihrer muttersprachlichen Fähigkeiten gefördert werden.

Die „Brückenfrauen“, die selbst Eltern von SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind, sollen zwischen Eltern- und LehrerInnenschaft eine vermittelnde Funktion einnehmen. Dabei sind Übersetzungsaufgaben bei Elterntreffen und Sprechstunden sowie Vorlesen in der Muttersprache im Rahmen der Lesestunden zentrale Aufgabenbereiche. Im Schuljahr 2008/09 wurden diese Projektmaßnahmen für die zweiten Klassen an der Schule eingerichtet.

Das Projekt „Brückenfrauen“ lässt sich als eine Integrations- und Bildungsförderungsmaßnahme für vordergründig bildungsferne Personen mit insbesondere türkischem und bosnisch-, serbisch- kroatischem Migrationshintergrund und deren Kinder definieren. Somit finden sich einige theoretische Anknüpfungspunkte im Bereich der Migrations- und Bildungssoziologie, die in Kapitel eins ausgeführt werden.

Bereits der Begriff der „Brücke“ stellt den Bezug zum Thema Integration her. Unter „Brücke“ wird aus sozialwissenschaftlicher Perspektive eine Person verstanden die zwischen anderen Personen bzw. Gruppen eine Verbindung herstellen kann. Somit hat die Brücke eine gesellschaftlich integrierende Funktion, da sie unterschiedliche Teile miteinander verschränken kann. Im wissenschaftlichen Diskurs ist die Frage, wie die Sozialintegration von Gruppierungen mit Migrationshintergrund gelingen kann, von zentraler Bedeutung. Die Frage nach der Reproduktion bzw. Vermeidung von sozialer Ungleichheit innerhalb von Gesellschaften erhält aus soziologischer Perspektive hierbei besondere Relevanz. Die Ansätze bewegen sich zwischen dem multikulturellen Konzept der multiplen Integration und dem Konzept der strukturellen Assimilation als mögliche Lösungsvarianten. Beim ersten Konzept soll es zu einer Inklusion in die Aufnahmegesellschaft bei gleichzeitiger Inklusion in die Herkunftsgesellschaft kommen. Das heißt, die ursprüngliche kulturelle Identität wird trotz der Integration in das Einwanderungsland nicht aufgegeben. Beim Konzept der strukturellen Assimilierung handelt es sich um ein „Aufgehen in der Einwanderungsgesellschaft“ mit einer strukturellen Angleichung systematischer Merkmale von MigrantInnen an die

Mehrheitsbevölkerung. Das heißt, die Personen identifizieren sich allmählich mit der Aufnahmegesellschaft und nicht mehr mit jener des Herkunftsortes. Im Zuge der Studie soll herausgearbeitet werden, wo sich das Projekt „Brückenfrauen“ innerhalb des aktuellen wissenschaftlichen Integrationsdiskurses verorten lässt.

Im Bereich der Bildungssoziologie sind im Zusammenhang mit dieser Studie insbesondere die Bildungsbenachteiligung und -vererbung von Bedeutung. Zentrales Merkmal der Zielgruppe der Eltern ist der überdurchschnittlich hohe Anteil bildungsferner Personen. Um die Wahrscheinlichkeit sozialer Mobilität unter den SchülerInnen zu erhöhen, werden hierfür im Projekt spezielle Angebote bereitgestellt. Dies soll durch das Empowerment der Eltern, aber auch durch Muttersprachenförderung gelingen. Somit ist insbesondere der wissenschaftliche Diskurs um die Bedeutung von Muttersprache thematisch relevant. Dieser wird vor allem um die Frage der Effizienz geführt. Das heißt, die Debatte konzentriert sich auf die Frage nach der Auswirkung der muttersprachlichen Förderung auf den Lernerfolg der Kinder. Somit ist auch im Rahmen der Studie die Frage nach der Bedeutung der Sprache innerhalb des Projektes „Brückenfrauen“ und ihrer Funktion im Zusammenhang mit Integrationsprozessen von Interesse.

Im Projekt „Brückenfrauen“ wurden zwei weitere sozialwissenschaftliche Konzepte identifiziert, die bei der Umsetzung von zentraler Bedeutung sind: Empowerment und soziales Kapital. Der Begriff „Empowerment“ kann als Schlagwort für eine Vielzahl an Maßnahmen, Initiativen und Projekten bezeichnet werden, die sich auf unterschiedliche Art und Weise mit der Stärkung von Gruppen und Individuen befassen. Dabei wird von einem Wirkungszusammenhang zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene ausgegangen, der für alle, also für Individuen, Gruppen und die ganze Gesellschaft positive Auswirkungen haben soll. Ein zentrales Element ist dabei die aktive gesellschaftliche Teilhabe von Individuen oder Gruppen, die rückwirkend das Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl von Individuen, aber auch demokratische Strukturen stärken sollen.

Die aktive gesellschaftliche Partizipation von Individuen hängt meistens mit den sozialen Beziehungen und den damit verbundenen Ressourcen zusammen, also dem sogenannten „sozialen Kapital“. In der Migrationssoziologie wird sozialem Kapital im Zusammenhang mit Sozialintegration eine wesentliche Bedeutung beigemessen. Dabei werden verschiedene Formen von sozialem Kapital unterschieden, die auf den Integrationsprozess unterschiedlich Einfluss nehmen. Für die Studie ist somit vor allem die Frage von Bedeutung, wie Empowermentprozesse für Personen mit Migrationshintergrund gestaltet werden können und



welche Strategien und Konzepte dabei zur Anwendung kommen. In weiterer Folge ist von Interesse, welche Arten von sozialem Kapital im Zuge eines solchen Empowermentprozesses aufgebaut werden können und welche konkrete Bedeutung diese für die Sozialintegration haben.

Die theoretische Rahmung dieser Studie orientiert sich an diesen Konzepten und dient in erster Linie dazu, die Struktur des Projektes Brückenfrauen soziologisch einordenbar und analytisch greifbar zu machen.

Daran anschließend erfolgt eine detaillierte Beschreibung des Projektes „Brückenfrauen“, in Kapitel zwei. Hierbei werden die Ausgangslage, die Stakeholder, die Ziele und die Maßnahmen genau ausführt.

Die Forschungsarbeit ist als Auftragsstudie im Sinne eines responsiven Evaluationsansatzes zu verstehen. Deshalb ergaben sich das zentrale Forschungsinteresse und die daraus resultierenden Forschungsfragen aus den Anforderungen der AuftraggeberInnen und den theoretisch-methodischen Grundlagen der Evaluationsforschung. Die allgemeine Forschungsfrage lautete:

***Wie gestaltet sich die Umsetzung eines Projektes zur Förderung von bildungsfernen Eltern mit Migrationshintergrund und deren Kinder an einer Wiener Volksschule und wie ist diese aus bildungs- und migrationssoziologischer Sicht zu bewerten?***

Um eine umfassende Analyse des Projektes gewährleisten zu können war es notwendig spezifische Fragestellungen zu entwickeln. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit den für die Evaluation relevanten Fragestellungen findet sich in Kapitel drei.

Eine Darstellung des Forschungsdesigns und der Methoden der Evaluationsstudie findet sich in Kapitel vier. Als Grundlegende Vorgehensweise kam eine multiple Triangulation zur Anwendung. Im Rahmen dieser wurde die Anwendung verschiedenster qualitativer und quantitativer Methoden eingeplant, um so zu einer umfangreichen Datengrundlage für eine Gesamteinschätzung des Projektes „Brückenfrauen“ gelangen zu können. Die Vorgehensweise dabei ist mit den Grundlagen des „theoretical samplings“ vergleichbar. Der Forschungsprozess wurde zyklisch angelegt, um so auf der Grundlage bereits gewonnener Erkenntnisse die weitere methodische Vorgehensweise bestimmen zu können.

Daran anschließend erfolgt in Kapitel fünf die Darstellung der empirischen Ergebnisse. Diese umfassen eine Kontextanalyse, eine Zielanalyse, sowie Einschätzungen des Projektes aus

Perspektive der AnbieterInnen, der Brückenfrauen und der NutzerInnen. Am Schluss dieses Abschnitts werden die einzelnen Ergebnisse gegenübergestellt, um so zu einer Gesamteinschätzung der Maßnahmen zu kommen.

Im sechsten Kapitel werden die wesentlichsten Ergebnisse der Evaluation mit den im Zuge der theoretischen Rahmung ausgearbeiteten Konzepte aufgearbeitet, um diese in einem breiteren migrations- und bildungssoziologischen Kontext verorten und diskutieren zu können.

# **1 Theoretischer Rahmen: Relevante Aspekte aus der Migrations- und Bildungssoziologie (Kölldorfer / Mooslechner)**

Der theoretische Fokus dieser Forschungsarbeit liegt im Bereich der Migrations- und Bildungssoziologie. Diese theoretische Rahmung ist auf die Zielgruppe sowie die Zielsetzungen des Projektes „Brückenfrauen“ zurückzuführen. Aus der Zielanalyse, deren Ergebnisse im empirischen Teil explizit dargestellt werden, ergaben sich wesentliche Konzepte, die die genauere Verortung des Projektes „Brückenfrauen“ im Bereich der Migrationssoziologie und die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit ermöglichen können. Im Projekt „Brückenfrauen“ wird versucht, fördernde Strukturen für bildungsferne Eltern mit Migrationshintergrund und deren Kinder an einer Wiener Volksschule im Rahmen eines Empowermentprozesses zu etablieren. Im Vordergrund stehen dabei die Verbesserung der Beziehungen zwischen Elternschaft und LehrerInnen, sowie die Muttersprachenförderung für die Kinder. Die Konzeption des Projektes Brückenfrauen kann also als Empowermentmaßnahme begriffen werden, die vor allem über die Steigerung des sozialen Kapitals und Muttersprachenförderung von Personen mit Migrationshintergrund einen Integrationsprozess vorantreiben möchte. Insofern konzentriert sich die theoretische Rahmung der Studie an den Begriffen „Integration“, „Sprachförderung“, „Empowerment“ und „soziales Kapital“.

## **1.1 Migrationssoziologische Konzeptionen zu Integration und Assimilation (Kölldorfer)**

Eines der zentralen ausgewiesenen intendierten Ziele der AnbieterInnen ist eine hohe integrative Wirksamkeit der installierten Maßnahmen, die auch über die Schulzeit hinaus reichen solle. Die Verwendung des Begriffes „Integration“ ist in den Sozialwissenschaften nach wie vor äußerst heterogen gelagert.

Die Begriffe „Integration“ und „Assimilation“ werden innerhalb der Forschung oftmals synonym verwendet (vgl. Oswald 2007: 93) und werden zudem in unterschiedlichen praxisnahen Anwendungsbereichen wie im Politik- oder Sozialbereich (z.B.: auf NGO-Ebene) mit unterschiedlichen Bedeutungen belegt (vgl. Castles et al. 2002: 114; vgl. Treibel 2003: 136). Dies verlangt geradezu nach einer begrifflichen Trennschärfe. Die plausibelste Strategie zu dieser zu gelangen und einen Brückenschlag zu neueren Integrationskonzepten zu finden, liegt in einer Beschäftigung mit den wichtigsten Eckpfeilern der Genese des

Assimilations- bzw. Integrationsbegriffes innerhalb der Integrationsforschung. Auf diesem Wege sollen einige wichtige Dimensionen, die bei einer Betrachtung von Integrationsprozessen zu beachten sind, nachvollziehbar herausgearbeitet werden.

Der Begriff der „Assimilation“ wurde ursprünglich durch die Chicago School der 1920-er Jahre geprägt und wurde stetig weiterentwickelt. In der neueren deutschsprachigen Literatur der Migrationsforschung findet er sich bei Hartmut Esser (2001) als ein Bestandteil seines entwickelten Integrationskonzeptes, das im darauffolgenden Unterkapitel (1.1.2) eingehend besprochen werden wird. „Assimilation“ wird bei Esser nicht als ein wertender Begriff verstanden - im Sinne von Bring- und Anpassungsschuld von MigrantInnen - sondern er verweist auf einen analytischen Gebrauch innerhalb seiner Konzeption und definiert „Assimilation“ vielmehr als ein Konzept mit einer prozessualen Perspektive der *„(...) sich vollziehende(n) nachhaltige(n) Sozialintegration der Migranten und Minderheiten in die jeweilige Aufnahmegesellschaft“* (Esser 2001: 22). Demnach wäre „Assimilation“ die gelungene Form der Integration von MigrantInnen in die jeweilige Mehrheitsgesellschaft, wobei bzgl. des Gelingens nicht nur die MigrantInnen, sondern auch die jeweilige Mehrheitsgesellschaft gefordert seien.

Der Fokus dieses Kapitels liegt daher vordergründig auf der Perspektive des klassischen Assimilationsansatzes und dessen Weiterentwicklung hin zu neueren Integrationskonzepten. Die nun folgenden Ausführungen sollen der Genese dieses Begriffes durch die Darstellung der unterschiedlich ausgeformten Konzeptionen nachspüren.

### **1.1.1 Zur Genese des Assimilationsbegriffes innerhalb der Migrationsforschung**

#### **1.1.1.1 Der klassische Assimilationsansatz**

Eine Arbeit von Vertretern der Chicago School bestimmte maßgeblich die Etablierung des Assimilationsbegriffes innerhalb der Migrationssoziologie. In der Studie „The City“ (1925) von Park / Burgess / McKenzie fokussierten die Autoren auf die Situation von MigrantInnen und damit einhergehende Veränderungsprozesse dieser Situation innerhalb der Aufnahmegesellschaft. Burgess entwickelte am Beispiel der Stadt Chicago der 1920-er Jahre, welche mit einem enorm hohen Zuzug konfrontiert war<sup>4</sup>, das stadtsoziologische Konzept der

---

<sup>4</sup> Innerhalb von siebzig Jahren - von 1850-1920 - hat sich die Bevölkerung verzehnfacht und aus unterschiedlichsten ethnischen Gruppen zusammengesetzt (vgl. Treibel 2003: 85).

konzentrischen Kreise. Diese entwickelten konzentrischen Kreise repräsentierten Bereiche mit unterschiedlichen Zonen, die als Zonen mit unterschiedlicher Lebensqualität – „bessere“ und „schlechtere“ Viertel - idealtypisch kategorisiert waren. Burgess beobachtete eine Wanderungstendenz ausgehend von den „schlechteren“ inneren Zonen, die sich vorwiegend aus gerade zugezogenen MigrantInnen konstituierten (*first settlement*), über Übergangszonen (*zones in transition*) der Stadt in die „besseren“ Zonen hin zur Peripherie. Das Fazit war dahingehend, dass sich der Prozess der sozialen Mobilität von Bevölkerungs- und Einwanderungsgruppen selbstläufig abzeichne und eine Vermischung und Anpassung der zunächst unterschiedlichen Gruppierungen garantiert werden könne, wenngleich ersichtlich wird, dass dieser Prozess längerer Zeit bedarf und es meist erst die zweite Generation (*second settlement*) ist, die diesen sozialen Aufstieg schafft. Dieses Modell der Assimilation im Sinne einer Angleichung an die Mehrheitsgesellschaft kann somit auch als Generationenmodell (vgl. Oswald 2007: 94) gelesen werden (vgl. Treibel 2003: 85 ff.; vgl. Park et al. 1925).

#### Das Interaktionsmodell

Dieser Blick auf Assimilation als Selbstläufer spiegelt sich im zu Grunde liegenden Interaktionsmodell von Park und Burgess wider. Ausgehend von einem *Konkurrenzprinzip* als einem Motor wechselseitiger Beziehungen würden die Menschen in jedem (neuen) gesellschaftlichen Kontext eine ihren Lebensbedingungen angepasste Umgebung finden, die zunächst Halt biete, jedoch gleichsam eine Anpassung durch Merkmalsänderungen (zwangsläufig) befördere. Dieses Konkurrenzprinzip sei ein latent vorhandener Motor einer arbeitsteiligen Gesellschaft, der nicht (notwendigerweise) bewusst wahrgenommen zu einer (lokalen aber auch weltweiten) Bevölkerungsmobilität führe und in eine wirtschaftliche und neue soziale Organisationsform münde. Kommt es, ausgelöst durch unmittelbaren sozialen *Kontakt*, zu einer Bewusstwerdung der *Konkurrenz*, äußere sich dies zwangsläufig in einem *Konflikt*. Diesem ausgelösten Konflikt folge ein länger andauernder Prozess der Anpassung, in welchem Park / Burgess als erste Stufe die *Akkommodation* ausweisen. Die Akkommodation ist dadurch gekennzeichnet, dass sich die machtunterlegenen Gruppen in räumliche und berufliche Nischen zurückziehen, in denen die jeweilige soziale Situation hingenommen wird und eine erste Anpassung erfolgt, indem konsensual mit der Mehrheitsgesellschaft die wirtschaftliche Ordnung akzeptiert wird. Auf die Akkommodation folge letztendlich eine Angleichung an kulturelle Traditionen mit gleichzeitiger Aufgabe der jeweiligen eigenen Traditionen des Herkunftslandes – die *Assimilation*. Die Assimilation setze jedoch einen

längeren Zeitraum voraus, da Primärkontakte<sup>5</sup> zu den länger Ansässigen notwendig seien, um eine gemeinsame Geschichte, Sprache und kulturelle Praxis entwickeln zu können (vgl. Treibel 2003: 88f.; vgl. Park / Burgess 1921: 26, 284 ff., 574, 735 ff.). Die erste Generation von Zuwanderern könne sich lediglich akkommodieren, die zweite Generation sei mit einem höchst konfliktären Feld konfrontiert, da sie sowohl den Erwartungen der Elterngeneration als auch den zunehmend öffentlichen Interessen (z.B. schulischer Anforderungen) entsprechen müsse. Erst die dritte Generation schaffe es in die assimilative Phase einzutreten (vgl. Oswald 2007: 94).

### Der Race-Relations-Cycle

Auf diesem Interaktionsmodell basiert der von Park später (1950) entwickelte *Race-Relations-Cycle*, in dem sich die vier Ebenen „Kontakt“, „Konflikt“, „Akkommodation“ und „Assimilation“ wieder finden. Bei diesem Modell handelt es sich um eine leicht modifizierte Form des zuvor besprochenen Interaktionsmodells (vgl. Treibel 2003: 91; vgl. Park 1950). Im Gegensatz zum Interaktionsmodell liegt beim *Race-Relations-Cycle* der Fokus stärker und expliziter auf der Kontaktebene. Primärkontakte seien dafür ausschlaggebend, um einen gemeinsamen Wissensvorrat aufbauen zu können und wurden somit als Ausgangspunkt für den weiteren Angleichungsprozess identifiziert. Park ging davon aus, dass jeder Migrant, jede Migrantin den Prozess Kontakt-Konflikt-Akkommodation-Assimilation linear durchlaufen würde und in weiterer Folge dadurch eine Abgrenzung zu neuen Einwanderern und Einwanderinnen erfolge, die wiederum am Anfang dieses Zirkels stünden. Das Postulat, dass Assimilation im Sinne einer Angleichung an die „Kultur“ des Ziellandes und eine Verschmelzung von einzelnen ethnischen Gruppen mit der Mehrheitsgesellschaft am Ende des Prozesses der Anpassung unvermeidlich sei, bleibt, wie bereits in der Studie „*The City*“ und dem basalen Interaktionsmodell der Chicago-School, auch in der Konzeption des *Race-Relations-Cycle* aufrechterhalten (vgl. Oswald 2007: 95; vgl. Treibel 2003: 91; Park 1950: 150).

Das klassische Assimilationskonzept der Chicago - School wurde bereits in den 20-er Jahren rezipiert und erweitert. Hierbei war der Blick bzgl. des Assimilationsprozesses stärker auf die Mehrheitsgesellschaft gerichtet. So verweist der Soziologe Emroy S. Bogardus (1929) darauf,

---

<sup>5</sup> Im Gegensatz zu Sekundärkontakten, die unpersönlich und anonym gelagert sind, handelt es sich bei Primärkontakten um persönliche Kontakte mit unterschiedlich ausgeprägter Verbindlichkeit (vgl. Treibel 2003: 90)

dass Integration kein einseitiger Prozess sei, sondern auch vom Engagement der Einheimischen abhinge (vgl. Treibel 2003: 93).

Die blinden Flecken im „klassischen“ Verständnis von Assimilationsprozessen wurden schließlich von Alan Richardson (1957) und Ronald Taft (1957) aufgegriffen und in Form von Sequenz- und Zyklenmodellen zur Assimilation (vgl. Oswald 2007: 95) aufgearbeitet. Der wesentliche Kritikpunkt, dass Assimilation kein Einwegprozess sei, wurde von beiden thematisiert. Die Perspektive auf die Aufnahmegesellschaft, bei welcher sie ebenfalls notwendige Transformationsprozesse für eine gelingende Assimilation identifizierten, wurde von ihnen in ihre Modelle mit aufgenommen, wenngleich als Ausgangspunkt weiterhin die klassischen Assimilationskonzepte dienten (vgl. Oswald 2007: 95 f.; vgl. Treibel 2003: 96).

#### 1.1.1.2 Assimilation als Stufenmodell

##### Das Stufenmodell nach Richardson

Wie bereits beim Konzept der Chicago-School ging auch Alan Richardson in seinem Modell von einem langwierigen Anpassungsprozess der eingewanderten Minderheiten an die Mehrheitsgesellschaft aus, bei welchem Änderungen im Verhalten der Minderheiten vorausgesetzt werden müssten und auch Verhaltenstransformationen von den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft notwendig seien.

Richardsons Assimilationsmodell gliedert sich wie folgt in drei Stufen:

1. Die Isolation
2. Die Akkommodation
3. Die Identifikation

Die 1. Stufe der *Isolation* ist durch vorherrschende Unzufriedenheit unter den MigrantInnen und ein Festhalten dieser an ihrer jeweiligen Herkunftskultur gekennzeichnet. Die 2. Stufe der *Akkommodation* befördert zunehmend Zufriedenheit und eine äußerliche Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft. Auf der 3. Stufe der *Identifikation* vollzieht sich eine zunehmende Partizipation der MigrantInnen an gesellschaftlichen Bereichen, welche nicht nur auf das Arbeitsleben beschränkt bleiben würden. Auf dieser Stufe stelle sich zunehmend ein Zugehörigkeits- und „Wir“- Gefühl auf Seiten der MigrantInnen ein. Wie bereits in den klassischen Assimilationsansätzen ist auch für Richardson der Faktor Zeit (die Länge des Aufenthaltes von MigrantInnen) ausschlaggebend für eine unvermeidliche Angleichung an die Mehrheitsgesellschaft (vgl. Treibel 2003: 94; vgl. Richardson 1957: 165).

### Das Stufenmodell nach Taft

Ronald Taft entwickelte zur gleichen Zeit (1957) ein erweitertes Stufenmodell zur Assimilation unter besonderer Berücksichtigung der Problematik des Gruppenwechsels. So geht es bei Tafts Modell nicht nur um die unmittelbare Einwanderungssituation, sondern um grundlegende Veränderungsprozesse, bezogen auf soziale und räumliche Mobilität. Im Fokus seiner Betrachtung stehen die Notwendigkeiten, die sich durch einen Wechsel der Mitgliedschaft von einer Gruppe zu einer anderen ergeben. Als solche identifiziert er die Bereitschaft zur Kommunikation - sowohl auf Seiten des neuen Mitgliedes als auch auf Seiten der neuen Gruppe -, eine Übereinstimmung in der Auffassung bzgl. der vorherrschenden Werte und Normen, eine Akzeptanz von neuen Rollenanforderungen und eine generelle Identifikation des neuen Mitgliedes mit der neuen Gruppe. Den Transformationsprozess, in dem sich ein Individuum mit neuen Normen einer neuen Gruppe konfrontiert sieht, bezeichnet Taft als *Soziale Assimilation*. Bezüglich grundsätzlicher Auffassungen von Assimilation entwickelt Taft unterschiedliche Typiken:

#### *Die Monistische Assimilation*

Dieser Typus spiegelt die Auffassung - die sich auch im klassischen Verständnis von Assimilation findet - wider, dass es zu einer vollkommenen Angleichung an eine neue Gruppe bei gleichzeitiger Aufgabe der Zugehörigkeit zur Herkunftsgruppe kommt (vgl. Treibel 2003: 95; vgl. Taft 1957: 154).

#### *Die Interaktionistische Assimilation*

Dieser Zugang impliziert eine Angleichung beider Gruppen (sowohl der neuen als auch der Herkunftsgruppe), sodass Teile der Herkunftsidentität bestehen bleiben (vgl. Treibel 2003: 94). Durch soziale Interaktion würden die Normen der jeweils anderen Gruppen kennen gelernt und daraus entwickle sich eine Angleichung über die Akzeptanz der unterschiedlichen Normen innerhalb eines neuen gemeinsamen Wertesystems (vgl. Han 2005: 322 f.; vgl. Taft 1953: 46 ff.).

#### *Die Pluralistische Assimilation*

Dieses Konzept steht dem Konzept der monistischen Assimilation gegenüber. Dieses Verständnis von Assimilation impliziert zwar auch Angleichungsprozesse, jedoch bleiben diese auf ein Minimum beschränkt. Zwei oder mehrere kulturell verschiedene Gruppen könnten zu einem Teil der gleichen und umfassenden Gemeinschaft werden, jedoch setze dies voraus, dass es „eine von allen Gruppen getragene Vereinbarung zur Erhaltung und Tolerierung ihrer Unterschiede“ (Han 2005: 322) gibt. Es sei also ein gemeinsamer, quasi-



kontraktueller, gesellschaftlicher Bezugsrahmen auf der Basis der Toleranz unterschiedlicher Wertesysteme notwendig, um einen pluralistischen Zugang erzielen zu können (vgl. Han 2005: 322; vgl. Taft 1953: 46 ff.).

Tafts entwickeltes Stufenmodell bezieht sich idealtypisch auf einen monistischen Zugang und stellt sich wie folgt in sieben Stufen dar:

1. kulturelles Lernen
2. positive Einstellung zur Aufnahmegruppe
3. eher ablehnende Einstellung zur Herkunftsgruppe
4. Akkommodation<sup>6</sup>
5. soziale Akzeptanz durch die Aufnahmegruppe
6. Identifikation
7. Übereinstimmung der Normen

(vgl. Treibel 2003: 95; Taft 1957: 142 ff.)

Taft sieht sein Stufenmodell als ein flexibles Modell, das von einem Einwanderer, einer Einwanderin nicht zwangsweise linear durchschritten werde. Zudem sei eine vollständige Angleichung höchst unwahrscheinlich, da soziale Assimilation von Persönlichkeitsmerkmalen (wie Motivation) abhängig sei und es meist nur zu einer kulturellen Assimilation (s. Stufe: 1, 4, 7) komme (vgl. Treibel 2003: 95; vgl. Taft 1957: 142 ff.). Mittels der Analyse von Taft werden also die Momente in der Struktur eines Assimilationsprozesses, welche die Angleichung an die Mehrheitsgesellschaft stören können, sichtbar und das klassische Assimilationskonzept wird als unvermeidliche prozessuale Dynamik in Frage gestellt.

#### 1.1.1.3 Zum Konzept der Absorption zur Unterscheidung von Kultureller und Struktureller Assimilation

Shmuel N. Eisenstadt arbeitete (1954) in seiner Untersuchung zur Assimilation Prozesse bei der Eingliederung von jüdischen Einwanderern in Palästina und in den Staat Israel heraus. Sein grundlegender Blick war auf die Notwendigkeiten gerichtet, die sich für eine idealtypische, vollständige Angleichung von Minderheiten an die Mehrheitsgesellschaft, die er Absorption nennt, ergeben. Er identifizierte die Notwendigkeit einer Transformation der Werte von Eingewanderten, die sich an den Werten ihrer alten Bezugsgruppen orientierten,

---

<sup>6</sup> Im Sinne einer äußerlichen Anpassung s. Kap. 1.1.2.1.

hin zu den Werten und Rollenerwartungen neuer Bezugsgruppen im Kontext der Aufnahmegesellschaft. Dazu seien eine Aufgabe der alten Werte (Desozialisation) und eine vollständige Übernahme der neuen Werte (Resozialisation) von Nöten (vgl. Treibel 2003: 96 f.; Eisenstadt 1954: 260 ff.). Sein Blick war aber stärker auf strukturelle Bedingungen als auf psychosoziale Vorgänge gerichtet. Gleichzeitig verweist er nämlich auf eine notwendige absorbierende Sozialstruktur innerhalb der Aufnahmegesellschaft, damit dieser Transformationsprozess gelinge. Von einer absorbierenden Sozialstruktur könne dann gesprochen werden, wenn eine Institutionalisierung der Rollenerwartungen und Verhaltensweisen im Alltag, eine Anpassung der ImmigrantInnen an die Anforderungen der Aufnahmegesellschaft und ein Eindringen der ImmigrantInnen in die institutionellen Sphären der Gesellschaft möglich sei (vgl. Han 2005: 51 ff.). Eine vollständige Angleichung im Sinne einer Absorption entspricht für Eisenstadt jedoch nicht dem Regelfall, da dazu eine Akzeptanz gegenüber einer pluralistischen Struktur von Seiten der Aufnahmegesellschaft vorausgesetzt werden müsse (vgl. Treibel 2003: 97; Eisenstadt 1954: 260 ff.).

Milton M. Gordon schließt (1964) in seiner Konzeptionalisierung des Assimilationsprozesses an die Perspektive einer sich keineswegs automatisch vollziehenden Angleichung von Minderheiten an die Mehrheitsgesellschaft an. Ein Ausgangspunkt seiner Konzeption war die These, dass die US-amerikanische Mehrheitsgesellschaft die Annäherung von Minderheitenkulturen gar nicht zulasse (vgl. Oswald 2007: 105). Er fokussiert die wechselseitigen interethnischen Gruppenbeziehungen (*intergroup relations*) im gesellschaftlichen Kontext der USA. Hierbei geht es ihm um die Strukturen des Gruppenlebens und die psychosozialen Verfassungen der Individuen innerhalb dieser Strukturen (vgl. Han 2005: 54; vgl. Gordon 1964: 233, 18). Gordon expliziert, dass sowohl Ethnizität als auch Klassenzugehörigkeit als Bezugsgrößen zur Verfestigung von Subgesellschaften eine Rolle spielten. Ethnizität sei keine Größe, die zwangsläufig im Laufe eines Assimilationsprozesses verschwinde, sondern bliebe als ein unauflöslicher Bezugspunkt im Sinne einer gemeinsamen geschichtlichen Identifikationsbasis für ethnische Gruppen bestehen. Die Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen sozialen „Klasse“<sup>7</sup> befördere ähnlich geteilte Wertvorstellungen, die Einfluss auf die kulturellen Verhaltensweisen übten (vgl. Han

---

<sup>7</sup> Da im Zusammenhang mit „sozialer Klasse“ von gemeinsam geteilten Wertvorstellungen die Rede ist, ist anzunehmen, dass dieser Begriff synonym – in Abgrenzung zum ökonomisch orientierten Klassenbegriff materialistischer Gesellschaftstheorien – mit dem im deutschsprachigen Raum in diesem Zusammenhang üblicheren Begriff der sozialen Schicht verwendet wird; Anm. d. A.

2005: 54; Gordon 1964: 51 f.). Die Symbiose zwischen Aspekten einer Identitätsbildung auf Grund einer bestimmten Klassenzugehörigkeit und den Aspekten einer Identitätsbildung auf Grund einer bestimmten ethnischen Zugehörigkeit bezeichnet Gordon als *ethclass*. Die *ethclass* bilde somit ein Segment einer bestimmten Klassenzugehörigkeit innerhalb einer bestimmten ethnischen Gruppe und befördere ein „wirkliches“ Zusammengehörigkeitsgefühl, das außerhalb dieser *ethclass* in dieser Form nicht empfunden werden könne und sich in einem identifizierten Mangel an interethnischen Primärkontakten verfestige (vgl. Treibel 2003: 100; Gordon 1964: 51 ff.). Die interethnischen Kontakte seien nur über einen strukturellen Weg, im Sinne eines Eintritts „in *Cliquen, Vereine und Institutionen der Aufnahmegesellschaft auf der Basis von Primärgruppenbeziehungen*“ (Treibel 2003: 100) möglich. Die Assimilation, verstanden als ein gesamter Anpassungsprozess an die „Core Society“<sup>8</sup>, sei also von kulturellen, in erster Linie aber auch von strukturellen Problemstellungen abhängig. Diese Analyse impliziert demnach zwei wesentliche Perspektiven auf Assimilation: Gordon trifft die Unterscheidung zwischen kultureller und struktureller Assimilation als wesentliche Teilprozesse innerhalb des gesamten Anpassungsprozesses, die im Folgenden näher beschrieben werden sollen.

### Kulturelle Assimilation

Die kulturelle Assimilation steht nach Gordon am Anfang jedes Assimilationsprozesses. Unter kultureller Assimilation versteht Gordon eine Veränderung der kulturellen Verhaltensmuster und die Aneignung einer gemeinsamen Sprache (vgl. Han 2005: 55) mit dem Ziel, eine Angleichung mit dem Aufnahmesystem zu erreichen (vgl. Treibel 2003: 101). Die Begriffe „Akkulturation“ und „kulturelle Assimilation“ haben bei Gordon dieselbe Bedeutung und spiegeln den Prozess des Erlernens von Fertigkeiten zur kulturellen Orientierung wider. Die kulturelle Assimilation finde unabhängig von anderen Teilprozessen statt. Erfolgreiche Akkulturation sei nicht der Schlüssel zu einem erfolgreichen Vordringen an die „Core Society“, da ein erfolgreiches Erlernen von Sprache und kulturellen Verhaltensweisen weder zu einer Auflösung von Vorurteilen noch zu einer Auflösung von Diskriminierung geführt habe. So stehe die kulturelle Assimilation am Anfang des Assimilationsprozesses - dieser könne jedoch bereits auf dieser Ebene enden (vgl. Han 2005:

---

<sup>8</sup> Als „Core Society“ identifiziert Gordon die „ (...) dominante Mehrheit der weißen Einwanderer [in die USA; Anm. d. A.] aus nordeuropäischen Ländern mit überwiegend angelsächsischer Herkunft und protestantischer Religionszugehörigkeit“ (Han 2005: 55).

56). Als den Schlüssel eines erfolgreichen gesamten Assimilationsprozesses sieht Gordon vielmehr die strukturelle Assimilation.

### Strukturelle Assimilation

Die strukturelle Assimilation definiert Gordon als einen allgemeinen Eintritt in Cliquen, Vereine und Institutionen von Minderheiten innerhalb der Mehrheitsgesellschaft. Erst nach einer erfolgten strukturellen Assimilation ergebe sich, darauf aufbauend, über dann erst mögliche interethnische Primärkontakte die „marital assimilation“, als Vereinigung über interethnische Heirat von Einwanderern mit Mitgliedern der „Core Society“, was Gordon als „Amalgamierung“ bezeichnet. Daraufhin folgen weitere Phasen der identifikationalen Assimilation, mit gleichzeitig einhergehender Aufgabe einer spezifisch ethnischen Identifikation. Dadurch werde die Grundlage zu einem Abbau von Vorurteilen und Diskriminierungen geschaffen, die schlussendlich zu einer zivilen Assimilation im Sinne eines Fehlens von Wertkonflikten und Machtkämpfen führen würde (vgl. Treibel 2003: 101; vgl. Han 2005: 56 f.; vgl. Gordon 1964: 77 ff.).

Durch die Konzepte von Eisenstadt und Gordon wird die Notwendigkeit, ethnische Minderheiten in gesellschaftliche Institutionen einzubinden und die Verantwortung einer Aufnahmegesellschaft, dies ermöglichen zu müssen, transparent. Die Grundsteine dafür, Integration als einen zweiseitigen Prozess begreifen zu müssen, waren gelegt.

#### 1.1.1.4 Zusammenfassung und Conclusio

Im klassischen Verständnis von „Assimilation“ der Chicagoer Schule findet sich die These eines unvermeidlichen Anpassungsprozesses von zugewanderten Minderheiten an die Mehrheitsgesellschaft wieder. Wenngleich hierbei von Generationenmodellen gesprochen werden muss, da es frühestens der dritten Generation gelänge sich insoweit anzupassen, dass sich Ethnizität als eine gesellschaftlich relevante Größe auflöse. Der Blick war hier stärker auf die Zugewanderten gerichtet und der Assimilationsprozess wurde als ein Prozess begriffen, in dem sich ausschließlich die MigrantInnen verändern mussten. Spätere empirische Studien (Eisenstadt, Richardson, Taft) beförderten jedoch die Erkenntnis, dass diese Auffassung von „Assimilation“ als einen einseitigen, sich selbst vollziehenden Prozess keineswegs haltbar war. Durch Momente wie unterschiedliches Tempo und unterschiedliche Bezugsgruppen in der vorerst linear gedachten Struktur des Angleichungsprozesses wurde eine Brüchigkeit ersichtlich und erforderte die Notwendigkeit einer Modifikation von klassischen Assimilationsmodellen. In späteren Konzepten wurde daher das Augenmerk verstärkt auf die

strukturellen Voraussetzungen (Eisenstadt, Gordon) innerhalb der Aufnahmegesellschaft gelegt und die Verantwortung einer Aufnahmegesellschaft, diese strukturellen Voraussetzungen bereitstellen zu müssen, wurde artikuliert, damit Integration bzw. Assimilation - verstanden als identifikative Endstufe mit einer endgültigen Werte- und Normenübernahme – überhaupt gelänge. Diese Endstufe zu erreichen wurde jedoch für eher unwahrscheinlich erachtet.

Im Gegensatz zum klassischen Assimilationsbegriff wird „Assimilation“ in den späteren Konzepten im Bereich der Analyse also eher als ein idealtypisches<sup>9</sup> Konzept verstanden, mit Hilfe dessen es gelingt, Möglichkeiten und Hürden während eines Integrationsprozesses zu beleuchten. Auf dieser Grundlage können auch erste Dimensionen erarbeitet werden, die bei einer Betrachtung von Integrationsprozessen und deren Messung und Monitoring berücksichtigt werden müssen - wenngleich nicht alle diese Bereiche quantitativ zugänglich sein müssen. Es wird jedoch auch gleichermaßen transparent in welchen Bereichen dies möglich und auch notwendig sein könnte.

Eine differenzierte Darstellung solcher Dimensionen ist im Esser'schen Modell erkennbar, das nun im folgenden Kapitel beleuchtet werden soll.

### **1.1.2 Das differenzierte Modell der Integration nach Esser**

Um – wie bereits in diesem Kapitel einleitend erwähnt – der nach wie vor heterogenen und auch oft unreflektierten Verwendung des Begriffes der „Integration“ innerhalb und außerhalb der Migrationsforschung entgegenzuwirken und den Prozess der Assimilation differenziert darstellen zu können, unternimmt Esser den Versuch eine genauere Definition von Integration zu liefern. Er greift die Perspektive Gordons einer sich nicht zwingend vollziehenden Assimilation auf und entwickelt ein Integrationsmodell für den deutschsprachigen Raum. Von „Integration“ wird innerhalb Essers Konzept aus einer Makroperspektive heraus dann gesprochen, wenn aufeinander bezogene Teile ein als ganzes identifizierbares System bilden und eine Abgrenzung dieses Systems zur (System-)Umwelt ermöglichen. Konträr zur „Integration“ findet sich bei ihm der Begriff der „Segmentation“, wobei unabhängige, von einander abgegrenzte Teile kein identifizierbares System bildeten und folglich von einer

---

<sup>9</sup> Idealtyp im Weber'schen Sinn: Mit Richter sind Webers Idealtypen „ (...) konzeptuelle Abstraktionen, die wir erstellen, um die Komplexität des sozialen Lebens erfassen zu können. Sie sind keine Wertvorstellungen, sie sagen nicht wie es idealerweise sein sollte, sie sind vielmehr gedankliche Gebilde, die ein besseres Verständnis geben sollen.“ (Richter 2001: 182).

fehlenden bzw. nicht gelungenen Integration gesprochen werden müsse (vgl. Esser 2001: 2 f.).

Grundsätzlich unterscheidet Esser, mit seiner Begriffsklärung auf der Basis einer Rational-Choice Perspektive Lockwood (1964) folgend, zwischen System- und Sozialintegration.

Worin liegen die Unterschiede zwischen System- und Sozialintegration begründet?

Die folgenden Ausführungen sollen den Blick auf Gesellschaft mittels des Rational-Choice-Ansatzes und dessen Weiterentwicklung durch Esser skizzieren und damit die soziologische Perspektive von Hartmut Esser, der zu den wichtigsten Theoretikern Deutschlands gezählt wird, erhellen.

#### 1.1.2.1 Zum Rational-Choice-Ansatz und Essers Weiterentwicklung

Der in der verhaltenstheoretischen Soziologie wurzelnde Rational-Choice Ansatz stellt die Zweckrationalität und damit das nach einem bestimmten Nutzen ausgerichtete, auf der Basis rationaler Entscheidungsstrukturen handelnde Individuum in den Vordergrund der Theoriebildung. Hierbei geht es – in Abgrenzung zum interpretativen Paradigma – nicht darum, Bedeutung, Sinn und vordergründig kulturelle Fragestellungen in den Fokus des Erkenntnisinteresses zu stellen, sondern vielmehr darum, auf der Basis einer Struktur der rationalen Entscheidung den einzelnen Menschen als *Homo Öconomicus* und seine / ihre daraus resultierenden Verhaltensweisen zu beobachten und zu analysieren (vgl. Richter 2001: 219 ff.).

Die grundlegende Perspektive des Ansatzes der Rational-Choice findet sich in James S. Colemans' Sozialtheorie. Colemans Blick auf Gesellschaft lässt sich auf vier Ebenen darlegen: Die Ebene der *AkteurInnen*, der *Struktur von Handlungen*, *korporativer AkteurInnen (Körperschaften)* und *moderner Gesellschaften*.

Auf der Ebene der *AkteurInnen* geht es um die Analyse des zweckorientierten Handelns von Individuen und um den Rückgriff der dazu notwendigen, in der Gesellschaft vorhandenen Ressourcen (z.B.: auf die an verschiedene Aktionen und AkteurInnen gebundenen Handlungsrechte). Auf dieser Ebene steht die Verteilung von Ressourcen im Mittelpunkt, die durch die an bestimmte Positionen innerhalb der Gesellschaft gekoppelte Macht beeinflusst wird und unter den AkteurInnen stetig ausgehandelt werden muss.

Auf der Ebene der *Struktur von Handlungen* steht die Analyse von Handlungssystemen im Mittelpunkt - wie etwa Autoritätssysteme (Systeme der rationalen Bürokratie, die über das Maß an Verteilung von Ressourcen bestimmen) und Vertrauenssysteme (Systeme, die

Ressourcen verteilen und auf welche sich die AkteurInnen verlassen). Soziales Kapital, im Sinne einer Verfügungsmöglichkeit über soziale Kontakte und die Integration in ein soziales Netzwerk, steht ebenfalls als zentrale gesellschaftliche Ressource im Fokus der Betrachtung, da soziales Kapital dazu notwendig sei sich in der Gesellschaft bewähren zu können<sup>10</sup>.

Mit einer Perspektive auf *Korporative AkteurInnen* bzw. *Körperschaften* soll die Einbettung von AkteurInnen in vordefinierte Handlungsbeziehungen und Handlungsstrukturen offen gelegt werden. Hierbei werden Organisationen und Zusammenschlüsse wie Administrationen, Vereine, Familien, Clubs, religiöse Gemeinschaften, Schulen, Universitäten, etc. untersucht, Schließlich gilt es auf der Ebene von *modernen Gesellschaften* zu bestimmen, wie die Verantwortlichkeit der Körperschaften und der korporativen AkteurInnen – als nicht natürlich Handelnde – koordiniert werden. Hierbei wird die Entwicklung neu entstandener Sozialstrukturen durchleuchtet und von diesem Wandel auf die Makroebene abstrahiert (vgl. Richter 2001: 222 ff.).

Das in eine Handlungs- und Lerntheorie eingepasste soziologische Konzept von Esser (vgl. Oswald: 110) knüpft an dieser Grundausrichtung an. Seine Erweiterung der Rational-Choice Perspektive mündet jedoch in dem Versuch, nicht „*allein Kosten und Nutzen zu betrachten*“ sondern auch „*Traditionen, Gewohnheiten und Rahmen (...) als Bestandteile des rationalen Handelns von Akteuren*“ (Richter 2001: 226) in den Mittelpunkt seines Erkenntnisinteresses zu stellen. Sein Anspruch, nach Kausalitäten in menschlichem Handeln und sozialen Prozessen zu suchen, bleibt trotz der kontroversiellen Position<sup>11</sup> innerhalb der Sozialwissenschaften: Mit subjektivem Sinn belegte Handlungen könnten nicht mit einander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Esser 1993: 176). Ihm geht es darum, klare Definitionen für Begriffe zu finden und soziale Phänomene auf eine mathematisch formale Ebene zu bringen. Nach Essers Ansprüchen wird dem Akteur, der Akteurin „*die Rationalität bei der Prozedur und den Regeln seiner Entscheidung, nicht aber die Rationalität in der Substanz und Form seiner Motive und seines Wissens unterstellt*“ (Esser 1993: 207). Eine vorläufige Etikettierung mit einer - wenngleich auch erweiterten - Rational-Choice Perspektive scheint dennoch plausibel, um seinen grundlegenden Zugang des zweckorientierten Handelns mit kausalen Erklärungsansprüchen

---

<sup>10</sup> Mehr zu Theorien des Sozialen Kapitals s. Kap. 1.4.

<sup>11</sup> Die alten und nach wie vor aktuellen Kontroversen über „*Verstehen und Erklären, Sinn und Kausalität, Subjektivität und Objektivität*“ (Esser 1993: 176) können an dieser Stelle nur angedeutet werden, da sie auf Grund der Vielfalt an unterschiedlichen Positionen innerhalb der Sozialwissenschaften genügend Substanz für eine diesem Thema eigens gewidmete umfangreiche Arbeit liefern würden. Dennoch erschien es sinnvoll darauf zu verweisen, um die grundlegende Position Essers besser offen legen zu können; Anm. d. A.

innerhalb objektiv zugänglicher Entscheidungsstrukturen offen zu legen. Diese Grundhaltung kommt insbesondere in folgender Formulierung hinsichtlich der Frage nach einer Legitimität objektiver Erklärungsansprüche zum Ausdruck: *„Es sind schließlich dann doch die objektiven, gesellschaftlich strukturierten Umstände, die sich auch in der subjektiven Logik des Handelns durchsetzen – und sei es auch nur deshalb, weil hierfür die Chancen eines Handlungserfolges größer sind und weil die Akteure, die dies nicht sofort bemerken, aufgrund erlebter Mißerfolge sich dann schließlich doch den objektiven Vorgaben der für sie geltenden Logik der Situation beugen müssen“* (Esser 1993: 217). Dieser Blick Essers auf die Gesellschaft spiegelt sich auch in seiner Integrationstheorie wider, die ebenfalls Mikro-, Meso- und Makroperspektiven beinhaltet.

Im folgenden Kapitel soll ein Abriss seines „differenzierten Integrationsmodells“ (vgl. Oswald 2007: 108) besprochen werden. Dabei soll der Fokus auf die Begriffsklärung von „Integration“ im Hinblick auf relevante Integrationsdimensionen gerichtet werden. Im Detail sieht Essers grundlegende Unterscheidung zwischen System- und Sozialintegration folgender Maßen aus:

#### 1.1.2.2 Systemintegration

Unter Systemintegration versteht Esser einen Zusammenhalt der Teile innerhalb eines Systems unabhängig von den Motiven und Absichten der AkteurInnen. Dieser Zusammenhalt werde im Wesentlichen über drei Mechanismen bestimmt: den der Märkte, der Organisationen und der Medien (vgl. Esser 2001: 4 ff.).

##### Märkte

Über den Mechanismus des Marktes werde die Partizipation der AkteurInnen über Angebot und Nachfrage unabhängig von deren Motiven bestimmt. Hierbei sei die Systemintegration über die Märkte jedoch von einem Mindestmaß an Sozialintegration abhängig. Die Teilhabe an den wichtigsten sozialen Teilsystemen sei notwendig um zu gesellschaftlichen Ressourcen kommen zu können und in weiterer Folge auf den Märkten etwas anbieten zu können (vgl. Esser 2001: 7).

##### Organisationen

Die Partizipation an Teilbereichen der Gesellschaft werde auch über eine Orientierung der AkteurInnen an den formalen Regeln von Organisationen bestimmt. Diese würden nach Esser in ein vorgegebenes institutionalisiertes Regelwerk der Organisationen eingeflochten, welches



die Systemintegration von den „Motiven“ der AkteurInnen unabhängig mache. Die AkteurInnen innerhalb der Organisationen sind einerseits austauschbar, gleichzeitig seien jedoch Organisationen nur auf Grund der Anwesenheit ihrer AkteurInnen am Leben zu erhalten. Die formalen Regeln alleine sichern somit nicht das Bestehen von Organisationen (vgl. Esser 2001: 8).

### Medien

Mit „Medien“ meint Esser „symbolisch generalisierte Medien“. Diese dienen zur Einhaltung bestimmter Logiken und Vorgaben der einzelnen gesellschaftlichen Bereiche. Dadurch würden diese Bereiche systemintegrativ kontinuierlich aufrechterhalten. Esser entlehnt den Begriff der „symbolisch generalisierten Medien“ aus der Systemtheorie sensu Luhmann.

Luhmann geht davon aus, dass sich die einzelnen Teilsysteme innerhalb einer Gesellschaft autopoietisch (aus sich selbst heraus) aufrechterhalten, andere Teilsysteme als Umwelten wahrnehmen und in ihrer jeweils eigenen Logik arbeiten. Die Teilsysteme greifen nicht direkt ineinander ein, aber sind aneinander strukturell gekoppelt. Die einzelnen Funktionssysteme haben evolutionär verfestigte Codes als symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien entwickelt, die einerseits das Problem der Anschlussfähigkeit zu anderen Teilsystemen und andererseits eine operative Geschlossenheit sicherstellen - wie etwa Geld im Wirtschaftssystem, Macht im politischen System oder Wahrheit im Wissenschaftssystem, etc. So gelingt es, symbolisch generalisierten Sinn mit einer Vielfalt an System-Umweltzuständen vereinbar zu machen: *„Symbolisch generalisierter Sinn ist zu verstehen als erwartbar gemachte Beschränkung des Möglichen“* (Krause 2001: 134). Die generalisierten Kommunikationsmedien regeln also die Schnittstellen einzelner Systeme in einer funktional differenzierten Gesellschaft und *„die allgemeine Funktion generalisierter Kommunikationsmedien, reduzierte Komplexität übertragbar zu machen und für die Anschlussselektivität auch in hoch kontingenten Situationen zu sorgen gehört zu den Grundvoraussetzungen des Aufbaus komplexer Gesellschaftssysteme“* (Luhmann 1975: 174).

Als einen weiteren systemintegrativen Mechanismus identifiziert Esser die „Interpenetration“. „Interpenetration“ meint, dass bestimmte Logiken der kulturellen Orientierung in den Programmen der funktionalen Teilsysteme „eingeschrieben“ sind, die dazu da seien, die Lernfähigkeit der sozialen Teilsysteme sicherzustellen (vgl. Esser 2001: 8). Dieser Zugang entstammt ebenfalls der Systemtheorie. So, wie sich soziale Systeme innerhalb

einer Gesellschaft untereinander nur als Umwelten wahrnehmen könnten, gelte dies ebenfalls für das Verhältnis von sozialen und psychischen Systemen. Die Interpenetration sei hierbei ein strukturierendes Moment der Konstitutionsbeziehungen zwischen psychischen Systemen mit Bewusstsein als Operationsbasis und sozialen Systemen mit Kommunikation als Operationsbasis (vgl. Krause 2001: 40 f.). *„Interpenetrierende Systeme sind nicht-integrierte Systeme, die ihre Autonomie nur dadurch erhalten können, dass sie Selbst- mit Fremdreferenz kombinieren.“* (Krause 2001: 41).

Hierbei finden sich nach Esser zur Orientierung von allen anderen relevanten gesellschaftlichen Bereichen Logiken in den verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen wieder, die dazu beitragen würden, Absichten und Motive von AkteurInnen zu neutralisieren, den Anschluss von Kommunikationen an Kommunikationen sicherzustellen und Irritationen der Systemumwelt in systemrelevante Informationen zu transformieren.

Die Grundvoraussetzung einer vertikalen Integration von MigrantInnen (Sozialintegration) liegt für Esser in der Verfügbarkeit von sozialen Ressourcen und verwendbaren Kapitalien, die diesen Medien entsprechen, um überhaupt an komplexen Prozessen moderner Gesellschaften partizipieren und zu einer Systemintegration beitragen zu können (vgl. Esser 2001: 8). Im Folgenden soll nun die Sozialintegration nach Esser erläutert werden.

#### 1.1.2.3 Sozialintegration

Als „Sozialintegration“ ist die Inklusion der AkteurInnen in die sozialen Teilsysteme der Gesellschaft zu verstehen. Esser identifiziert vier Formen der Sozialintegration die zu dieser Inklusion beitragen: die Kulturation, die Platzierung, die Interaktion, und die Identifikation (vgl. Esser 2001: 8f.).

##### Kulturation

Unter Kulturation versteht Esser eine Form von „kognitiver Sozialisation“ als Investition in das jeweilige Humankapital der AkteurInnen durch den Erwerb kultureller Fähigkeiten. Grundsätzlich wird zwischen „Enkulturation“ und „Akkulturation“ unterschieden. Unter „Enkulturation“ wird die Sozialisation zu Beginn des Lebens gefasst, „Akkulturation“ hingegen wird als eine kognitive Sozialisation innerhalb neuer gesellschaftlicher Kontexte definiert. Esser sieht bzgl. der Frage von Akkulturation von MigrantInnen „den Schlüssel“ zu einer gelingenden strukturellen Integration im Erwerb der jeweiligen dominanten Sprache des Aufnahmelandes (vgl. Esser 2001: 9).

### Platzierung

„Platzierung“ meint die Besetzung bestimmter gesellschaftlicher Positionen durch die AkteurInnen. Diese Besetzung bildet die Bedingung zur Erlangung verwendbarer Kapitalien. Derartige verwendbare Kapitalien sind zum Beispiel: das ökonomische Kapital (Geld), das Humankapital (Wissen, Fertigkeiten), das politische Kapital (Interessensvertretung) oder das institutionelle Kapital (Rechte) (vgl. Esser 2001: 9 f.).

### Interaktion

Unter „Interaktion“ sind Formen des sozialen Handelns zu verstehen, bei dem sich die AkteurInnen über einen gemeinsamen Wissensvorrat und mittels gemeinsamer Symbole wechselseitig aneinander orientieren. Dies setze, so Esser, die Aneignung von kulturellen Kompetenzen wie den Spracherwerb, die Erreichung sozialer Akzeptanz und ein Herstellen und Verfestigen von (interethnischen) Kontakten<sup>12</sup> voraus (vgl. Esser 2001: 10 f.).

### Identifikation

Die Form der identifikationalen Sozialintegration ist durch drei unterschiedliche Ausprägungen gekennzeichnet: durch die Werte, durch den Bürgersinn und durch die Hinnahme der gesellschaftlichen Ordnung.

Bei einer Identifikation über Werte komme es zu einer Zustimmung der gesellschaftlichen Ordnung durch eine Identifikation der jeweiligen AkteurInnen mit dem sozialen System als einem Kollektiv. Hierbei würden individuelle (egoistische) Motive von einem „Aufgehen in der Gesellschaft“ weitestgehend abgelöst (vgl. Esser 2001: 12).

Ausgangspunkt bzgl. einer Identifikation über die Entwicklung eines Bürgersinns ist die These Essers, dass es in modernen Gesellschaften keine Einheitlichkeit der kulturellen oder politischen Orientierungen mehr gäbe. Dadurch komme es zu einer Wertrationalität und Stärkung des Gemeinwesens, weil die BürgerInnen wüssten, dass ihre individuelle Freiheit geschützt werde und ihnen keine kollektiven Zwänge auferlegt werden würden (vgl. Esser 2001: 12 f.).

Bei einer Identifikation über die Hinnahme gesellschaftlicher Ordnung identifiziert Esser folgende Ausprägungen:

---

<sup>12</sup> Unter einem „Herstellen und einer Verfestigung von interethnischen Kontakten“ kann im Rahmen anderer Konzepte auch eine Steigerung des (interethnischen) Sozialen Kapitals verstanden werden. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit dieser Theorie findet sich in Kap. 1.4.

a) Die Verkettungsintegration: Die AkteurInnen hätten zwar innere Konflikte, tun jedoch nichts gegen eine Integration des Systems, weil sie materiell begründete Vorteile erlangen würden.

b) Die Deferenzintegration: Die AkteurInnen würden die gesellschaftliche Ordnung auf Grund ihrer gesellschaftlichen Positionierung in den untersten gesellschaftlichen Schichten und der damit verbundenen Aussichtslosigkeit von Veränderungsversuchen hinnehmen (vgl. Esser 2001: 13 f.).

Die „**Assimilation**“ als eine der vier Formen des Integrationsprozesses sieht Esser als die Endstufe seines Modells zur Sozialintegration von MigrantInnen an. Er geht von einer Struktur aus, die zu dieser Assimilation führen kann, jedoch nicht zwangsläufig führen muss. So würden innerhalb dieses Assimilationsprozesses unterschiedliche Dimensionen sichtbar. Am Anfang des Assimilationsprozesses steht bei Esser die *kognitive Dimension*, bei der Wissen und Kenntnisse über die neue Umwelt und Sprachkenntnisse erlernt werden würden. Diese Dimension begünstige die *strukturelle Dimension*, die mit der *sozialen Dimension* einhergehe. Erst ab letzterer sei eine identifikative Assimilation im Sinne einer emotionalen Hinwendung (*emotionale Dimension*) zur Aufnahmegesellschaft möglich.

Sowohl die System- als auch die Sozialintegration wären von der strukturellen Assimilation abhängig. Alle Dimensionen stehen und fallen bei Esser mit der kognitiven Assimilation, in welcher der Spracherwerb erfolge (vgl. Treibel 2003: 139; vgl. Oswald 2007: 111). Bezüglich einer Differenzierung mit den beiden Oberbegriffen „Inklusion/Exklusion“ identifiziert Esser vier Typen der individuellen Sozialintegration. Esser bezeichnet die Inklusion in die jeweilige Herkunftsgesellschaft oder ethnische Gruppe, bei gleichzeitiger Exklusion aus der Aufnahmegesellschaft als „**Segmentation**“. Bei einer Inklusion, sowohl in die jeweilige Herkunftsgesellschaft oder ethnische Gruppe bei gleichzeitiger Inklusion in die Aufnahmegesellschaft handelt es sich nach Esser um eine „**multiple Integration**“ (Esser 2001: 64). Von „**Marginalität**“ ist im Rahmen dieses Konzeptes bei einer fehlenden Systemintegration wie auch bei einer fehlenden Sozialintegration die Rede. Die Definition von „Marginalität“ ist somit bezogen auf die Situation von MigrantInnen im Falle einer „Totalexklusion“, verbunden mit dem Gefühl der Unzugehörigkeit zu allen Bereichen innerhalb der Gesellschaft und auf eine fehlende Sozialintegration sowohl in der Aufnahmegesellschaft als auch in der Herkunftsgesellschaft (vgl. Esser 2001: 14 f.).

Assimilation mit einer Inklusion in die Aufnahmegesellschaft, bei gleichzeitiger Exklusion aus der Herkunftsgesellschaft ist für Esser die wünschenswerteste Variante der Integration. Hierbei sei „Assimilation“ jedoch nicht als eine „*spurenlose Auflösung aller Unterschiede zwischen den Menschen*“ (Esser 2001: 64) zu denken, sondern als ein Gleichgewichtszustand in der Verteilung von systematischen Merkmalen unterschiedlicher Gruppen innerhalb einer Gesellschaft. Eine ethnische Pluralisierung ist für Esser nur auf der Ebene individueller Lebensführung sinnvoll. Pluralisierte multiethnische Gesellschaften ohne Assimilationsprozesse – mit einer multiplen Integration - seien prinzipiell möglich, jedoch nur zum Preis von einer ethnischen Schichtung. Die Ursache für eine ethnische Schichtung liege in einer ungleichen Besetzung von Arbeitsmarktsektoren – zum Nachteil der MigrantInnen - begründet, die mit einer sozialen Distanzierung durch die Aufnahmegesellschaft und einer räumlichen und sozialen Segmentation von Gruppen einhergehe. Dies hätte eine Verfestigung dieser Positionen zur Folge und führe über eine nicht gelingende soziale Mobilität der nächsten Generationen längerfristig zu einer Etablierung eines „*Feudal- bzw. Kastenwesens*“, welches mit den Prinzipien einer modernen Gesellschaft nicht vereinbar sei (Esser 2001: 65).

#### 1.1.2.4 Kritische Reflexion des Esser'schen Integrationsbegriffes

Mit Essers differenziertem Integrationskonzept eröffnen sich zwei Perspektiven auf den Eingliederungsprozess von MigrantInnen, die für eine umfassende sozialwissenschaftliche Analyse besonders hilfreich sind: die Mechanismen der Systemintegration auf der Makro- und Mesoebene sowie die Dimensionen der Sozialintegration auf der Mikroebene. Dennoch ergeben sich einige Problemstellungen und Kritikpunkte am Esser'schen Integrationsbegriff, deren Kernpunkte nachfolgend angeführt werden sollen.

Prinzipiell orientiert sich sein Forschungsansatz sehr stark an einem Messanspruch der Integration von MigrantInnen. Er setzt seine Konzepte auf einer mathematisch-formalen Ebene an und richtet seine Theoriebildung - einem nomologischen Prinzip folgend - darauf aus, Kausalitäten zur Erklärung sozialer Phänomene in den Vordergrund zu rücken. Eine quantitative Bestimmung sozialer Phänomene, bezogen auf konkrete Situationen von Zugewanderten, verlangt zumeist die Berücksichtigung einer Vielzahl an Variablen wie die „Aufenthaltsdauer“, den „Aufenthaltsstatus“, die „Sprachkompetenz vor der Ausreise“, die „Stellung im Familienverband“ oder / und „Alters- und Geschlechtsvariablen“ etc. Dies kann nicht nur zu einer Unübersichtlichkeit von Kausalmodellen führen, sondern auch deren Aussagekraft erheblich negativ beeinflussen (vgl. Oswald 2007: 114). Bei einer derartigen,

rein quantitativen Vorgehensweise ist es dann oft nötig, entweder weiterführende Analysen in Form von vertiefenden Erhebungen vorzunehmen (vgl. Faßmann 2009: 8) oder plausible empirische Regelmäßigkeiten unter dem ausgewiesenen Verzicht auf universalistische Erklärungsansprüche mit dem Rückgriff auf qualitative Forschungsmethoden herauszuarbeiten (vgl. Oswald 2007: 114). Mit Essers Integrations-Konzept kann der Frage „*Warum* ist es notwendig, MigrantInnen institutionell-strukturell einzubinden?“ nachgespürt werden; die Frage „*Wie* ist dies möglich?“ - bezogen auf deren Erreichbarkeit aus institutioneller/organisationaler Perspektive - muss jedoch offen bleiben.

Bezüglich der Sozialintegration fokussiert Essers Modell auf geltende Pragmatismen im Aufnahmekontext der jeweiligen Einwanderungsgesellschaften, die auf dauerhafte Zuwanderung abzielen und aus einer nationalstaatlichen Perspektive heraus gedacht werden. In der Folge ergibt sich eine kulturelle Etikettierung, die sich auf eine nationalstaatlich hergeleitete Ethnizität stützt (wie Bsp. „*die* Türken“, „*die* Serben“, etc.). Eine solche ist jedoch unter Umständen äußerst problematisch, da sie unterschiedliche Lebenswelten und Lebensstile innerhalb einer poly-ethnischen und kulturell diversifizierten Gesellschaft verschleiert (vgl. Oswald 2007: 114).

Andreas Wimmer und Nina Glick-Schiller (2002) thematisieren eine in den letzten Jahrzehnten unreflektierte Verwendung nationalstaatlicher Konzepte im Bereich der sozialwissenschaftlichen Migrationsforschung. Fast alle Untersuchungen beschränkten sich - und beschränken sich nach wie vor - auf die nationalstaatliche Ebene (vgl. Wimmer/Glick-Schiller 2002: 303). Durch diese beengende methodologische Vorgehensweise komme es nach Wimmer und Glick-Schiller zu erheblichen Einschränkungen bezüglich der Wahrnehmungsmöglichkeiten sowie der Ergebniserzielung. Hinzu komme, dass nicht zuletzt durch die Selbstverständlichkeit, mit der SozialwissenschaftlerInnen die Nation als einen legitimen Bezugsrahmen ihrer Forschung auserkoren haben, Nationalismus und nationalstaatliches Denken in ihrem Bestehen gestärkt und gefördert würden. Das Herstellen eines Zusammenhangs zwischen Nationalstaat und kultureller Unterschiedlichkeit in der Anthropologie wird als ein Beispiel der Anwendung des „methodologischen Nationalismus“ angeführt (vgl. Wimmer / Glick-Schiller 2002: 307 ff.). Wimmer und Glick-Schiller weisen auch darauf hin, dass vor allem durch die Entwicklungen der letzten Jahre, in denen der Nationalstaat durch starke Globalisierungstendenzen immer mehr an Bedeutung verliere, jene wissenschaftliche Vorgehensweisen, die sich immer noch an einem nationalstaatlichen

Konzept orientierten, nicht angemessen auf die aktuelle Situation reflektierten. Daneben würden jedoch auch Entwicklungen im Rahmen der Sozialwissenschaften identifiziert, die auf eine Abschwächung des methodologischen Nationalismus hindeuteten, wie etwa die vermehrte Auseinandersetzung mit regionalen Strukturen sowie transnationalen Prozessen (vgl. Wimmer/Glick-Schiller 2002: 323). Kritisiert wird demzufolge ein absolutistisch-containerhaftes Raumkonzept, nämlich jenes des Nationalstaates.<sup>13</sup> Nach Wimmer und Glick-Schiller ist es notwendig, neue methodische Zugangsweisen zu entwickeln, die das Korsett der nationalstaatlichen Denkweise überwinden und somit eine zeitgemäße Auseinandersetzung mit migrationssoziologischen Fragestellungen zulassen würden (vgl. Wimmer/Glick-Schiller 2002: 324ff.). Bezüglich eines kausalen Erklärungsanspruches schreibt Oswald: *„Der Prozesscharakter derartiger sozialer Zuordnungen, die Ethnisierung sozialer Abgrenzungen lässt sich zwar prinzipiell in Kausalmodellen abbilden, doch müssen die entsprechenden Fragen bzw. Problemdimensionen - Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Entstehung von Mehrfachidentitäten – auch gestellt werden“* (Oswald 2007: 114).

Auch Ludgar Pries (2003) hält es für wesentlich, dass die Veränderung von Räumlichkeit im Zuge der Globalisierung der letzten Jahrzehnte mit einer neuen theoretischen Konzeptionierung von Raum in der Migrationsforschung berücksichtigt werden müsse. Das Phänomen transnationaler Migrationsprozesse könne mit Hilfe von absolutistischen Raumkonzepten nicht erklärt werden (vgl. Pries 2003: 27). Transnationale Migration werde als Wechsel zwischen verschiedenen Lebensorten nun als ein permanenter Normalzustand und nicht mehr als ein einmaliger Vorgang verstanden (vgl. Pries 2003: 29). Phänomene wie „transnationale Mobilität“, „Pendelwanderung“, oder „saisonale Wanderungen“ stellten Integrationskonzepte, die auf eine dauerhafte Zuwanderung abzielen, in Frage (vgl. Faßmann 2009: 8; vgl. Oswald 2007: 114). Dies nimmt insofern einen Einfluss auf eine Bestimmung von Integration, da „ (...) der Anspruch, Kausalzusammenhänge von Migration unabhängig von Zeit und Raum formulieren zu können“ (Oswald 2007: 114), hinterfragt werden müsse.

---

<sup>13</sup> „(...) the web of social life was spun within the container of the national society, and everything extending over its borders was cut off analytically (...)“ (Wimmer/Glick-Schiller 2002: 307)

“Almost no thought was given to why the boundaries of the container society are drawn as they are and what consequences flow from this methodological limitation of the analytical horizon – thus removing trans-border connections and processes from the picture.” (Wimmer/Glick-Schiller 2002: 307)

#### 1.1.2.5 Zusammenfassung und Conclusio

In diesem Kapitel wurden die Begriffe „Integration“ und „Assimilation“ behandelt, um der uneinheitlichen und oftmals irreführenden Verwendung dieser Begriffe entgegenzuwirken und sie für eine sozialwissenschaftliche Analyse griffiger machen zu können. Die Beschäftigung mit der Genese dieser Begriffe beförderte die Einsicht, dass unterschiedliche theoretische Modelle und Konzepte in diesem Bereich einer empirischen Überprüfung längerfristig nicht standhalten konnten und einzelne Modifikationen notwendig machten. „Integration“ nicht als einen einseitigen Prozess zu begreifen, sondern als einen komplexen, der auch die Aufnahmegesellschaft und nicht nur die Zugewanderten fordert, ist hierbei eine zentrale Erkenntnis, die von beinahe allen behandelten sozialwissenschaftlichen Konzepten<sup>14</sup> geteilt wird. Mit diesem Blick auf „Integration“ konnten Dimensionen expliziert werden, die sowohl kulturelle als auch strukturelle Aspekte mitberücksichtigen.

Unterschiedliche Problemstellungen, wie veränderte Migrationsverläufe oder problematische Containerbegriffe (s. Kap. 1.1.2.4) dürfen bei einer Beschäftigung mit Integration nicht unreflektiert bleiben. Ob sie Integrationskonzepte, die auf dauerhafte Zuwanderung ausgerichtet sind gänzlich ad absurdum führen, kann an dieser Stelle nicht vollends theoretisch aufgelöst werden, sondern muss längerfristig empirisch entschieden werden. Mit diesem Kapitel ist es u. a. mit Esser jedenfalls gelungen, jene Dimensionen zu durchleuchten, die, dem momentanen Stand der Forschung entsprechend, dazu beitragen können, einen Teil der „Integrations-Realitäten“ abzubilden und zwar im Sinne von geltenden Pragmatismen in Aufnahmegesellschaften und daran geknüpfte Hürden und Möglichkeiten.

Mit Essers Ansatz muss jedoch die Frage nach der institutionellen Erreichbarkeit von MigrantInnen offen bleiben. Hierbei stellt sich die Frage nach dem „Wie“ und nicht wie mit Essers Modell vordergründig die Frage nach dem „Warum“. Wesentlich – und dies ist durchgängig in beinahe allen hier besprochenen Integrations - bzw. Assimilationskonzepten ersichtlich – sind die Ermöglichung von institutioneller Partizipation und die strukturelle Ermöglichung interethnischer Kontakte.

Dem entsprechen zwei Angebote an die Eltern im Projekt „Brückenfrauen“ in Form von installierten Elterntreffen und Sprechstunden.

---

<sup>14</sup>Mit der Ausnahme des Konzeptes von „Assimilation“ im klassischen Verständnis der Chicago-School; Anm. d. A.



## **1.2 Unterschiedliche Positionen zur Bedeutung von Sprache und Bildung im Zusammenhang mit Integration (Kölldorfer)**

Die Rolle der Sprache nimmt in der Debatte um die Integration von MigrantInnen eine Sonderstellung ein. Der Spracherwerb gilt als „Schlüssel“ zu einer erfolgreichen Integration und beeinflusst mehrere Dimensionen der Sozialintegration, wie etwa insbesondere die Kulturation und die Platzierung (vgl. Esser 2001; s. Kap. 1.1.2.3).

Der Spracherwerb der MigrantInnenkinder als ein vermuteter Einflussfaktor auf erfolgreiche Bildungskarrieren ist auch ein Bestandteil des in dieser Arbeit behandelten „Brückenfrauenprojektes“ in Form der Muttersprachenförderung und soll nicht zuletzt aus diesem Grund an dieser Stelle vertiefend besprochen werden. Beispiele, die den Autoren aus dem Feld genannt werden, an dem sich die Projektanbieterinnen in ihrer Didaktik bzgl. der Muttersprachenförderung orientieren, beziehen sich auf die Autoren Rudolf de Cillia und Ingrid Gogolin. Im Folgenden werden deren grundlegende Positionen aus sprach- bzw. erziehungswissenschaftlicher Sicht expliziert. Im Anschluss daran werden mit Katharina Brizić und Hartmut Esser Ansätze und Positionen skizziert, die einen verstärkten sozio-linguistischen bzw. soziologischen Blick auf Sprache, Bildung und Integration legen.

### **1.2.1 Positionen im Feld aus Sprach- und Erziehungswissenschaft (de Cillia, Gogolin)**

**Rudolf de Cillia** hebt die zentrale Rolle der Muttersprache für die sprachliche Entwicklung des Kindes und für den Schulerfolg hervor. Er plädiert insbesondere für die Möglichkeit einer Beibehaltung der Muttersprache beim Schuleintritt des Kindes und spricht sich vehement gegen eine „Zwangsalphabetisierung“ hin zur dominanten Sprache des jeweiligen Aufnahmelandes aus. Seine Position speist sich aus grundlegenden Befunden aus der Sprachwissenschaft und Spracherwerbsforschung, mitunter ausgehend von beobachteten Effekten bzgl. einer Benachteiligung von Kindern aus unteren sozialen Schichten mit der Erstsprache „Dialekt“ in Schulen, die sich an Mittelschichtnormen und der Hochsprache orientieren (vgl. de Cillia 2008: 3; vgl. Bernstein 1970; Oevermann 1972). De Cillia verweist darauf, dass sich dieser Effekt ebenso bei MigrantInnenkindern mit wenig prestigeträchtigen Muttersprachen einstelle und konstatiert mehrere Faktoren, die für eine Möglichkeit zur Beibehaltung bzgl. einer Förderung der jeweiligen Muttersprache (L1) an Schulen sprechen. Zum Einen argumentiert er – auf der *Ebene des unmittelbaren Spracherwerbs* – mit Cummins` „Interdependenztheorie“ (1979). Diese besagt, dass nur eine höhere Sprachfertigkeit in der Muttersprache zu einem höher erreichbaren „Kompetenz- und

Performanzniveau“ in der jeweiligen Zweitsprache führe. Der abrupte Bruch mit der Sprache der Primärsozialisation bei Schuleintritt führe zu einer unvollständigen sprachlichen Sozialisation mit der Konsequenz der Entwicklung einer „doppelseitigen Halbsprachigkeit“ (vgl. de Cillia 2008: 4). Dies bedinge in weiterer Konsequenz eine eingeschränkte kognitiv-akademische Sprachfähigkeit, die sich zu späteren Zeitpunkten in der Bildungslaufbahn äußere und sich somit in weiterer Folge negativ auf die weitere Bildungskarriere des Kindes auswirke (vgl. de Cillia 2008: 4).

Auf *kognitiver Ebene* identifiziert er bei einer muttersprachlichen Förderung insbesondere positive Effekte in Bezug auf Abstraktionsfähigkeit, Kreativität, die soziale Intelligenz und analytische Fähigkeiten. Er weist aber zugleich darauf hin, dass der Nachweis, dass diese Effekte ausschließlich aus Bilingualismus resultieren „eher schwer“ (de Cillia 2008: 5) sei und günstige Bedingungen im familiären Bereich - als Bedingung eines ausgeglichenen Bilingualismus - vorherrschen müssten.

Auf *affektiver Ebene* kommt de Cillia zu dem Schluss, dass die Möglichkeit zur Beibehaltung der Muttersprache in der Schule sich positiv auf das Selbstbild von MigrantInnen auswirke und sich die Einstellung zur eigenen Gruppe verbessere. Dies wirke sich darüber hinaus wiederum positiv auf den Schulalltag bzgl. der Motivation und bzgl. einer Ermöglichung des Kontaktes zwischen Schule und Eltern aus (vgl. de Cillia 2008: 5).

Die Erziehungswissenschaftlerin **Ingrid Gogolin** konstatiert eine Veränderung der sprachlichen Gesamtlage in den europäischen Einwanderungsländern, die durch Migrationsprozesse und darüber hinaus durch einen breiten Zugang zu öffentlichen Medien ausgelöst werde. So seien nicht nur die jeweiligen MigrantInnen von sprachlichen Veränderungen betroffen, sondern es sei auch die jeweilige Mehrheitsgesellschaft im Zuge der zunehmenden Internationalisierung von sprachlicher Veränderung betroffen (vgl. Gogolin 1995: 481). Sie identifiziert sprachliche und kulturelle Hybridisierungstendenzen, wie „local mixed codes“, oder das so genannte „Code-Switching“ (Gogolin 1995: 484). „Local mixed codes“ sind neue sprachliche Repertoires die - auch bei einsprachig sozialisierten Kindern - unter Rückgriff auf in Einwanderungsländer mitgebrachte Minderheitensprachen in Kombination mit der dominanten Sprache eines Landes entstehen. Das „Code Switching“ ist ein beobachtetes Phänomen bei mehrsprachig aufgewachsenen Kindern, wobei im Falle der Kommunikation in der Verkehrssprache eines Landes Wörter aus der Muttersprache eingeflochten werden. Hierbei ist jedoch besonders interessant, dass dies nicht nur im Falle

von Sprachfindungsschwierigkeiten geschieht, sondern auch unabhängig davon. So verweist dieser Umstand darauf, dass sich die mehrsprachigen Kinder „(...) *aus dem Gesamt ihres sprachlichen Repertoires je nach Anlaß, Bedarf und Neigung, flexibel und variantenreich, bedienen*“ (Gogolin 1995: 484). Entgegen den Deutungen dieser Phänomene als „Sprachverlust“ weist Gogolin darauf hin, dass es sich hierbei um „ (...) *besondere Varianten der üblichen Entwicklung von Sprachen – nämlich um Zeichen der Anpassung der sprachlichen Mittel und sprachlichen Praxis an die sozialen und dinglichen Verhältnisse, zu deren Beredung sie dienen*“ (Gogolin 1995: 485), handle. Mit der zunehmenden sprachlichen Pluralisierung gingen veränderte Vorraussetzungen zur sprachlichen Sozialisation einher, welches jedes Mitglied der Gesellschaft betreffe. Dementsprechend müsse auch das Bildungssystem hinsichtlich der schulischen sprachlichen Bildung auf diesen Wandel reagieren (vgl. Gogolin 1995: 487). So müsse die allgemeine sprachliche Bildung in der Schule „(...) *ihren Beitrag dazu leisten, dass die Menschen in den Einwanderungsgesellschaften zum selbstbestimmten, zivilen sprachlichen Handeln unter den Umständen von sprachlicher Vielfalt imstande sind*“ (Gogolin 1995: 487).

Gogolin ortet Defizite im Umgang mit sprachlicher Vielfalt an den meisten Schulen der europäischen Einwanderungsländer. Sie kritisiert insbesondere - bezogen auf Deutschland - Kriterien der Auswahl zur Sprachförderung in Schulen. Zum einen kritisiert sie das Auswahlkriterium „*Mangelnde Beherrschung der Sprache der Mehrheitsbevölkerung*“, vor dem Hintergrund sprachlicher Pluralität, welches zu einer vorübergehenden Förderung der Verkehrssprache des Einwanderungslandes führe und in vielen Fällen der „*Dynamik der sprachlichen Lebenssituation mehrsprachig aufwachsender Kinder*“ (vgl. Gogolin 1995: 488) nicht gerecht werden könne. Des Weiteren richtet sich ihre Kritik an die Form des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts, wenn sich der Zugang zu diesem über die Staatsangehörigkeit der MigrantInnen definiert und das diesbezügliche Förderungsangebot an die jeweilige dazugehörige Staatssprache gekoppelt ist. So ergibt sich daraus die Problematik, dass mitunter Muttersprachen gefördert werden, die im eigentlichen Sinne keine Muttersprachen sind (z.B. Türkisch für Angehörige der kurdischen Minderheit aus der Türkei) (vgl. Gogolin 1995: 488).

Gogolin fordert seitens der Politik entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, damit Schulen in die Lage kommen können, auf die sprachliche Pluralisierung angemessen reagieren zu können und in weiterer Folge das gesamte öffentliche Bildungswesen es schaffe,

„(...) *universalisitsche und partikularistische Bildungsinteressen in Einklang zu bringen*“ (Gogolin 1995: 490).

### **1.2.2 Position aus sozio-linguistischer Perspektive (Brizić)**

Wenn man sich also mit Muttersprachenförderung in Schulen mit hohem MigrantInnenanteil auseinandersetzt, muss man sich darüber im Klaren sein, dass man es in der Regel nicht mit unterschiedlichen Muttersprachen in Reinform zu tun hat, die nationalstaatlich hergeleitet werden können (vgl. a. o. Gogolin 1995), sondern mit einem Setting konfrontiert ist, dass sich aus – entgegen vorschnellen Festlegungen - sehr heterogenen Sprachgruppen zusammensetzt. **Katharina Brizić** erhellt dieses Phänomen in ihrer Dissertation *„Das geheime Leben der Sprachen“* (2005). In dieser Arbeit wurde auf der Basis soziolinguistischer Untersuchungen unter anderem den Ursachen zu empirischen Befunden des schlechten Abschneidens bzgl. der Sprachkompetenz sowohl in der Muttersprache als auch in der dominanten Sprache des Aufnahmelandes von Kindern mit vor allem türkischem Migrationshintergrund in Wiener Volksschulen nachgespürt. Hierbei standen nicht nur auf Mikroebene individuelle sprachliche und kognitive Voraussetzungen der Kinder und deren Auswirkungen auf den Spracherwerb im Vordergrund der Untersuchungen, sondern es wurden auch Meso- und Makrobedingungen in der Analyse mitberücksichtigt. Auf der Mesoebene erfolgte eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Kapital der Eltern und auf der Makroebene eine Beschäftigung mit der Gesellschaft des Einwanderungslandes, welche die Konstituierung des sprachlichen Kapitals der Eltern mit beeinflusst (vgl. Brizić 2006: 33). Auf der Mikroebene wurde sowohl ein Unterschied in der muttersprachlichen Motivation festgestellt als auch ein heterogenes Bild bzgl. des schulsprachlichen Selbstvertrauens unter den unterschiedlichen MigrantInnengruppen transparent – wiederum signifikant „negativ“ bei den Kindern mit türkischem Migrationshintergrund. Hierfür waren zunächst keine konsistenten Erklärungen bzgl. der Ursachen auf der Mikroebene zu finden ohne dabei vorschnell auf fälschliche kulturelle Zuschreibungen zurückgreifen zu müssen. Erst eine Beschäftigung mit dem sprachlichen Kapital der Eltern beförderte die Einsicht, dass *„(...) der tatsächliche sprachliche Hintergrund [der] untersuchten Familien wesentlich vielfältiger und komplexer war“* (Brizić 2006: 35) als zunächst angenommen wurde. So konnte festgestellt werden, dass sich die BKS-Sprachgruppe intern wiederum in Minderheitensprachen, wie walachisch-rumänisch, albanisch und romanes ausdifferenzierte. Bei den Familien mit türkischem Migrationshintergrund konnte zunächst auf der Mesoebene nur zwischen der türkischen und

eindeutig kurdischen Sprache differenziert werden. Die Analyse der Sprachen jener Gruppen, die nicht der kurdischen Sprachgruppe zuordenbar waren, wies jedoch darauf hin, dass auch hier ein differenziert zu betrachtendes Sprachbild vorliegt. Hinweise dafür lieferten bei dieser Gruppe jene Familien, die - im Vergleich zu den Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien – über niedrigere muttersprachliche Kompetenzen verfügten. Dies resultierte entweder aus einer kürzlich stattgefundenen Alphabetisierung in der türkischen Hochsprache oder einer Tabuisierung der tatsächlichen Muttersprache durch das Herkunftsland (vgl. Brizić 2006: 36). Auf der Makroebene konnten diese Phänomene mit Hilfe einer Betrachtung der gesellschaftlichen und sprachpolitischen Kontexte in den Herkunftsländern aufgelöst werden. So konnte festgestellt werden, dass die Bildungs- und Sprachreformen mit der Neugründung der modernen türkischen Republik im Jahr 1923, die bereits bestehende Trennlinie im Osmanischen Reich hinsichtlich einer Partizipation an Bildungsressourcen zwischen der bäuerlichen Bevölkerung und der vorwiegend urbanen Bildungselite verschärfte. Mitunter aus Effizienzgründen (Hebung des Prestiges der Sprache, Erhöhung der Funktionalität der Sprache, etc.) wurde innerhalb kürzester Zeit eine Art neue türkische „Kunstsprache“ geschaffen, die nur einen geringen Teil der türkischen Bevölkerung erreichte und die Mehrheit der Bevölkerung im Zugang zu dieser neuen Sprache ausschloss. Die Konsequenz ist, dass heute noch Kinder aus bäuerlichen türkischen Familien länger in die Schule gehen müssen, um annähernd Kompetenzen in der neutürkischen Schriftsprache erlangen zu können (vgl. Brizić 2006: 36; vgl. Boeschoten 1997). Zudem gibt es eine Vielzahl an Menschen in der Türkei (einen Anteil von ca. 40% der Gesamtbevölkerung), welche eine von den geschätzten 40 Minderheitensprachen sprechen. Für diese Menschen war und ist es auf Grund der „sprachliche[n] und ökonomische[n] Diskriminierungsmaßnahmen“ (Brizić 2006: 36) von Seiten des neu gegründeten türkischen Staates, der sich über eine Einheitssprache konstituiert, nicht möglich, jene Sprache, in der die jeweilige Primärsozialisation erfolgte, weiterhin zu sprechen und es ist auch nicht möglich, diese in der Schule zu erwerben. Darüber hinaus war und ist es für die türkische Landbevölkerung auf Grund sozialer und ökonomischer Benachteiligungen nach wie vor nicht möglich, die türkische Staatssprache auf institutioneller Ebene zu erwerben (vgl. Brizić 2006: 36).

Brizićs Beschäftigung mit der Situation in Ex-Jugoslawien und die Auswirkungen auf das mitgebrachte sprachliche Kapital ermöglicht einen Einblick in eine völlig andere Ausgangslage für die BKS-Sprachgruppe. Hier unterscheiden sich die Umgangssprachen

nicht so stark von der Schulsprache und die meisten Minderheitensprachen wurden in einem seit 1945 gut ausgebauten, schulischen Versorgungsnetz entsprechend gefördert.

Dennoch sind auch in diesem Kontext Benachteiligungen/Diskriminierungen festzustellen, die sich auf das mitgebrachte sprachliche Kapital (der Eltern) auswirken. Diesbezüglich betroffen ist die walachische Sprachgruppe, deren Muttersprache in den Schulen nicht gefördert wird. Durch die räumliche Nähe zu Rumänien und der damit einhergehenden medialen Anbindung an die rumänische Staatssprache, die dem Walachischen ähnlich ist, kann diese Benachteiligung jedoch zu einem Teil kompensiert werden. Gravierender betroffen sind Kosovo-Albaner und Roma. Diese erhielten und erhalten auf Grund politisch und ethnisch motivierter Diskriminierung keinerlei sprachliche Förderung. Die Folge dessen ist eine hohe AnalphabetInnenrate in diesen Sprachgruppen. Im Falle der Sprachgruppe der Roma kommt zusätzlich ein hoher Anpassungsdruck hinzu, der zu Sprachvermischung oder zu einer gänzlichen Aufgabe der Muttersprache führt(e) (vgl. Brizić 2006: 36).

Die ausgewanderten Sprachgruppen, die von besonders ungünstigen Bedingungen für den Spracherwerb in ihren Herkunftsländern betroffen sind und auch unter einem deutlichen Anpassungsdruck standen (wie z. B. die türkische Landbevölkerung oder Roma aus Ex-Jugoslawien), schneiden in den Schulen der Einwanderungsländer im Vergleich zu den Gruppen, die einen Sprachwechsel kompensieren oder ihre Muttersprache beibehalten und entsprechend weitergeben konnten, hinsichtlich ihrer Sprachkompetenzen sowohl in L1, als auch in L2 schlechter ab. Als Ursachen des schlechteren bzw. besseren Abschneidens bzgl. der jeweiligen Sprachkompetenzen konnte der Zusammenhang zwischen der Möglichkeit einer Pflege bzw. Beibehaltung der jeweiligen Muttersprache in den Herkunftsländern, des dadurch in die Einwanderungsländer mitgebrachtem sprachlichen Kapitals der Eltern, der (un)eingeschränkten Weitergabe der jeweiligen Muttersprache von den Eltern an die Kinder und den damit einhergehenden Effekten auf die Motivation und des sprachlichen Selbstvertrauens der Kinder identifiziert werden (vgl. Brizić 2006: 37 ff.). Brizić ortet in den teilweise verdeckten Minderheitensprachen unausgeschöpfte, förderbedürftige Bildungsressourcen, die sich einer Möglichkeit des Beibehalts positiv auf das Selbstwertgefühl und in weiterer Folge auch positiv auf den Lernerfolg der Kinder auswirken. Sie plädiert dafür, dass die jeweiligen Einwanderungsländer auf der Makroebene Strukturen bereit stellen, die es ermöglichen „(...) der wirklich individuellen, willentlichen Einflussnahme der Eltern viel von dem Spielraum“ zurückzugeben, „(...) der ihnen im Fall

*des Vorherrschens ungünstiger gesellschaftlich-politischer Bedingungen verloren gegangen ist“ (Brizić 2006: 41).*

### **1.2.3 Position aus soziologischer Perspektive (Esser)**

Auf der Basis seines bereits oben besprochenen theoretischen Integrationskonzeptes entwickelte **Hartmut Esser** ein statistisches Modell zur Erforschung der Zusammenhänge von Migration, Sprache und Integration. Seine AKI-Forschungsbilanz 4 umfasst sämtliche international bereits vorliegende repräsentative Studien unterschiedlicher Disziplinen zu diesem Thema. Den Hintergrund seiner Analyse bildet die Frage nach der Reproduktion bzw. Vermeidung von sozialer Ungleichheit. Im Falle von MigrantInnen – als eine besonders gefährdete Gruppe bzgl. gesellschaftlicher Benachteiligungen - kann sich diese soziale Ungleichheit in Form von vertikalen ethnischen Schichtungen äußern und verfestigen. Dies ist in sämtlichen Einwanderungsländern<sup>15</sup> - ungeachtet deren unterschiedlicher Maßnahmen zu den Problemen der Migration bzw. Integration - zu beobachten.

Den „*Schlüssel*“ zur Integration - sowohl für die (strukturelle) Sozialintegration als auch für die Systemintegration ethnischer Gruppen außerhalb des ethnischen Kontextes - sieht Esser im Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes, wobei die Rolle der jeweiligen Muttersprache – also deren Beibehaltung und Pflege bzw. Förderung - nach seinen Ergebnissen für eine erfolgreiche Integration so gut wie bedeutungslos ist. Esser spürt den Mechanismen und Bedingungen für den (erfolgreichen) Zweitspracherwerb, für den Bildungserfolg, für (kompetente) Bilingualität sowie deren Effekte auf Integration, Bildung und Arbeitsmarkt nach. Dabei geht es ihm vor allem darum, die Bedeutung der Sprache und des (Zweit)Spracherwerbs im Zusammenhang mit der strukturellen Integration von MigrantInnen auf breite theoretische Beine zu stellen (vgl. Esser 2006b: 5).

Die Beziehung zwischen Sprache, Bildung und Arbeitsmarkt hat jedoch bei Esser nicht nur Bedeutung für die individuelle Situation von MigrantInnen im Verlauf des Sozialintegrationsprozesses, „*sondern (...) auch für die Systemintegration der jeweiligen Aufnahmegesellschaften und die Auflösung ethnischer Fragmentierungen und neo-feudaler „Parallelgesellschaften“ und der damit verbundenen Potentiale für ethnische Konflikte*“

---

<sup>15</sup> „*Sie treten in so gut wie allen Einwanderungsländern und unter den unterschiedlichsten Bedingungen der jeweiligen Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik, des öffentlichen Diskurses oder des rechtlichen Status der Migranten auf, wie u.a. in Belgien, Australien, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Israel, Kanada, den Niederlanden, Schweden, der Schweiz oder den USA, und auch den meisten Zielländern der internationalen Migration, wie Griechenland, Italien, Portugal und Spanien (...)*“ (Esser 2006b: 2)

(Esser 2006b: 6). Esser vermutet, dass - neben anderen Faktoren - „*bestimmte Defizite in der Beherrschung der jeweiligen Landessprache eine besonders große Rolle spielen*“ (Esser 2006 a: i), dass die Unterschiede in der sprachlichen Kompetenz bezüglich der strukturellen Sozialintegration in Bildung und Arbeitsmarkt in der Konsequenz grundlegend bei der Entstehung ethnischer Schichtungen wirken (vgl. Esser 2006b: 5).

Die oben besprochenen vier Typen der Sozialintegration (s. Kap. 1.1.2.3) von Esser finden auch in Bezug auf den Spracherwerb bzw. auf die sprachlichen Kompetenzen ihre Entsprechungen: der Marginalität entspricht „*die sprachliche Marginalität bzw. begrenzte Bilingualität*“ die mit einer Exklusion sowohl aus der Aufnahmegesellschaft als auch aus der ethnischen Gruppe einhergeht. Der (ethnischen) Segmentation entspricht die „*monolinguale Segmentation*“ mit einer Inklusion in die ethnische Gruppe und Exklusion aus der Aufnahmegesellschaft. Der Assimilation entspricht die „*monolinguale Assimilation*“ mit einer Exklusion aus der ethnischen Gruppe und einer Inklusion in die Aufnahmegesellschaft. Der multiplen Inklusion entspricht die „*kompetente Bilingualität*“ mit einer Inklusion sowohl in die Aufnahmegesellschaft als auch in die ethnische Gruppe (vgl. Esser 2006b: 5). Darüber hinaus kommen bzgl. des Spracherwerbs alle vier oben erwähnten Dimensionen, also die kulturelle, strukturelle, soziale und emotionale Dimension, zum Tragen und sind jeweils der Marginalität, Assimilation, Segmentation und multiplen Inklusion zuordenbar (vgl. Esser 2006b: 4).

Im Zusammenhang von **Sprache und sozialer Integration** stellt Esser folgende Fragenkomplexe heraus: die Sprache als Erklärung für den Spracherwerb allgemein (Erwerb einer Zweitsprache bzw. einer kompetenten Bilingualität), sowie „*die Funktion sprachlicher Kompetenzen bei der strukturellen Integration der Migranten in die Aufnahmegesellschaft, speziell über die Bildung und den Arbeitsmarkt*“ (Esser 2006b: 9).

Die grundlegende Bedeutung der Sprache für die Integration zeichnet Esser über drei **Funktionen** der Sprache: **die Sprache als Ressource, als Symbol und als Medium.**

Als Ressource bildet die Sprache einen Teil des Humankapitals der AkteurInnen bei der Sozialintegration, über welche wiederum andere Ressourcen erworben werden können. Sprache als Symbol dient nach Esser einer möglichen Ausdrucksform innerer Zustände - mit ihr werden Dinge bezeichnet und Aufforderungen transportiert. Über diese Funktion kommt



es zu einer Definition von Situationen, „*einschließlich der Aktivierung von Stereotypen über den Sprecher mit evtl. daran hängenden Diskriminierungen, etwa über einen Akzent*“ (Esser 2006b: 8). Die Funktion der Sprache als Medium der Kommunikation dient „*der kommunikativen Sicherstellung von Abstimmungen und >Verständigung<*“ (Esser 2006b: 8).

Im Zusammenhang mit **Sprache und Bildung** bildet bei Esser die Zweitsprache die Erklärungsbasis für den Bildungserfolg und die Funktionen der Sprache kommen auch hier zum Tragen: Erstens wirke hier die Sprache „*deutlich als Ressource*“ bezüglich der Effizienz des Lernens und wirke beim Erlernen des Unterrichtsstoffes entweder hinderlich oder förderlich. Als ein „*symbolischer Mechanismus*“ könne sie auch im Schulkontext die „*Aktivierung von Stereotypen*“ befördern und, so Esser, die Leistungen massiv negativ beeinflussen. Dies geschieht „*entweder bei den Schülern selbst oder über die Erwartungen oder Verzerrung der Notengebung bei den Lehrern*“ (Esser 2006b: 9).

Die Funktion der Sprache als *Medium* läuft hier über die Vermittlung des Lehrstoffes, der ja in der Regel in der Sprache des Aufnahmelandes erfolge, und führe bei Mehrsprachigkeit zu einer Erhöhung des Lernaufwandes. Als Bedingungen für den schulischen Erfolg und den Bildungserfolg überhaupt identifiziert Esser folgende empirische Variablen: das Einreisealter, die Bildung der Eltern sowie den ethnischen Kontext.

**Bildung** fungiert als Bindeglied zwischen Schulerfolg und **Arbeitsmarkt**. Im Zusammenhang mit den sprachlichen Funktionen führt nach Esser ein Wechsel des sprachlichen Kontextes zu einem Verlust des bereits erworbenen und mitgebrachten Humankapitals als eine wertvolle *Ressource* und wirkt sich in weiterer Folge negativ auf die individuelle Produktivität innerhalb des Arbeitsmarktes aus. Zudem könne Sprache in ihrer Funktion als *Symbol* (z.B. bei einer Stereotypisierung von einer Sprecherin/einem Sprecher mit Akzent) auch am Arbeitsmarkt Diskriminierungen befördern und die strukturelle Sozialintegration negativ beeinflussen. Die Funktion der Sprache als „*kommunikatives Medium*“ kann auf Grund der sprachlichen Vielfalt erhöhte Transaktionskosten der Betriebe verursachen, was sich laut Esser wiederum in verminderten Einkommen bzw. Nicht-Einstellungen von MigrantInnen niederschlagen könne.

Auf **systemintegrativer Ebene** fasst Esser jene Aspekte zusammen, die auf den drei Funktionen der Sprache basieren und systematisiert diese. Als eine wichtige eigenständige *Ressource* kann die sprachliche Vielfalt inter- und transnationale Beziehungen ermöglichen. Als *Symbol* kann die Sprache „*über die Aktivierung von Identitäten und Loyalitäten kollektive Zusammengehörigkeiten erzeugen*“ (Esser 2006b: 10). Mit der Funktion der Sprache als

*kommunikatives Medium* verweist er auf ein vorliegendes Problem bei sprachlicher Vielfalt: Esser sieht in der sprachlichen Vielfalt eher ein Hindernis für produktive Abläufe in gesellschaftlichen Institutionen (z. B. in Schulen und Betrieben), da ihnen die eingeschränkte Verständigung („*Turmbau-zu-Babel-Problem*“) und „*kommunikative Transaktionskosten*“ gegenüber stünden (vgl. Esser 2006b: 10).

Tabelle 1-1: Strukturelle Sozialintegration und die Funktionen der Sprache

Funktionen der Sprache	(strukturelle) Sozialintegration		Systemintegration
	Bildung	Arbeitsmarkt	
Ressource	Lern-Effizienz	Produktivität	Kulturelle Vielfalt
Symbol	Diskriminierung	Diskriminierung	Kollektive Grenzziehung
Medium	Lernaufwand	Transaktionskosten	„Turmbau-zu-Babel“

Quelle: Esser 2006b: 10

Der Zweitspracherwerb ist nach Esser abhängig von den Faktoren **Motivation** (z. B. dem kommunikativen und sozialen Wert von L2, der Aufenthaltsdauer), den Opportunitäten wie dem **Zugang** zu Spracherwerbsgelegenheiten, der **Effizienz** (i. S. v. individuellen kognitiven Voraussetzungen und institutioneller Rahmenbedingungen/Angebote) und den **Kosten** des Lernens (wie z.B. die „*Überwindung sozialer und linguistischer Distanzen*“ (Esser 2006b: 12)).

Einer der Hauptkritikpunkte Essers an bereits vorliegenden Erhebungsdaten liegt in der Vernachlässigung relevanter Hintergrundvariablen zur Bestimmung der zu erwartenden Auswirkungen von Maßnahmen zur Förderung des Zweitspracherwerbs. Als solche identifiziert Esser die Einflussnahme von vier empirischen **Hintergrundvariablen** auf den Zweitspracherwerb: die Familien- und Migrationsbiografie, das Herkunftsland, das Aufnahmeland und die ethnische Gruppe. Nach Esser müssen diese empirischen Kontexte „*den theoretischen Komponenten des Spracherwerbsmodells (...) systematisch und mit jeweils gesonderten Begründungen zugeordnet werden*“, um die „*Stärke und Signifikanz der empirischen Umstände*“ bestimmen zu können (Esser 2006b: 13).

Auf diesem Weg stellt Esser mit Hilfe seiner so genannten - in der Folge angeführten - „Brückenhypothesen“ den Konnex zwischen empirischen Bedingungen<sup>16</sup> und den theoretischen Erkenntnissen aus dem Spracherwerbsmodell her.

Als wesentlich für die **Familien- und Migrationsbiografie** ortet Esser das Wanderungs- und Bleibemotiv (freiwillige/temporäre Migration), die Aufenthaltsdauer, das Einreisealter (unter Berücksichtigung der „kritischen Periode“<sup>17</sup>), die Bildung (Herkunft-/Aufnahmeland), das zur Verfügung stehende kulturelle Kapital, der kulturelle Eigenwert der Zweitsprache (L2) und die jeweilige individuelle Intelligenz. Bezüglich des **Herkunftskontextes** identifiziert Esser als wesentlich den Q-Value<sup>18</sup> der Erstsprache, den Zugang zur Zweitsprache im Herkunftskontext über Medienkontakte, den Sprachunterricht der Zweitsprache im Herkunftsland, die linguistische Distanz der Erst- zur Zweitsprache, die kulturelle Distanz sowie die räumliche Distanz zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland. Die wesentlichen Variablen bzgl. des **Aufnahmekontextes** ortet Esser wie folgt: der Q-Value der Zweitsprache, der Arbeitsmarkt im Aufnahmeland, der soziale/institutionelle Wert der Zweitsprache, die institutionelle Förderung der Erstsprache, der Kollektivgutwert der Zweitsprache, interethnische Kontakte, die soziale Distanz zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland und Sprachkurse der Zweitsprache. Die identifizierten Variablen betreffend den **ethnischen Kontext** belaufen sich auf: Zur Verfügung stehende Übersetzer, Medienkontakte zur Erstsprache, die Pflege transnationaler Beziehungen, die ethnische Konzentration bzw. die ethnische Gruppengröße, der Anteil an bilingualen SprecherInnen, der Gebrauch der Erstsprache in der Familie, eigenethnische(r) (Ehe-) PartnerInnen, der Familienzusammenhalt und die Kinder und deren Kontakte (vgl. Esser 2006b: 13).

Wesentliche Ergebnisse seien hier kurz zusammengefasst:

- Der Erstspracherhalt finde auf Kosten des Zweitspracherwerbs statt und vice-versa.
- Es bestehe kein positiver Zusammenhang zwischen Kenntnissen in L1 und einem höheren Bildungserfolg.

---

<sup>16</sup> Die zeitlich und kontextgebunden variieren können (vgl. Esser 2006b: 8); Anm. d. A.

<sup>17</sup> „Die Critical-Period-Hypothese (CPH) besagt in ihrer allgemeinsten Form, dass es für den Erwerb von perfekten Sprachkompetenzen auch bei hinreichendem Zugang und gegebener Motivation gewisse Altersbegrenzungen in der Effizienz des Erwerbs gibt, und zwar sowohl für den Erst- wie für den Zweitspracherwerb“ (Esser 2006a: 60).

<sup>18</sup> Der Q-Value ist „(...) ein Maß für den kommunikativen Wert der Sprache definiert über die Anzahl der – weltweit – vorhandenen Sprecher dieser Sprache“ (Esser 2006b: 13).

- Bilinguale Fertigkeiten hätten keine positiven Effekte auf das soziale und psychische Wohlergehen der MigrantInnen und MigrantInnenkinder, sondern diesbezügliche Wirkungen stellten sich eher über erreichte Kompetenzen in der L2 und damit einhergehendes höheres Maß an Selbstwertgefühl ein.
- Über die Wirkungen von bilingualen schulischen Programmen ließen sich keine Aussagen treffen, weil es bisher an methodisch geeigneten Studien fehle (vgl. Esser 2006a: 65ff.).

Esser leitet aus seinen Ergebnissen folgende Empfehlungen für eine gelingende Sozialintegration und der Vermeidung ethnischer Schichtungen ab:

- Eine Förderung des interethnischen Kontaktes in der Wohnumgebung der Schulen.
- Eine Absenkung besonders hoher ethnischer Konzentrationen in Schulen und Vorschulen durch einen Verzicht auf freie Schulwahl.
- Speziell ausgebildetes Personal in (Vor)Schulen mit hohem MigrantInnenanteil.
- Elternarbeit bei Eltern von MigrantInnenkindern im Sinne einer Hilfestellung bei Sprach- und Unterrichtsproblemen, der Schulwahl und der Förderung der Kinder durch einen Vorschulbesuch.
- Maßnahmen zur sprachlichen, schulischen und sonstigen strukturellen Integration, sollten aufbauend auf strukturierten wissenschaftlichen Erkenntnissen mit Hilfe von methodisch angemessenen (Langzeit-)Untersuchungen und methodisch korrekten Evaluationen konzipiert werden.
- Maßnahmen, deren Wirksamkeit für die strukturelle Integration nicht nachzuweisen ist - wie beispielsweise bzgl. des bilingualen Unterrichtes - sollten aufgegeben werden. (vgl. Esser 2006b: 20)

Für das politische Handeln zur „*Lösung des Problems*“ bezüglich der internationalen Migration, die inzwischen schon zum „*Normalfall geworden*“ sei, ortet Esser zwei mögliche Wege, nämlich die Durchführung einer Minderheitenpolitik oder das Anstreben einer Assimilation, wobei er auf Grund einer Vermeidung von ethnischen Schichtungen für letztere plädiert (Esser 2008: 5ff).

#### 1.2.3.1 Zusammenfassung und Conclusio

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Evaluation der Maßnahmen des Projektes „Brückenfrauen“, mit dem Teilziel Muttersprachenförderung betreiben zu wollen, liefert die oben gegebene Darstellung einiger Positionen aus unterschiedlichen Disziplinen einen

Einblick in den bereits seit rund zwei Jahrzehnten geführten und immer noch aktuellen, äußerst kontroversiellen wissenschaftlichen Diskurs im Zusammenhang mit Integration, Bildung und Sprache.

Konvergenzen, wie der Minimalkonsens bezüglich z. B. der hervorragenden Rolle des (Zweit)Spracherwerbs oder eines niedrigen Einreisealters im Zusammenhang mit einer erfolgreichen Integration in das Aufnahmeland und im Besonderen mit den positiven Auswirkungen für den Schul- und Bildungserfolg bzw. die (erfolgreiche) Positionierung am Arbeitsmarkt sind auf Grund der inzwischen abgesicherten wissenschaftlichen Erkenntnisse klar ersichtlich. Bestehende Divergenzen beziehen sich vor allem auf jene Bedingungen bzw. Mechanismen einer erfolgreichen sozialen Integration wie z. B. die für diese Arbeit relevante Klärung der Frage einer (Nicht-) Beibehaltung bzw. (Nicht-) Förderung der jeweiligen Muttersprache wobei der hervorstechende „springende Punkt“ sich darauf bezieht, ob die entsprechenden Fördermaßnahmen der Muttersprache auf Kosten des Zweitspracherwerbs gehen oder nicht oder ob auf Grund der Unbestimmtheit der Ergebnisse Geld für Maßnahmen zur Förderung und Erhaltung der Muttersprachen aufgewendet werden soll oder nicht.

Für den *Linguisten Rudolf de Cillia*, einem Vertreter der Interdependenz-Theorie, ist die Erhaltung der Muttersprache ein zentraler Faktor für den allgemeinen Schulerfolg des Kindes. Er sieht in ausschließlichen Förderungsmaßnahmen für den Erwerb der Sprache des jeweiligen Aufnahmelandes eine „Zwangsalphabetisierung“, die rigoros abzulehnen sei. Die *Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin* weist auf die bereits bestehende sprachliche Pluralisierung, die sich in den (europäischen) Einwanderungsländern längst vollzogen habe, hin und sieht in einer angemessenen Reaktion des öffentlichen Bildungswesens die Chance für die Durchsetzung sowohl für die Bildungsinteressen des Aufnahmelandes als auch für jene der MigrantInnen(kinder). *Katharina Brizić* ist es ein wesentliches Anliegen, auf die von ihr verortete – z. T. verdeckte - Heterogenität innerhalb der jeweiligen Muttersprachen hinzuweisen – auf die innerhalb der MigrantInnenfamilien und ethnischen Gruppen tatsächlich gesprochene Sprache, die sich von der jeweils offiziell anerkannten Sprache des Herkunftslandes, welche zumeist gar nicht beherrscht wird, wesentlich unterscheiden kann. Brizić sieht darin eine wesentliche, bis jetzt unausgeschöpfte und förderungswerte Ressource für den Schul- und Bildungserfolg, die eng mit dem Selbstwertgefühl der Kinder verknüpft ist. Diese Berücksichtigung kann durch die Bereitstellung von Strukturen auf der Makroebene

des Einwanderungslandes erfolgen und dadurch ein größerer Spielraum der elterlichen Einflussnahme auf eine positive (Bildungs)Entwicklung der Kinder ermöglicht werden.

Oben umrissene Positionen stehen z. T. im Widerspruch zu den Ergebnissen der umfangreichen Forschungsbilanz von *Hartmut Esser*. Eine zentrale Position bei Esser ist jedoch die Bedeutung der Nützlichkeit der Sprache als eine notwendige Ressource, um sich auf individueller Ebene innerhalb eines neuen gesellschaftlichen Kontextes bewähren zu können. Erst durch die größtmögliche Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes werde auf der Mesoebene die strukturelle Sozialintegration möglich und - darüber hinaus – könne auf der Makroebene einer Manifestation von sozialer Ungleichheit in Form von vertikalen ethnischen Schichtungen entgegengewirkt werden.

Es besteht zwar eine Übereinstimmung, dass prinzipiell eine Offenheit für kulturelle und sprachliche Vielfalt der Aufnahmeländer eine gesamtgesellschaftliche Bereicherung darstellt, Esser betont jedoch die pragmatische Seite einer Verfolgung der linguistischen Assimilation, die sich nicht zuletzt auch in ökonomischem Gewinn äußert.

Essers Empfehlung an die Politik und gesellschaftliche Institutionen, verstärkt in den Erwerb der Zweitsprache und weniger in die Muttersprache zu investieren, um ethnische Ungleichheiten (Schichtungen) zu vermeiden, ist aus seiner (nutzenorientierten) Perspektive heraus zwar nachvollziehbar, würde jedoch auch gleichzeitig wesentliche ethische Fragestellungen vernachlässigen. So stehen diese Forderungen Essers sowohl konträr zu den in der UN-Menschenrechtsdeklaration, in der das Recht der Menschen auf freie kulturelle Entwicklung und ein Verbot bzgl. einer sprachlichen und kulturellen Diskriminierung formuliert ist<sup>19</sup>, als auch konträr zu dem in der UN-Konvention für Kinderrechte artikulierten Recht der Kinder auf die Pflege ihrer kulturellen und sprachlichen Identität<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> *“Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this Declaration, without distinction of any kind, such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status. Furthermore, no distinction shall be made on the basis of the political, jurisdictional or international status of the country or territory to which a person belongs, whether it be independent, trust, non-self-governing or under any other limitation of sovereignty”* (UN. The Universal Declaration of Human Rights (1948) Article 2 <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>)

<sup>20</sup> *“In those States in which ethnic, religious or linguistic minorities or persons of indigenous origin exist, a child belonging to such a minority or who is indigenous shall not be denied the right, in community with other members of his or her group, to enjoy his or her own culture, to profess and practise his or her own religion, or to use his or her own language”* (UN-Convention on the Rights of the Child (1990) Article30/I <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm#30>)

Einigkeit herrscht auch in der Debatte um Sprache und Integration über die Wichtigkeit einer indirekten (Brizić) oder direkten (Esser) Stärkung (Empowerment) der Eltern von MigrantInnenkindern. In den nun folgenden Kapiteln sollen passend zu dieser Debatte einige unterschiedliche Theorien des sozialen Kapitals und das Konzept des Empowerments im Detail beleuchtet und diskutiert werden.

### **1.3 Das Konzept „Empowerment“ – Definition und soziologische Verortung (Mooslechner)**

Empowerment wurde im Zuge der Analyse des Projektes „Brückenfrauen“ als zentrales Leitkonzept identifiziert. Von den ProjektanbieterInnen selbst wurde dieser Begriff nicht verwendet. Im Zuge der Analyse der Zielsetzungen wurde aber relativ rasch ersichtlich, dass sich die Vorgehensweise der ProjektanbieterInnen in wesentlichen Punkten mit genau diesem Konzept deckt. Schließlich ist es Ziel der AnbieterInnen, das Selbstvertrauen der Eltern zu stärken, sie zu informieren und ihr soziales Kapital zu steigern, mit der Absicht, ihre Partizipationsfähigkeit, vorerst auf schulischer, in weiterer Folge aber auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu erhöhen. Diese Vorgehensweise entspricht wesentlichen Annahmen des Konzeptes „Empowerment“.

#### **1.3.1 Grundlagen und Definitionen**

Der Begriff „Empowerment“ wurde erstmals in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts im Zuge der Bürgerrechtsbewegung in den Vereinigten Staaten von Amerika verwendet. Das erste Werk, in dem „Empowerment“ im Titel erwähnt wird, ist das Buch „Black Empowerment. Social Work in Oppressed Communities“ von Byrant S. Solomon aus dem Jahr 1976. Das nächste sich mit dieser Thematik befassende Werk folgte 1977, stammt von Peter L. Berger und John Neuhaus und trägt den Titel „To Empower People“ (vgl. Bröckling 2003: 325). Das Konzept „Empowerment“ hat sich mittlerweile in den Sozialwissenschaften etabliert und kommt in unterschiedlichsten Bereichen zur Anwendung. So lassen sich beispielhaft etwa die Sozialpsychologie, die Entwicklungspolitik, die Sonder- und Heilpädagogik, die feministische Theorie, die Gesundheitsförderung sowie das Business Management als einige Bereiche identifizieren, in denen auf dieses Konzept zurückgegriffen wird (vgl. Bacher 2009: 11). Die starke Anwendungsorientierung des Konzeptes erklärt den Umstand, dass Literatur über „Empowerment“ vor allem aus dem weiteren Umfeld der

sozialarbeiterischen bzw. pädagogischen Praxis stammt. Dabei stehen vor allem sozialpsychologische Erkenntnisse und Erklärungen im Vordergrund, die von einem Zusammenhang zwischen der Steigerung des Selbstwertgefühls, dem Eingebettet-sein in ein soziales Netzwerk und der aktiven Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen ausgehen.

Eine einheitliche Definition von „Empowerment“ gestaltet sich aufgrund der unterschiedlichen Anwendung des Konzeptes als schwierig. Um dies zu illustrieren, sollen vorerst einige Definitionen aus unterschiedlichen Bereichen angeführt und im Anschluss diskutiert werden. Ulrich Bröckling, der aufgrund seiner kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff „Empowerment“ (vgl. Bröckling 2003) eine eher distanzierte und reflektierte Haltung zu diesem Konzept einnimmt, fasst die Vielschichtigkeit des Begriffs wie folgt zusammen: *„Empowerment hat eine deskriptive wie eine präskriptive Seite: es ist gleichermaßen Ziel, Mittel, Prozess und Ergebnis persönlicher wie sozialer Veränderungen.“* (Bröckling 2003: 323). An Hand dieses Zitats wird bereits eine mangelnde Trennschärfe und Differenzierung innerhalb des Konzeptes „Empowerment“ ersichtlich. Insofern fällt es schwer, einzelne Maßnahmen bzw. Prozesse, die als „Empowerment“ bezeichnet werden können, klar zu verorten. Um dies zu verdeutlichen, sollen folgende Definitionen dienen, die aus zwei unterschiedlichen Bereichen stammen.

Eine Definition, die aus dem Bereich der psychosozialen Praxis stammt: *„Empowerment kann als ein andauernder, zielgerichteter Prozess im Rahmen kleiner, meist lokaler Gemeinschaften verstanden werden. Er beinhaltet wechselseitige Achtung und Fürsorge, kritische Reflexion und Bewußtwerdung der Akteure, durch eine Form der Teilhabe die für Personen oder Gruppen ermöglicht wird, die einen unzureichenden Zugang zu wichtigen sozialen Ressourcen haben. Durch diesen Prozess können sie diesen Zugang verbessern und die für sie wesentlichen sozialen Ressourcen stärker kontrollieren“* (Stark 1996, 16 – 17).

Eine andere Definition von „Empowerment“ aus der Entwicklungspolitik und feministischen Theorie lautet wie folgt: *„Allgemein formuliert steht dabei der Begriff des Empowerment für einen Prozess der Interessensorganisierung, in dessen Verlauf die Unterdrückten/Machtlosen/die Armen die Situation der Machtlosigkeit und des Verlustes der Kontrolle über individuelle und soziale Lebensumstände überwinden und mehr Freiheiten und Möglichkeiten der Selbstbestimmung über das eigene Leben und das soziale Leben erreichen.“* (Andorfer 1995:57)

Es lassen sich Unterschiede in der vordergründigen Zielsetzung von Empowermentprozessen identifizieren. So steht bei Empowermentprozessen im psychosozialen Bereich eher das



Stärken des Individuums im Zentrum, während es bei politischen Empowermentprozessen eher um das Stärken von Gruppen und Organisationen auf gesellschaftlich-struktureller Ebene geht. Eine eindeutige diesbezügliche Trennung ist aber nicht möglich, da davon ausgegangen wird, dass die einzelnen Komponenten ineinandergreifen.

Das erste Zitat kann als Beispiel für einen eher präskriptiven Empowermentprozess dienen. Zentral dabei ist die Identifikation einer Person/Gruppe als defizitär (sonst wäre sie nicht empowermentbedürftig), sowie der daraus resultierende sozialpädagogische Zugang. Es wird darauf verwiesen, dass ein externer Auslöser in Form einer (pädagogischen, strukturellen, etc.) Intervention benötigt wird, der erstens ein vorgefertigtes Konzept von Empowerment hat und zweitens den Prozess des Empowerments in Gang bringt. Im Zusammenhang mit sozialpsychologischer Praxis liegt hier nahe, dass dieser externe Auslöser ein(e) SozialarbeiterIn oder PsychologIn, aber auch ein(e) LehrerIn sein könnte.

Die zweite Definition fokussiert auf eine eher deskriptive Perspektive von Empowerment. Ein gesellschaftliches Phänomen, das zu Tage tritt, wird beschrieben und unter dem Begriff „Empowerment“ zusammengefasst. Hierbei ist zentral, dass die Machtlosen sich selbst dazu bringen, Ressourcen, von denen sie ausgeschlossen sind, zu erschließen. Dem gegenüber stehen zwangsläufig Personen, die Macht, also den Zugang zu diesen Ressourcen, besitzen. Es geht also viel stärker um strukturelle Ungleichheit bezüglich der Verteilung von (politischer) Macht innerhalb einer Gesellschaft. Als ausschlaggebend wird keine externe Intervention erachtet, sondern das Entstehen einer Interessensgemeinschaft. Zentral ist somit das Phänomen der Organisation einer Gruppe aus sich selbst heraus und nicht eine externe (pädagogische) Intervention, die eine Gruppe oder Person bestärken soll.

Bereits Julian Rappaport, eine jener Personen, die den Begriff des „Empowerment“ bekannt gemacht und an seiner Verbreitung entscheidend beteiligt waren, verweist in seiner Auseinandersetzung mit verschiedenen Studien über die Bedingungen von Empowerment darauf, dass zwischen psychologischem und politischem Empowerment unterschieden werden kann (vgl. Rappaport 1987, 137). Ihm ging es aber in erster Linie darum, Empowerment als Leitkonzept im Rahmen der sogenannten Gemeindepsychologie nutzbar zu machen. Er versucht bereits zu betonen, dass Empowerment immer mehrere Ebenen umfasst: *“The concept suggests both individual determination over one's own life and democratic participation in the life of one's community, often through mediating structures such as schools, neighborhoods, churches, and other voluntary organizations. Empowerment conveys both a psychological sense of personal control or influence and a concern with actual social*

*influence, political power, and legal rights. It is a multilevel construct applicable to individual citizens as well as to organizations and neighborhoods.”* (Rappaport 1987: 121).

Auch wenn die angeführten Definitionen unterschiedliche Foki aufweisen, da sie aus unterschiedlichen Bereichen stammen, so gibt es dennoch einige Gemeinsamkeiten, die sie verbindet. Aus allen Begriffsbestimmungen geht hervor, dass Empowerment mehrere Ebenen betrifft. Einerseits soll das Individuum gestärkt werden, andererseits ist auch eine soziale bzw. gesellschaftliche Ebene, auf der Empowerment wirken soll, erkennbar. Dabei wird von einem durchwegs positiven Wirkungszusammenhang auf allen Ebenen ausgegangen. Durch die aktive Teilnahme an der Gemeinschaft und das Eintreten für eigene Interessen sollen einerseits, auf individueller Ebene, das Selbstwertgefühl gesteigert werden, andererseits, auf Gruppen- bzw. gesellschaftlicher Ebene, partizipative bzw. demokratische Strukturen gefördert werden. Eine klare Trennung zwischen den unterschiedlichen Ebenen ist jedoch nicht möglich, da davon ausgegangen wird, dass Wirkungszusammenhänge zu eng miteinander verbunden sind. Somit kann bestenfalls die tendenzielle Verortung von Empowermentprozessen vorgenommen werden.

Julian Rappaport differenziert die Ebenen auf denen Empowerment wirken kann noch etwas aus und betont das Ineinandergreifen dieser Bereiche: *“Empowerment is a multilevel construct. It is concerned with the study of and relationships within and between levels of analysis-individuals, groups, organizations, and other settings, communities, and social policies. It is assumed that there is a mutual influence process across levels of analysis, and that this process takes place over time.”* (Rappaport 1987: 139). Empowerment muss somit als ein Konzept gedacht werden, das auf individueller, organisationaler und gesamtgesellschaftlicher Ebene wirken kann. Es wird davon ausgegangen, dass sich die einzelnen Teilbereiche wechselseitig (positiv) beeinflussen. Es ist also von einem Modell auszugehen, in welchem Mikro-, Meso-, und Makroebene miteinander verknüpft werden und Wirkungszusammenhänge erklärt werden sollen. Auch in der Literatur aus der Praxis wird auf diese drei Ebenen reflektiert. So werden etwa für den Bereich der sozialen Arbeit, wo dieses Konzept ja konkret zur Anwendung kommt, ebenfalls diese drei zentralen Ebenen, auf denen Empowerment wirksam werden kann, beschrieben (vgl. Pankofer 2000: 14). Im Folgenden werden nun mögliche soziologische Anknüpfungspunkte innerhalb des Konzeptes Empowerment erarbeitet.

### 1.3.2 Soziologische Anknüpfungspunkte im Rahmen des Konzeptes „Empowerment“

Da die wesentliche Grundannahme von Empowerment von einem Wirkungszusammenhang zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen, kollektiven und individuellen Handlungsweisen sowie individuellem Wohlbefinden ausgeht, liegt es auf der Hand, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Konzept über die Grenzen der Psychologie hinausreicht. Bereits Julian Rappaport verweist in seinen Ausführungen auf den interdisziplinären Charakter von „Empowerment“: *„Empowerment is not only an individual psychology construct, it is also organizational, political, sociological, economic, and spiritual“* (Rappaport 1987: 130).

Ein erster soziologischer Anknüpfungspunkt findet sich in der Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Macht“. Das Wort Empowerment stammt von „to empower“ ab, wobei es sich um eine Erweiterung des Grundstammes „power“, also „Macht“ handelt (vgl. Pankofer 2000: 8). Wirft man einen Blick ins Wörterbuch so findet sich folgendes: „to empower“ wird als ermächtigen, bevollmächtigen, befähigen und „to be empowered“ als befugt oder berechtigt sein übersetzt<sup>21</sup>. Die Definition von Max Weber beschreibt „Macht“ als *„... jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht.“* (Weber 1980: 28). Empowerment kann als ein zielgerichteter Prozess erachtet werden, innerhalb dessen versucht wird, die Chancen des Individuums bzw. von Gruppen den eigenen Willen durchzusetzen, zu steigern. Das heißt mit anderen Worten: Individuen bzw. Gruppen sollen systematisch lernen, Macht zu erlangen, also sich durchzusetzen und gesellschaftlich zu partizipieren.

Da Empowerment aber auch als Konzept, das Auswirkungen auf demokratische Prozesse haben kann, gedacht wird, ergeben sich auch auf dieser Ebene Anknüpfungspunkte. Die ungleiche Verteilung von Macht innerhalb von Gruppen und in weiterer Folge von ganzen Gesellschaften, ist schließlich der Auslöser dafür, dass Empowerment überhaupt als notwendig erachtet wird.

Um weitere soziologische Anknüpfungspunkte herauszuarbeiten, bietet es sich an, die Wirkungszusammenhänge zwischen Mikro-, Meso-, und Makroebene, von denen im Konzept „Empowerment“ ausgegangen wird, genauer zu betrachten (vgl. Abb.1-1).

---

<sup>21</sup> Aus: Langenscheidts großes Schulwörterbuch. Langenscheidt. Berlin, München: 1988

Abbildung 1-1: Der Empowermentprozess als Wechselwirkung zwischen Mikro-, Meso-, und Makroebene.

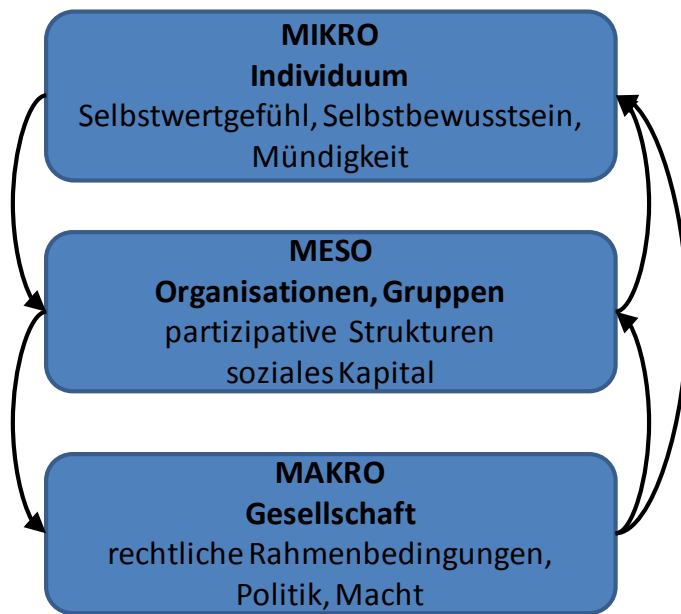


Abbildung 1-1 veranschaulicht die Interdependenzen der einzelnen gesellschaftlichen Ebenen im Rahmen von Empowermentprozessen: Zwischen Mikro- und Mesoebene wird eine starke Wechselwirkung angenommen. Die aktive Partizipation an Gruppen soll einerseits auf das Individuum rückwirken, andererseits sollen Gruppen dazu befähigt werden, auch auf die Makroebene Einfluss zu nehmen, wodurch sich wiederum Rückwirkungen auf Gruppen bzw. Organisationen und Individuen ergeben können.

Geht man davon aus, dass Empowerment auf der Mikroebene das Ziel hat, Individuen zu „empowern“, so stellt sich die Frage, wie ein Idealtyp eines „empowerten“ Individuums aussehen könnte. Es lassen sich hier zwei individuelle Merkmale identifizieren: Selbstvertrauen und Mündigkeit. Insbesondere der Begriff der Mündigkeit verweist auf eine etwas ältere Idealtypik in der Soziologie, nämlich den „gut informierten Bürger“ von Alfred Schütz (1972). Schütz fokussiert hauptsächlich auf den Aspekt der Wissensverteilung. Ihm geht es vordergründig um die Informiertheit der Individuen als Grundvoraussetzung für Mündigkeit. Dabei sieht er den gut informierten Bürger in einem breiteren Kontext sehr wohl als Grundlage einer demokratischen Gesellschaft an, da dieser das Wissen besitzt, über den Tellerrand hinauszublicken und sich kritisch mit gesellschaftlichen Vorgängen auseinanderzusetzen. Anknüpfungspunkte zum Selbstvertrauen finden sich bei Schütz nur indirekt in der Aufforderung zum Handeln: *„Es ist daher die Pflicht und das Privileg des gut informierten Bürgers (...), seine private Meinung gegenüber der öffentlichen Meinung des Mannes auf der Straße zur Geltung zu bringen.“* (Schütz 1972, 101). An dieser Stelle ließe

sich wissenssoziologisch durchaus anknüpfen. Fragen der Wissensverteilung und damit einhergehend der diesbezüglichen Ungleichheit ließen in weiterer Folge auch bildungssoziologische Fragestellungen zu.

Um den Bezug zur Praxis von Empowerment wieder herzustellen: Information und Aufklärung, als Bestandteil eines Empowermentprozesses, scheinen auf der individuellen Ebene leichter bewerkstelligbar zu sein als das Vermitteln von Selbstvertrauen.<sup>22</sup> Maßnahmen, die hierfür ergriffen werden können und über bloße Information hinausreichen, sind durchaus im therapeutischen aber auch im sozialpädagogischen Bereich zu verorten. Im Bereich des Steigerns des Selbstvertrauens können die einzelnen Ebenen von Empowerment aber nicht mehr klar getrennt werden, da sich hier Wechselwirkungen ergeben. So wird in der Gemeindepsychologie davon ausgegangen, dass die aktive Teilhabe an Gemeinschaften, das Selbstwertgefühl und die Lebenszufriedenheit von Individuen stärkt. Rappaport verweist auf einige Studien, die zu diesem Ergebnis kommen (vgl. Rappaport 1987: 135 ff.). Somit wird die Verbindung zur Mesoebene hergestellt. Um Empowerment erfolgreich betreiben zu können, wird die aktive Teilhabe an einer Gruppe, also das Eingebettet-Sein in ein Netzwerk aus sozialen Beziehungen als notwendig erachtet. Das bedeutet, dass soziale Integration (vgl. Kap.1) als ein wesentliches Element von Empowerment identifiziert werden muss. Sozialintegration muss somit, aufgrund der Annahme des Wirkungszusammenhangs zwischen Individuum und Gemeinschaft, als immanenter Bestandteil von Empowerment bezeichnet werden.

Auch auf eine andere soziologische Theorie, die in diesem Zusammenhang zentrale Bedeutung erlangt hat, muss an dieser Stelle verwiesen werden, nämlich auf die Theorie des sozialen Kapitals. Mit diesem Konzept wird versucht, die Bedeutung und die Potentiale sozialer Beziehungen für Individuen, Gruppen und Gesellschaften zu erklären. Es setzt also genau an einem zentralen Kernbereich von Empowerment an. Im Integrationsprozess wird Sozialkapital als wesentliches Element erachtet. Im Projekt „Brückenfrauen“ wurde im Zuge der Analysen die Steigerung des Sozialen Kapitals als ein wesentliches Ziel der AnbieterInnen identifiziert. Deshalb findet sich im folgenden Kapitel eine detailliertere Auseinandersetzung mit diesem Konzept (vgl. Kap. 3).

Mit Hilfe des Begriffs des sozialen Kapitals lässt sich im Rahmen des Empowermentkonzeptes nun auch der Bogen zur Makroebene spannen. Nicht zuletzt ist das

---

<sup>22</sup> Wobei nicht auszuschließen ist, dass bereits das Vermitteln von Wissen als Prozess, aber auch das Verfügen über Wissen das Selbstvertrauen einer Person steigern.

soziale Kapital ein Indikator für die Macht von Individuen bzw. Gruppen. Auch die gesamtgesellschaftlichen Konsequenzen von Empowerment können mit Hilfe dieses Begriffes analysiert werden. Insbesondere die aktive Beteiligung von Gruppen am politischen Geschehen (Bürgerinitiativen, NGOs, etc.) ist für Demokratien von essentieller Bedeutung. Es besteht die Möglichkeit insbesondere über Organisationen und Gruppen politische Macht auszuüben. Im Empowermentkonzept wird, wie bereits beschrieben, diese Ebene ebenfalls berücksichtigt: Ausgehend von der Stärkung des Individuums soll über die Ebene von Organisationen und Gruppen auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene eine aktive Teilnahme ermöglicht werden.

Im Zentrum eines Empowermentprozesses steht die aktive Teilhabe an Gruppen bzw. Organisationen. Die Theorie des sozialen Kapitals fokussiert auf die Bedeutung sozialer Beziehungen für das Individuum bzw. Gruppen innerhalb einer Gesellschaft. Insofern ist die Auseinandersetzung mit dieser Theorie zentral für das nähere Verständnis eines Empowermentprozesses.

### **1.3.3 Kritik am Konzept des Empowerment**

Kritik am Konzept des Empowerment lässt sich wohl in vielen Bereichen üben. Da eine umfangreiche Auseinandersetzung mit dieser jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, soll im Folgenden nur exemplarisch auf zwei zentrale Punkte verwiesen werden.

Folgt man den Ausführungen Ulrich Bröcklings (2003), so besteht in der Zweigleisigkeit von individueller und gesellschaftlicher Stärkung ein Widerspruch, der sich nicht auflösen lässt. Die Förderung des Gemeinnsinns und die Stärkung des individuellen Selbstvertrauens stehen einander gegenüber (vgl. Bröckling 2003: 331 ff.). Seiner Meinung nach macht die Empowermentliteratur diesen Widerspruch unsichtbar, indem sie ein positives Zusammenspiel beider Ebenen voraussetzt: *„Persönliches- Organisations- und Community-Empowerment sollen aufeinander aufbauen, sich wechselseitig ergänzen und Synergieeffekte produzieren.“* (Bröckling 2003: 331). Dem Konzept von Empowerment wohnt somit die Idee einer win-win Situation inne. Die Stärkung des Selbstvertrauens und der Handlungskompetenzen von Individuen sollen auf die Gemeinschaft positiv zurückwirken, indem dadurch (politische) Partizipation entsteht. Die aktive Beteiligung durch selbstbewusste, selbstverantwortliche, mündige Bürger soll das Funktionieren einer Demokratie verbessern und das Zusammenleben erleichtern. Ob der Versuch unterschiedlicher Individuen bzw. Gruppen, ihre Interessen durchzusetzen ausschließlich

Synergien produziert und nicht auch zu mehr oder weniger schweren Konfliktsituationen führen kann, sei dahingestellt. Ausgeschlossen werden kann dies nicht. In weiterer Folge sollte entscheidend sein, welche Sichtweise auf Konflikte und Strategien mit den Konflikten umzugehen die jeweiligen Individuen bzw. Gruppierungen dann haben.

Ein anderer Kritikpunkt am Konzept des Empowerment bezieht sich auf die gesamtgesellschaftliche Tendenz, alles in die Hand der Individuen zu legen und findet im Titel des Artikels von Ulrich Bröckling (2003) „You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up“ eine passende Überschrift. Bröckling kommt hierbei zu dem Schluss, dass dabei dem Individuum ein hohes Maß an sozialem Druck aufgebürdet wird – schließlich ist jeder seines eigenen Glückes Schmied. *“Die Freiheit vom Gehorsamszwang wird erkaufte mit der Pflicht zur permanenten Optimierung und Selbstoptimierung.”* (Bröckling 2003: 339).

#### **1.3.4 Zusammenfassung und Conclusio**

Empowerment geht auf Grundlage der aktiven Partizipation von Individuen und Gruppen von einem positiven Wirkungszusammenhang zwischen Mikro-, Meso, und Makroebene aus. Soziale Integration ist somit zentraler Bestandteil dieses Konzeptes. Um die Bedeutung der Eingebundenheit von Individuen und Gesellschaften in ein Netzwerk aus sozialen Beziehungen genauer verstehen zu können, kann die Theorie des sozialen Kapitals herangezogen werden, auf die nun im folgenden Kapitel eingegangen wird.

Empowerment kann als sozialpädagogisches Konzept betrachtet werden, dass zum Ziel hat, in erster Linie Individuen zu selbstbewussten, partizipationsfähigen, also mündigen bzw. demokratiefähigen Bürgern zu „erziehen“. Als Nebeneffekt sollte sich eine breite Palette zivilgesellschaftlicher Organisationen bilden, die auch auf die Makroebene Einfluss nehmen können. Dadurch sollen insgesamt demokratische Strukturen gestärkt werden.

Auch wenn, wie beschrieben wurde, die einzelnen Ebenen von Empowerment nur schwer zu trennen sind, lässt sich die Konzeption im Projekt „Brückenfrauen“ vordergründig eher im Bereich des, wie Rappaport es nennt, „psychologischen Empowerment“ verorten. Eine gewisse Nähe zu psychologischen, sozialpädagogischen, oder sozialarbeiterischen Ansätzen lässt sich feststellen. Es soll Elternarbeit betrieben werden, die in erster Linie zum Ziel hat, das Bewusstsein für die Wichtigkeit von Bildung zu erhöhen, das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen zu stärken und die aktive Partizipation in der Schule zu steigern. Somit gilt es primär, das Individuum zu stärken und zu befähigen. Darüber hinaus erhoffen sich die

AnbieterInnen auch „politisches Empowerment“ mit Auswirkungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. Hier besteht die Hoffnung, dass sich unter den MigrantInnen bzw. Personen mit Migrationshintergrund Selbsthilfestrukturen herausbilden könnten. Es wäre für die AnbieterInnen wünschenswert, wenn sich etwa ein Elternverein etablieren würde, der auch auf einer breiteren gesellschaftlichen Ebene, institutionell abgesichert, Einfluss ausüben könnte.

## **1.4 Das Konzept des sozialen Kapitals und seine Bedeutung bei der Integration aus migrationssoziologischer Perspektive (Mooslechner)**

Im Zuge der Analysen wurde das soziale Kapital als sozialwissenschaftliches Konzept identifiziert, das zum genaueren Verständnis des Projektes „Brückenfrauen“ beitragen kann. Von den AnbieterInnen selbst wurde diese Begrifflichkeit nicht verwendet. Vielmehr dient diese theoretische Rahmung einer soziologisch - wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Zielen und Prozessen im Projekt „Brückenfrauen“. Dabei können mit Hilfe dieses Konzeptes Integrationsabsichten auf verschiedenen Ebenen genauer betrachtet werden. Soziales Kapital kann sowohl als Grundlage für, als auch als Ziel von Empowermentprozessen angesehen werden. Auch bei Integrationsprozessen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene spielt soziales Kapital eine entscheidende Rolle.

### **1.4.1 Grundlagen und Definitionen**

Der Begriff des sozialen Kapitals wird etwa seit Mitte der neunziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts in den Sozialwissenschaften in verstärktem Ausmaß verwendet (vgl. Kriesi 2007: 23; Portes 1998: 2). Soziales Kapital meint immer Ressourcen die sich dem Individuum, Gruppen oder der Gesellschaft aus sozialen Beziehungen erschließen. Systematisch analysiert wurde das Konzept des sozialen Kapitals erstmals in den 1980er Jahren vom französischen Soziologen Pierre Bourdieu (vgl. Portes 1998, 3).

Bourdieu definiert soziales Kapital als *“(...) die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind”* (Bourdieu 1983, 190). In Bourdieu's Ausführung wird soziales Kapital als eine Komponente im Rahmen seiner Theorie der sozialen Felder bzw. des sozialen Raumes beschrieben, womit er Individuen bezüglich ihres gesellschaftlichen Status zu verorten versucht. Er betont die



Relevanz, nicht nur der Quantität, sondern auch der Qualität sozialer Beziehungen. „*Der Umfang des Sozialkapitals, das der einzelne besitzt, hängt demnach sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht.*“ (Bourdieu 1983: 191).

Ein weiterer wichtiger Sozialwissenschaftler, der sich mit der Sozialkapitaltheorie beschäftigt hat, ist James S. Coleman. Er versteht unter Sozialkapital die vorhandenen „(...) *sozialstrukturellen Ressourcen als Kapitalvermögen für das Individuum (...)*“ (Coleman 1991: 392). Für Coleman steht dabei die Funktionalität im Zentrum der Definition (vgl. Coleman, 1988 S. 98). Zudem wird in seinen Ausführungen die Produktivität von Sozialkapital betont: „*Wie andere Kapitalformen ist soziales Kapital produktiv, denn es ermöglicht die Verwirklichung bestimmter Ziele, die ohne es nicht zu verwirklichen wären.*“ (Coleman 1991, 392).

Coleman unterscheidet sechs verschiedene Formen des sozialen Kapitals (vgl. Coleman 1991: 395 ff.). **Verpflichtungen und Erwartungen** sind eine Variante. Wenn eine Person für eine andere etwas tut, so erfordert dies Vertrauen und zwar in der Form, dass irgendwann eine Gegenleistung stattfinden wird. Insofern besteht von der handelnden Person ab diesem Zeitpunkt die Erwartung, dass die Gegenleistung erfolgen wird. Für die eine Person stellt diese Erwartung eine Verpflichtung dar, nämlich der anderen Person gegebenenfalls einen Gefallen zu erweisen. Insofern stellen Verpflichtungen eine Form von sozialem Kapital dar, welches auf der Macht beruht, auf andere Individuen Einfluss nehmen zu können, indem die Gegenleistung eingefordert wird.

Als eine wichtige Form von sozialem Kapital definiert Coleman das **Informationspotential**. Als Beispiel wird etwa ein Sozialwissenschaftler, der sich im Zuge der täglichen Kontakte mit KollegInnen über die aktuelle Forschung am Laufenden hält, angeführt.

Als eine weitere Form von sozialem Kapital werden **Normen und wirksame Sanktionen** angeführt. Wirksame Normen sind laut Coleman eine mächtige aber labile Form von sozialem Kapital, wodurch beispielsweise Verbrechen in einer Stadt vermieden werden können.

**Herrschaftsbeziehungen**, werden auch als Form von sozialem Kapital erachtet und beziehen sich auf das (freiwillige) Übertragen bestimmter Kontrollrechte auf Handlungen an eine Person. Erfolgt dies durch mehrere Personen gleichzeitig, so erhält die Empfängerperson ein hohes Maß an Macht.

**Übereignungsfähige soziale Organisationen** haben laut Coleman den Sinn, gewisse, meist akute Probleme zu lösen. Nachdem dies erfolgt ist, bleiben diese Organisationen oftmals aufrechterhalten und stellen in dieser Form verfügbares soziales Kapital dar.

Zudem identifiziert Coleman eine Form von sozialem Kapital, die als Nebenprodukt bestimmter Handlungen vor allem bei der Gründung **zielgerichteter Organisationen** entsteht.

Ein anderer wichtiger Vertreter der Sozialkapitaltheorie, Robert D. Putnam, definiert soziales Kapital folgendermaßen: *“By "social capital," I mean features of social life - networks, norms, and trust - that enable participants to act together more effectively to pursue shared objectives.”* (Putnam 1995: 664 - 665). Für ihn steht insbesondere der kollektive Nutzen von sozialem Kapital in Zusammenhang mit demokratischen Prozessen im Zentrum seiner Analysen (vgl. Putnam/Goss 2001: 15ff.).

Auch er identifiziert unterschiedliche Formen von Sozialkapital. Dabei unterscheidet er als erstes zwischen **formellem und informellem Sozialkapital**. Manche Formen von Sozialkapital entstehen in formellen Organisationen, wie Gewerkschaften oder Elternvereinen, wohingegen andere in höchst informellem Rahmen zustande kommen, wie etwa im Rahmen eines spontanen Basketballspiels.

Putnam unterscheidet des Weiteren Sozialkapital mit **hoher Dichte** von jenem mit **geringer Dichte**. Diesbezüglich ist die Intensität der jeweiligen Beziehungen von entscheidender Bedeutung. Als Beispiel für ein Gefüge mit hoher Dichte werden ArbeitskollegInnen geschildert, die nach Feierabend sowie am Wochenende regelmäßig gemeinsam etwas unternehmen. Von geringer Dichte wird gesprochen, wenn der Kontakt zu jemandem weniger intensiv ist, beispielsweise wenn man eine bestimmte Person nur gelegentlich beim Einkaufen trifft.

Putnam differenziert ebenfalls zwischen **innenorientiertem und außenorientiertem** Sozialkapital. Manchmal konzentriert sich eine Gruppe oder Organisation darauf, in erster Linie die Interessen ihrer Mitglieder zu vertreten, wohingegen bei Außenorientierung eine Auseinandersetzung mit öffentlichen Gütern im Zentrum steht.

Eine vor allem im Zusammenhang mit dieser Studie wichtige Unterscheidung ist die zwischen **brückenbildendem und bindendem** Sozialkapital. Bei erstgenanntem werden Verbindungen zwischen völlig unterschiedlichen (Gruppen von) Menschen hergestellt, wohingegen die letztgenannte Variante ähnliche Menschen (etwa in Bezug auf Ethnizität, Alter, Geschlecht, etc.) zusammenbringt und zusammenhält (vgl. Putnam/Goss 2001: 25 ff.).

Letztgenannte Unterscheidung geht auf die Ausführungen Mark Granovetters (1973) zurück, der zwischen starken (strong ties) und schwachen Beziehungen (weak ties) differenziert. Granovetter definiert die Stärke einer Beziehung über eine wahrscheinlich lineare Kombination aus der investierten Zeit, der emotionalen Intensität und den reziproken Dienstleistungen (vgl. Granovetter 1973: 1361). Für Granovetter besteht zwischen Personen, die starke Beziehungen eingehen, große Ähnlichkeit bezüglich verschiedenster Eigenschaften. Zudem herrscht ein großes Ausmaß an Vertrauen vor, dass jedoch ein hohes Ausmaß an Investitionen einfordert. In sozialen Netzwerken, in denen die Personen untereinander starke Bindungen eingehen, steigt die Anzahl der gemeinsamen Bekannten. Aufgrund der Ähnlichkeit der AkteurInnen innerhalb derartiger Netzwerke sind auch die potentiellen Ressourcen, die durch derartige Netzwerke erschlossen werden können, beschränkt. Hanspeter Kriesi schreibt diesbezüglich: „*Eine soziale Gemeinschaft, deren Mitglieder starke dyadische Beziehungen haben, tendiert mit anderen Worten zur sozialen Schließung (closure).*“ (Kriesi 2007: 38). Der Begriff der „sozialen Schließung“ oder „closure“ wird auch von Coleman (1988: 105 ff.) verwendet. Er betont jedoch im Gegensatz zu Granovetter die positiven Aspekte der sozialen Schließung. So erachtet Coleman Netzwerke mit starker Schließung als zentrale Grundlage für die Bildung von Vertrauen und in weiterer Folge die Ausformung und Aufrechterhaltung sozialer Normen, wodurch soziales Kapital geschaffen wird.

Granovetter fokussiert aber auf die schwachen Bindungen: diese erfordern weniger intensive Investitionen seitens der AkteurInnen, sind daher auch weniger vertrauensvoll und intim, haben jedoch den Vorteil, dass sie Zugang zu neuen Ressourcen ermöglichen können. Anders formuliert können schwache Beziehungen als Brücken zwischen verschiedenen sozialen Gruppen fungieren und somit die potentiellen Ressourcen beider Gruppen erheblich steigern (vgl. Granovetter 1973: 1364 ff.). In der Diktion Putnams entspricht diese Unterscheidung, wie bereits erwähnt, der brückenbildenden und der bindenden Form von Sozialkapital (vgl. Putnam/Goss 2001: 28 ff.).

Eine weitere Eigenschaft des Sozialkapitals besteht darin, dass dieses als öffentliches Gut fungieren kann und somit nicht nur für ein einzelnes Individuum nützlich sein kann, sondern auch das Potential hat, kollektiven Nutzen zu schaffen. Dies findet sich etwa bei Coleman (1991: 409 ff.). Putnam setzt sich, wie bereits erwähnt, intensiv mit diesem Aspekt des Sozialkapitals auseinander (vgl. Putnam/Goss 2001: 21 ff.). So profitieren etwa nicht nur jene

Eltern, die Mitglieder in Elternvereinen sind, sondern grundsätzlich alle Eltern (und Kinder) von dem sozialen Kapital, dass in diesen Vereinen erzeugt wird.

Meist ist der Begriff des sozialen Kapitals positiv konnotiert. Soziales Kapital kann jedoch auch negative Auswirkungen haben. Mit dieser Möglichkeit befasst sich etwa Alejandro Portes (1998) der zumindest vier Formen von „Negativem sozialem Kapital“ identifiziert (Übersetzungen vom Autor):

1. *Der Ausschluss von Außenseitern (exklusion of outsiders)*: Der gleiche Mechanismus, sogenannte „strong ties“ oder bindende Formen von Sozialkapital, der den Gruppenmitgliedern nutzen bringt, schließt Außenstehende vom Zugriff auf diverse Ressourcen aus.
2. *Übermäßige Anforderungen an Gruppenmitglieder (excess claims on group members)*: Die Schließung (closure) einer Gruppe kann unter gewissen Umständen durch Handlungen der eigenen Mitglieder negative Folgen auf den Erfolg haben. Portes verweist hier auf die Ergebnisse einer Studie, im Rahmen welcher erfolgreiche Geschäftsmänner/frauen permanent von Angehörigen um Arbeit gebeten wurden. Aufgrund starker Normen innerhalb der Familien wurde diesen Ansuchen oft nachgegeben, wodurch, wie Portes schreibt, aus aufsteigenden Unternehmen Wohlfahrtseinrichtungen wurden, die ihre eigene ökonomische Entwicklung unterwanderten.
3. *Einschränkungen der individuellen Freiheit (restrictions on individual freedom)*: Partizipation an einer Gruppe oder Gemeinschaft erfordert notwendigerweise Konformität. Um Zugriff auf die Ressourcen der Gemeinschaft zu erhalten, wird Anpassung an die vorherrschenden Normen und Werte eingefordert. Dies hat ein hohes Maß an sozialer Kontrolle zur Folge, das insbesondere in Kleinstädten oder Dörfern sichtbar wird. Negative Folgen bestehen vor allem für junge und unabhängigkeitsliebende Menschen.
4. *Normen, die soziale Abwärtsmobilität begünstigen (downward leveling norms)*: Hierbei handelt es sich um Normen, die innerhalb einer sozialen Gruppe entstehen und den eigenen Gruppenmitgliedern sozialen Aufstieg erschweren. Es gilt in der Gruppe nicht als schick, sich den Habitus einer sozial höher stehenden Gruppe anzueignen und sich somit an diese anzupassen. Zur Folge hat dies Sanktionen innerhalb der eigenen Gemeinschaft. (vgl. Portes 1998, 15 ff.)

Es lässt sich festhalten, dass der Begriff des sozialen Kapitals durchaus differenzierter zu betrachten ist und nicht automatisch positive Bedeutung haben muss. Portes schlussfolgert: „Whereas bounded solidarity and trust provide the sources for economic ascent and entrepreneurial development among some groups, among others they have exactly the opposite effect.“ (Portes, 1998: 18). Als Beispiele für Gruppierungen an Hand derer negative Folgeerscheinungen des sozialen Kapitals sichtbar werden, führt er die Mafia oder Gangs an. Bezugnehmend auf das Projekt „Brückenfrauen“ würden sich bereits an dieser Stelle zahlreiche Anknüpfungspunkte ergeben. Für den Kontext der hier vorliegenden Studie ist aber insbesondere der Zusammenhang zwischen Migration, sozialem Kapital und Integration von entscheidender Bedeutung. Insofern wird im folgenden Abschnitt versucht, auf diese thematische Fokussierung genauer einzugehen, um dann die Bedeutung der theoretischen Grundlagen für das Projekt „Brückenfrauen“ näher zu erörtern.

#### **1.4.2 Zur Bedeutung des sozialen Kapitals in der Migrationssoziologie**

Im Zusammenhang mit Migration spielt soziales Kapital vor allem auf zwei Ebenen eine wesentliche Rolle: bei der Migrationsentscheidung und bei der Integration in die Aufnahmegesellschaft.

Die Entscheidung zu wandern ist nicht unwesentlich vom sozialen Kapital der Personen abhängig. Insbesondere ein am Zielort bestehendes soziales Netzwerk aus ethnischen bzw. verwandtschaftlichen Beziehungen kann einen wichtigen Faktor bei der Migrationsentscheidung darstellen. So sind relevante Informationen über Wohnungs- und Arbeitsmarkt bis hin zu Auskünften über behördliche Regulierungen wesentliche Ressourcen, die durch den Zugriff auf dieses Netzwerk zur Verfügung stehen (vgl. Haug/Pointner 2007; Haug 2007; Garip 2008). In einer Analyse von Garip (2008: 611) wird soziales Kapital als eine zentrale Grundlage bei der Entscheidung zu wandern identifiziert. Je höher dieses am Zielort ist, desto höher die Bereitschaft auszuwandern<sup>23</sup>.

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Evaluation ist aber insbesondere die Rolle des sozialen Kapitals bei der Integration von zentraler Bedeutung. Darüber, dass soziales Kapital eine entscheidende Rolle im Zusammenhang mit Integration spielt, herrscht größtenteils Konsens vor: „Einen besonderen Stellenwert hat dabei (bei der Integration, Anm. d. Autors) das Sozialkapital, denn eine üppige Ausstattung mit Sozialkapital kann im Integrationsprozess

---

<sup>23</sup> Garips Analyse beschränkt sich auf Binnenwanderung (größtenteils vom Land in die Stadt) innerhalb von Thailand.

zumindest katalysierend wirken, wenn nicht gar eine Grundbedingung für Integration darstellen.“ (Schnur 2008: 139)

Bezüglich der Auswirkungen, die soziales Kapital auf die Integration haben kann, zeichnet sich jedoch ein teilweise widersprüchliches Bild, wobei in manchen Fällen positive Wirkungen, in anderen negative Wirkungen festgestellt wurden. „*Die Rolle des Sozialkapitals bei der Integration ist in der Migrationssoziologie zweideutig und kann sich vor- und nachteilig auswirken. Es wurde gezeigt, dass einige Migrantengruppen über ein hohes Ausmaß an eigenethnischen Kontakten und einen Mangel an Kontakten zur Aufnahmegesellschaft verfügen. Die Konsequenzen einer unterschiedlichen Sozialkapitalausstattung sind aufgrund der theoretischen Unklarheiten und Widersprüche schwer zu interpretieren.*“ (Haug/Pointner 2007: 388)

Ein wichtiges Kriterium bezüglich der Auswirkungen wird in der Art des aufgebauten Sozialkapitals gesucht. Hierbei ist zuallererst die Unterscheidung zwischen **intraethnischem** und **interethnischem Sozialkapital** zentral. Damit sind Ressourcen, die sich aus Beziehungen zu Angehörigen der eigenen bzw. einer anderen Ethnie erschließen, gemeint. Sonja Haug unterscheidet zwischen **herkunfts-** und **zielortspezifisches Sozialkapital**, eine Unterscheidung, die auch im Zusammenhang mit Integration analytisch klug sei (vgl. Haug 2007: 100). Herkunftsortspezifisches Sozialkapital meint jene Ressourcen, die MigrantInnen aus Beziehungen zu Personen aus ihrem Herkunftsland zur Verfügung stehen, zielortspezifisches Sozialkapital meint jene Ressourcen, die aus Beziehungen zu Personen, die am Zielort leben, erschlossen werden können. In der Migrationssoziologie wird auf diese unterschiedlichen Arten von Sozialkapital besonderes Augenmerk gelegt. Die Kontakte zu Personen der Einwanderungsgesellschaft werden fast immer als Indikator für eine erfolgreiche Integration bzw. Assimilierung gewertet<sup>24</sup> (z.B.: Esser 2001: 21; Nauck/Kohlmann/Diefenbach: 1997: 487 ff.). Intraethnische Beziehungen werden eher als bindende Form von Sozialkapital erachtet, interethnische eher als brückenbildende.

Bezüglich der Auswirkungen von intraethnischem Sozialkapital treten jedoch Widersprüche auf. Einerseits besagt die These der „**Binnenintegration**“ (vgl. Elwert 1982; Haug 2007: 97),

---

<sup>24</sup> Die Unterscheidung zwischen inter- und intraethnischem Sozialkapital ist nicht unkritisch zu betrachten. Wirft man aus der Perspektive des „Methodologischen Nationalismus“ von Wimmer/Glick-Schiller (2002), die in Kapitel 1.1.2.4 ausgeführt wurde, einen Blick auf diese Unterscheidung, so wird ersichtlich, dass durch die Fokussierung auf ethnische (in der Praxis meist nationalstaatliche) Merkmale bei der Bestimmung der Bedeutung des Sozialkapitals für Integration wesentliche Aspekte ausgeblendet werden. So ist es durchaus möglich, dass gerade für Integration andere soziale Faktoren relevant sein können, wie etwa Bildung oder berufliche Position jener Personen, zu denen eine soziale Beziehung besteht.

dass die Einbettung in eine ethnische Gemeinschaft die gesamtgesellschaftliche Integration fördert, da intraethnisches soziales Kapital als Ressource dienen kann, welches die Partizipation an der Gesamtgesellschaft (etwa durch die Gründung von Vereinen) fördern kann.

Dies zeigt auch die Analyse von Dietrich Thränhardt (2000) anhand der Beispiele spanischer und griechischer Einwanderer und Einwanderinnen nach Deutschland. Betreffend der spanischen Einwanderer und Einwanderinnen wird in diesem Fall eine geglückte Assimilation, bei den GriechInnen eine pluralistische Integration attestiert. In beiden Einwanderergemeinden war der Austausch innerhalb der ethnischen Gruppierung sehr stark ausgeprägt. Beide Gruppierungen weisen eine starke vereinsmäßige Organisation auf, insbesondere die SpanierInnen, bei denen die Gründung von Elternvereinen eine zentrale Rolle im Prozess der Assimilierung bildete. Anders als bei den GriechInnen, die zwar auch viele Vereine gegründet haben, allerdings hauptsächlich heimatbezogene, weisen die spanischen Vereine eine intensive Auseinandersetzung mit der deutschen Umwelt auf. Insofern stellt Thränhardt die These von der „**Qualität der Selbstorganisation**“ als wesentliches Kriterium für eine erfolgreiche Assimilierung bzw. Integration auf.

Andererseits ist davon auszugehen, dass innerhalb sehr dichter, geschlossener ethnischer Netzwerke ein hohes Maß an starken Bindungen besteht, die zwar Vertrauen festigen, aber auch starke soziale Kontrolle ausüben, wodurch Kontakte nach außen erschwert werden (vgl. Portes 1998: 15 ff.). In der Theorie von Granovetter (1973) sind aber genau diese „schwachen“ Kontakte (weak ties) nach Außen jener Faktor, der Zugang zu Ressourcen ermöglicht. Insofern besteht die Möglichkeit, dass ein starkes bestehendes ethnisches Netzwerk am Zielort die Integration verhindert und die Segregation fördert (vgl. Esser 2001: 41; Haug 2007: 100)

Eine weitere Unterscheidung, die im Zusammenhang mit Integration als wichtig erachtet wird, ist jene zwischen **familieninternem** und **familienexternem** Sozialkapital. Wesentlich dabei ist, dass davon ausgegangen wird, dass eine gute Einbettung in ein funktionierendes familiäres Netzwerk integrationsförderlich wirken und einer sozialen Segregation vorbeugen kann. Bereits Coleman befasst sich mit der Relevanz von innerfamiliärem Sozialkapital für die Steigerung des Humankapitals der Kinder (vgl. Coleman 1988, 109 ff.). Dazu ist einerseits das vorhandene Humankapital der Eltern ausschlaggebend. Andererseits kann dieses nur dann für die Kinder erschlossen werden, wenn die Eltern Zeit in die soziale Beziehung zu ihren Kindern investieren. Sie müssen den Kindern ihr Wissen auch beibringen:

*„It is of course true that children are strongly affected by the human capital possessed by their parents. But this human capital may be irrelevant to outcomes of children if parents are not an important part of their childrens lifes, if their human capital is employed exclusively at work or elsewhere outside the home”* (Coleman 1988: 110). So gesehen ist für den Bildungserfolg der Kinder aus der Sicht Colemans die Schließung (oder closure) des innerfamiliären Netzwerkes relevant.

Haug/Pointner (2007: 384) verweisen unter Bezugnahme auf Nauck/Kohlmann/Diefenbach (1997, 481) auf folgende Möglichkeiten der Auswirkungen der familiären Einbettung auf die Integration<sup>25</sup>:

1. *Integration*: hohe Ausstattung mit kulturellem und Sozialkapital.
2. *Assimilation*: hohes kulturelles Kapital, jedoch kein externes Sozialkapital.
3. *Segregation*: hohes externes Sozialkapital, kein kulturelles Kapital
4. *Marginalisierung*: Fehlen von Sozialkapital und kulturellem Kapital.

Es lässt sich festhalten, dass in Bezug auf Integration davon auszugehen ist, dass die Einbettung von MigrantInnen in stark geschlossene ethnische Netzwerke unterschiedliche Auswirkungen haben kann. Einerseits besteht die Möglichkeit, dass dieses intraethnische Sozialkapital die Grundlage einer gesamtgesellschaftlichen Integration darstellt, andererseits kann dies auch zur Segregation und zur Entwicklung von sogenannten „Parallelgesellschaften“ führen. Die Frage nach den Auswirkungen von sozialem Kapital kann also nicht eindeutig beantwortet werden.

Eine weitere Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, welche Faktoren und Rahmenbedingungen die Akkumulierung der einen oder anderen Art von sozialem Kapital begünstigen. Hierfür sind einerseits die individuellen Voraussetzungen der Personen im jeweiligen Netzwerk von Bedeutung. Oftmals wird dabei die ethnische Zugehörigkeit als zentraler Faktor für die Akkumulationswahrscheinlichkeit von sozialem Kapital erachtet. Olaf Schnur gibt unter Bezugnahme auf Rauer zu bedenken: *„Auch „ethnisches“ Sozialkapital ist relational zu betrachten (vgl. Rauer 2004). Häufig verbergen sich hinter ethnischen Zuschreibungen mehr soziale als kulturelle Faktoren.“* (Schnur 2008: 141). Mit anderen Worten bedeutet dies, dass nicht die ethnische oder nationale Zugehörigkeit den relevanten Bezugsrahmen für die Akkumulationswahrscheinlichkeit von Sozialkapital darstellt, sondern

---

<sup>25</sup> Unter „externem Sozialkapital“ werden hier jene Beziehungen die über die Kernfamilie hinausgehen verstanden. Das „kulturelle Kapital“ ist im Sinne Bourdieus zu verstehen; Anm. d. A.

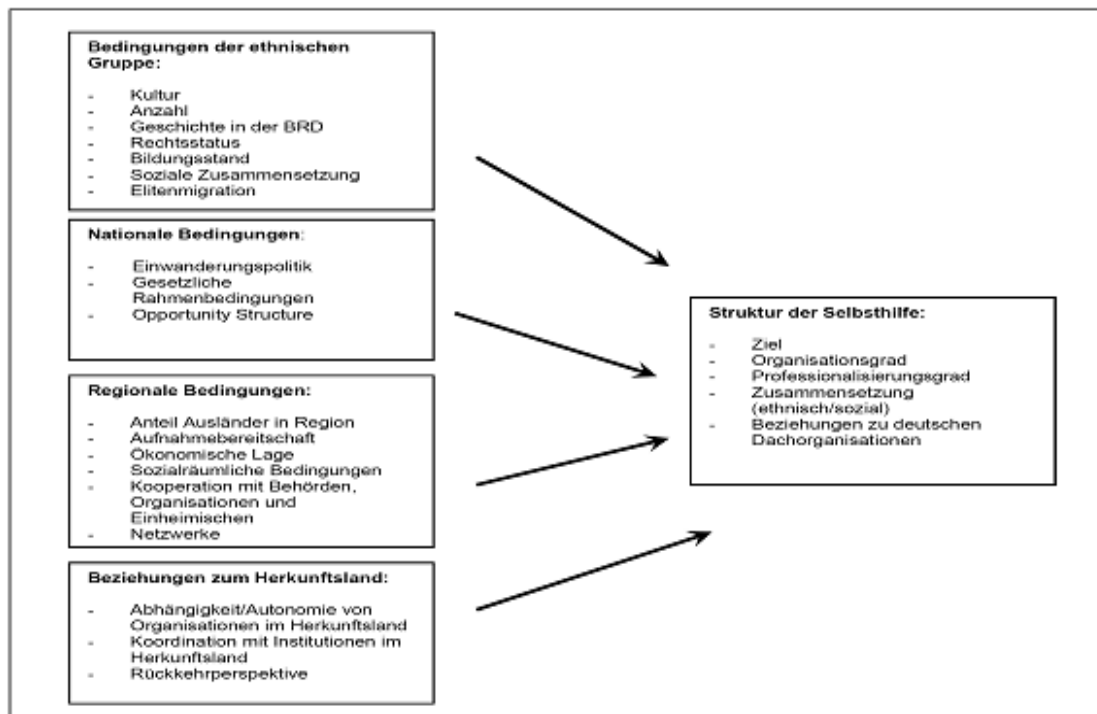


andere Faktoren von größerer Relevanz sein müssen, wie etwa die Schichtzugehörigkeit, damit einhergehend das Bildungsniveau und der soziale Status der jeweiligen Personen. Dies wird beispielsweise auch von Kathrin Klein in einer Studie über die Relevanz des sozialen Kapitals für den Bildungserfolg von MigrantInnenkinder der zweiten Generation festgestellt. *„Vielmehr verdeutlicht das hier untersuchte empirische Material, dass weniger der Migrationshintergrund an sich über die Ausstattung mit sozialem Kapital und dessen Verwertung entscheidet als vielmehr der soziale Status der Eltern im Ankunftsland und die Einbettung in ein spezifisches Umfeld.“* (Klein 2010: 283).

Wie aus vorangehendem Zitat geschlussfolgert werden kann ist zudem der breitere Kontext, in dem Migration und Integration stattfinden, von zentraler Bedeutung für die Möglichkeit, soziales Kapital akkumulieren zu können. Weitere relevante Faktoren, die Einfluss auf die Möglichkeit soziales Kapital erlangen zu können haben, liegen nicht nur beim Individuum, sondern auf struktureller Ebene in Bereichen wie politische Rahmenbedingungen der Aufnahmegesellschaft, Aufnahmebereitschaft, oder Rahmenbedingungen der ethnischen Gruppierung. Ein Versuch, diese Komponenten zusammenzufassen, stammt von Katrin Weiss und Dietrich Tränhardt (2005), die sich insbesondere mit Selbsthilfe bzw. der Selbstorganisation von MigrantInnen beschäftigt haben. Diese kann als zentrale Form von sozialem Kapital im Integrations- bzw. Assimilationsprozess gewertet werden. Weiss und Tränhardt definieren folgende zentrale Determinanten, die Einfluss auf die Selbsthilfestrukturen in migrantischen Gemeinschaften nehmen (vgl. Abb. 1-2): Bedingungen der ethnischen Gruppe, nationale Bedingungen, regionale Bedingungen und Beziehungen zum Herkunftsland (vgl. Weiss/Tränhardt 2005).

Welche Faktoren in diesem Modell wie wirken, wird von Weiss/Tränhardt nicht näher ausgeführt. Ein Herstellen von simplen Kausalzusammenhängen würde die Komplexität der Problematik auch nur unzulänglich beschreiben können. Vielmehr kann mit Hilfe dieses Modells ein Eindruck davon gewonnen werden, wie umfangreich die Anzahl an Faktoren sein könnte, die auf die Organisation von Selbsthilfe bzw. damit einhergehend auf die Schaffung von sozialem Kapital einwirken könnten.

Abbildung 1-2: Determinanten der Selbsthilfe-Strukturen



Quelle: Weiss/Thränhardt 2005

### 1.4.3 Zusammenfassung und Conclusio

Soziales Kapital ist ein Konzept das auf die Bedeutung sozialer Beziehungen für Individuen und Gruppen reflektiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass soziales Kapital spezifische Funktionen erfüllt, die in Bezug auf bestimmte Ziele unterschiedliche Auswirkungen haben und unterschiedlich bewertet werden können. Die Höhe der einen oder anderen Art von sozialem Kapital definiert sich über die Anzahl an Beziehungen einerseits, andererseits über die Qualität dieser Beziehungen.

In der Migrationssoziologie wird davon ausgegangen, dass dem sozialen Kapital bei Integrationsprozessen eine entscheidende Rolle zukommt. Unklarheit besteht jedoch über die Auswirkungen der Anreicherung unterschiedlicher Arten von sozialem Kapital. So wurde etwa festgestellt, dass sogenanntes intraethnisches Sozialkapital für die gesamtgesellschaftliche Sozialintegration von MigrantInnengruppen in manchen Fällen förderlich, in anderen hinderlich sein kann.

Mit Hilfe der theoretischen Grundlagen ist es im Rahmen dieser Studie möglich, die Rolle von sozialem Kapital im Projekt „Brückenfrauen“ etwas genauer zu analysieren. Eine der zentralen Zielsetzung von Seiten der ProjektanbieterInnen beläuft sich auf die Verbesserung der Beziehungen der Eltern sowohl zur Schule als auch untereinander (vgl. Kap. 5.2). Dies

kommt einer Steigerung des sozialen Kapitals gleich, welche im Rahmen eines Empowermentprozesses an der Schule umgesetzt werden soll. Der beste Anknüpfungspunkt zur Soziologie findet sich hier im vom Projektteam gewählten Brückenbegriff, der auch in der sozialwissenschaftlichen Literatur verwendet wird. Im Projekt sollen die Brückenfrauen als Brücke zwischen den Eltern und den AnbieterInnen, die ja auch LehrerInnen sind, dienen. Somit ist der Aufbau von brückenbildendem Sozialkapital eine wesentliche konzeptionelle Grundlage des Projektes. Ressourcen sollen über diese Brücke für beide Gruppierungen erschlossen werden. In diesem Zusammenhang spielt auch die vor allem in der Migrationssoziologie gebräuchliche Unterscheidung zwischen inter- und intraethnischem bzw. zwischen herkunfts- und zielortspezifischem Sozialkapital eine entscheidende Rolle. Im Projekt „Brückenfrauen“ wird durch den Versuch, die Beziehungen zwischen Eltern und LehrerInnen sowie der Eltern untereinander zu intensivieren, versucht, die Akkumulationswahrscheinlichkeit beider Arten von sozialem Kapital zu fördern.

## **1.5 Zur Bedeutung der theoretischen Konzepte für die Analyse des Projektes „Brückenfrauen“ (Kölldorfer / Mooslechner)**

Mit Hilfe der oben beschriebenen theoretischen Konzepte kann ein soziologisch-wissenschaftlicher Blick auf die Konzeption und die Umsetzung des Projektes „Brückenfrauen“ geworfen werden.

Hier steht in erster Linie die Thematik der **Integration** in einem breiteren Kontext im Vordergrund. Für die Analyse des Projektes Brückenfrauen ist hierbei Essers Unterscheidung zwischen System- und Sozialintegration sehr hilfreich. Das Konzept der Systemintegration ermöglicht es, die Entstehung des Projektes „Brückenfrauen“ unter einem organisationalen Blickwinkel und den damit einhergehenden geltenden strukturellen Möglichkeiten und Beschränkungen in modernen funktional differenzierten Gesellschaften zu verorten. Mit den von Esser explizierten Dimensionen und Typen von Sozialintegration lassen sich die konkreten Prozesse im Projekt „Brückenfrauen“ wissenschaftlich definierbar und analysierbar machen. Zentral dabei ist die Unterscheidung zwischen „multipler Integration“, „Assimilation“, „Segmentation“ und „Marginalisierung“. Zentrale Prozesse der Sozialintegration im Projekt „Brückenfrauen“, im Hinblick auf die zur Verfügung gestellten Maßnahmenangebote, lassen sich mit Hilfe Essers entwickelter Dimensionen „Kulturation“, „Platzierung“, „Interaktion“ und „Identifikation“ analysieren. Da das Projekt

„Brückenfrauen“ beispielsweise auf der Ebene der sozialintegrativen Dimension der „Interaktion“ versucht, den Kontakt zwischen Eltern und LehrerInnen und den Austausch der Eltern untereinander zu verbessern, kann davon ausgegangen werden, dass versucht wird, die Integration der MigrantInnen sowohl in die Herkunfts- als auch in die Aufnahmegesellschaft zu unterstützen. Demzufolge lässt sich im Projekt „Brückenfrauen“ der Versuch der Förderung eines Integrationsprozesses erkennen, der dem Anspruch einer „multiplen Integration“ gerecht werden soll.

Als ein weiterer Aspekt der multiplen Integration kann die **muttersprachliche Förderung** im Rahmen dieses Projektes gewertet werden. Hier soll auf symbolischer Ebene - neben den erwarteten positiven Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb auf funktionaler Ebene - durch die wertschätzende Haltung gegenüber den jeweiligen sprachlichen Identitäten ein multipler Integrationsprozess befördert werden.

Um die Bedeutung der Muttersprachenförderung für die Integration herrscht im wissenschaftlichen Diskurs eine höchst kontroverse Debatte rund um die Frage, ob die Förderung des Erwerbs der Erstsprache bei gleichzeitiger Förderung des Erwerbs der Zweitsprache die schulischen Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund tatsächlich steigern kann. Da im Projekt „Brückenfrauen“ die Muttersprachenförderung eine zentrale Rolle einnimmt, wurden die wesentlichen Grundzüge dieser Debatte dargestellt. Dies soll eine Positionierung im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit ermöglichen. Diese Studie kann für die Fragestellung nach dem strukturellen Zusammenhang von Sprachförderung und der Steigerung des Bildungserfolges, also einer langfristigen strukturellen Assimilation von Personen mit Migrationshintergrund, keinen Beitrag leisten: hierzu wären aufwendige Langzeitstudien im Sinne von Wirkungsanalysen und Sprachstandserhebungen notwendig gewesen, die im Rahmen dieser Studie nicht möglich waren (s. Kap. 4.3.2.1).

Im Zuge dieser Evaluation wird jedoch den Fragestellungen um die Bedeutung muttersprachlicher Förderung der MaßmannutzerInnen auf einer anderen Ebene nachgegangen. Gerade in einem derart sensiblen Bereich, wie dem der Integration bildungsferner Personen mit Migrationshintergrund, sind insbesondere Fragestellungen des Erreichens der Zielgruppe, sowie des Herstellens von Akzeptanz von entscheidender Bedeutung. Daher wird versucht, die Fragen nach der Bedeutung muttersprachlicher Förderung für die MaßmannutzerInnen in diesem Zusammenhang zu behandeln.

Im Bereich der konkreten Umsetzung des Projektes wird in wesentlichen Punkten auf das Konzept des „**Empowerment**“ zurückgegriffen. Die Eltern sollen im Rahmen von monatlich abgehaltenen Elternabenden sowie Sprechstunden gestärkt und befähigt werden. Dabei steht die Steigerung des Selbstwertgefühls, Bewusstseinsbildung durch Information, sowie das Erhöhen des sozialen Kapitals im Vordergrund. Empowerment muss als Mehrebenenkonzept gedacht werden, bei dem von positiven Wirkungszusammenhängen zwischen Mikro-, Meso-, und Makroebene ausgegangen wird und bei dem Integration ein immanenter Bestandteil ist. Genau dies erhoffen sich die AnbieterInnen des Projektes „Brückenfrauen“: Die Eltern sollen auf individueller Ebene gestärkt und befähigt werden. Darüber hinaus hoffen die AnbieterInnen auf die Etablierung eines Elternvereins, der auch auf breiterer gesellschaftlicher Ebene wirken könnte. Soziales Kapital spielt in Empowermentprozessen eine wesentliche Rolle. Das Eingebunden-Sein in ein Netzwerk aus sozialen Beziehungen soll auf allen Ebenen positive Wirkungen nach sich ziehen. Der Begriff des „Empowerment“ soll die Konzeption des Projektes „Brückenfrauen“ wissenschaftlich definierbar und somit analysierbar machen. Die zentrale Fragestellung in diesem Zusammenhang lautet: Wie können Empowermentstrukturen für Personen mit Migrationshintergrund innerhalb der Organisation „Schule“ etabliert werden? Im Zuge der Evaluation wird der Prozess des Etablierens von fördernden Strukturen innerhalb einer Organisation beschrieben und analysiert.

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept „Empowerment“ ermöglicht auch die Bedeutung von sozialem Kapital in Empowermentprozessen allgemein und insbesondere im Projekt „Brückenfrauen“ sichtbar zu machen. Darüber hinaus soll die Analyse mit Hilfe dieses Begriffes auch die Nutzbarkeit der Ergebnisse für die Praxis leichter anschlussfähig machen, da es sich dabei um ein wissenschaftlich fundiertes, anwendungsorientiertes Konzept handelt.

Von soziologischem Interesse ist in weiterer Folge das Konzept des **sozialen Kapitals**. Dieser theoretische Fokus ermöglicht die wissenschaftliche Analyse der Bedeutung sozialer Beziehungen im Zuge von Integrationsprozessen. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der Begriff der „Brücke“. Brückenbildendes Sozialkapital ist eine Form von Sozialkapital, die den Austausch zwischen Personen bzw. Gruppen ermöglicht, also deren Integration fördert. Im Projekt „Brückenfrauen“ nimmt der Versuch, die sozialen Beziehungen zwischen AnbieterInnen und Eltern sowie der Eltern untereinander zu

verbessern, einen zentralen Stellenwert ein. Es soll somit inter- aber auch intraethnisches Sozialkapital gesteigert werden, beides Konzepte, denen in der Migrationssoziologie zentrale Bedeutung für den Integrationsprozess beigemessen wird. Für die Bedeutung des sozialen Kapitals im Zuge von Integrationsprozessen gilt ähnliches wie für die muttersprachliche Förderung. Fragen nach der längerfristigen Wirkung der Steigerung verschiedenster Arten von sozialem Kapital in Integrationsprozessen von Personen mit Migrationshintergrund bzw. MigrantInnen können im Zuge dieser Studie nicht behandelt werden. Allerdings wird auf die konkrete Bedeutung von sozialem Kapital im Zuge eines Empowermentprozesses, der zur Förderung der Integration von Personen mit Migrationshintergrund beitragen möchte, fokussiert. Hierbei werden sowohl die AnbieterInnen-, als auch die NutzerInnenperspektive untersucht.

Es finden sich somit, wie bereits eingangs erwähnt, Anknüpfungspunkte vor allem im Bereich der Migrationssoziologie und der Bildungssoziologie. Der Fokus dieser Studie ist in erster Linie im Bereich der Migrationssoziologie zu verorten. Die dieser Studie zugrunde liegende Evaluation des Projektes „Brückenfrauen“ wird dabei als Fallstudie der Umsetzung einer Maßnahme zur Sozialintegration von bildungsfernen Personen mit Migrationshintergrund im schulischen Kontext angesehen.

## **2 Feldbeschreibung: Zur Konzeption des Projektes „Brückenfrauen“ (Mooslechner)**

Das Projekt „Brückenfrauen“ versucht, wie bereits ausgeführt, fördernde Strukturen für bildungsferne Eltern mit Migrationshintergrund und deren Kinder an einer Wiener Volksschule im Rahmen eines Empowermentprozesses zu etablieren. Somit lässt es sich thematisch in den Bereichen Elternarbeit, Muttersprachenförderung und Integration verorten. Diesbezüglich gestaltet sich die Projektlandschaft an österreichischen Schulen als äußerst umfangreich und heterogen. Eine nahezu unüberschaubare Anzahl an kleinen Projekten, die auch von Schule zu Schule verschieden sind, lassen sich ausmachen. Wirft man etwa einen Blick in die Projektdatenbank des BMUKK<sup>26</sup>, so finden sich dort im Bereich der Elternarbeit 35 Projekte, im Bereich der Integration 41 und bei den Projekten zu Muttersprache 34 Einträge, wobei es oft zu Überschneidungen zwischen den einzelnen Themenbereichen (wie auch im Projekt „Brückenfrauen“) kommt. Evaluationen zu den einzelnen schulischen

---

<sup>26</sup> vgl. BMUKK - Projektdatenbank <http://www.projekte-interkulturell.at/projreport.aspx?ID=48>

Maßnahmen konnten im Zug der Recherchen nicht gefunden werden. Studien über Programme zur Elternarbeit bzw. Muttersprachenförderung lassen sich generell relativ schwer finden. Wenn dies der Fall ist, dann handelt es sich jedoch meistens um Forschungsarbeiten über Projekte, die nicht von Schulen selbst, sondern von externen Trägerorganisationen koordiniert werden. Zwei Beispiele für solche Projekte sind die „Mama lernt Deutsch“ – Kurse und das „HIPPY“ Projekt.

Die „Mama lernt Deutsch“ (MLD) – Kurse sind ein im gesamten deutschsprachigen Raum bestehendes Projekt zur Sprachenförderung für Mütter mit Migrationshintergrund. Ziel dieses Programmes ist es, bildungsferne Mütter mit Migrationshintergrund umfangreich zu stärken. Durch den freiwilligen Kursbesuch sollen die Mütter nicht nur bezüglich ihrer Sprachkenntnisse, sondern auch bezüglich ihrer sozialen und gesellschaftlichen Kompetenzen gefördert werden. In Wien werden die MLD-Kurse seit dem Schuljahr 2006/2007 schwerpunktmäßig von der MA 17 finanziert und unterstützt. Die Kurse selbst finden aus Gründen der Erreichbarkeit der Zielgruppe an verschiedensten Schulen statt. Ein Kurs umfasst insgesamt 150 Stunden, wobei zweimal wöchentlich eine dreistündige Einheit angeboten wird. Die Kosten belaufen sich auf 150 Euro. (vgl. Blaschitz / Dorostkar 2007: 20ff.)

Diese Maßnahme wurde im Rahmen einer Diplomarbeit an der Universität Wien umfangreich evaluiert (vgl. Blaschitz / Dorostkar 2007). Zentrales Ergebnis der Evaluation ist, dass die Maßnahmen von allen beteiligten Personengruppen als prinzipiell sinnvoll erachtet wurden. Insbesondere die Niederschwelligkeit der Kurse, das Kinderbetreuungsangebot und der Kursstandort Schule, der die Verbesserung der innerschulischen Kommunikation ermöglicht, sowie die Stärkung des Selbstbewusstseins wurden positiv bewertet (vgl. Blaschitz / Dorostkar 2007: 253).

Ein weiteres Beispiel für ein Elternarbeitsprogramm mit Zielgruppe „Personen mit Migrationshintergrund“ findet sich im „HIPPY“ Projekt (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters), das ebenfalls schulextern organisiert wird. Das „HIPPY“ Projekt das sich *„als Ergänzung zu institutionellen Förder-, Bildungs- und Integrationseinrichtungen wie Kindergarten oder "Mama lernt Deutsch" versteht“* (beratungsgruppe.at: 2009: 3), ist ein internationales, niederschwelliges Frühförderprogramm und wird seit dem Jahr 2007 auch in Wien durchgeführt.

Das Projekt richtet sich explizit an MigrantInnen-Familien und insbesondere an die Mütter. Das zentrale Ziel des Projektes ist es, *„familiäre Bildungsaktivitäten zu forcieren und die*

*Mütter und andere Familienangehörige dabei zu unterstützen, ihre Kinder zusätzlich zum Kindergarten auch selbst zu fördern.*“ (beratungsgruppe.at: 2009, 5). Dies soll sich positiv auf die Entwicklung des Kindes auswirken, die Bildungschancen erhöhen und in weiterer Folge die Integration fördern.

Die Maßnahmen des Projektes belaufen sich auf Hausbesuche, die von sogenannten Hausbesucherinnen durchgeführt werden, die Angehörige des Kulturkreises der Mütter sind. Lehrmaterialien werden den Müttern zur Verfügung gestellt und der Umgang damit geübt.

Zusätzlich zum Hausbesuchsprogramm gibt es Gruppentreffen.

Im Rahmen des Projektes wurde bislang keine externe Evaluation durchgeführt. Es stehen ausschließlich Ergebnisse der Selbsterhebungen zur Verfügung. Diese Studie attestiert den Projektmaßnahmen ein Erreichen der Zielsetzungen im Bereich des Empowerments der Eltern (verstärkte Meldung am AMS, stärkeres Interesse Deutsch zu lernen, verstärktes Interesse an beruflicher Weiterbildung). Zudem konnte die Zielgruppe im geplanten Ausmaß erreicht werden. Probleme ergaben sich etwa bei der Einschränkung auf ausschließlich Drittstaatenangehörige als TeilnehmerInnen. Es hätte noch mehr Interessentinnen gegeben, die jedoch aufgrund dieser Eingrenzung nicht aufgenommen wurden.

Im restlichen deutschsprachigen Raum wurden Evaluationsstudien zu Elterntrainings gefunden, deren Zielgruppe nicht explizit Personen mit Migrationshintergrund sind. Beispiele sind die Evaluationstudien des STEP-Elterntrainingsprogrammes (vgl. Marzinik 2007), des Projektes „Starke Eltern – Starke Kinder“ (vgl. Tschöppe-Scheffler/Niermann 2002), sowie des Elternförderprogrammes „Triple P“ (vgl. Cina et al. 2004).

Die Zielsetzungen der Einzelprojekte belaufen sich dabei auf eine Verbesserung der Erziehungskompetenz der TeilnehmerInnen, Gesundheitsförderung, Gewaltprävention sowie eine allgemeine Stärkung (Empowerment) der Eltern. Vor allem bezüglich des Empowerments, sowie der Verbesserung der Erziehungskompetenz der Eltern würden sich Parallelen zu Zielsetzungen im Projekt „Brückenfrauen“ ergeben. Da sich die Zielgruppe des Projektes „Brückenfrauen“, die einen wesentlichen Einfluss auf Zielsetzungen und Konzeption von Maßnahmenangeboten hat, jedoch nicht mit jenen der letztgenannten Projekte deckt<sup>27</sup>, wird auf die Ergebnisse dieser letztgenannten Studien nicht näher eingegangen.

---

<sup>27</sup> So wird z.B. im Evaluationsbericht zu Triple P kritisiert, dass nahezu ausschließlich der Mittelschicht zuordenbare Personen erreicht werden. *„So zeigen die Auswertungen in diesem Bericht, dass bislang vor allem Mittelschichteltern durch das Angebot von Triple P erreicht wurden und Eltern der sozial benachteiligten Schichten oder ausländische Eltern bisher unterrepräsentiert sind.“* (Cina et al. 2004: 18)



Bei den Projekten, die ähnliche Zielgruppen aufweisen, also sowohl bei den MLD-Kursen, als auch beim HIPPY-Projekt, wird die Niederschwelligkeit der Angebote hervorgehoben. Das Projekt „Brückenfrauen“ weist diesbezüglich Parallelen auf. Hier stehen vertrauensbildende Maßnahmen auf sehr niederschwelliger Ebene im Vordergrund. Die Zielsetzungen der Maßnahmen beinhalten ein Erreichen der Zielgruppe, sowie ein Herstellen von Akzeptanz. Um einen genaueren Einblick in die Struktur der Projektes „Brückenfrauen“ zu ermöglichen, soll im Folgenden nun die gesamte Konzeption desselben näher erläutert werden.

## **2.1 Zur Ausgangslage des Projektes „Brückenfrauen“**

Das Diversitätsprojekt zur Elternarbeit „Brückenfrauen“ fand erstmals im Schuljahr 2007/2008 an einer Wiener Volksschule statt. Nach einer Überarbeitung bzw. Erweiterung des Gesamtkonzeptes durch das Projektteam wurde es zum zweiten Mal für den Zeitraum des Schuljahres 2008/2009 (von Oktober 2008 - Juni 2009) in den beiden zweiten Klassen der Schule umgesetzt. Das Projekt wurde von einem Team, bestehend aus Lehrerinnen die an dieser Schule unterrichten, initiiert. Laut Projektbeschreibung wurde der Elternverein der Volksschule als Projektträger ausgewiesen. Als wichtigster Financier des Projektes wurde die MA 17 „Abteilung für Integrations- und Diversitätsangelegenheiten“ der Stadt Wien angeführt.

Als ein wesentlicher Grund für die Entstehung des Projektes wird der Umstand, dass über 90% der SchülerInnen an der Schule eine andere Muttersprache als Deutsch haben <sup>28</sup>, ausgewiesen. Die an der Schule am stärksten vertretene Sprachgruppe ist jene der TürkInnen, mit einigem Abstand folgt jene von Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien. Letztgenannte wird als BKS bezeichnet. Laut Gesprächen mit den ProjektanbieterInnen und der Direktorin der Schule stammen die türkischsprachigen Personen vorwiegend aus einer Region der Türkei, die ein traditionell sehr niedriges Bildungsniveau aufweist (manche Eltern, hauptsächlich Mütter, können weder lesen noch schreiben).

Laut Projektbeschreibung können von Seiten der Schule keine Angebote zur Verfügung gestellt bzw. Maßnahmen ergriffen werden, welche auf die, aus den oben genannten Umständen entstehenden, speziellen Bedürfnisse der Elternschaft (und in weiterer Folge auch der Kinder) eingehen. Das Projekt macht es sich zur Aufgabe, auf diese Situation zu reagieren.

---

<sup>28</sup> Siehe im Detail Kap. 5.1.2.1

Durch Erfahrungen mit einem anderen im Schuljahr 2006/2007 initiierten Projekt, dem MILL-Projekt, geht das Projektteam davon aus, dass unter den Eltern zu wenig Bewusstsein über die Wichtigkeit von Bildung besteht. Während dieser Projektierung nahmen die Initiatorinnen<sup>29</sup> dieses Projektes wahr, dass unter der damaligen Zielgruppe zu wenig Interesse an schulischen und erzieherischen Problemstellungen bestand. Das Projekt „Brückenfrauen“ ist somit auch aus der Intention heraus entstanden, unter der Elternschaft erst ein Bewusstsein über diese Thematiken zu schaffen und allgemein unter der Elternschaft eine Bereitschaft, sich mit diesen Thematiken aktiv auseinanderzusetzen, herzustellen.

## **2.2 Die Stakeholder des Projektes „Brückenfrauen“**

Zu Beginn dieser Evaluationsstudie war es wichtig, alle relevanten Stakeholder zu identifizieren. Laut einer Definition von Rossi/Freeman/Lipsey sind Stakeholder *“[i]ndividuals, groups, organizations having a significant interest in how well a program functions, for instance, those with decision-making authority over it, funders and sponsors, administrators and personnel, and clients or intended beneficiaries.”* (Rossi/Freeman/Lipsey 1998: 2)

Die identifizierten Stakeholder belaufen sich auf:

- Die Projektbeteiligten
  - Direkt Beteiligte: ProjektanbieterInnen, Brückenfrauen, FremdsprachenlehrerInnen
  - Indirekt Beteiligte: Direktion, KlassenlehrerInnen
- Die Maßnahmen-Betroffenen (Eltern und SchülerInnen der zweiten Klassen des Schuljahres 2008/2009)
- Die MA 17, als wichtigster Geldgeber des Projektes
- Interessierte Öffentlichkeit: Stadtschulrat, Stadt Wien, BMUKK, andere Schulen und schulnahe Einrichtungen

### **2.2.1 Die ProjektanbieterInnen**

Das Projektteam Brückenfrauen bestand zum Zeitpunkt der Erhebung aus vier LehrerInnen, von denen jedoch niemand KlassenlehrerIn der zweiten Klassen war. Während der Projektierung hatten sich innerhalb des Projektteams einzelne Kompetenzbereiche

---

<sup>29</sup>Zum damaligen Zeitpunkt waren dies 2 Mitglieder aus dem Projektteam „Brückenfrauen“.

herauskristallisiert, die im Vorfeld nicht klar voneinander abgegrenzt wurden. Ein Mitglied übernahm vorwiegend organisatorische Funktionen (Finanz- und Projektplan erstellen), ein anderes Mitglied war größtenteils speziell für eine Maßnahme (Lesestunde) zuständig. Ein weiteres Mitglied war hauptsächlich mit der Projektkommunikation nach „außen“ (Projektumwelt) betraut (Projektantrag verfassen, Auflagen des Financiers erfüllen, etc.). Grobbereiche in der Arbeitsteilung hatten sich aus dem gemeinsamen Arbeitsprozess heraus ergeben. In gemeinsamen Teamsitzungen wurde weitestgehend auf basisdemokratischer Ebene über weitere Zuständigkeitsbereiche entschieden. Für die inhaltlichen Entscheidungen war ausschließlich das Projektteam selbst zuständig. Diesbezüglich gab es keine direkten Einflüsse und Vorgaben von außen. Ein Muttersprachenlehrer hatte bei der Entscheidungsfindung in Bezug auf didaktische Konzepte gelegentlich eine beratende Funktion.

### **2.2.2 Die Brückenfrauen**

Im Projekt gab es zwei „Brückenfrauen“, die auch Namensgeberinnen desselben sind. Dabei handelte es sich immer um Eltern<sup>30</sup>, die selbst Kinder an der Schule hatten.

Die zwei konkreten Aufgaben der Brückenfrauen im Projekt waren einerseits Übersetzungen in die jeweilige Muttersprache bei Elterntreffen und Sprechstunden für jene Eltern, die nicht so gut oder gar nicht Deutsch sprechen konnten, andererseits das Abhalten der Lesestunden für die Kinder. Im Schuljahr 2007/2008 wurden zwei türkischsprachige Mütter eingesetzt. Im letzten Durchlauf des Projektes, im Schuljahr 2008/2009, wurden, aufgrund der Erweiterung der Zielgruppe, eine türkischsprachige und eine BKS-sprachige Mutter als Brückenfrauen eingesetzt. Um übersetzen zu können war es ebenfalls wichtig, dass diese Personen auch gut Deutsch sprechen konnten. Die Brückenfrauen erhielten für ihre Tätigkeit 13 €pro Stunde.

Die Brückenfrauen sollten den ProjektanbieterInnen und in weiterer Folge auch den KlassenlehrerInnen den Zugang zur Elternschaft erleichtern und ermöglichen. In erster Linie sollte dies auf einer rein sprachlichen Ebene erfolgen. Darüber hinaus ging es auch um Vertrauensbildung und Zugriff auf das Netzwerk der gesamten Elternschaft. So gesehen sollten die Brückenfrauen, wie der Name schon sagt, eine Brücke zur Elternschaft bilden, wovon sich die ProjektanbieterInnen eine Verbesserung im Austausch zwischen Schule und Elternschaft erhofften. Stand zu Beginn des Projektes, um die Zielgruppe erreichen zu

---

<sup>30</sup> Bis jetzt wurde diese Tätigkeit nur von Müttern ausgeführt.

können, eine grundsätzliche Vertrauensbildung im Vordergrund, so ging es im weiteren Verlauf des Projektes darum, diese Basis aufrecht zu erhalten und zu vertiefen.

### **2.2.3 Zielgruppen des Projektes**

Das Projekt richtete sich in erster Linie an die gesamte Elternschaft der zweiten Klassen, insbesondere an jene Eltern, deren Muttersprache türkisch oder BKS war. Im Vergleich zur Projektierung im Schuljahr 2007/2008 war dies die größte Veränderung, da im Rahmen dieser nur die türkischen Eltern als Zielgruppe definiert wurden. Dieser Umstand wurde als große Herausforderung aufgrund der „differenzierten Problematik“<sup>31</sup> beschrieben.

Die zweite Zielgruppe des Projektes belief sich auf alle Kinder der zweiten Klassen der Volksschule deren Muttersprache türkisch bzw. BKS war. In der neuen Projektierung kamen jene Kinder der zweiten Klassen hinzu, deren Muttersprachen BKS war. Auch bezüglich dieser Zielgruppe kam es somit im Vergleich zur Projektierung im Schuljahr 2007/2008 zu einer Erweiterung, da damals ausschließlich eine Förderung türkischsprachiger Kinder angestrebt wurde.

## **2.3 Ziele des Projektes „Brückenfrauen“**

Die im Folgenden angeführten Ziele sind zwei uns von den ProjektanbieterInnen zur Verfügung gestellten Dokumenten entnommen: einer „Projektbeschreibung“ und einer „Gegenüberstellung“ der Konzepte des bereits abgelaufenen Projektes im Schuljahr 2007/2008 mit der neuen Projektierung für das Schuljahr 2008/2009.

### **2.3.1 Zielsetzungen des Projektes laut „Projektbeschreibung“**

A

- Begleitung der Eltern im Sinne
  - einer Stärkung durch Information
  - eines Impulses, um offen für pädagogische Fragestellung zu bleiben
  - einer Wegbereitung zwischen Eltern und Schule, um schulische Anliegen gemeinsam anzuregen und zu verfolgen
  - eines Türen Öffnens, Ängste Nehmens

---

<sup>31</sup> Projektteam „Brückenfrauen“. Dokument zur Projektbeschreibung „Brückenfrauen“. Diversitätsprojekt zur Elternarbeit. Schuljahr 2008/2009. Wien. S.2

## B

- Förderung der Klassengemeinschaft und Austausches ALLER Eltern, Verbesserung der Kommunikation
- Sammeln und Verfolgen von Ideen der Eltern, die vielleicht gemeinsam umgesetzt werden können
- Interkultureller Austausch
- Verbesserung des Zusammenlebens
- Sensibilisierung für das Leben in einer mehrsprachigen, multikulturellen Gesellschaft mit unterschiedlichen Lebensweisen

## C

- Veränderung der Wahrnehmung der Eltern auf LehrerInnenseite und umgekehrt

## D

- Vorbildwirkung und Anleitung zum Umgang mit Büchern
- Signal der Wertschätzung der Erstsprache an die Eltern
- Ernstnehmen der mehrsprachigen Kinder,
- ebenso vertrauensbildend wie auch bewusstseinsbildend für Eltern wie auch darüber hinaus
- Anstoß für langfristige Übergabe der sprachlichen Förderung zurück an die Schulen

### **2.3.2 Zielsetzungen des Projektes laut „Gegenüberstellung“**

1. Verbesserung der Kommunikation innerhalb der gesamten Elternschaft, Wertschätzung anderer Kulturen nach besserer Kenntnis dieser Kulturen
2. Erkennen, dass das Kennenlernen anderen Sprachen und Kulturen ein neues Fenster zur besseren Weltsicht öffnet
3. Wissen, dass jede Sprache eine weitere Kompetenz vermittelt, zu den Wurzeln der Menschen gehört, und man nicht im Sinne von Sprachen mit und ohne Prestige denken soll
4. Wegfallen der Angst vor dem Fremden durch Kenntnis anderer Kulturen
5. Möglichkeit der zusätzlichen Bildung von neuen Identitäten für Personen, die sich in mehreren Kulturen beheimatet fühlen, was auch zum gegenseitigen Verständnis beitragen könnte

6. Interkultureller Austausch und Auseinandersetzung miteinander über ethnisch-kulturelle Grenzen hinweg
7. Sensibilisierung für andere Kulturen und Lebensweisen innerhalb einer Gesellschaft, Entdecken von Gemeinsamkeiten
8. Verstärkte Zusammenarbeit der Eltern innerhalb der Schulgemeinschaft, im Elternverein
9. Verstehen, dass das Kind und die möglichst besten Chancen für seine Bildung und seinen Berufsweg gemeinsames Interesse aller Eltern sind
10. Einsicht in die Mehrsprachigkeit, die in den meisten Teilen der Welt selbstverständlich ist

## **2.4 Maßnahmen des Projektes „Brückenfrauen“**

Das Projekt setzte sich aus drei Maßnahmen zusammen:

### **2.4.1 Elterntreffen**

Die Elterntreffen fanden einmal monatlich abends in einem oder zwei Klassenräumen an der Schule statt und dauerten ca. zwei Stunden. Zielgruppe waren alle Eltern der 2. Klassen, insbesondere jene, deren Muttersprache Türkisch oder BKS war. Anwesend waren, neben den Eltern und ProjektanbieterInnen, auch die Brückenfrauen und MuttersprachenlehrerInnen. Die beiden Letztgenannten fungierten als DolmetscherInnen, wobei in Türkisch und BKS übersetzt wurde.

Im Rahmen der Elterntreffen wurden immer unterschiedliche Themen besprochen. Die Vermittlung der Inhalte erfolgte oft über einen interaktiven, spielerischen Zugang zu den Eltern.

Teilweise wurden zu unterschiedlichen Themenfeldern auch ExpertInnen (ÄrztInnen etc.) eingeladen. Am Ende des Elterntreffens wurde Feedback von den Eltern eingeholt, meist in Form einer Ideensammlung für das nächste Treffen. Es wurde also versucht, die Bedürfnisse der Eltern in Erfahrung zu bringen, um dann auf diese reagieren zu können. Auch während des Treffens wurde den Eltern immer wieder die Möglichkeit eingeräumt, Fragen stellen zu können und Anliegen vorzubringen. Zudem stand während den Veranstaltungen ein gesonderter Raum zur Kinderbetreuung zur Verfügung.

### **2.4.2 Lesestunden**

Im Rahmen der Lesestunden, welche einmal wöchentlich stattfanden, wurden mit den Kindern Texte in ihrer jeweiligen Muttersprache gelesen. Zielgruppe waren jene Kinder der zweiten Klassen, deren Muttersprache türkisch oder BKS war.

Diesbezüglich ließen sich große Unterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen feststellen, in erster Linie in Bezug auf die Teilnahme. So nahmen zum Zeitpunkt der Erhebung 22 bis 23 Kinder an den türkischsprachigen Lesestunden teil, im Gegensatz zu lediglich vier Kindern in den BKS-sprachigen Lesestunden.

Der Besuch der Lesestunden war den Kindern der zweiten Klassen möglich, wobei zu Beginn des Schuljahres eine Anmeldung notwendig war. Im Schuljahr 2008/2009 fanden die Lesestunden im Anschluss an den regulären Unterricht am Dienstag von 13:00 bis 14:00 statt. In den Lesestunden wurden den Kindern Geschichten in der Muttersprache (türkisch, BKS) vorgelesen. Die Bücher und Geschichten wurden teilweise von einer der ProjektanbieterInnen zur Verfügung gestellt, teilweise von den Brückenfrauen selbst mitgebracht. Die Brückenfrauen konnten dann selbst entscheiden, wann welche Geschichte vorgelesen wurde. Beide Brückenfrauen ließen meistens die Kinder die Geschichten aussuchen. Während vorgelesen wurde, zeichneten die Kinder Bilder zu der jeweiligen Geschichte. Es wurde von den Brückenfrauen immer wieder nachgefragt, ob die Kinder das Gelesene auch verstanden hätten. Teilweise wurde den Kindern auch die Möglichkeit eingeräumt, selbst zu lesen, was jedoch immer auf Freiwilligkeit beruhte. Besonderer Wert wurde darauf gelegt die Lesestunden locker zu gestalten. Die Kinder sollten gerne kommen und es sollte ihnen Spaß machen. Am Schluss der Lesestunde wurde über die jeweilige Geschichte noch einmal gemeinsam gesprochen und die Kinder erhielten eine Hausaufgabe, die bis zum nächsten Mal abgegeben werden sollte. Die Aufgabenstellungen wurden von den ProjektanbieterInnen vorbereitet und sollten gemeinsam mit den Eltern erledigt werden. Deshalb wurde auch darauf geachtet, diese so zu gestalten, dass die Kinder die Eltern fragen mussten. So wurden beispielsweise Fragen zum Herkunftsland formuliert. Die Hausaufgaben wurden von einer der ProjektanbieterInnen kontrolliert.

### **2.4.3 Sprechstunden**

Einmal im Monat wurden gegebenenfalls Sprechstunden angeboten, um den Eltern die Möglichkeit einzuräumen, aktuelle Probleme und Anliegen an das Projektteam herantragen zu

können. Anwesend waren bis zu zwei Eltern, eine Lehrerin und eine der beteiligten Brückenfrauen, die dabei als Dolmetscherin eingesetzt wurde.

Die Sprechstunden wurden im Vergleich zur ersten Projektierung (Schuljahr 2007/2008) von einmal in der Woche auf einmal im Monat reduziert.

Nachdem die Struktur des Projektes „Brückenfrauen“ im Detail beschrieben wurde, sollen im folgenden Kapitel die Fragestellungen der Evaluationsstudie erläutert werden.

### **3 Relevante Fragestellungen im Rahmen der Evaluation (Mooslechner)**

Das Forschungsinteresse dieser Studie beläuft sich auf die Frage:

*Wie gestaltet sich die Umsetzung eines Projektes zur Förderung von bildungsfernen Eltern mit Migrationshintergrund und deren Kinder an einer Wiener Volksschule und wie ist diese aus bildungs- und migrationssoziologischer Sicht zu bewerten?*

Um dieser Frage im Rahmen der Evaluationsstudie nachgehen zu können ergibt sich eine Vielzahl an Detail- und Unterfragen, die herausgearbeitet wurden und im Folgenden angeführt sind. Dabei handelt es sich um einen Fragenkatalog, der die Grundlage der Evaluationsstudie darstellt. Die Unterfragen dienten als Basis für die Entwicklung des Forschungsdesigns und boten eine Orientierungsstütze im Forschungsprozess.

Da sich jede Evaluation an den Interessen der Auftraggeber orientieren sollte (vgl. Stockmann 2007: 28) und wir die Studie als Responsive Evaluation<sup>32</sup> (vgl. Stake 1975; Beywl 2006) angelegt haben, musste sich eine zentrale Fragestellung an die Erwartungen, die das Projektteam an die Evaluation hatte, richten. Dies ermöglichte es bei der Umsetzung der Evaluation auf die Bedürfnisse der AuftraggeberInnen einzugehen, sowie Möglichkeiten abzuklären und offenzulegen. Erste Fragestellungen mussten also lauten:

- Welche Erwartungen werden an die Evaluation gestellt?
- Auf welche Fragen würde die Projektleitung gerne Antworten erhalten?

---

<sup>32</sup> Eine Beschreibung des Responsiven Evaluationsansatzes findet sich in Kap. 4



Die zentralen Fragestellungen von Seiten der AuftraggeberInnen, wie sich aus ersten Gesprächen mit diesen zeigte, beliefen sich auf die **Akzeptanz** der Maßnahmen bei den NutzerInnen, die **Bedürfnisse** der NutzerInnen, sowie auf die **Zielerreichung**. Insofern ergaben sich drei zentrale Fragestellungen, die es zu überprüfen galt:

1. Wie werden die vom Projekt gesetzten Maßnahmen von NutzerInnenseite wahrgenommen?
2. Welche Bedürfnisse/Problemlagen gibt es auf Seiten der NutzerInnen und decken sich diese mit den Zielsetzungen der Maßnahme?
3. Werden die vom Projekt definierten Zielsetzungen erreicht bzw. sind diese überhaupt erreichbar?

Ein erster Teilbereich der Evaluation lässt sich im Bereich einer *Ziel- und Kontextanalyse* verorten und sollte einerseits die Absichten des Projektteams offenlegen, andererseits die Umwelt, in der die Maßnahmen stattfinden, erfassen. Insofern galt es zu Beginn der Evaluation vor allem die *AnbieterInnenperspektive* und relevante Umwelten des Projektes in ausreichendem Maß zu erfassen. Diesbezüglich ergaben sich folgende Fragestellungen:

#### Kontext

- In welchen Kontext ist das Projekt eingebettet?
- Welche Möglichkeiten bzw. Beschränkungen ergeben sich aus den Kontextbedingungen für die Umsetzung des Projektes?

#### Definition der Zielgruppe(n)

- Auf welche Personen bzw. Gruppen zielen die Maßnahmen ab – gibt es eine klare Definition der Zielgruppe(n)?<sup>33</sup>

#### Zielsetzungen des Projektes

- Welche Ziele setzt sich das Projekt?
- Gibt es „versteckte“ oder „latente“ Ziele?

Zur Analyse der einzelnen Zielsetzungen werden von Stockmann folgende Fragestellungen vorgeschlagen:

- Worauf bezieht sich das Ziel?
- Was soll erreicht werden?

---

<sup>33</sup> Diese finden sich bereits in Kap. 2.2.3

- Wie viel soll erreicht werden?
- Wo soll das Ziel wirksam werden?
- Wann soll das Ziel erreicht werden?

(vgl. Stockmann 2007: 64)

### Maßnahmen

- Welche Maßnahmen werden vom Projekt ergriffen um die Ziele umzusetzen?<sup>34</sup>
- Wie sind die einzelnen Maßnahmen gestaltet?
- Können mit Hilfe der gesetzten Maßnahmen die Ziele erreicht werden?

Um die zentralen Fragestellungen beantworten zu können, war es notwendig, die *NutzerInnenperspektive* in ausreichendem Maß zu berücksichtigen. Hierbei sollten vor allem folgende Themenbereiche bearbeitet werden:

### Erreichen der Zielgruppe

- Wird bzw. werden die anvisierte(n) Zielgruppe(n) von der Projektleitung auch tatsächlich erreicht?
- Welche Personen werden noch zusätzlich von den im Projekt gesetzten Maßnahmen beeinflusst?

### Identifikation der Problemlagen der Zielgruppe(n)

- Welche Problemlagen/Bedürfnisse lassen sich auf Seiten der NutzerInnen der Maßnahmen identifizieren?
- Orientieren sich die Zielsetzungen der Maßnahme an den Problemlagen/Bedürfnissen der Zielgruppe(n)?

### Akzeptanz

- Wie wird die Maßnahme von NutzerInnenseite wahrgenommen und eingeschätzt?
- Hat die Maßnahme einen erkennbaren Wert/Nutzen für die Zielgruppe?

---

<sup>34</sup> Diese wurden bereits in Kap. 2.4 beschrieben.

#### Effekte (intendierte, nicht intendierte)

- Welche Effekte werden aus Perspektive der betroffenen Personen bzw. Gruppen mit den im Projekt gesetzten Maßnahmen in Verbindung gebracht?
- Decken sich die vom Projekt gesetzten Ziele mit den Effekten?

Diese Fragestellungen bildeten die Grundlage der Evaluation und bedurften, um beantwortet werden zu können, einer überlegten Methodologie, die im folgenden Kapitel genauer ausgeführt wird.

## **4 Zum Forschungsdesign der Evaluationsstudie (Kölldorfer)**

Das Forschungsprojekt wurde als Programmevaluation angelegt und orientiert sich grundsätzlich an dem „*Werterelativistischen Modell*“ (Beywl 2006: 103) der spannungsthemengesteuerten Evaluation (responsive evaluation) (vgl. Beywl 2006; Stake 1975). Diesem Modell folgend gilt es den Stakeholdern „(...) *eine vertiefte Beschreibung des Programms bzw. seiner lokalen Umsetzung ('Fall') samt seines spezifischen Kontextes und Prozesses* (...)“ (Beywl 2006: 103) zu liefern. Die gewonnenen Ergebnisse sollen von den Stakeholdern „(...) *vor dem Hintergrund ihrer Werte und Interessen autonom* (...)“ (ebd.: 103) beurteilt werden. Dies widerspricht nicht etwa einer Gesamteinschätzung, also Bewertung der Maßnahmen durch die EvaluatorInnen, sondern bedeutet, dass es den Stakeholdern obliegt, aus den Ergebnissen Schlussfolgerungen für die künftige Programmplanung und –umsetzung abzuleiten (vgl. Beywl 2006).

Im Sinne dieses Responsiven Ansatzes stehen evaluative Bedarfe - „(...) *wertgeladene 'Spannungsthemen' (issues)*“ (Beywl 2006: 104), wie „(...) *als problematisch, konfliktreich oder ungelöst wahrgenommene Programmbestandteile* (...)“ (ebd.: 104) - im Mittelpunkt. Diese sollen aus Zwischenergebnissen abgeleitet werden und dienen als Grundlage einer Feinsteuerung des Evaluationsprojektes.

Innerhalb dieses Evaluationsmodelles empfiehlt es sich, vor allem in der Anfangsphase der Erhebungen, einen sehr offenen methodischen Zugang zu wählen, und zwar in Form von unstrukturierter Beobachtung, narrativen Verfahren etc. (vgl. Beywl 2006).

Entsprechend dieser Forschungshaltung erfolgte die Durchführung dieser Evaluationsstudie somit auf der Basis mehrerer grundlegender Herangehensweisen:

Es war notwendig, das Projekt „Brückenfrauen“ als gesamtes in seinem sozialen Kontext zu verstehen und möglichst umfassend zu beschreiben. Somit mussten jene Kontextbedingungen offen gelegt werden, die zur Initiation des Projektes geführt haben. Um ein klares, differenziertes Bild der Maßnahmengestaltung zeichnen zu können, war es notwendig, zwischen AnbieterInnen- und NutzerInnenperspektive zu unterscheiden. Zudem galt es die Rolle der „Brückenfrauen“ im Projekt zu explizieren. Dies diente nicht nur einer genauen Beschreibung des Projektes, sondern auch der Identifikation von definierten Zielen sowie der Erfassung der intendierten und nicht intendierten Effekte des Projektes durch die Kontrastierung unterschiedlicher Perspektiven in Bezug auf die Einschätzungen der im Projekt gesetzten Maßnahmen.

Das zentrale Kriterium einer Evaluation stellt die Gesamteinschätzung und somit Bewertung einer Maßnahme/von Maßnahmen dar (vgl. Rossi, 1999: 20). Dies zu erreichen gelang mittels einer multiplen Triangulation (s. Kap. 4.1), wodurch unterschiedliche Logiken des sozialen Feldes aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden konnten, um eine hohe Validität der Ergebnisse zu gewährleisten. Dies geschah mittels einer verknüpfenden Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden, durch den Einsatz unterschiedlicher Beobachter im Feld, durch die multiperspektivische Einbindung aller relevanten Stakeholder des Feldes, ergänzt von einer zyklischen Vorgehensweise bei der Datenerhebung und der Kontrastierung aller gewonnenen Ergebnisse mit den relevanten theoretischen Konzepten, die durch die Zielanalyse ermittelt wurden.

In der Folge wird die multiple Triangulation als die grundlegende, qualitätssichernde methodologische Position beschrieben und deren Anwendung in der Studie dargestellt.

#### **4.1 Zur multiplen Triangulation als qualitätssichernde Strategie**

Flick (2004) unterscheidet, Denzin (1970) folgend, vier unterschiedliche Punkte bei einer Multiplen Triangulation:

- Die Daten-Triangulation
- Die Investigator-Triangulation
- Die Theorien-Triangulation
- Die Triangulation von Methoden

#### **4.1.1 Daten-Triangulation**

Daten-Triangulation bedeutet nicht eine Anwendung unterschiedlicher Methoden, sondern den Zugriff auf unterschiedliche Datenquellen während des Forschungsprozesses. Dieser Aspekt einer Triangulation wäre, so Flick, annähernd mit der Strategie des „theoretical sampling“ (Flick 2004; Glaser/Strauss 1967) zu vergleichen, indem dasselbe Phänomen zu verschiedenen Zeitpunkten, an verschiedenen Orten an unterschiedlichen Personen untersucht werde (vgl. Flick 2004).

Dieser Aspekt der Triangulation wurde in dieser Evaluationsstudie vor allem bei der Interviewführung und bei der teilnehmenden Beobachtung berücksichtigt. Die Interviewtermine wurden über die gesamte Projektdauer verteilt und mit unterschiedlichen GesprächspartnerInnen, die verschiedene Rollen innerhalb des Projekts einnehmen (z.B.: AnbieterInnen, NutzerInnen), vereinbart. Dies geschah unter Rücksichtnahme auf Reflexions- und Auswertungsphasen zwischen den Gesprächsterminen. Außerdem wurden Beobachtungen von Kommunikation und Interaktion bei Elterntreffen zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt. Zusätzlich wurden aus dem Feld stammende Dokumente als forschungsrelevante Datenquellen berücksichtigt. Die qualitativen Daten flossen in eine Fragebogenkonstruktion ein, um mittels einer Fragebogenerhebung die Relevanz der qualitativ identifizierten Themenbereiche im Projekt „Brückenfrauen“ durch die Perspektive der gesamten Klientel (Eltern der 2. Klassen aus dem Schuljahr 2008/2009) prüfen zu können. Durch diese Vielfalt an unterschiedlichen Daten sollte die Qualität der Forschung sichergestellt werden.

#### **4.1.2 Die Investigator-Triangulation**

Investigator-Triangulation bezeichnet ein Einsetzen von unterschiedlichen Beobachtern und Interviewern, „(...) um Verzerrungen durch die Person des Forschers aufzudecken bzw. zu minimieren“ (Flick 2004: 14). Durch einen „(...) systemischen Vergleich des Einflusses verschiedener Forscher auf den Untersuchungsgegenstand“ (Flick: 2004: 14) kann eine diesbezügliche Verzerrung eingedämmt werden.

Die Erhebungen wurden in dieser Studie unter den beiden Forschenden aufgeteilt. Im Rahmen des Forschungsprozesses wurden die jeweiligen Interventionen innerhalb des sozialen Feldes

gemeinsam reflektiert. Somit konnte die Sicherstellung der Forschungsqualität auch im Sinne einer Investigator-Triangulation eingelöst werden.

#### **4.1.3 Die Theorien-Triangulation**

Die *Theorientriangulierung* sieht vor, dass unterschiedliche theoretische Ansätze mit dem vorliegenden Datenmaterial zusammengeführt werden. Die Theorientriangulation dient vor allem dazu, ForscherInnen dazu zu bringen, ihre eigene wissenschaftliche Sozialisation zu hinterfragen und etwaige Vorannahmen explizit zu machen, um nach plausiblen theoretischen Alternativen suchen zu können (vgl. Flick 2004).

Dieser Problematik wurde bereits im Zuge der Auswertungen mittels des Verfahrens der Systemanalyse (s. Kap. 4.4.3) Rechnung getragen: Vier SoziologInnen, welche unterschiedlichen theoretischen Traditionen folgen (z.B.: Systemtheorie / Interpretatives Paradigma, etc.) waren an den Interpretationen beteiligt. Auf diese Weise konnten die Thesenbildungen durch unterschiedliche Perspektiven angereichert werden.

In der vorliegenden Masterarbeit wurden die empirisch gewonnenen Ergebnisse mit den bereits im ersten Teil dieser Arbeit vorgestellten theoretischen Ansätzen und empirischen Befunden aus dem aktuellen Stand der Forschung zusammengeführt.

#### **4.1.4 Die Triangulation von Methoden**

Mit *Triangulation von Methoden* ist nun die Verwendung unterschiedlicher Methoden zur Datengenerierung gemeint. Dabei geht es allerdings nicht um ein willkürliches Aneinanderreihen von qualitativen und quantitativen Methoden, sondern um eine überlegte Auswahl der Methoden, um „(...) *die Begrenztheit der Einzelmethode methodologisch durch ihre Kombination zu überwinden*“ (Flick 2004: 16). So muss die Methodenauswahl vor und auch während der Projektierung auf ihre Plausibilität hin hinterfragt werden und offen bleiben, ob nicht zusätzliche Methodenentscheidungen noch getroffen werden müssen. Gleichzeitig sollte jedoch mitgedacht werden, dass zusätzliche Methodenentscheidungen und begrenzte personelle, zeitliche, u.a. Ressourcen die Studie überfordern könnten (vgl. Flick 2004).

Um diesen qualitätssichernden Aspekt gewährleisten zu können, kam im Rahmen dieser Evaluation eine Vielfalt an unterschiedlichen, aufeinander abgestimmten qualitativen

Methoden, ergänzt durch eine quantitative Methode, der Fragebogenerhebung, zur Anwendung.

Bevor anschließend die einzelnen Methoden, die zur Anwendung kamen, detailliert beschrieben und im einzelnen begründet wird, welche Ziele mit der Anwendung dieser Methoden verfolgt wurden, soll die folgende Grafik die Logik des zyklisch organisierten Forschungsprozesses im Rahmen der Triangulation, gemäß des responsiven Evaluationsdesigns veranschaulichen und durch nachfolgende Erläuterungen ergänzt werden.

## **4.2 Zum Forschungsprozess im Rahmen der Triangulation**

Wie in der untenstehenden Grafik ersichtlich, gliederte sich der Forschungsprozess in vier aufeinander abgestimmte Phasen, die hier zwecks Veranschaulichung zwar voneinander getrennt werden sollen, in der Praxis jedoch teilweise ineinander griffen.

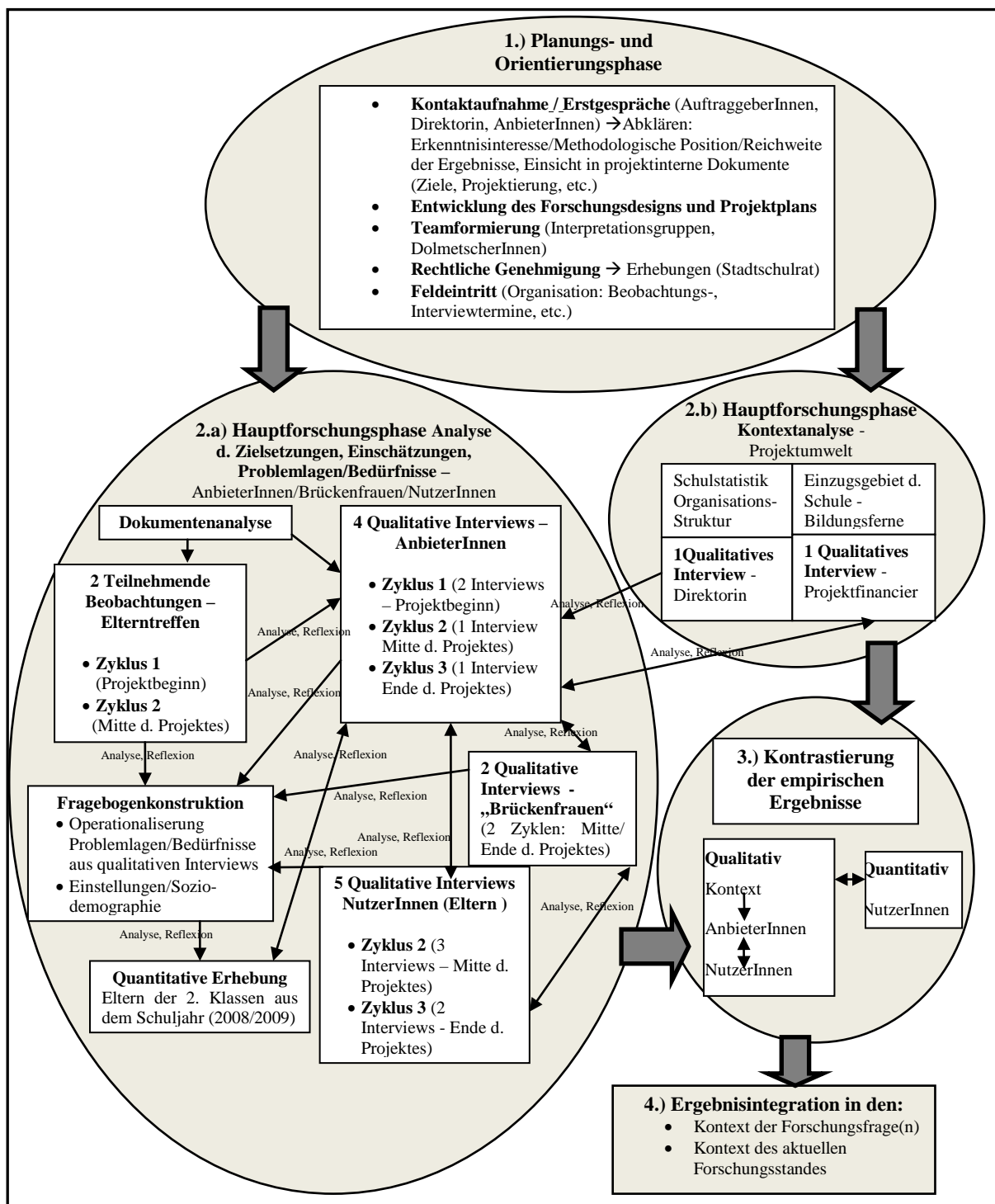
Erläuterungen zur Logik des Forschungsprozesses (vgl. Abb. 4-1):

**ad 1.)** In der ersten Phase des Forschungsprozesses – der *„Planungs- und Orientierungsphase“* – wurden nach den Erstgesprächen mit den AuftraggeberInnen, der Direktorin der VS II, den MaßnahmenanbieterInnen und einer Einsichtnahme in projektinterne Dokumente, Grundsatzentscheidungen über das Erkenntnisinteresse, der methodologischen Position und der Reichweite der Forschungsergebnisse getroffen. Danach wurden in Abstimmung zu diesen gesammelten notwendigen Grundinformationen entsprechende Forschungsfragen, ein Forschungsdesign und ein Forschungsprojektplan entwickelt. Es folgte die Organisierung und Formierung entsprechender Interpretationsgruppen. Desgleichen wurden DolmetscherInnen für die Durchführung der geplanten Interviews, die nicht auf Deutsch geführt werden konnten sowie für die Fragebogenübersetzung organisiert. Vor dem Feldeintritt, in dem erste Beobachtungs- und Interviewtermine fixiert wurden, musste eine rechtliche Genehmigung von Seiten des Stadtschulrates für die Erhebungen eingeholt werden.

Der Prozess der Hauptforschung lässt sich in zwei wesentliche Phasen gliedern:

Die *„Analyse der Zielsetzungen, Einschätzungen, Problemlagen/Bedürfnisse“* (2a.) und die *„Kontextanalyse“* (2b.) die durch eine zyklische Vorgangsweise ineinandergriffen und durch eine Methoden- und Datentriangulation die Qualität der Ergebnisse gewährleisteten.

Abbildung 4-1: Prozesslogik der zyklischen Forschungsstrategie im Rahmen der Triangulation



**ad 2a.)** Im Rahmen der Analyse der Zielsetzungen der AnbieterInnen, einer Elaboration von Einschätzungen der AnbieterInnen, „Brückenfrauen“ und der NutzerInnen zum Projekt und einer Analyse von Problem- bzw. Bedürfnislagen der NutzerInnen, kam eine Vielzahl an unterschiedlichen Verfahren zum Einsatz: Eine Dokumentenanalyse der uns von den



ProjektanbieterInnen zur Verfügung gestellten Dokumente, zwei teilnehmende Beobachtungen von Elterntreffen, vier qualitative Interviews mit den AnbieterInnen, zwei qualitative Interviews mit den „Brückenfrauen“, fünf qualitative Interviews mit den NutzerInnen (Eltern) und eine Fragebogenerhebung, die sich an die gesamte Elternschaft der 2. Klassen an der VS II aus dem Schuljahr 2008/2009 richtete.

Die Aufteilung in Erhebungszyklen mit Analyse- und Reflexionsphasen zwischen den Erhebungen ermöglichte es, dass Lücken in der Datenlage sichtbar gemacht werden konnten. Die auf diesem Wege sichtbar gewordenen Erkenntnislücken wurden bei künftigen Methodenentscheidungen und Methodenanwendungen (Leitfadenkonstruktionen, Gesprächseinstiegsfragen, Fragebogenkonstruktion) berücksichtigt, um noch mit Hilfe zusätzlicher Erhebungszyklen notwendige Informationen entsprechend sammeln zu können. Diese Strategie im Sinne eines „Theoretical Samplings“ (vgl. Glaser/Strauss 1967) gewährleistete eine interne Validierung des gesammelten Datenmaterials, indem auf diesem Wege eine prozedurale Verdichtung der Ergebnisse vorgenommen werden konnte.

Die Dokumentenanalyse der uns vom Projektteam „Brückenfrauen“ zur Verfügung gestellten Dokumente, lieferte die Basis für eine erste z. T. noch sehr offene Kategorienbildung im Rahmen der Annäherung an das Feld. Diese offenen Kategorien dienten zur Entwicklung geeigneter (nicht-standardisierter) Beobachtungsfoki und der Problemeingrenzung bei dem ersten offen geführten Gespräch mit einer AnbieterIn (vor allem in der Nachfragephase des betreffenden Interviews). Mit der Hilfe einer Anwendung von offen geführten qualitativen Interviews und nicht standardisierten teilnehmenden Beobachtungen, die mittels Systemanalyse, Themenanalyse und Beobachtungsanalyse (s. Kap. 4.4) ausgewertet wurden, gelang es, in den ersten Zyklen der Erhebungen die jeweiligen Relevanzsysteme der am Projekt direkt Beteiligten (AnbieterInnen / „Brückenfrauen“ / NutzerInnen) zu Wort kommen zu lassen. In den folgenden Erhebungszyklen konnte unter dem Rückgriff auf, aus der Analyse gewonnenen Kategorienbildung eine thematische Problemeingrenzung vorgenommen und mittels problemzentrierter Interviews etwas strukturierter vorgegangen werden, ohne hierbei präterministisch vorgehen zu müssen.

Die quantitative Erhebung hatte den Charakter einer Schlussbefragung der NutzerInnen, um eine Einschätzung über die Relevanz der Maßnahmenangebote (Einstellungen zu den Maßnahmenangeboten) im gesamten Projekt treffen zu können, wobei in die Fragebogenkonstruktion die Ergebnisse aus den qualitativen Erhebungen mit einfließen.

Zusätzlich wurden neuerlich Fragen zu den Bedürfnissen/Problemlagen und sozioökonomischen / soziodemographischen Daten der NutzerInnen formuliert und erhoben. Die Fragebogenerhebung richtete sich an die gesamte Elternschaft der zweiten Klassen. Da die Grundgesamtheit in der Untersuchungsgruppe<sup>35</sup> relativ klein war und es uns nicht möglich war, eine Erhebung vor Beginn des Projektes durchzuführen (s. Kap. 4.3.2.1) fand im Rahmen dieser Untersuchung eine deskriptive Darstellung der Ergebnisse statt.

**ad 2b.)** Im Rahmen der „*Kontextanalyse*“ wurde die unmittelbare Projektumwelt, in der das Projekt „Brückenfrauen“ eingebettet ist, erfasst, indem eine Sekundärdatenanalyse von vorhandenen Daten bzgl. der SchülerInnen zur Zusammensetzung der VS II nach StaatsbürgerInnenschaft, Muttersprache und Religionsbekenntnis vorgenommen wurde. Zudem galt es die Organisationsstruktur der VS II auf der Basis zur Verfügung gestellter Dokumente zu erfassen und zu beschreiben. Des Weiteren wurde ein qualitatives Interview mit dem Projektfinancier (MA 17) geführt, das mit Hilfe einer Themenanalyse ausgewertet wurde, um die Positionen zur bisherigen Projektierung und entsprechende Rahmenbedingungen in Erfahrung bringen zu können. Aus einem qualitativen Interview mit der Direktorin - das ebenfalls mit einer Themenanalyse ausgewertet wurde - wurden in erster Linie Einschätzungen zum Projekt als indirekt Beteiligte und aus Expertinnensicht schulbezogene Daten generiert, mit Hilfe derer die Integration des Projektes „Brückenfrauen“ in den Schulapparat (schulische Rahmenbedingungen / strukturelle Möglichkeiten) erfasst werden konnte. Diese Daten flossen in die Kontextanalyse sowie in Form von Zwischenergebnissen wiederum in die Interviewplanung bzgl. der AnbieterInnengespräche in Zyklus 2 und 3 der Erhebungen ein und wurden bei der Analyse in Bezug auf die Einschätzungen zum Projekt „Brückenfrauen“ mitberücksichtigt. Ein weiterer Fokus wurde im Rahmen der Kontextanalyse auf eine Sekundärdatenanalyse der Bevölkerung nach höchster abgeschlossener Ausbildung des Einzugsgebietes der Schule im Vergleich zu gesamt Wien gelegt. Dieser Fokus ergab sich aus den Analysen der qualitativen Interviews mit den AnbieterInnen, in welchen die Bildungsferne der NutzerInnen als wesentlicher Einflussfaktor für die Notwendigkeit des Projektes „Brückenfrauen“ identifiziert wurde.

---

<sup>35</sup> Grundgesamtheit in der Fragebogenerhebung war: N = 42

**ad 3.)** In Phase drei wurden die qualitativen Ergebnisse (aus der Kontextanalyse, der AnbieterInnen- und NutzerInnenperspektive) miteinander kontrastiert und in einem späteren Schritt mit den quantitativen Ergebnissen aus der NutzerInnenbefragung zusammengeführt.

**ad 4.)** Abschließend erfolgte in Phase vier eine Integration der gewonnenen Ergebnisse in den Kontext der Forschungsfrage(n) und – im Sinne einer Theorientriangulation – in den Kontext des aktuellen Forschungsstandes. Die soziologisch-theoretische Verortung des Projektes generierte aus den Ergebnissen der Zielanalyse und wurde mit den gesamten Ergebnissen der Studie zusammengeführt.

In diesem Kapitel soll nun auf die einzelnen qualitativen Methoden, die in zyklischer Form zur Anwendung kamen, sowie auf die quantitative Methode Fragebogenerhebung näher eingegangen werden.

## **4.3 Angewendete Methoden der Erhebung**

### **4.3.1 Qualitative Erhebungsmethoden**

#### **4.3.1.1 Teilnehmende Beobachtung**

Die Methode der (offenen) teilnehmenden Beobachtung ermöglicht es, Prozessabläufe im Feld quasi von innen heraus zu erfassen.

So gewährten uns die zwei in unterschiedliche Zyklen aufgeteilten teilnehmenden Beobachtungen von Elterntreffen eine Perspektive auf die dort stattfindenden Handlungsabläufe, Kommunikationsformen und auf die Rollenverteilungen der AkteurInnen innerhalb der Handlungsabläufe. Dementsprechend wurden Beobachtungsprotokolle erstellt, wobei nach Beschreibungen des physischen Settings (Räumlichkeit, Sitzordnungen, zeitliche Strukturierung etc.) bzgl. des sozialen Settings vorwiegend didaktische Unternehmungen der AnbieterInnen und die daraus resultierenden Reaktionen der NutzerInnen fokussiert wurden.

Der Vorzug des aus den Beobachtungen gewonnenen Datenmaterials liegt darin, dass es „(...) *natürliche Strukturierungsleistungen sichtbar machen kann, selbst wenn dies Reaktionsweisen des Feldes gegenüber Außenstehenden (wie ForscherInnen) sind*“ (Lueger 2000: 99). Beobachtete Phänomene unterliegen jedoch stets gewissen Wahrnehmungsfiltren durch die BeobachterInnen, wie etwa durch die perspektivische Selektivität der Zuwendung zum

Beobachtungsgegenstand, der Selektivität der Wahrnehmung der BeobachterInnen und der Selektivität während der Protokollierung (vgl. Lueger 2010: 42). Daher mussten die aus der Beobachtung gewonnen Aufzeichnungen als Sekundärmaterial behandelt werden, welches einer entsprechenden Analyse unterzogen wurde (s. Kap. 4.4.2), um etwaige Verzerrungen mitberücksichtigen und unter Kontrolle bringen zu können.

#### 4.3.1.2 Qualitative Interviews

Zur Generierung aussagekräftiger Daten über das Setting „Schule“ sowie über identifizierbare Zielsetzungen auf AnbieterInnenseite und deren Einschätzungen über den Verlauf der im Projekt gesetzten Maßnahmen wurden Gespräche mit den jeweiligen - sowohl direkt als auch indirekt am Projekt beteiligten - Stakeholdern geführt. So fanden im Zuge unserer Evaluation insgesamt vier Gespräche mit den AnbieterInnen der projektspezifischen Maßnahmen, ein Gespräch mit der Direktorin der VS II, sowie ein Gespräch mit einem Vertreter der MA 17 statt. Zudem wurden je ein Gespräch mit fünf der NutzerInnen des Maßnahmenangebotes (Eltern) geführt, sowie je ein Gespräch mit den beiden Brückenfrauen. In allen Fällen wurde auf eine Gesprächsführung im Sinne qualitativer Interviews zurückgegriffen, wobei zwei wesentliche Interviewformen (offene und halb-strukturierte) zur Anwendung kamen: das *narrative Interview* (vgl. Schütze 1976) und das *problemzentrierte Interview* (vgl. Witzel 1982).

#### Das narrative Interview

Das *narrative Interview* bietet einen offenen Feldzugang, der es ermöglicht, große Mengen an Datenmaterial zu generieren, welches die Gelegenheit bietet, systemanalytisch vorzugehen. Bei dieser Form der Gesprächsführung hängt die Strukturierungsleistung von den GesprächspartnerInnen ab, nachdem mit einer entsprechenden Einstiegsfrage die Erzählung angeregt wurde (vgl. Flick 1999: 116 ff.). Vor allem im Hinblick auf die Daten, die zur Erschließung des Maßnahmenkontextes und der Sinnstrukturierung innerhalb des sozialen Feldes hin generiert werden sollten, war es unabdingbar, eine offene Strategie der Gesprächsführung zu wählen. Mit dieser Vorgangsweise wurde den GesprächspartnerInnen ein Spielraum eröffnet, eigene Schwerpunkte im Verlauf der Gesprächsführung zu setzen und somit ein Datenmaterial produziert, das diesen Ansprüchen gerecht wurde.

Die Gesprächsführung mit den projektinternen Stakeholdern (den Projektanbieterinnen) und den NutzerInnen (Eltern) erfolgte in den ersten Zyklen der Erhebungen (1 Interview mit einer

Anbeiterin und 1 Interview mit einer Nutzerin) in Form von offen geführten Interviews. Auf diese Weise war es möglich, den jeweiligen Relevanzsystemen der interviewten Personen möglichst ohne einen prädestinistischen Zugang Rechnung zu tragen und für sie relevante Themenkomplexe zu elaborieren. Das offen geführte Interview mit der AnbieterIn wurde systemanalytisch (s. Kap. 4.4.3) und themenanalytisch (s. Kap. 4.4.4), das offene Interview mit der NutzerIn themenanalytisch ausgewertet.

### Das problemzentrierte Interview

Um konkrete Fragestellungen, nach einer gewachsenen Vertrautheit unsererseits mit den relevanten Themenkomplexen im Projekt in weiteren Erhebungszyklen, gezielt nachgehen zu können, empfahl sich eine strukturiertere Form der Gesprächsführung. Dennoch sollte die Bedeutungsstrukturierung der Befragten in den Vordergrund gestellt werden, weshalb sich die Variante des *problemzentrierten Interviews* als idealer Kompromiss zwischen einer leitfadenorientierten und einer narrativen Gesprächsform ergab.

Das problemzentrierte Interview verbindet eine sehr lockere Bindung an einen knappen, der thematischen Orientierung dienenden Leitfaden mit dem Versuch, „(...) *den Befragten sehr weitgehende Artikulationschancen einzuräumen und sie zu freien Erzählungen anzuregen.*“ (Flick 1995: 178). Auf Basis erster Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse (s. Kap. 4.4.1), der Beobachtungsanalyse (s. Kap.4.4.2) sowie der Analyse der ersten offenen Interviews wurden lose Leitfäden entwickelt, deren Zweck es war, den uns interessierenden „Problembereich“ einzugrenzen und klarer zu bestimmen.

Gleichzeitig wurden mittels offener Fragetechnik die Befragten zum Erzählen angeregt. Die problemzentrierten Interviews mit den AnbieterInnen und externen Stakeholdern wurden in einigen Fällen zu zweit (mit entsprechenden Rollenverteilungen während der Interviewführung<sup>36</sup> geführt, um „(...) *'Durchhänger' im Gespräch (zu) vermeiden und auf unerwartete Informationen rascher reagieren (zu) können*“ (Leitner/Wroblewski 2005: 252)

Die mit den AnbieterInnen und externen Stakeholdern problemzentriert geführten Interviews sind als *ExpertInneninterviews* zu verstehen. ExpertInneninterviews sind mittlerweile ein zentraler Bestandteil fast jeder Evaluation (vgl. Leitner / Wroblewski 2005). Für unsere Arbeit orientierten wir uns an dem ExpertInnenverständnis von Bogner und Menz (2005: 46). Danach ist unter einem Experten / einer Expertin jemand zu verstehen, der / die „über

---

<sup>36</sup> Ein Forscher war für die Gesprächsleitung, der andere für Nachfragen zuständig.

*technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein (ihr) spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht“.* Bogner und Menz weisen darauf hin, dass ExpertInnenwissen dadurch zu einem großen Teil den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen aufweise, „in das verschiedene (...) Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen“.

Hierbei wurde vor allem auf Themenbereiche wie etwa „(...) Wahrnehmung von Problembereichen, Verbesserungsmöglichkeiten aus der Sicht der ExpertInnen, die Bewertung einzelner Aspekte der Maßnahme(n) sowie die Einschätzung der Wirkungen (...)“ (Leitner/Wroblewski 2005: 250) fokussiert.

Mittels problemzentrierter Interviews mit den NutzerInnen wurden Einstellungen zu den Maßnahmen erhoben - zu Themen wie Akzeptanz, individuell erlebte Sinnhaftigkeit der Maßnahmen, Problemlagen (Bedürfnisse), etc.<sup>37</sup>

Die Interviews mit den Brückenfrauen wurden ebenfalls problemzentriert geführt und berührten neben den oben erwähnten Themenbereichen zusätzlich auch deren konkrete Rolle als Brückenfrau (Aufgaben und Selbstverständnis), deren Wahrnehmung bezüglich der Maßnahmenakzeptanz unter der Elternschaft sowie deren Perspektiven auf Organisation und Ablauf der Maßnahmengestaltung. Die problemzentrierten Interviews wurden mittels Themenanalyse (s. Kap. 4.4.4) ausgewertet.

## **4.3.2 Quantitative Erhebungsmethode**

### **4.3.2.1 Fragebogenerhebung**

Wie bereits erwähnt, war eine Wirkungsanalyse auf Basis eines Quasi-Experimentellen Designs (vgl. Kromrey 2006: 96ff.; Diekmann 2007: 356ff.) im Rahmen dieser Studie nicht möglich, da die Evaluationsstudie erst nach Beginn des Projektes beauftragt wurde. Durch diesen Umstand war eine Erhebung vor Einsetzen der Maßnahme, die ja eine grundlegende Voraussetzung eines derartigen Designs darstellt, nicht möglich. Hinzu kam, dass der Zeitraum, in welchem das Projekt bisher stattfand, als zu kurz einzuschätzen war, um

---

<sup>37</sup> Die Interviews mit zwei türkischsprachigen Eltern wurden mit Hilfe einer Dolmetscherin geführt. Dazu wurden von uns entsprechende Einstiegsfragen/Leitfäden entwickelt; Die Interviewführung, Transkription und Übersetzung der Transkripte oblag der Dolmetscherin. Die Dolmetscherin war zudem eine ausgebildete Soziologin.

konkrete Wirkungen erwarten zu können. Dennoch sollten identifizierte Wirkungsdimensionen an der gesamten Klientel überprüft werden.

Da das Design als eine Responsive Evaluation (vgl. Beywl 2006) angelegt war, orientierten wir uns an den Bedürfnissen der AuftraggeberInnen.

Die Fragebogenerhebung zielte deshalb in erster Linie darauf ab, Einstellungen auf Seiten der TeilnehmerInnen zu erfassen, die sich auf jene Bereiche bezogen, in denen Effekte der gesetzten Maßnahmen bereits bemerkbar oder zu erwarten waren. Diese wurden aus den Ergebnissen den vorangegangenen qualitativen Erhebungen und Analysen identifiziert. Zusätzlich sollten Fragen der Akzeptanz sowie eine Identifikation relevanter Problemlagen und Bedürfnisse auf Seiten der TeilnehmerInnen quantitativ erhoben werden. Desgleichen wurden soziodemographische Daten in Erfahrung gebracht.

Auf diese Weise wurde mit Hilfe der Fragebögen die Relevanz der einzelnen identifizierten Themenfelder unter der gesamten am Projekt teilnehmenden Klientel erhoben. Die abschließende Kontrastierung der Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung mit den Ergebnissen aus der Zielanalyse ermöglichte eine Überprüfung der Zielerreichung.

Eine der zentralen Fragestellungen von Seiten der Projektleitung bezog sich auf die Bedürfnisse der Eltern in Bezug auf die Gestaltung des Projektes. Auf der Grundlage der Ergebnisse aus der Teilnehmenden Beobachtung sowie jenen aus den Qualitativen Interviews mit den AnbieterInnen, den Brückenfrauen und den NutzerInnen wurden die entsprechenden Themenbereiche generiert und in den Fragebogen aufgenommen. Um wiederum eine Einschätzung über die Relevanz dieser Themenbereiche und Angebote der AnbieterInnen unter der gesamten TeilnehmerInnenschaft ermöglichen zu können, wurden diese ebenfalls mit Hilfe des Fragebogens erhoben. Die Fragebögen wurden auf Deutsch, Türkisch und Kroatisch erstellt und von der Schulleitung an die Eltern der zweiten Klassen ausgegeben.

## **4.4 Angewendete Methoden der Analyse**

### **4.4.1 Dokumentenanalyse**

Die Methode der Dokumentenanalyse zielt darauf ab, Material zu erschließen, das nicht erst durch die Datenerhebung geschaffen wird, aber dennoch Hinweise auf die kommunikativen Beziehungen im Feld liefern kann.

Die aus dem Feld stammenden Artefakte beliefen sich in diesem Fall ausschließlich auf schriftliche Dokumente, die uns zur Verfügung gestellt wurden: ein Abschlussbericht des

Projektes von 2007/2008, ein Dokument zur Projektbeschreibung des Projektes von 2008/2009, eine Gegenüberstellung Projekt alt vs. Projekt neu. Zudem wurden Texte aus der Homepage der VS II entnommen. Diese Artefakte lieferten einen ersten Überblick über Schwerpunktsetzungen und Zielformulierungen aus Sicht der ProjektanbieterInnen.

Die Dokumente wurden als ein zu interpretierendes Textmaterial verstanden, welches mit Hilfe einer Themenanalyse (s. Kap 4.4.4) ausgewertet wurde.

#### **4.4.2 Beobachtungsanalyse**

Die Beobachtungsanalyse orientierte sich an dem Durchführungsvorschlag von Lueger (2000).

Lueger unterscheidet vier wesentliche Phasen der Analyse: die „Deskriptive Analyse“, die „Perspektivische Bedeutungsstrukturanalyse“, „Detailanalysen“, die „Integrative und Prüfende Analyse“.

Lueger folgend wurden in der ersten Phase – der „Deskriptiven Analyse“ - das vorgefundene soziale Setting (AkteurInnen, Beziehungen, Kommunikationsstrukturen) sowie das physische Setting (Räumlichkeit, Sitzordnungen, zeitliche Strukturierung, etc.) bei den Elterntreffen möglichst genau beschrieben. In der nächsten Phase, der „Perspektivischen Bedeutungsstrukturanalyse“ ging es um eine „(...) *Bestimmung der internen und externen Grenzen des untersuchten Bereichs, um die Grundstruktur sozialer Phänomene herauszufiltern.*“ (Lueger 2000: 129). Hierbei wurden hauptsächlich zwei Ziele verfolgt: Einerseits galt es für den Kontext sensibilisiert zu werden, andererseits war es notwendig, die bislang deskriptive Analyse zu vertiefen und verschiedene im Feld vorhandene Perspektiven zu berücksichtigen, indem wir unterschiedliche, mögliche Perspektivenvariationen eingenommen haben. Danach wurden in einer nächsten Phase „Detailanalysen“ vorgenommen. Hierbei ging es vorwiegend darum, bisherige Ergebnisse zu präzisieren, abzusichern und gegebenenfalls zu modifizieren. Mit Lueger wurde davon ausgegangen, dass sich in Einzelheiten immer auch Aspekte des Gesamtzusammenhangs wiederfinden. Diese Details wurden intensiv untersucht und mit den Ergebnissen aus den vorangegangenen Phasen kontrastiert. In der letzten Phase, der „integrativen und prüfenden Analyse“, wurden die Ergebnisse zusammengeführt und somit die bei den Elterntreffen vorhandene Prozesslogik nachgezeichnet (vgl. Lueger 2000: 121 ff).



Die aus der Beobachtungsanalyse gewonnenen Ergebnisse belaufen sich auf die Rollenverteilungen aller AkteurInnen, die Kommunikationen zwischen den AkteurInnen und Handlungsabläufe bei den Elterntreffen. Sie wurden im Sinne von Zwischenergebnissen nicht explizit dargestellt. Diese Ergebnisse dienten als offene Kategorien zur Konstruktion von losen Leitfäden im Rahmen problemzentrierter Interviews mit den AnbieterInnen und flossen (s.o.) zusätzlich in die Konstruktion des Fragebogens mit ein.

#### 4.4.3 Systemanalyse

Mit Hilfe der Methode der Systemanalyse war es möglich - im Sinne eines hermeneutischen Interpretationsverfahrens - handlungsanleitende Strukturen innerhalb des sozialen Feldes transparent zu machen, um ein Verstehen der internen Abläufe zu ermöglichen (vgl. Reichertz 1997).

Bei diesem Analyseverfahren stehen nicht manifeste und offenkundige Textgehalte in Interviewtranskripten im Vordergrund, sondern der Analysefokus liegt auf einer extensiven Sinnauslegung angesprochener Themen, „(...) wobei die Auslegung auf verschiedene Strukturierungsphänomene jenes Kontextes zentriert wird, der die Aussagen in einem Text mit Sinn erfüllt.“ (Froschauer/Lueger 2003: 142)

Die Sinnauslegung seitens der Forschenden basiert nach Froschauer/Lueger (2003) auf drei wesentlichen Ebenen, die die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven der Forschenden erfordern. Jene der „alltagskompetenten HörerInnen“ bezieht sich auf die Identifikation vertrauter Bedeutungen der Aussage im Alltag. Auf der „Ebene der interviewten Personen“ wird das Augenmerk auf den subjektiven Sinn aus der Perspektive der befragten Person und deren mögliche Intentionen gelegt. Schließlich erlaubt die „Ebene der relationalen Interpretation“ die objektive und praktische Sinnerfassung aus einer „distanziert-wissenschaftlichen Perspektive, auf der nach den objektiven Bedeutungen, die den Aussagen zugrunde liegen“, gefragt wird (vgl. Froschauer/Lueger (2003: 147).

Der zu interpretierende Text wurde von uns in Texteinheiten (Sinneinheiten) zerlegt, welche aus jeweils einem zusammenhängenden Thema bestehen.

Die konkrete Analyse dieser Sinneinheiten orientierte sich an folgenden leitenden Fragestellungen:

*„Paraphrase: Wie kann der Textteil kurz zusammengefasst werden? (Übernahme der Rolle alltagskompetenter HörerInnen; manifester Inhalt)*

*Äußerungskontext: Warum wurde ein Text in genau dieser Form produziert? (Hineinversetzen in die Rolle der TextproduzentInnen)*

*Textrahmen: Welche Bedeutung könnte die Situation haben, in der dieser Text produziert wurde?*

*Lebenswelt: Welche strukturellen Bedingungen und Sichtweisen der Welt können die Gestaltung des Textes beeinflusst haben?*

*Hypothetischer Wirkungskontext: Was trägt der Text zum Verständnis der Dynamik des Feldes bei? (Übernahme der Rolle distanzierter AnalytikerInnen)*

*Interaktionseffekte: Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Lebensweltstrukturen für das Handeln der TextproduzentInnen und die Aktivitäten ihres sozialen Umfeldes?*

*Systemeffekte: Welche Bedeutung könnten die Interaktionseffekte für die Strukturierung eines sozialen Systems haben?“ (Lueger 2010: 261)*

Die Interpretation der qualitativen Interviews wurde in Gruppen (mind. 2; max. 4 Personen) durchgeführt, welche möglichst heterogen besetzt waren (Männer/Frauen, interdisziplinäre Besetzung), um „(...) 'Betriebsblindheit' zu reduzieren und alternative Interpretationen zu erschließen“ (Froschauer/Lueger 2003: 104). Zudem wurde darauf geachtet, dass der jeweilige Interviewer sich an den Interpretationen nicht aktiv beteiligte, sondern sich protokollführend betätigte, um die unterschiedlichen Lesarten nicht durch spezifisches Vorwissen zu beeinflussen.

Dieses Analyseverfahren wurde vor allem dazu eingesetzt, um ein Verstehen des Forschungsfeldes in seiner sozialen Ausdifferenziertheit zu ermöglichen. Das Verfahren war somit ein wesentlicher Bestandteil in der ersten explorativen Phase der Studie. Zusätzlich gelang es uns mit Hilfe der Systemanalyse über die Ebene von Interaktions- und Systemeffekten sowohl nicht intendierte Effekte als auch erlebte Problembereiche während der Maßnahmensetzung transparent zu machen. Dies wurde vor allem in Bezug auf die AnbieterInnenperspektive im Rahmen der Zielanalyse berücksichtigt und diesbezüglich generierte Zwischenergebnisse flossen hauptsächlich als Konstruktionsgrundlage für weitere Leitfäden und den Fragebogen ein.

#### 4.4.4 Themenanalyse

Die Themenanalyse (vgl. Froschauer/Lueger 2003) kann im Wesentlichen als ein Textreduktionsverfahren verstanden werden - als ein Textreduktionsverfahren mit dem Anspruch, größere Textmengen aus einem oder mehreren Interviews unter Berücksichtigung von Argumentationszusammenhängen reduktiv zu verdichten.

Fünf leitende Fragen bestimmen nach Froschauer und Lueger die Vorgehensweise bei der Textreduktion:

*„Was ist ein wichtiges Thema und in welchen Textstellen kommt dies zum Ausdruck?*

*Was sind zusammengefasst die wichtigsten Charakteristika eines Themas und in welchen Zusammenhängen taucht es auf?*

*In welcher Abfolge werden Themen zur Sprache gebracht?*<sup>38</sup>

*Inwiefern tauchen innerhalb oder zwischen den Gesprächen Unterschiede in den Themen auf?*

*Wie lassen sich die besonderen Themencharakteristika in den Kontext der Forschungsfrage integrieren?“* (Lueger 2010: 262).

Ergänzend zur Textreduktion wird auch ein spezielles Codierverfahren angewendet, das nach dem erfolgten Komprimieren des Textes wiederum eine analytische Erweiterung des Textes ermöglicht. Dieses Codierverfahren beinhaltet ein Erstellen von *„Begriffshierarchien, die sich theoretisch verdichten lassen“* (Froschauer/Lueger 2003: 163) und lässt sich in folgende Schritte aufgliedern: Zunächst erfolgt eine Themencodierung durch die Bildung entsprechender Themenkategorien. In einem nächsten Schritt wird eine Analyse der Themenkategorien nach Subkategorien vorgenommen. Danach werden die Themenkategorien nach ihrer relativen Bedeutung im Text bzw. für die Forschungsfrage strukturiert. In einem weiteren Schritt werden die gebildeten Themenkategorien mit den Subkategorien sinnvoll verknüpft (vgl. Lueger 2010: 262). Im nächsten Schritt kommt es zur *„Interpretation des hierarchischen Kategoriensystems“*, woraus Thesen passend zur Forschungsfrage elaboriert werden, *„(...) wobei die entsprechenden Textpassagen einer eingehenden Interpretation*

---

<sup>38</sup> Diese Frage war in dieser Analyse nur teilweise von Relevanz, da ein Teil der Interviews leitfadenbasiert durchgeführt wurde. Bei der Analyse dieser Interviews wurde auf diese leitende Frage verzichtet, weil dadurch allenfalls Ergebnisse produziert worden wären, die die Gesprächsstrategie der Forscher in den Mittelpunkt stellen und nicht Aufschlüsse über *„(...) die narrative Struktur des Gesprächs und die Verknüpfungslogik der Themen untereinander und mit sozialen Beziehungen geben“*. (Froschauer/Lueger 2003: 161) Diese leitende Frage war somit nur Teil der Analyse bei offen geführten Interviews.

*unterzogen werden können“* (Lueger 2010: 262). Abschließend wird eine vergleichende Analyse verschiedener Texte durchgeführt, um auf der Grundlage des Datenmaterials entsprechende Thesen zu entwickeln, die eine Theoriebildung vorantreiben (vgl. Lueger 2010: 262).

Mit der Anwendung dieser Methode ließen sich wissenschaftlich abgesicherte Ergebnisse gewinnen, welche Rückschlüsse auf aus dem Datenmaterial heraus verdichtete Kategorien bzgl. der Intentionen und Einschätzungen der gesetzten Maßnahmen der AnbieterInnen und Einstellungen der NutzerInnen zu den gesetzten Maßnahmen erlaubten. Zusätzlich konnten die auf diesem Weg gewonnenen Ergebnisse so aufbereitet werden, dass sie für eine Verknüpfung mit einer weiteren Vorgehensweise mit quantitativen Ansprüchen – also als eine explorative Grundlage für die Fragebogenkonstruktion - anschlussfähig blieben.

#### **4.4.5 Statistische Auswertung**

Die aus der Fragebogenerhebung gewonnenen quantitativen Daten wurden mit Hilfe des Statistikprogrammes SPSS ausgewertet. Bei der Auswertung kamen hauptsächlich univariate Verfahren wie Häufigkeitsverteilungen und Balkendiagramme zur Anwendung. Insofern wurden die Daten größtenteils auf rein deskriptiver Ebene dargestellt und untereinander verglichen. In einigen Fällen wurden Kreuztabellen angefertigt, um auf mögliche Zusammenhänge einzelner Variablen aufmerksam zu machen. Aufgrund der geringen Fallzahlen waren jedoch keine Signifikanztests möglich.

## **5 Empirische Ergebnisse der Evaluationsstudie (Kölldorfer / Mooslechner)**

Im folgenden Kapitel werden die verdichteten Ergebnisse aus der Kontext- und Zielanalyse, Einschätzungen des Projektes aus Perspektive der AnbieterInnen, „Brückenfrauen“ und NutzerInnen und die Ergebnisse der quantitativen Schlussbefragung der Eltern der 2. Klassen dargestellt. Einleitend werden jeweils kurz die Methoden die zur Anwendung kamen und die damit verknüpften Erkenntnisziele angeführt. Den Abschluss dieses Kapitels bilden eine Gegenüberstellung der wichtigsten Ergebnisse und eine Gesamteinschätzung des Projektes „Brückenfrauen“. Um die Nachvollziehbarkeit der Vorgehensweise beim letzten analytischen

Schritt gewährleisten zu können, befindet sich eine Triangulationstabelle aller Ergebnisse im Anhang dieser Arbeit.

## **5.1 Ergebnisse der Kontextanalyse (Kölldorfer)**

Die nun folgende Kontextanalyse bezieht sich auf die unmittelbare Umwelt des Projektes. Sie umfasst den Geldgeber, die MA17, sowie die Schule. Fokussiert werden die wesentlichen Gründe für die Entstehung des Projektes, sowie die Rahmenbedingungen der Finanzierung.

Grundlage der Analyse der finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen ist ein problemzentriertes Interview mit einem Vertreter der MA 17, das mittels Themenanalyse ausgewertet wurde. Hierbei sollten zentrale Aufgabenbereiche, Positionen und Sichtweisen auf das Projekt „Brückenfrauen“ von Seiten der MA 17 erarbeitet werden.

Zur Analyse der Schule als unmittelbare Umgebung in der das Projekt „Brückenfrauen“ stattfindet, wurde ein problemzentriertes Interview mit der Direktorin geführt. Dieses wurde ebenfalls mittels Themenanalyse ausgewertet. Des Weiteren wurde auf die Ergebnisse einer Analyse der uns von der Schule zur Verfügung gestellten Dokumente zur Organisationsstruktur der Schule zurückgegriffen. Hinzu kamen auch eine Auswertung von Daten der Schulstatistik sowie der Volkszählung 2001 der Statistik Austria.

### **5.1.1 Zur Rolle der MA 17 im Rahmen des Projektes „Brückenfrauen“**

Wichtigster Geldgeber des Projektes „Brückenfrauen“ ist die Magistratsabteilung 17 für Integrations- und Diversitätsangelegenheiten der Stadt Wien. Bereits das Vorläuferprojekt MILL, sowie die beiden Durchläufe des Brückenfrauenprojektes wurden als Kleinprojekte mit einem Maximalbetrag von bis zu 5100 Euro unterstützt.

#### **5.1.1.1 Aufgabenbereiche der MA 17**

Laut den Angaben aus dem Expertengespräch mit einem Vertreter der MA 17 lassen sich die selbst definierten Aufgaben in vier wesentliche Kernbereiche zusammenfassen<sup>39</sup>:

Der erste Kernbereich bezieht sich auf Maßnahmensetzungen bezüglich integrativer Fragestellungen. Dabei gilt es Projekte, die auf Integration abzielen, zu fördern, zu entwickeln, zu begleiten und gegebenenfalls auch evaluieren zu lassen.

---

<sup>39</sup> Eine detailliertere Auflistung der Aufgabenbereiche der MA 17 findet sich auf deren Homepage unter <http://www.wien.gv.at/integration/arbeits.html>

Ein weiterer Kernbereich beinhaltet eine Regionalstellenarbeit mit MigrantInnencommunities. Einen nächsten Schwerpunkt und Kernbereich stellt die organisationsinterne Arbeit dar. Dabei gilt es innerhalb des Magistratsbereiches ein Diversitätsmanagement im Sinne eines Weiterentwickelns von interkulturellen Kompetenzen der MitarbeiterInnen zu implementieren. Diese Gestaltung soll auch von anderen Magistratsabteilungen übernommen werden.

Die vierte Stütze des Aufgabenbereiches wird als Vernetzungsarbeit definiert. Diese Vernetzungsarbeit besteht in erster Linie darin, sowohl organisationsintern mit anderen Magistratsabteilungen, die thematisch an anderen Projekten arbeiten, als auch organisationsextern mit anderen Organisationen, die in ähnlichen Bereichen wie die MA 17 tätig sind (regional, national und international), zu kooperieren.

#### 5.1.1.2 Zur Unterstützung von der MA 17 für Projekte

Die Unterstützungsarbeit von Seiten der MA 17 beläuft sich sowohl auf eine finanzielle Förderung als auch auf inhaltliche Beratung, wenn dies von AntragstellerInnen in Anspruch genommen werden möchte. Bei jeglicher Antragsstellung gilt es die Förderbestimmungen abzuklären und Kompetenzbereiche im Vorhinein abzustecken. Die inhaltliche Unterstützung geschieht in Form von beratenden Inputs und Implementierungsvorschlägen, welche unter anderem auf Erfahrungen der MA 17 mit anderen, jeweils ähnlich angelegten Projekten, beruhen. Somit werden zwar Förderschwerpunkte im Voraus klar definiert, inhaltliche Auflagen seitens der MA 17 bezüglich einer Operationalisierung von jeweiligen konzeptionellen Vorgehensweisen und Implementierungsstrategien sind jedoch von den ProjektantragstellerInnen nicht zu erfüllen. Eine weitere Unterstützung seitens der MA 17 besteht darin, den Rahmen bereitzustellen, um Vernetzungen für Vereine, Organisationen, Institutionen etc., welche ähnliche Projekte gestartet haben, zu ermöglichen. Letzteres entspricht auch dem selbstdefinierten Aufgabenbereich von Vernetzungsarbeit.

#### 5.1.1.3 Das Projekt „Brückenfrauen“ aus der Perspektive der MA17 - zentrale Themenfelder

##### Die Position der MA17 zur Elternarbeit

Die Elternarbeit im Rahmen bildungsrelevanter Institutionen und Einrichtungen für Kinder und Jugendliche wird von der MA 17 als ein wesentlicher Förderschwerpunkt ausgewiesen. Die Förderung des Projektes „Brückenfrauen“ beruht seitens der MA 17 somit auf einem

gemeinsamen Interesse mit dem Projektteam „Brückenfrauen“: die Eltern zu erreichen, zu stärken, sie also in den Schulalltag zu integrieren und in weiterer Folge auch deren Kinder zu stärken und zu fördern. Elternarbeit wird von Seiten der MA 17 als längerfristiger Prozess erachtet. Ideal wäre diesbezüglich eine Begleitung der Eltern im Rahmen der Volksschulausbildung ihrer Kinder über den gesamten Zeitraum von vier Jahren. Das Projekt „Brückenfrauen“ bietet somit aus Perspektive der MA 17 mit der begleitenden Elternarbeit über einen längeren Zeitraum hinweg eine gute Grundlage für die Eltern und weitere Anknüpfungspunkte für eine zukünftige Elternarbeit.

#### Die Position der MA17 zur Muttersprachenförderung

Zu einem zentralen Ziel des Projektes „Brückenfrauen“, und zwar dem, die Muttersprache zu fördern, nimmt die MA 17 eine eher distanziertere Haltung ein. Muttersprachenförderung wird seitens der MA 17 nicht als Förderungsschwerpunkt erachtet. Allerdings wird auf den Nutzen der Muttersprachenförderung insofern verwiesen, als sie eine Komponente sowohl der Stärkung von zusätzlich qualifizierenden Ressourcen als auch der Steigerung des Bildungserfolges bei Kindern darstelle. Die Muttersprachenförderung wird seitens der MA 17 in erster Line als Zuständigkeitsbereich der jeweiligen Bildungseinrichtungen gesehen. Im Kontext der anderen Zielsetzungen des Projektes „Brückenfrauen“ wird dieses Ziel von der MA 17 jedoch mit unterstützt und mitgetragen.

#### Erwartungen der MA17 zur Organisation des Projektes „Brückenfrauen“

Eine wesentliche Erwartung an das Projekt „Brückenfrauen“ seitens der MA 17 bezieht sich auf die Rolle des Elternvereines der Schule innerhalb des Projektes. Laut MA 17 wäre es notwendig, dass sich der Elternverein auch aktiv am Projekt beteiligte. Der Elternverein sollte vor allem administrative und organisatorische Zuständigkeiten im Bereich der Einnahmen- und Ausgabenkontrolle übernehmen. Dazu müssten im Vorfeld ein Finanzplan erstellt, während der Projektierung Originalbelege der Ausgaben gesammelt und nach Beendigung der jeweiligen Projektetappen ein diesbezüglicher Abschlussbericht verfasst werden, um den jeweiligen gesetzlichen Auflagen und Richtlinien, denen die MA 17 untersteht und die es einzuhalten gilt, gerecht werden zu können. Zusätzlich sollten die Vereinsstatuten und Vereinsregister in den jeweiligen Abschlussberichten erkennbar sein. Es müsste also laut MA 17 eine klare Kompetenz- und Aufgabenverteilung stattfinden, wobei die inhaltliche Arbeit

beim Projektteam liegen sollte und die organisatorische Verantwortung ausschließlich beim Trägerverein (Elternverein der Schule) zu verorten wäre.

#### Allgemeine Erwartungen der MA 17 an das Projekt „Brückenfrauen“

Das Projekt sollte über Projektgrenzen hinweg sichtbar werden und auch in andere gesellschaftliche Bereiche hineinwirken. Es sollten Schneeballeffekte entstehen, indem eine mündliche Verbreitung der Inhalte des Projektes stattfindet, um auch Personen, die nicht an dem Projekt teilnehmen, für Themen solcher Art zu sensibilisieren. Darüber hinaus sollte auch bei anderen Schulen ein Interesse geweckt werden, Projekte solcher Art durchzuführen.

#### **5.1.2 Darstellung der Organisationsstruktur der VS II Greiseneckergasse 29**

Die Halbtagsvolksschule VS II Greiseneckergasse 29, in der das Projekt „Brückenfrauen“ initiiert wurde, und somit die unmittelbare Programmumwelt darstellt, gestaltet sich strukturell folgendermaßen: Die Schule besteht aus neun Klassen, wovon eine Klasse als Vorschulklasse geführt wird. Zwei Klassen befinden sich in der Expositur Dammstraße 7. Neun KlassenlehrerInnen, sechs BegleitlehrerInnen (davon vier LehrerInnen mit reduzierter Lehrverpflichtung und vier SprachförderkurslehrerInnen) und drei MUZU (Muttersprachenzusatz-) LehrerInnen (für türkisch, BKS) sind an der Schule beschäftigt. Zusätzlich unterrichten eine Lehrerin für den römisch-katholischen Religionsunterricht (4 Std.), zwei Lehrerinnen für den islamischen Religionsunterricht (4 Std. + 3 Std.), eine Lehrerin für den serbisch-orthodoxen Religionsunterricht (2 Std.), eine Werklehrerin (12 Std.), ein albanisch-MUZU-Lehrer (4 Std.), eine Sprachheillehrerin (4 Std.), eine Stützlehrerin (18 Std.) und eine Beratungslehrerin (7 Std.).

Die VS II teilt sich ein Gebäude und den Schulhof mit einer Fremdsprachenmittelschule, der VS I und dem Kindergarten / Hort Hartelgasse. Laut Angaben der Schulleitung basiert diese Hausgemeinschaft auf „guten Kontakten“ untereinander.

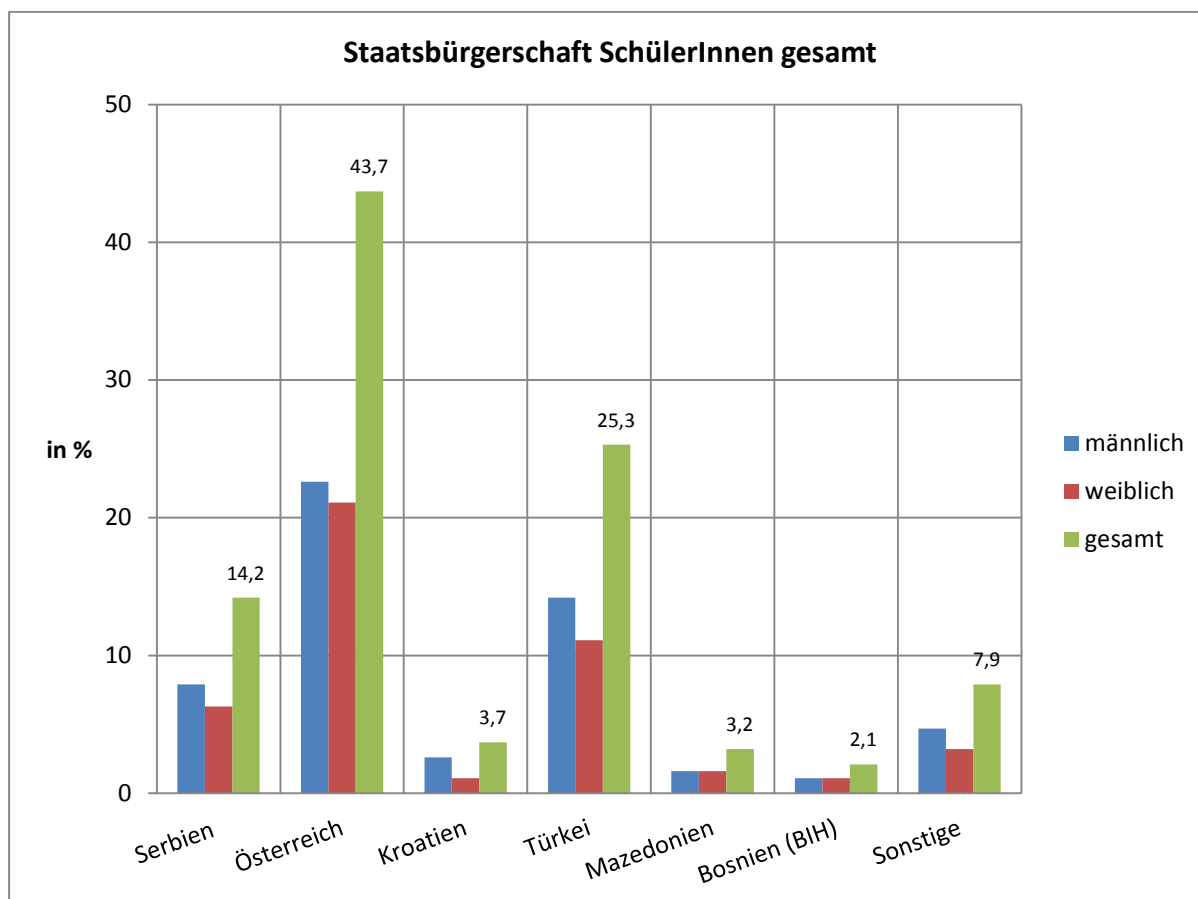
Die Pädagogische Positionierung der VS II beinhaltet laut eigenen Angaben sowohl die „Förderung von kognitiven als auch soziokulturellen und emotionalen Bereichen“. Die didaktischen schulinternen Überlegungen orientieren sich an drei wesentlichen Schwerpunktsetzungen: einem „Musisch-kreativen Schwerpunkt“, dem Schwerpunkt „Interkulturelles Lernen“ und dem Schwerpunkt „Soziales Lernen“ und „Sicheres Fallen“ als Gewaltprävention. (vgl. Dokument: Schulstandortprofil 2007/2008; Homepage VS II: <http://www.schulen.wien.at/Schulen/920041/>)



### 5.1.2.1 Auswertung der Schulstatistischen Daten

Der aktuellen Schulstatistik vom Schuljahr 2008/2009 folgend sind insgesamt 190 Schülerinnen und Schüler an der Schule gemeldet. Die zur Verfügung gestellten Daten bestehen aus den Variablen StaatsbürgerInnenschaft, Muttersprache und Religionsbekenntnis, die im Folgenden dargestellt und beschrieben werden sollen.

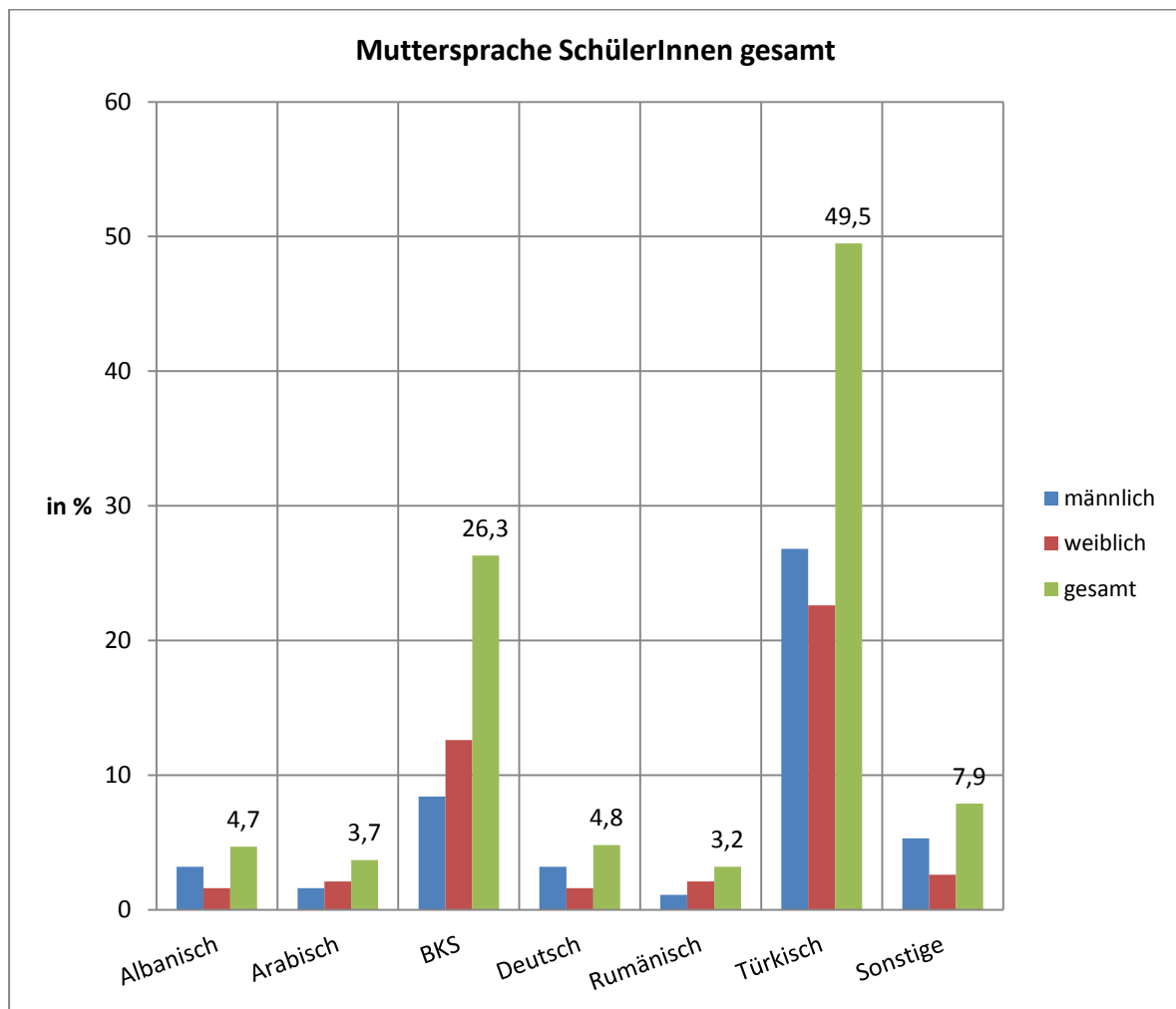
Abbildung 5-1: StaatsbürgerInnenschaft der SchülerInnen der VS II – Schuljahr 2008/2009



Quelle: Schulstatistik (2008/2009); VS II Greiseneckergasse 29: eigene Berechnungen

In der Verteilung zur Staatsangehörigkeit liegt der größte prozentuelle Anteil mit 43,7% bei der Gruppe mit österreichischer StaatsbürgerInnenschaft. Die zweitgrößte Gruppe, mit einem Anteil von 25,3%, ist die der Schülerinnen und Schüler mit türkischer StaatsbürgerInnenschaft, gefolgt von der Gruppe mit serbischer StaatsbürgerInnenschaft, mit einem Anteil von 14,2%. Alle anderen StaatsbürgerInnenschaftsgruppen sind mit Anteilen zwischen 2% und 4% auf die gesamte Schule verteilt. Somit haben in der Schule etwas mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler – exakt 56,3% – eine andere StaatsbürgerInnenschaft als die österreichische.

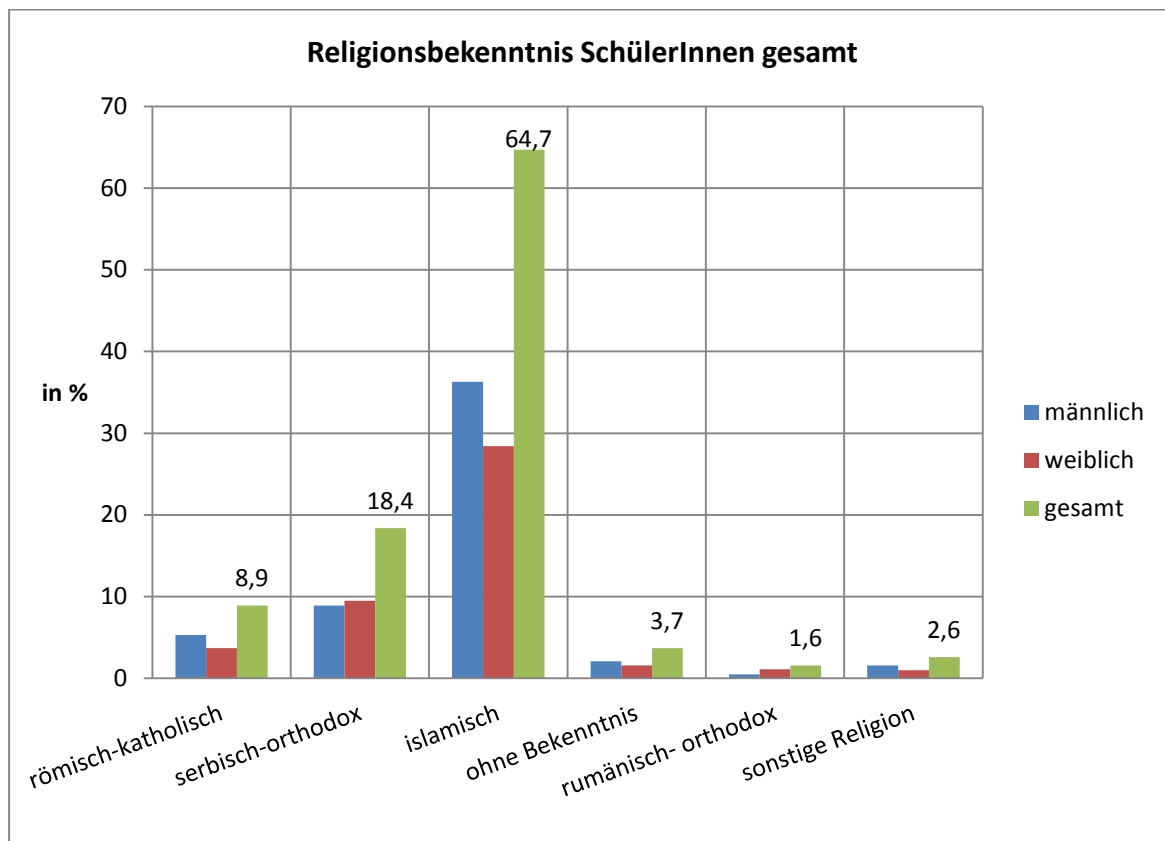
Abbildung 5-2: Muttersprache der SchülerInnen der VS II – Schuljahr 2008/2009



Quelle: Schulstatistik (2008/2009); VS II Greiseneckergasse 29: eigene Berechnungen

Die beiden größten vertretenen Sprachgruppen sind diejenige der türkischen Sprachgruppe mit 49,5% und diejenige der BKS-Sprachgruppe mit 26,3%. Der Anteil der Gruppe von SchülerInnen, deren Muttersprache Deutsch ist, liegt, wie die restlichen vertretenen Sprachgruppen (Albanisch, Arabisch, Rumänisch), zwischen 3% und 5%, und zwar bei exakt 4,8%. Unter die Kategorie „Sonstige Muttersprache“ fallen 7,9% der SchülerInnen. Der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, liegt somit bei insgesamt 95,2 %.

Abbildung 5-3: Religionsbekenntnis der SchülerInnen der VS II – Schuljahr 2008/2009



Quelle: Schulstatistik (2008/2009); VS II Greiseneckergasse 29: eigene Berechnungen

Die drei größten vertretenen Religionsgruppen in der Schule sind die islamische mit einem Anteil von 64,7%, die serbisch-orthodoxe mit einem Anteil von 18,4% und die römisch-katholische mit einem Anteil von 8,9%. Der Anteil von SchülerInnen mit einer anderen bzw. mit keiner Religionszugehörigkeit liegt jeweils unter 4% und insgesamt (kumuliert) unter 8%.

Der Variablen Muttersprache kommt für das Projekt „Brückenfrauen“ eine besondere Relevanz zu, da deren außergewöhnliche Heterogenität, die durch diese Daten ersichtlich wird, entsprechende didaktische Reaktionen der Unterrichtenden erfordert und somit zur Initiation des Projektes beigetragen hat.

### **5.1.3 Zum Einzugsgebiet der Schule hinsichtlich der (Aus-)Bildung der Bevölkerung im Wiener Vergleich**

Aus der Perspektive der ProjektanbieterInnen ist mitunter ein wesentlicher Grund, der das Projekt „Brückenfrauen“ notwendig machte, die Bildungsferne<sup>40</sup> der Eltern der SchülerInnen. Leider war es nicht möglich, unmittelbar schulbezogene Daten zu generieren. Aus diesem Grund richtet sich das Augenmerk der folgenden Analyse auf das Einzugsgebiet der Schule als schulrelevante Umwelt. Laut den Angaben der Direktorin wohnt der Großteil (ca. 80-90%) der SchülerInnen im 20. Bezirk. Eine geringfügige Anzahl von Kindern aus dem 14., 9. und 2. Bezirk besucht ebenfalls die Schule. Somit ist der 20. Bezirk als Haupteinzugsgebiet zu identifizieren, auf welchen sich auch die folgenden Variablen beziehen. Diese Daten sollen hinsichtlich der Variable zur Bildungsferne im Anschluss daran in Relation zu jener der von gesamt Wien gesetzt werden, um die Aussagekraft der Zahlen auf komparativem Wege zu erhöhen.

Im Jahr 2001 sind im Rahmen der letzten Volkszählung der Statistik Austria unter anderem die Daten von insgesamt 65.325 EinwohnerInnen im Alter von 15 und mehr Jahren des 20. Bezirkes erhoben worden. Von diesen sind 33.916 weiblich und 31.409 männlich. Die folgenden Daten beziehen sich auf die höchste abgeschlossene Ausbildung (vgl. Statistik Austria 2004: 165).

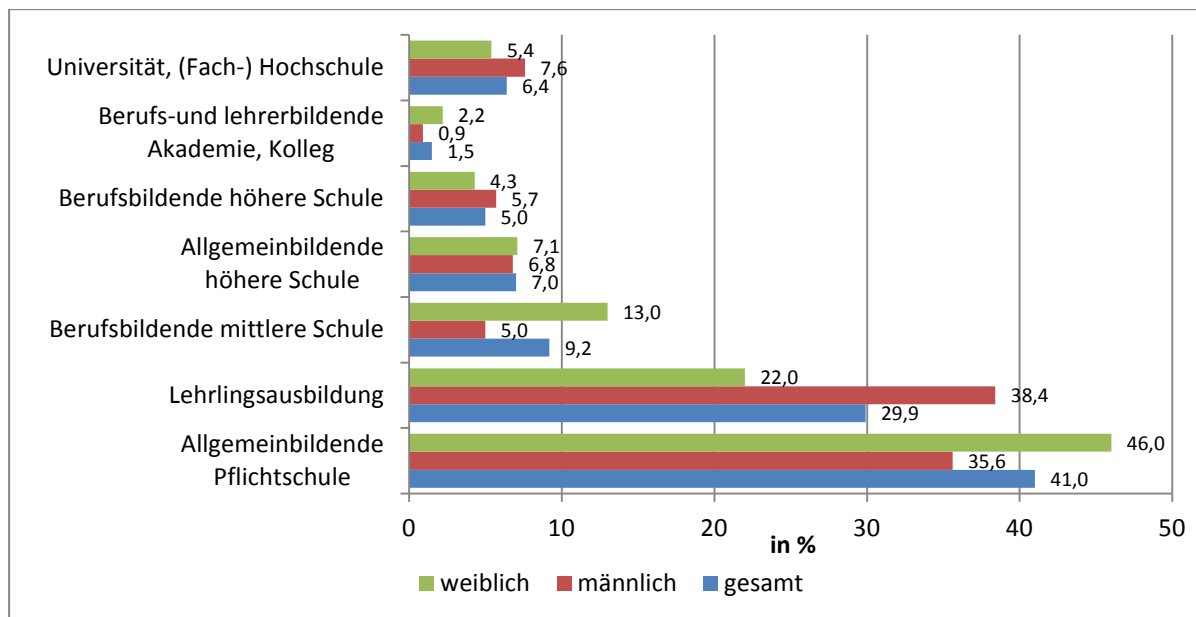
Wie in Abbildung 5-4 ersichtlich, haben 46% der weiblichen Bevölkerung des 20. Bezirks als höchsten Bildungsabschluss die Pflichtschule. Eine Lehrlingsausbildung absolvierten 22% der Frauen. 13% der Frauen schlossen eine berufsbildende mittlere Schule ab. 7,1% der Frauen besuchten eine allgemeinbildende und 4,3% eine berufsbildende höhere Schule. 2,2% der Frauen schlossen ein Kolleg oder eine Akademie und 5,4% eine (Fach-)Hochschule bzw. eine Universität ab.

35,6% der Männer haben die Pflichtschule als höchste abgeschlossene Ausbildung. Weitere 38,4% der Männer absolvierten eine Lehrlingsausbildung. Eine berufsbildende mittlere Schule schlossen 5% der Männer des 20. Bezirks ab. 6,8% der Männer besuchten eine allgemeinbildende und 5,7% eine berufsbildende höhere Schule. Ein Kolleg oder eine lehrerbildende Akademie schlossen 0,9% und eine (Fach-)Hochschule bzw. eine Universität 7,6% der Männer ab.

---

<sup>40</sup> Die Statistik Austria definiert bildungsferne Personen als jene Menschen deren höchster Bildungsabschluss die Pflichtschule ist (vgl. Statistik Austria, 2009: 24).

Abbildung 5-4: Bevölkerung des 20. Bezirks im Alter von 15 und mehr Jahren nach höchster abgeschlossener Ausbildung, gesamt sowie nach Geschlecht



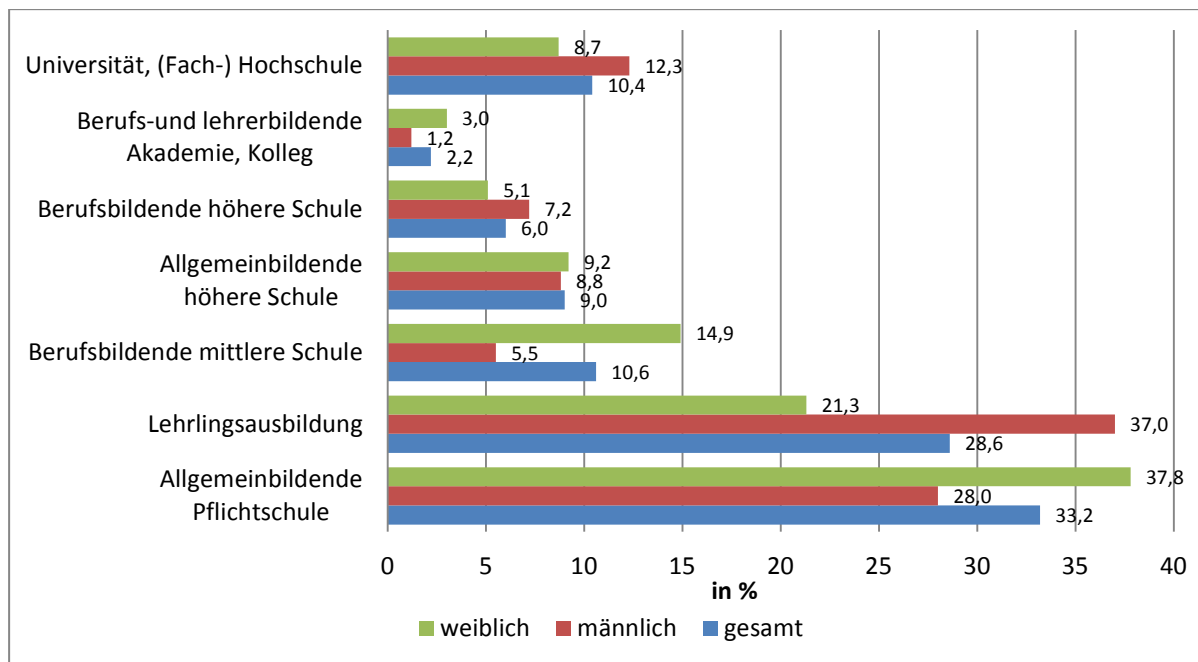
Quelle: Statistik Austria 2004; Volkszählung Hauptergebnisse II – Wien: eigene Berechnungen.

41% der gesamten Wohnbevölkerung des 20. Bezirks im Alter von 15 Jahren und mehr haben als höchste abgeschlossene Ausbildung einen Pflichtschulabschluss, 29,9% einen Lehrabschluss. Weitere 9,2% absolvierten eine berufsbildende mittlere Schule. 7% schlossen eine allgemeinbildende und 5% eine berufsbildende höhere Schule ab. Ein Kolleg und eine lehrerbildende Akademie schlossen 1,5% ab. Eine (Fach-)Hochschule bzw. eine Universität absolvierten 6,4% der Bevölkerung des 20. Bezirks im Alter von 15 Jahren und mehr.

Für gesamt Wien sind im Jahr 2001 im Rahmen der Volkszählung der Statistik Austria die Daten von insgesamt 1.322.522 EinwohnerInnen im Alter von 15 Jahren und mehr erhoben worden. Von diesen sind 707.794 weiblich und 614.750 männlich (vgl. Statistik Austria 2004: 165).

Die prozentuellen Anteile bezüglich der höchsten abgeschlossenen Ausbildung für gesamt Wien stellen sich wie folgt dar (vgl. Abb. 5-5): 37,8% der Frauen haben als höchsten Bildungsabschluss die Pflichtschule. Eine Lehrlingsausbildung schlossen 21,3% der Frauen ab. 14,9% der weiblichen Bevölkerung Wiens absolvierten eine berufsbildende mittlere Schule. 9,2% der Frauen besuchten eine allgemeinbildende und 5,1% eine berufsbildende höhere Schule. 3% der Frauen schlossen ein Kolleg oder eine lehrerbildende Akademie ab. Eine (Fach-) Hochschule bzw. eine Universität absolvierten 8,7% der Frauen.

Abbildung 5-5: Bevölkerung von Wien im Alter von 15 und mehr Jahren nach höchster abgeschlossener Ausbildung, gesamt sowie nach Geschlecht



Quelle: Statistik Austria 2004; Volkszählung Hauptergebnisse II – Wien: eigene Berechnungen.

Die Pflichtschule als höchste abgeschlossene Ausbildung haben 28% der Männer. Weitere 37% der Männer absolvierten eine Lehrlingsausbildung. Eine berufsbildende mittlere Schule schlossen 5,5% der Männer in Wien ab. 8,8% der Männer besuchten eine allgemeinbildende und 7,2% eine berufsbildende höhere Schule. Ein Kolleg, oder eine lehrerbildende Akademie absolvierten 1,2% der Männer. Eine (Fach-) Hochschule bzw. eine Universität absolvierten 12,3%.

33,2% der gesamten Wohnbevölkerung Wiens im Alter von 15 Jahren und mehr haben als höchste abgeschlossene Ausbildung einen Pflichtschulabschluss, 28,6% einen Lehrabschluss. Weitere 10,6% absolvierten eine berufsbildende mittlere Schule, 9% schlossen eine allgemeinbildende und 6% eine berufsbildende höhere Schule ab. Ein Kolleg, oder eine lehrerbildende Akademie schlossen 2,2% ab. Eine (Fach-)Hochschule bzw. eine Universität absolvierten 10,4% der Bevölkerung Wiens im Alter von 15 Jahren und mehr.

Wie durch diese Daten ersichtlich, fallen insgesamt 41% der EinwohnerInnen des 20. Bezirks im Alter von 15 Jahren und mehr im Jahr 2001 unter die Definition der Bildungsferne der Statistik Austria. Im Vergleich zu gesamt Wien liegt dies ca. 8% über dem prozentuellen Anteil an Personen mit allgemeinbildender Pflichtschule (33,2%) als der höchsten abgeschlossenen Ausbildung entsprechend der Definition „Bildungsferne“.

Das Vorliegen dieses relativ hohen prozentuellen Anteils der sog. bildungsfernen Personen im 20. Bezirk Wiens zu den entsprechend ausgewiesenen Daten der Statistik Austria von gesamt Wien (2001), spiegelt die Einschätzung der AnbieterInnen wider und stellte ebenfalls einen der wichtigen Gründe für die Initiation des Projekts „Brückenfrauen“ dar.

Aus der Kontextanalyse werden jene Kontextbedingungen des Projektes „Brückenfrauen“ sichtbar, die einerseits die Einbettung des Projektes widerspiegeln (Rahmenbedingungen bedingt durch den Projektfinancier, Organisationsstruktur der Schule) und andererseits zu den Zielformulierungen (s. Kap. 2.3.1) der ProjektanbieterInnen geführt haben (Heterogenität der Muttersprache, Bildungsferne im Einzugsgebiet der Schule). Die Zielformulierungen der AnbieterInnen waren jedoch sehr allgemein gehalten und für eine analytische Arbeit nur schwer zu verwenden. Zur Erfassung des dynamischen Projektprozesses und zur Generierung brauchbarer analytischer Zieldaten für die Evaluationsstudie wurden daher mittels einer eigens durchgeführten Zielanalyse Begriffe elaboriert, die eine adäquate soziologische Perspektive ermöglichten. Die Ergebnisse dieser Zielanalyse werden im folgenden Kapitel dargestellt.

## **5.2 Ergebnisse der Zielanalyse (Mooslechner)**

Die Zielanalyse beruht auf der Auswertung der vom Projektteam zur Verfügung gestellten Dokumente (Projektbeschreibung „Brückenfrauen“; Gegenüberstellung von Projekt alt/neu) der Analyse von vier Interviews mit den AnbieterInnen (ein narratives Interview; drei problemzentrierte Interviews). Die Auswertung des narrativen Interviews erfolgte mittels Systemanalyse und Themenanalyse. Die Auswertung der Dokumente und der problemzentrierten Interviews erfolgte mittels Themenanalyse (s. Kap. 4.4.4). Zudem wurden zwei offene teilnehmende Beobachtungen von Elterntreffen vorgenommen, welche einer entsprechenden Beobachtungsanalyse (s. Kap. 4.4.2) unterzogen wurden, um Handlungsabläufe, Kommunikationen und Rollenverteilungen bei den Elterntreffen offenzulegen. Die Ergebnisse aus den Beobachtungen wurden dazu verwendet, die Thesenbildung hinsichtlich der Maßnahmengestaltung, Strategie- und Konzeptentwicklung der AnbieterInnen zur Zielerreichung anzureichern.

Ein zentrales Ergebnis der Systemanalyse des narrativen Interviews war, dass die Projektziele nicht klar definiert sind. Durch die Auseinandersetzung mit der Beschreibung der Zielsetzungen von AnbieterInnenseite, wie sie in Kap. 2.3.1 dargestellt ist, wurde der

allgemein gehaltene Charakter der Zielformulierungen ebenfalls ersichtlich. Da diese Form der Zieldarstellungen für eine weitere Analyse nicht nutzbar war, galt es in einem ersten Schritt die Frage, welche Ziele sich das Projekt „Brückenfrauen“ setzt, zu beantworten.

Hierzu war es notwendig, die in den Projektunterlagen definierten Zielsetzungen ebenfalls einer genaueren Analyse zu unterziehen (Themenanalyse), und mit den aus der System- und Themenanalyse identifizierten Zielen und diesbezüglich relevanten Ergebnissen zusammenzuführen. Hierbei wurden die Ergebnisse nochmals thematisch verdichtet, um so die grundlegenden Absichten des Projektes „Brückenfrauen“ verstehen zu können. Zudem wurden Theorien herangezogen, um die Konzeption des Projektes „Brückenfrauen“ für eine wissenschaftliche Analyse greifbar zu machen. Dabei wurden Anknüpfungspunkte in den Bereichen Integration, Empowerment und Sozialkapital verortet, die bereits im Theorieteil der Arbeit genauer ausgeführt wurden. Diese Begriffe stammen nicht aus dem Feld, sondern wurden als theoretische Konzepte, die die Zielsetzungen des Projektes Brückenfrauen in einen breiteren wissenschaftlichen Kontext stellen, im Zuge der Analyse recherchiert.

Im Rahmen der Zielanalyse stellt dies den ersten Schritt dar, der die Grundlage für die Beantwortung der weiteren Fragestellungen zu den Zielsetzungen des Projektes bildet, wie sie in Kapitel 3 angeführt sind. Diese Fragestellungen bilden die Basis für die im Anschluss an die allgemeine Darstellung der Zielsetzungen erfolgenden Detailanalysen. Dabei wird erörtert, was in welchem Umfang mit welchen Mitteln erreicht werden soll.

Aus dieser Analyse ergeben sich zwei zentrale Ziele, die das Projekt „Brückenfrauen“ verfolgt:

### **I. Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternschaft**

### **II. Förderung der Kinder.**

Diese beiden Hauptziele sollen durch bestimmte Maßnahmen und Teilziele erreicht werden:

### **I. Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternschaft**

1. Verbesserung der Kommunikation zwischen Schule und Eltern
  - a. Etablieren von adäquaten Maßnahmenangeboten für die Eltern
  - b. Erreichen der Zielgruppe (Teilnahme der Eltern)
2. Empowerment<sup>41</sup> der Eltern:

---

<sup>41</sup> s. Kap. 1.3



- a. Information und Aufklärung
  - b. Stärken des Selbstvertrauens
  - c. Steigern des sozialen Kapitals<sup>42</sup>
- 3. Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule
  - a. Aktive Beteiligung der Eltern (Feedback)
  - b. Reflexion durch AnbieterInnen (Bedürfnisorientierung)

## II. Förderung der Kinder

- 1. Förderung der Muttersprache
  - a. Projektinterne Maßnahmen (Lesestunden)
  - b. Indirekt durch Empowerment der Eltern
- 2. Erhöhen des sozialen Kapitals der Kinder
  - a. Indirekt durch Empowerment der Eltern

An erster Stelle steht die **Verbesserung der Kommunikation zwischen Schule und Eltern**. Hierfür müssen die Rahmenbedingungen geschaffen werden: Es gilt die grundsätzliche Struktur des Projektes zu gestalten und *adäquate Maßnahmenangebote für die Eltern zu etablieren*. Im Fall des Projektes „Brückenfrauen“ wird dies durch das Abhalten von Elterntreffen und Sprechstunden in die Praxis umgesetzt. Da die Eltern in vielen Fällen nicht Deutsch sprechen, spielt in diesem Zusammenhang der Einsatz der Brückenfrauen als DolmetscherInnen bei Elterntreffen und Sprechstunden eine zentrale Rolle.

In weiterer Folge steht das *Erreichen der Zielgruppe* im Vordergrund: Voraussetzung für alle weiteren Schritte ist die Teilnahme der Eltern an den Maßnahmenangeboten. Die Eltern müssen dazu motiviert werden, zu den Veranstaltungen zu kommen.

Darauf aufbauend wird inhaltlich gearbeitet, wobei das **Empowerment der Eltern** im Vordergrund steht: Für die Eltern nützliche *Informationen* können im Rahmen der Veranstaltungen angeboten werden und es kann versucht werden, ihr *Selbstvertrauen* zu stärken.

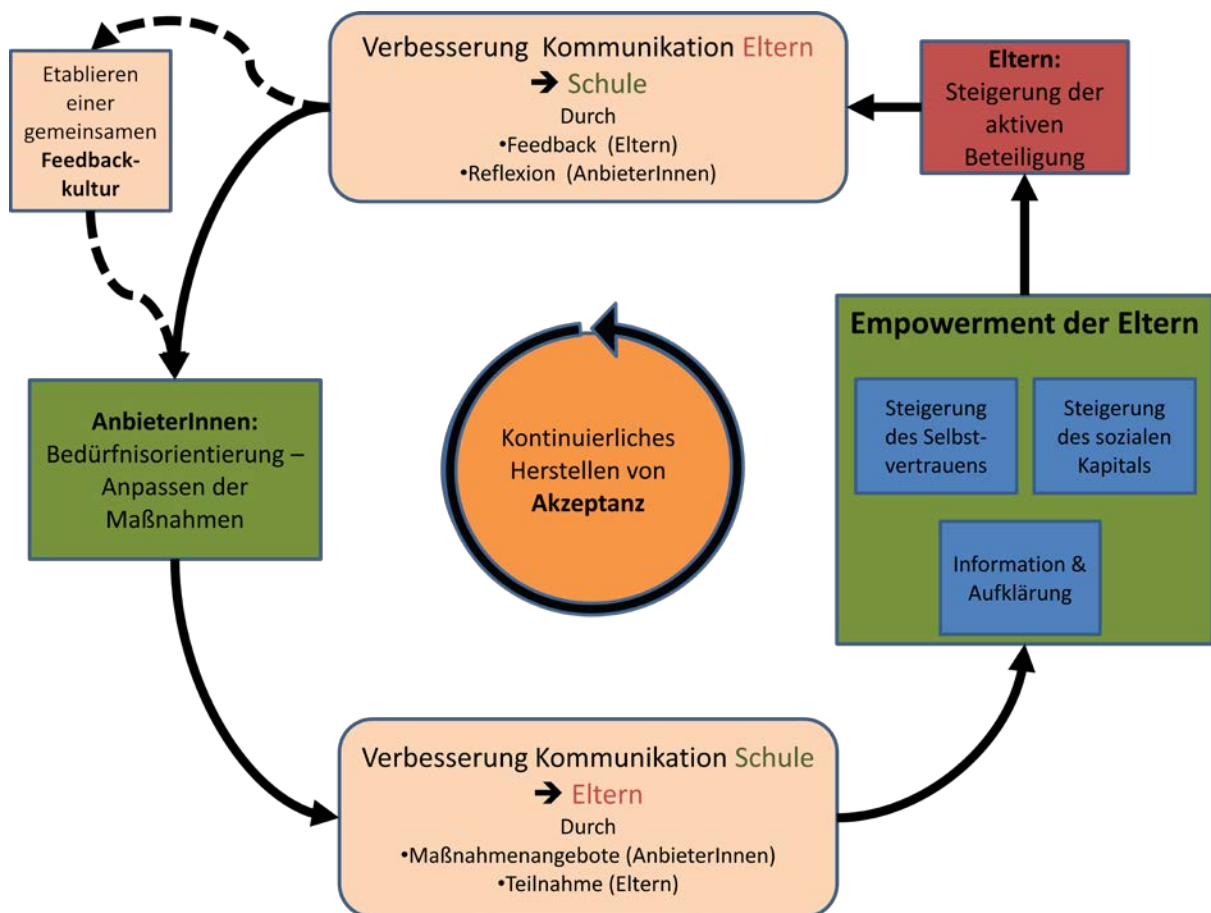
Hinzu kommt die Absicht, das *soziale Kapital der Eltern zu erhöhen*. Dies soll einerseits durch den vermehrten Austausch zwischen LehrerInnen und Eltern erfolgen. Andererseits soll es durch das Einladen von externen ExpertInnen zu den Elterntreffen sowie das Ermöglichen des vermehrten Austausches der Eltern untereinander geschehen.

---

<sup>42</sup> s. Kap. 1.4

Die ProjektleiterInnen erhoffen sich, dass durch dieses Empowerment die Eltern zu mehr aktiver Beteiligung am Projekt und in weiterer Folge auch am Schulalltag motiviert werden, was eine qualitative **Verbesserung in der Kommunikation zwischen Eltern und Schule** bedeuten würde. Aktive Beteiligung der Eltern am Schulalltag ist immer auch *Feedback* für die LehrerInnen, wodurch es diesen ermöglicht wird, die Lebenswelt und somit auch etwaige Problemlagen der Eltern genauer zu identifizieren und gegebenenfalls angemessen darauf zu reagieren (*Reflexionsmöglichkeit*).

Abbildung 5-6: Zielsetzungen des Projektes „Brückenfrauen“ I. Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternschaft.



An dieser Stelle wird der prozessuale Charakter der Zielsetzungen sichtbar (vgl. Abb. 5-6): Die eben beschriebene Abfolge wird wieder durchlaufen, allerdings mit einer qualitativen Steigerung durch das Feedback. Somit sollte immer gezielter auf Bedürfnisse der Eltern eingegangen werden können. Mittel- bis längerfristig sollen das Projekt und seine

Maßnahmen zur Etablierung einer gemeinsamen *Feedbackkultur* zwischen Eltern und Schule führen.

Im gesamten Durchlauf eines Projektzyklus, der immer mit einem Elterntreffen endet, wird versucht, durch den Feedback- und Reflexionsmechanismus, welcher direkt auf die Gestaltung der Maßnahmenangebote (Informationen, Gestaltung der Elterntreffen etc.) wirkt, **kontinuierlich Akzeptanz** bei der Elternschaft **herzustellen**. Akzeptanz liefert die Grundlage für die erneute Teilnahme an einem Maßnahmenangebot, wodurch weiteres Empowerment der Eltern und eine Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule ermöglicht werden.

Von der Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternschaft erhoffen sich die AnbieterInnen im Wesentlichen zwei Auswirkungen: Einerseits soll dies positive Auswirkungen auf die **Förderung der Kinder** und in weiterer Folge auf deren Bildungserfolg haben, wobei auch mit positiven Effekten, die auf die Schule rückwirken, gerechnet wird: Die grundlegende Erziehungs- und Bildungsarbeit, die von den Eltern geleistet wird, muss die Schule nicht erbringen. Insofern besteht die Hoffnung, dass sich die LehrerInnen der Schule durch die Zusammenarbeit mit den Eltern Grundlagenarbeit ersparen könnten, wodurch Ressourcen, die auf die qualitative Steigerung der Lehrinhalte verwendet werden könnten, frei würden. Dies würde letzten Endes den Kindern zugutekommen.

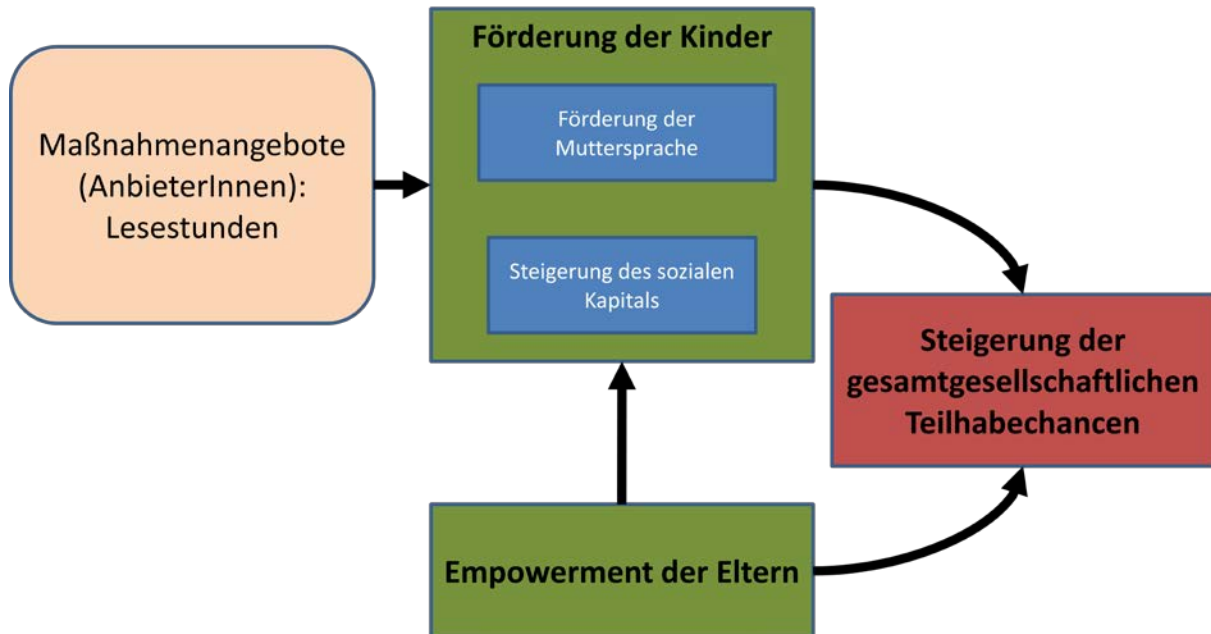
Andererseits erhofft man sich durch das Empowerment der Eltern eine **Steigerung der gesamtgesellschaftlichen Teilhabechancen** der MigrantInnen. Es soll auch in der außerschulischen Lebenswelt der Eltern gesellschaftliche Partizipation sowie ein höheres Maß an Selbständigkeit ermöglicht werden (vgl. Abb. 5-7).

Das zweite Hauptziel des Projektes „Brückenfrauen“, die **Förderung der Kinder**, soll einerseits über projektinterne Maßnahmenangebote (die Lesestunden) und andererseits, wie bereits erwähnt, indirekt über die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternschaft, insbesondere das Empowerment der Eltern, erreicht werden:

Die Förderung der Kinder setzt sich im Wesentlichen aus zwei Komponenten zusammen: Einerseits sollen vor allem die *muttersprachlichen Fähigkeiten* der Kinder verbessert werden. Dies erfolgt hauptsächlich im Rahmen der sogenannten „Lesestunden“.

Andererseits soll die Steigerung des *sozialen Kapitals* der Eltern auch auf die Kinder rückwirken und somit deren Situation verbessern (vgl.. Abb. 5-7).

Abbildung 5-7: Zielsetzungen des Projektes „Brückenfrauen“ II. Förderung der Kinder.



Im Folgenden sollen die einzelnen Ziele sowie die Maßnahmen und Strategien zu deren Erreichung im Detail erläutert werden.

## 5.2.1 Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternschaft

### 5.2.1.1 Verbesserung der Kommunikation zwischen Schule und Eltern

Grundlage, um die Handlungsfähigkeit für das Projektteam herzustellen, ist zuallererst, eine Verbesserung des Austausches zwischen Schule und Eltern zu erreichen. Wichtig ist hierbei der Kommunikationsweg: Die Schule ist aktiver Part und geht auf die Eltern zu, nicht umgekehrt. Ziel ist also eine quantitative und qualitative Verbesserung der Kommunikation von Seiten der Schule hin zur Elternschaft.

Um die weiteren (Teil-)Ziele verfolgen zu können, ist es wichtig, die Basis für Kommunikation und Austausch erst einmal zu gewährleisten. Hierbei steht die Schaffung einer grundlegenden Projektstruktur durch das *Etablieren von adäquaten Maßnahmen* für die anvisierte Zielgruppe im Vordergrund. Der Rahmen, in dem dies erfolgen kann, muss geschaffen werden und findet in der Veranstaltung vor allem der Elterntreffen, aber auch der Sprechstunden seine praktische Umsetzung. Da eine Vielzahl der Eltern nicht Deutsch

spricht, ist insbesondere dem Einsatz der Brückenfrauen als DolmetscherInnen in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung beizumessen.

Um die Handlungsfähigkeit für die AnbieterInnen herzustellen, müssen die Eltern in weiterer Folge dazu motiviert werden, zu den einzelnen Angeboten des Projektes zu kommen. Hier steht also die *Teilnahme* an den Projektangeboten im Vordergrund: Möglichst viele Eltern sollen dazu gebracht werden, zu Elterntreffen und Sprechstunden überhaupt zu kommen. Idealerweise wären dies alle Eltern der zweiten Klassen.

### *Strategien / Konzepte zur Zielerreichung*

Die Teilnahme an den einzelnen Maßnahmen des Projektes beruht auf Freiwilligkeit. Dadurch erhoffen sich die ProjektanbieterInnen eine größere Bereitschaft der Eltern, zu den Elterntreffen und Sprechstunden zu kommen. Trotzdem wird versucht, auf die Maßnahmen immer wieder aufs Neue aufmerksam zu machen und diese so im Bewusstsein der Eltern zu halten, was sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form erfolgt. Die Eltern werden vom Projektteam – im Sinne eines Erinnerns – immer wieder darauf angesprochen, die Veranstaltungen zu besuchen. Außerdem werden den Kindern schriftliche Einladungen zu den Elterntreffen mit nach Hause gegeben, wobei die Eltern gebeten werden bekannt zu geben, ob sie vorhaben zum nächsten Elterntreffen zu kommen oder nicht.

Als „Brücke“ zur Elternschaft dienen die Brückenfrauen. Sie unterstützen, zusätzlich zu ihren zentralen Funktionen mit den Kindern in den Lesestunden Texte in der jeweiligen Muttersprache zu lesen und bei Elterntreffen und Sprechstunden zu dolmetschen, die Projektleiterinnen dabei, die Eltern zur Teilnahme an den einzelnen Maßnahmen (vor allem den Elterntreffen) zu motivieren. Dies erfolgt meistens in Form unverbindlicher Gespräche im Schulgebäude.

Die Teilnahme an den Maßnahmenangeboten ist zudem abhängig von ihrer Akzeptanz unter der Elternschaft. War es von AnbieterInnenseite zu Beginn des Projektes notwendig, ein grundsätzliches Vertrauen herzustellen, so ging und geht es im weiteren Verlauf des Projektes darum, diese Basis aufrechtzuerhalten und zu vertiefen. Akzeptanz muss kontinuierlich hergestellt werden. Dies erfolgt über:

- Eine *wertschätzende Haltung* gegenüber den Eltern und ihrer Lebenswelt. Dies beinhaltet einen grundsätzlich respektvollen Umgang mit ihrer (kulturellen) Lebenswelt.
- Das Angebot hilfreicher, auf die Bedürfnisse der Eltern abgestimmter *Informationen*.

- Die Möglichkeit *Feedback* zu geben (aktive Teilnahme) sowie die Bereitschaft darüber zu *reflektieren*. Es wird immer wieder von neuem versucht, auf die Bedürfnisse der Eltern einzugehen und die Projektangebote darauf abzustimmen.
- Bei den Elterntreffen wird zudem darauf geachtet, eine *angenehme Atmosphäre* herzustellen. So werden beispielsweise Speisen und Getränke zur Verfügung gestellt und es wird weitestgehend versucht, keine monologischen Frontalvorträge zu halten, sondern einen Rahmen zu schaffen, in dem ein interaktiveres Agieren möglich ist.

#### 5.2.1.2 Empowerment der Eltern

Ein wichtiges, unmittelbares Ziel im Rahmen des Projektes „Brückenfrauen“ ist „Empowerment der Eltern“. Wie bereits erwähnt, sollen die Eltern informiert, aufgeklärt und zu mehr Eigenverantwortung und Selbstbestimmung motiviert werden. Dadurch erhoffen sich die AnbieterInnen positive Auswirkungen auf die gesamte Lebenswelt der Eltern. Mit Hilfe dieses Zugangs wird auch versucht, über die Eltern die eigentliche Zielgruppe der Schule, nämlich die Kinder, zu erreichen. Es wird davon ausgegangen, dass sich durch die Stärkung der Eltern positive Effekte ergeben, die auf die Kinder zurückwirken und die Schule entlasten. Abgesehen davon erhoffen sich die ProjektanbieterInnen, dass das Stärken und Befähigen der Eltern diesen auch - unabhängig von der Schule - bei der Bewältigung ihres Alltages behilflich ist. Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und aktiven Partizipation soll zur Steigerung der gesamtgesellschaftlichen Teilhabechancen der Eltern und Kinder beitragen. Um dies zu erreichen, werden die Teilziele „Information und Aufklärung“, „Stärken des Selbstvertrauens“ und „Erhöhen des sozialen Kapitals“ verfolgt.

#### Die Eltern informieren und aufklären

Bei der Stärkung durch Information und Aufklärung steht einerseits die Vermittlung konkreter Inhalte an die Elternschaft im Vordergrund. Andererseits soll dadurch Bewusstseinsbildung, vor allem bezüglich der Wichtigkeit von Bildung und der Bedeutung der Förderung der Muttersprache der Kinder, bei der Elternschaft betrieben werden. Den Rahmen hierfür liefern in erster Linie die Elterntreffen. Einige Beispiele für die dort behandelten Themen sind:

- Gesunde Ernährung
- Sensibilisierung für Gender-Fragestellungen
- Bedeutung von Sprache und Muttersprache

- Hilfestellungen zum Umgang mit Büchern
- Mathematik (Multiplizieren)
- Informationen über das österreichische Schulsystem
- Vorschläge zur Freizeitbeschäftigung und Förderung der Kinder im Alltag
- Lernspiele – Wie können die Lehrinhalte mit den Kindern zu Hause geübt werden?
- Wichtigkeit von (vorschulischer) Bildung
- Bewusstseinsbildung bezüglich einer realistischen Einschätzung der Berufsaussichten der Kinder

#### *Strategien / Konzepte zur Zielerreichung:*

Ein didaktisches Grundprinzip, um die wesentlichsten Inhalte vermitteln zu können, gestaltet sich über einen sehr interaktiven Zugang zur Elternschaft. Die Strategie, um Inhalte zu vermitteln, basiert - wie durch die Beobachtungsanalyse ermittelt werden konnte - vorwiegend auf spielerischen Zugängen. Spiele mit Ritualcharakter nehmen diesbezüglich eine zentrale Rolle ein. Eine wesentliche Intention der ProjektanbieterInnen ist es, mit Hilfe der Elterntreffen als interaktivem Setting Eltern und Kinder gemeinsam dazu zu bringen, aktiv Herausforderungen zu bewältigen, was dann im Alltag zu Hause weitergeführt werden kann. Eine frontale Unterweisung war ursprünglich nicht geplant und wäre laut Projektteam kontraproduktiv, um eine tatsächliche Veränderung zu erreichen, weil die unterschiedlichen Themen so zu wenig plastisch und für die Eltern nicht greifbar würden.

#### Das Selbstvertrauen der Eltern soll gesteigert werden

Als wesentlicher Teil des Empowerments der Eltern wird die Stärkung ihres Selbstvertrauens erachtet. Dies soll in erster Linie direkt auf eine Erhöhung der aktiven Beteiligung wirken, wodurch eine unmittelbare qualitative Verbesserung in der Kommunikation zwischen Eltern und Schule erhofft wird. Es lassen sich drei zentrale Komponenten identifizieren, die positive Auswirkungen auf das Selbstvertrauen der Eltern haben sollen:

- Eine wertschätzende Haltung bzw. ein respektvoller Umgang mit der (kulturellen) Lebenswelt der Eltern von Seiten der AnbieterInnen
- Information und Aufklärung
- Erhöhen des sozialen Kapitals

### *Strategien / Konzepte zur Zielerreichung:*

Jene Komponente, welche einen unmittelbaren Einfluss auf die Steigerung des Selbstvertrauens der Eltern haben soll, ist die *wertschätzende Haltung gegenüber bzw. der respektvolle Umgang* mit der (kulturellen) Lebenswelt der Eltern. Dies zieht sich durch das gesamte Projekt: Das Projektteam ist kontinuierlich bemüht die jeweilige Muttersprache der Eltern und Kinder aufzuwerten. Wie durch die teilnehmende Beobachtung ersichtlich wurde, erfolgt bereits die Begrüßung der Eltern bei den Elterntreffen in den Muttersprachen aller Anwesenden. Auch drückt sich dies zum Beispiel im Bestreben der AnbieterInnen aus, darauf hinzuweisen, die Namen mit der originalen Aussprache in der Muttersprache zu verwenden und den Eltern und Kindern gleichzeitig zu vermitteln, selbst andere zu informieren, wie der eigene Name richtig ausgesprochen werden soll.

Symbolischen Wert hat in diesem Zusammenhang auch der Einsatz der Brückenfrauen und MuttersprachenlehrerInnen als DolmetscherInnen. Hierbei entsteht auf latenter Ebene ebenfalls die Bedeutung, dass es innerhalb der Schule einen Platz für die jeweilige Kultur der Eltern gibt, indem auf die - vor allem sprachliche - Lebenswelt der Eltern eingegangen wird und keine unmittelbare Anpassung an eine vermutete „deutschsprachige Normalität“ eingefordert wird. Ein weiteres Signal in diese Richtung ist auch die direkte Muttersprachenförderung der Kinder im Rahmen der Lesestunden.

Auf der Grundlage der Beobachtungsprotokolle lässt sich auch der soziale Rahmen bei den Elterntreffen als Symbol der Wertschätzung der kulturellen Lebenswelt der Eltern und Kinder interpretieren: Speisen und Getränke aus den jeweiligen Ursprungsländern der Eltern werden angeboten. Zudem werden traditionelle Spiele aus den jeweiligen Ursprungsländern gespielt.

*Information und Aufklärung* sowie das *Erhöhen des sozialen Kapitals* haben ebenfalls positive Auswirkungen auf das Selbstvertrauen der Eltern. Hierdurch werden den einzelnen Personen neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet und dabei sozialer Rückhalt ermöglicht.

### Erhöhen des sozialen Kapitals der Eltern

Den Eltern soll, insbesondere im Rahmen der Elterntreffen, die Möglichkeit geboten werden, neue Kontakte zu knüpfen, was einer Erhöhung ihres sozialen Kapitals gleichkommt. Als wesentliche Komponente des Empowerment steht hier der Kontakt zu einzelnen Personen im Vordergrund, wodurch der Zugriff auf soziale Netzwerke innerhalb und außerhalb der Schule ermöglicht werden kann. Die Eltern sollen wissen, an wen sie sich im Bedarfsfall wenden können. Die jeweiligen Personen können/sollen ebenfalls eine Brückenfunktion einnehmen,



um den Eltern dann den Zugriff auf diverse soziale Netzwerke zu ermöglichen. Hierbei sind im Wesentlichen drei Personengruppen von Bedeutung:

- LehrerInnen
- Externe ExpertInnen
- Andere Eltern

Auch die Verbesserung des interkulturellen Austausches spielt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle. Einerseits soll dieser auf institutionalisierter Ebene zwischen Schule und Eltern bzw. zwischen externen ExpertInnen und Eltern gefördert werden<sup>43</sup>. Andererseits soll dies auf informeller Ebene zwischen den Eltern erfolgen<sup>44</sup>. Diese sollen sich untereinander kennen lernen und miteinander sprechen. Insbesondere hervorgehoben wird die Möglichkeit einer Verbesserung des Austausches unter verschiedenen ethnischen Gruppierungen.

#### *Strategien/Konzepte zur Zielerreichung:*

Den Rahmen für die Erhöhung des sozialen Kapitals der Eltern bieten in erster Linie die Elterntreffen, welche die Grundlage für die Möglichkeit des Austausches untereinander darstellen. Die AnbieterInnen versuchen hierbei unter anderem die Rolle einer Vertrauens- oder Ansprechperson für schulische Fragestellungen einzunehmen. Insofern können sie den Kontakt zur Schule und den KlassenlehrerInnen erleichtern.

Eine besondere Rolle kommt in diesem Zusammenhang den Brückenfrauen zu, die den Brückenbegriff bereits in ihrer Rollenbezeichnung tragen. Sie sollen als VermittlerInnen zwischen Elternschaft und LehrerInnen agieren und so den Austausch zwischen diesen beiden Gruppen erleichtern.

Durch das Einladen externer ExpertInnen soll den Eltern auch der Kontakt nach außen hin ermöglicht werden. Da auch VertreterInnen diverser außerschulischer Organisationen zu den Elterntreffen eingeladen werden, ist dies als ein Versuch der AnbieterInnen, mit dem Projekt auch in andere gesellschaftliche Teilbereiche hineinzuwirken und die Teilhabechancen der Eltern dort zu steigern, zu deuten.

---

<sup>43</sup> Dies entspricht einer Steigerung des formellen familienexternen interethnischen Sozialkapitals. Vgl. dazu Kapitel 1.4.2

<sup>44</sup> Dies entspricht einer Steigerung des informellen intra-, aber auch interethnischen familienexternen Sozialkapitals. Vgl. dazu Kapitel 1.4.2

Um die Möglichkeiten einer Verbesserung des Austausches der Eltern untereinander zu erhöhen, wird bei den Elterntreffen auf eine lockere Atmosphäre Wert gelegt und es werden interaktive Spiele in Kleingruppen veranstaltet.

#### 5.2.1.3 Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule

Um die Qualität im Austausch zwischen Eltern und Schule zu verbessern, versuchen die ProjektleiterInnen die *aktive Beteiligung* der Eltern am Projekt- und Schulalltag zu fördern. Wichtig ist wiederum der Kommunikationsweg: Hierbei sollen die Eltern den aktiven Part übernehmen und ihre Anliegen und Probleme an die Schule kommunizieren. Als Grundlage hierfür dient das Empowerment der Eltern, wodurch diese laufend zu mehr Eigenverantwortung und Mitgestaltung bewegt und befähigt werden sollen, was in weiterer Folge auch auf die aktive Beteiligung am Schulgeschehen rückwirken soll.

Ein *bedürfnisorientiertes Intervenieren* kann nur nach einem Verstehen der sozialen Situation erfolgen. Somit müssen sich Angebote für die Eltern an einem Verstehen ihrer jeweiligen sozialen Situation orientieren und deren individuelle Problemlagen transparent gemacht werden, um adäquat reagieren zu können.

Mittel- bis längerfristig erhoffen sich die AnbieterInnen die Entwicklung einer gemeinsamen (LehrerInnen und Eltern) *Konflikt- und Feedbackkultur*, wodurch eine Erleichterung und Verbesserung des Schulalltages bewirkt werden soll.

Zudem lassen sich durch die Möglichkeit des Feedbacks und der aktiven Beteiligung positive Auswirkungen auf die Akzeptanz des Projektes erwarten, wenn dieses Feedback auch reflektiert wird und weitere Interventionen der AnbieterInnen bedürfnisorientiert erfolgen.

#### *Strategien / Konzepte zur Zielerreichung*

Die Möglichkeit für aktive Teilnahme der Eltern am Projekt wird von den AnbieterInnen vor allem im Rahmen der Elterntreffen geschaffen. Die Eltern sollen in Bereichen, in denen es ihnen möglich ist sich einzubringen, aktiv partizipieren können. Dies geschieht zunächst nicht inhaltlich, sondern vor allem auf der Ebene des Gestaltens des Rahmens von Veranstaltungen. Die Eltern tragen zu einer gemütlichen Atmosphäre bei, indem sie Speisen zu den gemeinsamen Treffen mitbringen. Dadurch soll, neben der Steigerung der Akzeptanz, erreicht werden, dass die Eltern nicht das Gefühl haben, bei Veranstaltungen beschult zu werden, sondern dass sie auch selbst etwas dazu beitragen können, um den Kontakt zu den Lehrerinnen zu verbessern. Dies soll auch zu einer Steigerung des Selbstwertgefühles der Eltern führen.

Zudem versucht das Projektteam immer wieder die Eltern darauf hinzuweisen, dass es für eine gemeinsame erfolgreiche Zusammenarbeit notwendig ist, individuell erlebte Problematiken an die Schule zu kommunizieren.

### **5.2.2 Förderung der Kinder**

Das zweite Hauptziel des Projektes „Brückenfrauen“ ist die Förderung der Kinder. Längerfristig zielt das Projekt darauf ab, den Bildungserfolg und die damit verbundene soziale Mobilität der Kinder zu steigern. Insofern macht es sich zur Aufgabe, den SchülerInnen später bessere Berufsaussichten zuteil werden zu lassen.

Die Förderung der Kinder beinhaltet zwei zentrale Komponenten: Die *Förderung der Muttersprache* einerseits und das *Erhöhen des sozialen Kapitals* andererseits.

#### 5.2.2.1 Förderung der Muttersprache

Die sprachliche Vorbildung fehlt bei vielen Kindern mit Migrationshintergrund. Dies äußert sich in einer gering ausgeprägten Sprachkompetenz, nicht nur bezüglich der Zweitsprache (Deutsch), sondern auch in Bezug auf die eigene Muttersprache. Die Zielsetzung der Förderung der Muttersprache ist eine unmittelbare Reaktion auf diesen Umstand, mit dem die Schule konfrontiert ist. Es wird von AnbieterInnenseite davon ausgegangen, dass sprachliche Defizite, vor allem in der Muttersprache, großen Einfluss auf den Lernerfolg der Kinder haben.

Insofern soll die Förderung der Muttersprache nicht nur ein erfolgreiches Erlernen der Zweitsprache erleichtern, sondern auf alle schulischen Erfolge positiv wirken.

#### *Strategien / Konzepte zur Zielerreichung*

Direkte Förderung der Muttersprache erfolgt vor allem im Rahmen der *Lesestunden*. Hier werden den Kindern von den Brückenfrauen Texte in der Muttersprache vorgelesen. Zusätzlich bekommen die Kinder Hausaufgaben, die gemeinsam mit den Eltern gelöst werden sollen, wodurch Sprechanlässe auch zu Hause geschaffen werden.

Eine zentrale Rolle spielt hierbei aber auch das *Empowerment der Eltern*: Um die Kinder überhaupt bezüglich ihrer Muttersprachenkenntnisse fördern zu können, gilt es zuallererst bei den Eltern ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wie wichtig gute Kenntnisse in der Erstsprache sind bzw., ganz allgemein eine gute sprachliche Kompetenz für die Kinder ist. Speziell bei den Elterntreffen wird diese Problematik kontinuierlich thematisiert. Da die häufigsten

Muttersprachen der SchülerInnen und Eltern (Türkisch und BKS), laut Wahrnehmung der AnbieterInnen ein eher niedrigeres gesellschaftlich konstruiertes Prestige aufweisen, wird versucht, diese aufzuwerten und diesbezüglich das Selbstvertrauen der Eltern und Kinder zu stärken. Gleichzeitig soll auch der Nutzen, den die Auseinandersetzung mit der Muttersprache bringt, für die Eltern sichtbar gemacht werden.

Dadurch soll erreicht werden, dass die Eltern ihre Kinder zu den *Lesestunden anmelden* und auch zu Hause vermehrter *Austausch in der eigenen Muttersprache* stattfindet.

#### 5.2.2.2 Erhöhen des sozialen Kapitals der Kinder

Ein wesentlicher Teil der Förderung der Kinder ist das Erhöhen ihres sozialen Kapitals. Dadurch sollen ihre gesamtgesellschaftlichen Teilhabechancen verbessert werden.

#### *Strategien / Konzepte zur Zielerreichung*

In erster Linie soll diesbezüglich das Empowerment der Eltern auf die Kinder rückwirken: Da die Eltern ja unmittelbare Bezugspersonen der Kinder sind, werden durch das Stärken und Befähigen dieser auch indirekt die Kinder gestärkt und befähigt. Ein Erhöhen des sozialen Kapitals der Eltern im Rahmen des Empowerments bedeutet somit gleichzeitig eine *Erhöhung des sozialen Kapitals* der Kinder.

### **5.2.3 Gesellschaftliche mittel- und längerfristige Zielsetzungen**

Über diese unmittelbaren Zielsetzungen hinaus möchte das Projekt auch mittel- bis längerfristig in einem breiteren gesellschaftlichen Rahmen wirksam werden. Das Projektteam würde sich wünschen, dass das Projekt auch in gesellschaftliche Bereiche hineinwirkt, auf die es keinen direkten Einfluss hat.

#### 5.2.3.1 Steigerung der gesamtgesellschaftlichen Teilhabechancen von MigrantInnen

Als wesentliches Ziel lässt sich die Steigerung der gesamtgesellschaftlichen Teilhabechancen von *MigrantInnen* beschreiben. Das Projekt möchte langfristig den Bildungserfolg und die damit verbundene soziale Mobilität der Kinder steigern. Insofern macht es sich zur Aufgabe, den SchülerInnen später bessere Berufsaussichten zuteil werden zu lassen.

Auf Elternseite sollen die gesamtgesellschaftlichen Teilhabechancen durch das Empowerment erhöht werden.

#### 5.2.3.2 Das Projekt Brückenfrauen als Good-Practice-Beispiel

Die ProjektanbieterInnen hoffen auch, dass das Projekt als Good-Practice-Beispiel von anderen Schulen, die in einer ähnlichen Situation sind, wahrgenommen wird. Eine einheitliche Linie bzw. Struktur des Projektes würde auf längere Sicht Standardisierungsmöglichkeiten bieten und somit auch für andere Schulen, die mit einer ähnlichen Situation konfrontiert sind, Anhaltspunkte für eine erfolgreiche Elternarbeit bieten können.

#### 5.2.3.3 Änderung des Schulsystems/der LehrerInnenausbildung

Das Projekt soll auch darauf aufmerksam machen, dass es notwendig wäre, Elternarbeit und Muttersprachenförderung in den Schulalltag zu integrieren. Insofern besteht die Hoffnung, auf durch sozialen Wandel entstehende gesellschaftliche Herausforderungen aufmerksam zu machen und einen Beitrag zu einem diesbezüglichen Diskurs leisten zu können. Idealerweise sollte dies eine Änderung des Schulsystems bzw. der LehrerInnenausbildung zur Folge haben. Angesprochen wird in diesem Zusammenhang, dass der Einsatz so genannter IntegrationsberaterInnen sowie die Aufwertung der MuttersprachenlehrerInnen wünschenswert wären. Im Rahmen der Ausbildung sollte interkulturelles Lernen als Pflichtfach angeboten werden und nicht lediglich als Wahlfach.

### **5.3 Ergebnisse zu Einschätzungen des Projektes „Brückenfrauen“ aus der AnbieterInnenperspektive (Kölldorfer)**

Grundlage für die Analyse der Einschätzungen des Projektes aus AnbieterInnenperspektive bilden ein narratives Interview, drei problemzentrierte Interviews mit den AnbieterInnen und ein problemzentriertes Interview mit der Direktorin der VS II. Alle Gespräche wurden mit Hilfe des methodischen Verfahrens der Themenanalyse ausgewertet. Es wurden wesentliche Themenbereiche auf induktivem Weg identifiziert, zu Kategorien zusammengefasst und inhaltlich verdichtet.

Im Sinne des responsiven Evaluationsansatzes (s. Kap. 4) bilden die Einschätzungen der AnbieterInnen auch die Grundlage für die weitere methodische Vorgehensweise. Die Ergebnisse aus den Interviews gaben Aufschluss darüber, welche Themenbereiche für die AnbieterInnen von Interesse sind. Insofern orientierte sich die Konstruktion der Interviewleitfäden für die Gespräche mit den „Brückenfrauen“, den Eltern, dem Projektfinancier und des Fragebogens an den Ergebnissen dieser Auswertungen.

Die Ergebnisse aus diesen AnbieterInneninterviews liefern Aufschlüsse über vier wesentliche Bereiche:

1. Einschätzungen zur **Akzeptanz** des Projektes und der Maßnahmen unter den NutzerInnen
2. Einschätzungen zur **Zielerreichung**
3. Einschätzungen zur **Organisation** des Projektes
4. Einschätzungen über **gesellschaftliche Rahmenbedingungen**, die sich auf das Projekt auswirken

### 5.3.1 Einschätzungen über die Akzeptanz des Projektes und der Maßnahmen

An der hohen Frequentierung der projektspezifischen Angebote<sup>45</sup>, vor allem durch die Kontinuität der hohen Frequentierung über zwei Jahre des Maßnahmenprogramms, lässt sich die hohe Akzeptanz der einzelnen Veranstaltungen vom Projektteam erahnen, jedoch nicht gänzlich die Akzeptanz der maßnahmenpezifischen Inhalte einschätzen. Unter den AnbieterInnen besteht jedoch der Eindruck, dass die Eltern eher daran interessiert sind, die Maßnahmen als Veranstaltungen mit Festcharakter zu besuchen und weniger als Veranstaltungen, in denen sie in Form von für sie relevanten Informationen und Unterstützungsangeboten etwas für sich mitnehmen könnten.

Vom Projektteam wurde lediglich eine Akzeptanz der Maßnahmen, jedoch keine Eigeninitiative von Seiten der Eltern beobachtet. Die Teilnahme an den Maßnahmenprogrammen, so die AnbieterInnen, erfolge häufig nur durch intensives Umwerben der Eltern durch das Projektteam. Dieses Umwerben geschehe zumeist mit dem Hinweis, dass die Möglichkeit bestehe, alle Probleme zu besprechen und auch gemeinsame Gesprächsthemen zu finden, wenn es keine aktuellen Probleme der Eltern gäbe. Ein Hindernis könnte, laut AnbieterInnen, allerdings die unterschiedliche Relevanz bei LehrerInnen und Eltern sein. Was von den LehrerInnen als relevante Problematik identifiziert wird, würde von den Eltern oftmals nicht als problematisch erlebt. Was von den AnbieterInnen als „Normalität“ vorausgesetzt würde, würde von den Eltern als problematisch gesehen. Beispielsweise entstehe, aus AnbieterInnensicht, unter den Eltern oftmals der Eindruck, dass Einladungen in die Sprechstunden darauf abzielen würden, über Defizite (des Kindes) zu

---

<sup>45</sup> Dies bezieht sich vor allem auf die Elterntreffen. Anders verhält es sich bezüglich der Sprechstunden. Zu diesen Veranstaltungen kommen die Eltern in der Regel nur wenn sie dazu eingeladen werden. Diesbezügliche Eigeninitiative der Eltern ist vom Lehrerinnenteam bislang nicht beobachtet worden.

sprechen. Dies löse, so die AnbieterInnensicht, manchmal Hemmungen auf Elternseite aus, die Sprechstunden überhaupt zu besuchen. Laut der Stellungnahme einer Lehrerin aus dem Projektteam müsse ein Konzept zur Befähigung zu einer aktiven Partizipation der Eltern während der Veranstaltungen noch genauer expliziert, kommuniziert und im künftigen Maßnahmenprogramm mitberücksichtigt werden.

Ebenfalls besteht die Befürchtung unter den AnbieterInnen, dass die Einnahme der Rolle eines/einer ExpertIn durch die Mitglieder des Projektteams problematisch sei und als Bevormundung von Seiten der Eltern erlebt werde und somit einen weiteren Faktor für eine sinkende Akzeptanz unter der Elternschaft darstelle.

Die Intention von LehrerInnenseite, die Eltern mittels kleinerer Aufgabenstellungen dazu zu motivieren, sich zu Hause mit dem Kind zu beschäftigen, könne von Elternseite als Zusatzbelastung und eine damit verbundene Überforderung erlebt werden. Dies könnte, so die ProjektanbieterInnen, zu einer Abmeldung von Maßnahmenprogrammen (Bsp. Lesestunde) führen und in weiterer Folge ebenfalls negativen Einfluss auf die Akzeptanz einzelner Maßnahmen nehmen.

## **5.3.2 Einschätzungen zur Zielerreichung**

### **5.3.2.1 Einschätzungen über die Auswirkungen auf eine Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternschaft**

Laut den Feststellungen der AnbieterInnen habe das Projekt im Schulalltag zu einer Verbesserung des Austausches zwischen LehrerInnen und Eltern geführt: Die Beziehungen seien aufgelockert worden, es würden jedoch sehr langsame Fortschritte beobachtet. Die Nähe zu den LehrerInnen werde von den Eltern zwar nicht direkt gesucht, aber auch nicht gemieden. Ein wesentlicher Indikator für die Verbesserung der Eltern-LehrerInnen-Beziehung sei, dass den LehrerInnen von den Eltern mittlerweile auch private/persönliche Probleme anvertraut würden. Weitere Schwerpunktsetzungen in der Vermittlung von Inhalten setzten ein Eingehen auf die Bedürfnisse der Eltern voraus. Ein solches gestalte sich in der momentanen Projektphase jedoch noch als schwierig, da es kein direktes Feedback der Eltern an die ProjektanbieterInnen nach den Veranstaltungen gebe. Die Ursache könne, so eine AnbieterIn, darin liegen, dass die MaßnahmennutzerInnen durch die Dichte der gebotenen Informationen den Überblick verlören und überfordert würden.

### 5.3.2.2 Einschätzungen zur Förderung der Muttersprache

Ein wesentliches Moment, das zu Problemen bei der Vermittlung von Inhalten führt, ist, dass die im Projekt behandelten Themen oftmals nicht mit einer gesellschaftlich konstruierten Wirklichkeit korrelieren. Daraus könnte ein Glaubwürdigkeitsproblem entstehen. Als diesbezügliches Beispiel wird in den Interviews besonders auf den Wert von Sprache (Muttersprache, Zweitsprache) verwiesen. So würden, laut AnbieterInnen, die Eltern im öffentlichen Raum des Öfteren darauf hingewiesen Deutsch zu sprechen, innerhalb des Projektes jedoch auf die Notwendigkeit, in ihrer Muttersprache zu kommunizieren. Laut Einschätzung der AnbieterInnen scheint es noch einen enormen Aufklärungsbedarf für die Eltern bezüglich der Maßnahme „Muttersprachenförderung“ zu geben. In erster Linie betrifft dies die Wichtigkeit der Förderung der Muttersprache in der Schule und welche Konzepte dem Förderungsvorhaben zu Grunde liegen. Dies könnte, laut eigener Einschätzungen der AnbieterInnen, vom Projektteam noch unzureichend kommuniziert worden sein. Die AnbieterInnen weisen explizit darauf hin, dass der Prozess einer diesbezüglichen Bewusstseinsbildung unter der Elternschaft einer längeren Projektierung bedürfe als gegeben, um von den Eltern verinnerlicht werden zu können, damit sich entsprechende positive Wirkungen abzeichnen können.

## **5.3.3 Einschätzungen zur Organisation des Projektes**

### 5.3.3.1 Einschätzungen zur Heterogenität der Zielgruppe

Durch die Öffnung des Projektes für mehrere Sprachgruppen im Rahmen der Projektierung neu (Schuljahr 2008/09) ist es zu einer Komplexitätssteigerung gekommen, wodurch es laut Angaben der interviewten AnbieterInnen schwieriger geworden sei, Ziele zu definieren und inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. Es werden auch Auswirkungen auf die Akzeptanz der Maßnahmen vermutet.

Wesentliche Faktoren, die eine Komplexitätssteigerung verursachen, werden in der Vergrößerung der Gruppe und deren heterogenen Zusammensetzung gesehen. Wie aus den AnbieterInneninterviews ersichtlich wurde, sind auf diesen Umstand unterschiedlichste Problemlagen zurückzuführen.

Durch diese Komplexitätssteigerung

- würden die Bedürfnisse der Eltern intransparent
- komme es zu Vermittlungsproblemen auf sprachlicher Ebene



- würden die Zielsetzungen und weiteren Strategien im Umgang mit den Eltern unklar
- werde es schwieriger, die Inhalte zu vermitteln
- gestalte sich die Atmosphäre während der Veranstaltungen unpersönlicher („weniger intim“), das könnte Akzeptanzprobleme verursachen

Im Detail werden als wesentliche Komplexitätsfaktoren von den AnbieterInnen die unterschiedlichen Bedürfnisse der zwei großen am Projekt beteiligten Sprachgruppen (BKS und Türkisch) identifiziert. Diesbezüglich besteht die Annahme des Projektteams, dass die TeilnehmerInnen aus der BKS-Sprachgruppe eine weniger intensive Betreuung brauchten. Diese verfügten bereits über das Bewusstsein der Wichtigkeit von Bildung. Im Projektteam besteht der Eindruck, als würden sie gelegentlich unterfordert sein und sich deshalb manchmal langweilen. Bei TeilnehmerInnen aus der türkischen Sprachgruppe gelte es, dieses Bewusstsein der Wichtigkeit von Bildung erst herzustellen. Sie würden aus diesem Grund eine intensivere Betreuung als die VertreterInnen aus der BKS-Sprachgruppe benötigen.

#### 5.3.3.2 Einschätzungen zur Struktur des Projektes

Je konkreter die Struktur des Projektes werde, so die AnbieterInnen, desto besser gelinge es die Inhalte zu vermitteln. Nachhaltige Effekte würden nur dann erreicht, wenn wenige, klare Inhalte transportiert würden. Durch die Erweiterung der Zielgruppe komme es zwangsläufig zu inhaltlichen Verschiebungen. Umso notwendiger sei es deshalb, dass die Inhalte klar und mit einer einheitlichen Linie vermittelt würden. Diesbezüglich müsste vom Projektteam ein größerer zeitlicher, dennoch überschaubarer Rahmen beansprucht werden. Um diesen Bestrebungen gerecht werden zu können, bedürfe es zusätzlich eines geeigneten finanziellen und rechtlichen Rahmens.

Die folgenden Ergebnisse sollen nun Aufschluss über die AnbieterInneneinschätzungen bezüglich dieses Rahmens geben.

#### 5.3.3.3 Einschätzungen zum finanziellen und rechtlichen Rahmen des Projektes

Die finanzielle Organisation des Projektes wird vom Projektteam als Belastung erlebt. Die Aussagen der AnbieterInnen lassen die Schlussfolgerung zu, dass strukturell bedingte Anforderungen an die ProjektanbieterInnen gestellt werden, die oftmals nur schwer mit der Situation an der Schule und im Projekt in Einklang zu bringen sind. Von Seiten des Geldgebers, der MA 17, werden Auflagen eingefordert, um finanzielle Unterstützung bereitstellen zu können. Da es sich dabei um zweckgebundene öffentliche Gelder handelt, ist

deren Vergabe an Richtlinien geknüpft, die diese Auflagen für geförderte Projekte notwendig machen. So ist ein Projektantrag für den Geldgeber zu schreiben, weiters gilt es, eine Vernetzung mit dem Projektträger zu ermöglichen, sich um die Budgetierung zu kümmern und Projekthalte nach außen (an die Projektumwelt) zu kommunizieren. Vom Geldgeber wird gefordert, derartige organisatorische Arbeiten an den Elternverein auszulagern (s. auch Kap. 5.1.1.2).

Wie aus den Interviews mit den AnbieterInnen hervorgeht, sehen sich jedoch die VertreterInnen des Elternvereines nicht in der Lage, Projektmanagementaufgaben zu übernehmen. Dies würde, laut den AnbieterInnen, oftmals betriebswirtschaftliche und juristische Fähigkeiten voraussetzen, welche die Kompetenzen einzelner VertreterInnen des Elternvereines bei Weitem überschreiten und in restloser Überforderung dieser münden. Zusätzlich würde von Seiten des Dachverbandes des Elternvereines mit dem Verweis auf zu hohe Dienstgeberabgaben empfohlen, keine Anstellungen über den Elternverein abzuwickeln. Des Weiteren besteht aus AnbieterInnensicht die Gefahr, dass im Falle nicht korrekter budgetärer Abwicklungen nicht nur VertreterInnen des Elternvereines, sondern auch die gesamte Schule zur Verantwortung gezogen werden könne. Dies würde, so die AnbieterInnen, eine zu große Gefahr für die Zukunft des Projektes darstellen und hätte schlimmstenfalls sogar strafrechtliche Konsequenzen für am Projekt direkt und indirekt beteiligte Personen. Gewisse inhaltliche Vorhaben müssten vom Projektteam wieder verworfen werden, weil sie vom gesetzlichen Rahmen nicht abgedeckt werden könnten. Arbeit, die ausgelagert werden müsse, könne nicht finanziert werden und ein Rechtsschutz (Versicherungsschutz) könne ebenfalls nicht gewährleistet werden. Somit könne zusätzlich notwendige Arbeit, die ausgelagert werden müsse, da sie nicht angemeldet werden kann, oftmals nicht erledigt werden. Dies würde nicht leistbare Dienstgeberabgaben zur Folge haben und fehlenden Versicherungsschutz bedeuten. Zudem hätte ein unklarer finanzieller und rechtlicher Projektrahmen ebenfalls Auswirkungen auf die Zusammenarbeit im Team, da einzelne Kompetenzbereiche nicht klar voneinander trennbar seien und dadurch das gemeinsame Arbeitsklima im Projektteam belastet werde.

Daraus kann geschlossen werden, dass ohne klaren finanziellen und rechtlichen Rahmen sich ein inhaltliches Vorankommen innerhalb des Projektes als äußerst schwierig gestaltet, da eine Unklarheit über neu zu setzende Schritte besteht und die Angst des Projektteams zu groß

wird, in einen rechtlichen Graubereich zu geraten, der nicht mehr gänzlich überschaubar bleibt.

Um diesen Problemlagen entgegenzuwirken, fehlt es an einer Absicherung durch andere Institutionen, die rechtliche und betriebswirtschaftliche Ressourcen bereitstellen könnten.<sup>46</sup>

Eine derartige institutionelle Stütze würde nicht nur eine adäquate Rahmung durch rechtliche Sicherheit erzeugen, sondern auch eine organisatorische Entlastung für die AnbieterInnen bedeuten, die auch ein maßnahmenspezifisches inhaltliches Vorankommen begünstigen könnte, welches darüber hinaus finanziell überschaubar bliebe.

Diese fehlende Unterstützung muss größtenteils durch ein hohes Maß an Engagement der ProjektanbieterInnen kompensiert werden. Dies führt in einigen Bereichen zu einer Überforderung des Projektteams und hat zwangsläufig Abstriche in der inhaltlichen Arbeit und Zielsetzung zur Folge. Als besonders zeitaufwendig wird in den Interviews mit den AnbieterInnen durchgängig die administrative Arbeit hervorgehoben.

### **5.3.4 Einschätzungen über gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die sich auf das Projekt auswirken**

#### **5.3.4.1 Diskrepanz zwischen gesellschaftlich geforderter Anpassung von MigrantInnen und didaktischen Konzepten im Projekt**

Unter den AnbieterInnen besteht die Einschätzung, dass sich der öffentlich geführte, dominante politische Diskurs über negative Effekte der Zuwanderung negativ auf das Projekt und auf die gesamte Schule auswirke. Dies hätte Ängste zur Folge, die aus der Perspektive der AnbieterInnen ein weiterer Grund für Zurückhaltung der Eltern und die geringe Beteiligung am Schulalltag seien. Die inhaltliche und didaktische Handlungsfähigkeit der ProjektanbieterInnen innerhalb des Projektes und innerhalb der Schule würde voraussetzen, dass eine Zusammenarbeit mit den Eltern möglich wäre. Diese könne nur auf der Basis einer kritischen Kommunikation von Problembereichen der Eltern an die LehrerInnen gelingen. Nur dann würden die speziellen Bedürfnisse der Eltern transparent und es könne darauf reagiert werden.

---

<sup>46</sup> Von Seiten der ProjektanbieterInnen gab es den Vorschlag, die organisatorische Arbeit an die Volkshochschule auszulagern. Aufgrund von rechtlichen Rahmenbedingungen war das jedoch mit den Auflagen des Geldgebers nicht vereinbar. Längerfristig gesehen besteht der Wunsch, sowohl von der MA 17 als auch vom Projektteam, dass die Elternarbeit direkt in den Aufgabenbereich der Schule integriert werden soll.

Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass sich aus der AnbieterInnenperspektive somit ein Spannungsfeld, resultierend aus einer Diskrepanz zwischen gesellschaftlich geforderter Anpassung und didaktischer Vorgehensweisen innerhalb des Projektes, ergibt. Vom Projektteam wird versucht auf diese Situation zu reagieren, indem der Rahmen (Elterntreffen) für den Abbau dieser Ängste bereitgestellt wird, in welchem das Selbstvertrauen gesteigert werden soll und ein höheres Maß an Eigeninitiative eingefordert werden kann.

#### 5.3.4.2 Diskrepanz zwischen gesellschaftlichem Wandel und schulischen Möglichkeiten

Das Fehlen von Betreuungseinrichtungen (Kindergarten- und Hortplätze) bzw. der Umstand, dass diese von den MigrantInneneltern oftmals nicht in Anspruch genommen würden, verschärfe aus der Perspektive der AnbieterInnen die Situation an der Schule. Die Kinder würden größtenteils ohne Sprachkenntnisse und Vorbildung die Schule besuchen. Dies verursache auf der LehrerInnenseite große Herausforderungen auf didaktischer Ebene. Auch bei MigrantInnenfamilien, in denen beide Elternteile nicht berufstätig sind, wäre es notwendig, dass die Kinder einen Hort oder eine andere Betreuungseinrichtung besuchen würden. Jene Kinder, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben, würden zwei Jahre lang als außerordentliche SchülerInnen geführt werden - mit der Konsequenz, dass sie keine Schulnoten erhielten. Laut AnbieterInnensicht sei dies jedoch ein zu kurzer Zeitraum. Die Kinder müssten in vielen Fällen mindestens vier Jahre vorbereitet werden, bis sie, vor allem sprachlich, eine solide Basis hätten, um als ordentliche SchülerInnen den Unterricht besuchen zu können. Diesbezüglich würde zu viel Verantwortung bei der Schule bzw. bei den KlassenlehrerInnen liegen. So müssten die Eltern wieder mehr in den Schulalltag eingebunden und diesbezüglich aufgeklärt werden, damit sie von den (Klassen)LehrerInnen nicht als Bedrohung wahrgenommen würden.

Zu einer weiteren Problematik würde beitragen, dass zum größten Teil keine adäquaten Unterrichtsmaterialien vorhanden seien. Es gäbe keine geeigneten Schulbücher, mit denen gearbeitet werden könne. Die gängigen Schulbücher seien auf eine Zielgruppe mit Deutsch als Muttersprache ausgerichtet und daher nicht für eine Zielgruppe mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache geeignet.

Des Weiteren besteht aus AnbieterInnensicht der Eindruck, dass die momentane pädagogische Ausbildung nicht mehr adäquat sei, um den neuen schulischen Herausforderungen gerecht zu werden. Interkulturelles Lernen sei im Rahmen der LehrerInnenausbildung in Österreich bislang nicht als Pflichtfach in das Curriculum aufgenommen. Fehlende Integrationsberatung an den Schulen würde ebenfalls dazu beitragen,

dass die Herausforderungen nur unter großer zusätzlicher Anstrengung der LehrInnen angenommen werden könnten. Dies stelle strukturelle Umstände dar, die Projekte wie ein Projekt „Brückenfrauen“ in einer Schule mit diesen Anforderungen notwendig machten.

### **5.3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse (Thesen)**

- Die allgemeine Akzeptanz der Maßnahme unter der Elternschaft ist hoch
- Die aktive Beteiligung unter der Elternschaft ist niedrig
- Die Eltern besuchen die Elterntreffen vorwiegend wegen der angenehmen Atmosphäre
- Die Eltern benötigen einen kleineren, „familiäreren“ Rahmen, um adäquat arbeiten zu können
- Die AnbieterInnen haben zu wenige Informationen über die Bedürfnisse der Elternschaft
- Die Einnahme der ExpertInnenrolle könnte problematisch sein und Akzeptanzprobleme verursachen
- Nur die aktive Beteiligung der Eltern kann zu einem besseren gegenseitigen Verständnis beitragen
- Der Austausch zwischen Schule und Elternschaft konnte durch die Maßnahmenangebote verbessert werden
- Ein zu dichtes Angebot an Informationen verhindert ein Feedback der Eltern
- Unter der Elternschaft gibt es zu wenig Bewusstsein für die Relevanz der Förderung der Muttersprache bei den Kindern
- Viele der im Projekt gesetzten Maßnahmen (z.B: Bewusstseinsbildung, Muttersprachenförderung) benötigen einen längeren Zeitraum, um wirken zu können
- Die Heterogenität der Zielgruppen führt zu einer Komplexitätssteigerung im Projekt
- Die unterschiedlichen Sprachgruppen bzw. ethnischen Gruppen haben unterschiedliche Bedürfnisse, auf die es gesondert einzugehen gilt
- Je konkreter die Struktur des Projektes wird, desto besser gelingt es die Inhalte zu vermitteln
- Die Organisation des Projektes gestaltet sich als aufwendig, da dieses nicht direkt in die schulische Organisation integriert ist bzw. administrative Aufgaben nicht adäquat ausgelagert werden können

- Es gibt Diskrepanzen zwischen den organisatorischen Anforderungen an das Projekt und den Handlungsmöglichkeiten der ProjektanbieterInnen
- Es gibt eine Diskrepanz zwischen gesellschaftlich geforderter Anpassung von MigrantInnen und didaktischen Konzepten im Projekt
- Auf den momentanen gesellschaftlichen Wandel kann mit den der Schule zur Verfügung stehenden Möglichkeiten nicht angemessen reagiert werden

## **5.4 Ergebnisse zu Einschätzungen des Projektes „Brückenfrauen“ aus der Perspektive der Brückenfrauen (Mooslechner)**

Im Folgenden wird nun die Perspektive der beiden „Brückenfrauen“ im Hinblick auf das Projekt dargestellt. Grundlage hierfür sind zwei problemzentrierte Interviews, die mit den beiden geführt wurden. Diese wurden mittels Themenanalyse ausgewertet. Ziel dieser Analyse ist es, Einschätzungen zum Projekt aus Perspektive der „Brückenfrauen“ zu erlangen. Dies sollte ein genaueres Verständnis der Rolle der „Brückenfrauen“ ermöglichen. Zudem sollte vor allem ein genauerer Eindruck von den Lesestunden gewonnen werden, da diese von den „Brückenfrauen“ alleine abgehalten wurden. Verwendet wurden die Ergebnisse zur Leitfadenkonstruktion für AnbieterInnen- und NutzerInnengespräche. Die Ergebnisse flossen ebenfalls in die Fragebogenkonstruktion mit ein - insbesondere bei der Entwicklung von Fragen zu den Lesestunden.

### **5.4.1 Organisatorischer Aufwand**

Beide Brückenfrauen geben zu ihrer Tätigkeit an, dass der Arbeitsaufwand eher gering ist und kein Problem darstellt. Vorbereitung für die einzelnen Veranstaltungen sei nicht notwendig. Die türkischsprachige Brückenfrau gibt jedoch an, manchmal für die Lesestunde bereits zu Hause einen Text auszusuchen. Dies wird jedoch ebenfalls als wenig aufwendig beschrieben. Beide sind sich darüber einig, dass die Tätigkeit keine Belastung sei und Spaß mache.

### **5.4.2 Einschätzungen zu den Lesestunden**

Die beiden Brückenfrauen haben den Eindruck, dass den Kindern die Lesestunden Spaß machen würden.

Im Fall der türkischsprachigen Brückenfrau wird betont, dass ihr selbst die Tätigkeit Spaß mache. Den Kindern bereite insbesondere das Zeichnen Freude. Die SchülerInnen würden

zuhören, das Vorgelesene größtenteils verstehen, viele Fragen stellen und sich bemühen, selbst zu lesen. Die Hausaufgaben würden meistens erledigt. Es bestehe der Eindruck, dass sich die Eltern zu Hause nach den Lesestunden erkundigen. Die Dauer der Lesestunden wird mit einer Stunde als passend eingestuft. Zwei Stunden wären nach Meinung der Brückenfrau zu lange. Im Interview wird von der türkischsprachigen Brückenfrau der Lärmpegel bei den Lesestunden thematisiert: Sie merkt an, dass es in den Lesestunden manchmal relativ laut sei. Es wird allerdings Verständnis für diesen Umstand aufgebracht, mit dem Argument, dass dies normal für Kinder in diesem Alter sei und die Lesestunden auch Spaß machen sollen.

Die BKS-sprachige Brückenfrau hat den Eindruck, dass insbesondere selbst zu lesen den Kindern Spaß bereite. In diesem Zusammenhang wird auch auf den Zweck der Lesestunden verwiesen, die Muttersprachenförderung. Diese wird von der befragten Person als wichtig eingestuft. Die Lesestunden trügen ihrer Meinung nach dazu bei, dass die Kinder ihre Muttersprache erlernen. Eine andere Einschätzung als bei der türkischsprachigen Brückenfrau besteht bezüglich der Hausaufgaben: Im Rahmen der BKS- Lesestunden würden diese, laut Angaben der BKS-Brückenfrau, oftmals nicht erledigt. Die Hausaufgaben würden von den Kindern auch eher nicht als solche wahrgenommen.

### **5.4.3 Einschätzungen zu den Elterntreffen**

Aus Perspektive der Brückenfrauen werden die Elterntreffen als ein angenehmer Abend mit gemütlicher Atmosphäre beschrieben. Auch deshalb würden die Eltern gerne zu den Treffen kommen. Im Laufe der Zeit habe sich eine Gruppierung gebildet, die sehr regelmäßig erscheint. Meistens, so die Brückenfrau, käme jedoch nur ein Elternteil, eher selten beide gemeinsam, wobei aber auch immer genug Väter anwesend seien.

Im Verlauf des Projektes war aus Brückenfrauenperspektive bezüglich der aktiven Beteiligung der Eltern eine Verbesserung festzustellen. Es besteht der Eindruck, dass diese mittlerweile keine Angst mehr hätten, Fragen zu stellen. Laut Angaben einer Brückenfrau würden sie sich aktiv einbringen und Themen vorschlagen.

Bezüglich der Deutschkenntnisse der Eltern werden Unterschiede zwischen BKS-sprachigen und türkischsprachigen Eltern beobachtet: Die BKS-sprachigen Eltern können nach Erfahrung der Brückenfrauen besser Deutsch als die türkischsprachigen. Dies habe unmittelbare Auswirkungen auf den Aufgabenbereich der Brückenfrauen: In Türkisch müsse immer übersetzt werden, während die BKS-Brückenfrau erzählt, dass es in ihrem Fall nur teilweise

notwendig wäre zu dolmetschen. Meist erfolge dies nur dann, wenn die Eltern etwas nicht verstanden haben und sie dazu auffordern.

#### **5.4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse (Thesen)**

- Die Arbeit als Brückenfrau wird von den Brückenfrauen nicht als Belastung erlebt
- Mehr BKS-Kinder als türkischsprachige besuchen die Lesestunden
- Beide Brückenfrauen haben den Eindruck, dass die Lesestunden den Kindern Spaß machen
- Sowohl die BKS-sprachige als auch die türkischsprachige Brückenfrau versuchen, die Kinder aktiv in die Lesestunden einzubinden (Lesen, Zeichnen, Auswählen der Geschichten)
- Die Hausaufgaben werden von den türkischsprachigen Kindern größtenteils erledigt, was für die BKS-sprachigen Kinder nicht zutrifft
- Die Eltern kommen aufgrund der gemütlichen Atmosphäre zu den Elterntreffen
- In der Regel ist nur ein Elternteil bei den Elterntreffen anwesend
- Die aktive Partizipation der Eltern ist bei den Elterntreffen im Verlauf des Projektes gestiegen
- Für die BKS-sprachigen Eltern ist im Vergleich zu den türkischsprachigen Eltern weniger Übersetzungsarbeit von den Brückenfrauen zu leisten

#### **5.5 Ergebnisse zu Einschätzungen des Projektes „Brückenfrauen“ aus der Perspektive daran teilnehmender Eltern (Mooslechner)**

Zentrales Element der Evaluationsstudie stellt, neben dem Erfassen der AnbieterInnenperspektive, die Analyse der NutzerInnenperspektive dar. Grundlage für die qualitative Analyse der Elternperspektive auf das Projekt bilden ein narratives und fünf problemzentrierte Interviews mit Eltern, die mittels Themenanalyse ausgewertet und nach entsprechender Kategorienbildung inhaltlich verdichtet wurden. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse spezifisch für die einzelnen Projektangebote (Elterntreffen, Lesestunden und Sprechstunden) dargestellt. Ziel dieser Vorgehensweise ist es, Einschätzungen zur Akzeptanz der Maßnahmen (Teilnahme, Zufriedenheit mit den Angeboten und Inhalten) zu erlangen und Bedarfslagen (Wünsche, Vorschläge, Anregungen) der NutzerInnen zu



identifizieren. Die Identifikation von Bedarfslagen wurde in der Fragebogenkonstruktion berücksichtigt, um diese unter der gesamten Elternschaft zu erheben.

### **5.5.1 Elterntreffen**

Die wichtigsten Themenfelder, die bezüglich der Elterntreffen im Rahmen der Auswertungen identifiziert wurden, sind:

#### **5.5.1.1 Teilnahme**

##### Information über die Elterntreffen

Einigen der interviewten Eltern war der Begriff „Elterntreffen“ nicht geläufig. Nach einer kurzen Umschreibung der Maßnahme konnte die Bezeichnung mit der entsprechenden Veranstaltung in Verbindung gebracht werden. Bekannt ist allen interviewten Eltern, dass es schriftliche Einladungen zu den Elterntreffen gibt.

##### Anzahl der Eltern bei den Elterntreffen

Bezüglich der Anzahl der Eltern bei Elterntreffen ergeben sich aus den qualitativen Interviews unterschiedliche Ergebnisse: Die Anzahl der Eltern bei den Elterntreffen wird von Elternseite teilweise als zu gering eingestuft. So würde sich zum Beispiel eine befragte Person wünschen, dass mehr Eltern (auch von anderen Schulen) zu den Treffen kämen.

Im Gegensatz dazu meint eine andere interviewte Person, dass die Anzahl der Eltern bei den Treffen zu groß sei: *„Mit ein paar Leuten kann man das so machen, aber mit zwölf Eltern, das ist viel zu schwer.“* (Elterninterview I, S. 14). Die Gruppengröße wird in diesem Fall als Hindernis für ein besseres Kennenlernen erlebt.

##### Teilnahme nach ethnischen und sprachlichen Gruppen

In den Interviews wird erwähnt, dass keine „Österreicher“<sup>47</sup> an den Treffen teilnehmen würden, ein Umstand, der von einigen Eltern eher negativ bewertet wird.

Im aktuellen Durchlauf des Projektes nehmen zusätzlich zu den türkischsprachigen Eltern auch jene Eltern, die der BKS-Sprachgruppe zuordenbar sind, an den Elterntreffen teil. Grundsätzlich wurde das Projekt für alle Eltern geöffnet, beobachtet wird aber von Elternseite hauptsächlich die Teilnahme von Eltern aus diesen beiden größten Sprachgruppen.

---

<sup>47</sup> Personen, deren Muttersprache Deutsch ist.

### Aktive Beteiligung der Eltern

Die aktive Beteiligung bei den Elterntreffen wird von den interviewten Eltern als eher gering eingestuft. Nur wenige Eltern würden Fragen stellen und Interesse an aktiver Beteiligung zeigen. Eine interviewte Person kritisiert diesen Umstand vehement. Die anderen Eltern würden ihrer Meinung nach zu wenig Bereitschaft zeigen, aktiv an den Maßnahmen teilzunehmen und sich beispielsweise durch Gespräche oder Fragen einzubringen.

*„Es redet nur die Lehrerin - die Eltern gucken einfach nur zu - das gefällt mir nicht.“*  
(Elterninterview I, S. 32)

Als ein wesentlicher Grund für die Verweigerung der aktiven Teilnahme wird von einigen Eltern die sprachliche Barriere eingeschätzt. Eine Mutter äußert den Verdacht, dass viele Eltern nicht zu den Elterntreffen kämen, weil sie kein Deutsch verstünden. Trotz des Einsatzes von DolmetscherInnen bei den Veranstaltungen würde dies somit als hemmender Faktor gesehen.

Einige der befragten Eltern merken an, dass teilweise die Übersetzungen bei den Elterntreffen nicht verständlich seien. Eine Mutter berichtet zum Beispiel davon, dass sie bei einem Elterntreffen ihrer Sitznachbarin alles nochmals übersetzen musste, da diese Verständnisprobleme hatte.

Als weiterer wesentlicher Grund für die geringe aktive Teilnahme besteht unter den befragten Eltern die Einschätzung, dass vielen Eltern der Mut und das Selbstvertrauen fehlen würden, Fragen zu stellen.

Aus einem der Interviews geht aber auch hervor, dass die aktive Teilnahme positive Auswirkungen haben kann. Eine Mutter berichtet beispielsweise, dass sie durch Fragen im Rahmen eines Elterntreffens konkrete Probleme habe lösen können.

Bezüglich der aktiven Beteiligung von Eltern am Projekt als Brückenfrau/mann berichtet eine Mutter, dass sie gefragt worden sei, ob sie diese Aufgabe übernehmen wolle, jedoch abgelehnt habe, da sie sich dieser Aufgabe nicht gewachsen fühlte. Allerdings wurden in beiden Projektdurchgängen immer Brückenfrauen gefunden.

Das Ausmaß der aktiven Beteiligung von Elternseite ist auch von den jeweiligen Themen abhängig: Als Beispiel wird der Besuch einer Vertreterin des BMUKK<sup>48</sup> im Rahmen eines Elterntreffens angeführt. Diesbezüglich erzählt eine Mutter, dass alle Eltern sehr interessiert waren und viele Fragen gestellt hätten.

---

<sup>48</sup> Die Vertreterin des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur wurde im ersten Durchlauf des Projektes zu einem der Elterntreffen eingeladen.

Das Thema Hort habe bei den anderen Eltern ebenfalls die aktive Beteiligung forciert, wie eine interviewte Mutter berichtet: *„Und einmal ist da eine Frau vom Magistrat gekommen (...), die hat auch über einen Hort gesprochen, dass sie das organisieren wollen oder so, ich habe es nicht mehr so ganz in Erinnerung. Die andern Frauen haben sogar nachgefragt.“* (V; 29).

### Teilnahme Männer-Frauen

Von Elternseite besteht der Eindruck, dass Frauen häufiger an den Elterntreffen teilnahmen als Männer. Laut Angaben der interviewten Personen gäbe es eher weniger Interesse von Seiten der Männer für das Projekt. Teilweise würden sie aus beruflichen Gründen keine Zeit haben. Bei allen Befragten wird es aber eher als Aufgabe der Frau angesehen, Interesse für das Projekt (für die Kinder) zu zeigen.

In den Elterninterviews wird geschildert, dass sich dies im Verlauf des Projektes jedoch geändert habe: Eine Mutter berichtet, dass jetzt eher die Väter als die Mütter kämen.

#### 5.5.1.2 Zufriedenheit mit den Elterntreffen

Die Elterntreffen werden von den interviewten Eltern größtenteils als positiv bewertet. Grundsätzlich sind diese mit dem Projekt zufrieden und stufen es als wichtig ein. Es werden aber auch kritischere Einstellungen sichtbar, wie folgendes Zitat aus einem Interview veranschaulicht: *„Gut, halt besser als gar nichts, wir gehen halt hin und sagen unsere Bedürfnisse, wie es halt sein soll (...).“* (Elterninterview V, S. 3). An dieser Stelle soll aber betont werden, dass sich dieselbe Person im Verlauf des Interviews für das weitere Bestehen und evtl. sogar die Erweiterung der Maßnahmen auf die gesamte Schule ausspricht.

### Häufigkeit

Die Häufigkeit der Maßnahme beurteilen fast alle interviewten Eltern als ausreichend. Eine interviewte Person möchte gerne, dass die Elterntreffen häufiger stattfinden bzw. länger dauern würden.

### Die Beschäftigung mit unterschiedlichen Themenfeldern

Im Rahmen der Elterntreffen werden unterschiedliche Themenbereiche behandelt, eine Vorgehensweise, die von den befragten Eltern größtenteils positiv beurteilt wird. Als besonders hilfreich erachtet wurden Ratschläge zur Unterstützung des Kindes, Informationen

über Ärzte (medizinische Übersetzer), über das eigene Kind, über das österreichische Schulsystem und das Thema Hortplätze.

Eine interviewte Person zeigt sich unzufrieden mit den Themen und zur Verfügung gestellten Informationen: „(...) *aber im Grunde haben die nichts Großartiges gezeigt. Die rufen zwar, aber erzählt wird auch nicht viel.*“ (Elterninterview V, S. 2)

#### Hinzuziehen von externen ExpertInnen

Bezüglich der zu den Elterntreffen eingeladenen ExpertInnen wird von den interviewten Eltern insbesondere über eine Ärztin, eine Apothekerin, eine Psychologin und eine Vertreterin des BMUKK berichtet. Eine Mutter schildert, dass der Besuch der Ärztin bei der Lösung konkreter Probleme hilfreich für sie war. Die Eltern wurden bei den Elterntreffen über eine medizinische Einrichtung im zehnten Wiener Gemeindebezirk informiert, in welcher bei der Behandlung in diverse Sprachen übersetzt wird. Aber auch der Besuch der Vertreterin des BMUKK wird sehr positiv erwähnt. Eine Mutter erlebt dies als besondere Wertschätzung und betont dies mehrmals: „*Wir haben uns sehr gefreut, dass eine vom Bundesministerium gekommen ist und wir alles erzählen konnten und wir dachten uns, dass wir es wert sind. Wenn jemand kommt und uns fragt, dann freuen wir uns sehr.*“ (Elterninterview I, S.4)

#### Das Engagement der LehrerInnen

In den qualitativen Interviews wird betont, dass die viele Mühe, die die Lehrerinnen auf sich nehmen, um das Projekt zu organisieren, sehr wohl bemerkt und geschätzt wird. Bei den Elterntreffen wurde von einer interviewten Person beobachtet, dass einige Eltern durch das engagierte Auftreten der Lehrerinnen zum Austausch untereinander oder zu Wortmeldungen motiviert worden seien. Wie eine Mutter sagt, brächten sie „positive Energie“ in das Klassenzimmer, die sich dann auf die Eltern übertragen würde.

#### Angenehme, entspannte Atmosphäre bei den Elterntreffen

Die meisten interviewten Eltern schätzen die angenehme Atmosphäre bei den Elterntreffen. Einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, laut Angaben der befragten Personen, die von den Eltern mitgebrachten Speisen und Getränke. Meistens gebe es Tee, der im Klassenzimmer serviert würde, und ein kleines Buffet mit türkischen Gerichten, an dem sich alle Eltern jederzeit bedienen könnten.

In den Interviews wird in diesem Zusammenhang auch der spielerische Zugang der AnbieterInnen zu den Eltern bei den Elterntreffen erwähnt. Wie eine Mutter angibt, fördere dies, ihrer Wahrnehmung nach, eine lockere Atmosphäre.

#### Die Möglichkeit, eigene Bedürfnisse äußern zu können

Eine interviewte Person gibt an, dass ihr besonders die Möglichkeit, Wünsche zu formulieren, gefallen habe.

Von Seiten einer anderen interviewten Person wird Kritik am Umgang mit Vorschlägen von Elternseite geäußert. Auf die Anregung im Rahmen der Elterntreffen, die Kinder bei den Lesestunden selbst lesen zu lassen, wurde, laut Angabe dieser Mutter, von den LehrerInnen bzw. Brückenfrauen nicht weiter eingegangen.

#### Übersetzungen

Obwohl die Übersetzungen von den befragten Eltern geschätzt werden, treten, wie aus den Interviews ersichtlich wird, gelegentlich Verständnisprobleme auf. Als ein Grund wird zu schnelles Sprechen der DolmetscherInnen angegeben.

Eine Mutter berichtet, dass sie bei den Elterntreffen quasi als zweite Dolmetscherin fungierte und das Vorgetragene ihrer Sitznachbarin ein zweites Mal übersetzen musste. Eine andere Mutter gibt an, die Ausführungen zum Schulsystem nicht ganz verstanden zu haben.

#### 5.5.1.3 Auswirkungen der Elterntreffen

##### Austausch und Kommunikation bei den Elterntreffen

Von Elternseite wird angemerkt, dass man durch die Elterntreffen die LehrerInnen besser kennenlerne und mit diesen mehr Austausch stattfinde. Dies wird von den befragten Eltern positiv bewertet.

Die Zusammenarbeit und der Austausch unter den Eltern werden grundsätzlich als wichtig eingestuft. Aus den Interviews geht hervor, dass der Kontakt untereinander jedoch fast ausschließlich innerhalb der Schule stattfindet. Im Rahmen der Elterntreffen bestünden, laut der Meinung einer Mutter, zu wenige Möglichkeiten, einander kennen zu lernen. Nach den Elterntreffen gäbe es ebenfalls kaum die Möglichkeit einander besser kennenzulernen, da alle zu schnell die Veranstaltung verlassen würden.

Manche Eltern haben den Wunsch, dass sich das ändert, auch aus pragmatischen Gründen. Es besteht die Einschätzung unter einigen der befragten Eltern, dass besserer Austausch

untereinander den Schulalltag erheblich erleichtern würde. So wäre es beispielsweise hilfreich, wenn das eigene Kind etwas versäumt hat, einfach jemanden anrufen zu können, um nachzufragen.

Von manchen der interviewten Eltern wird aber bezüglich des Austausches untereinander im Rahmen der Elterntreffen eine Verbesserung bemerkt. Eine interviewte Mutter merkt an, dass die Eltern in diesem Rahmen mittlerweile häufiger kommunizieren würden als noch zu Beginn des Projektes. So wird beispielsweise erzählt, dass mittlerweile die anderen Eltern gefragt würden, wenn etwas nicht verstanden wurde. Es wird in den Interviews auch davon berichtet, dass ein Austausch zu einzelnen der besprochenen Themen stattfinde. Dies würde jedoch nur für den Kontakt direkt bei den Elterntreffen gelten. Trifft man sich zufällig auf der Straße, so wären das Projekt bzw. die Schule kein Thema.

Wie eine Mutter ausführt, ist der Austausch unter den verschiedenen ethnischen bzw. sprachlichen Gruppierungen nicht besonders intensiv. Es wird erzählt, dass die Eltern den Kontakt zu anderen Eltern eher innerhalb der eigenen Sprachgruppe suchen. Mit den Brückenfrauen sei der Austausch über die einzelnen Veranstaltungen intensiver.

### **5.5.2 Lesestunden**

Alle interviewten Eltern wissen, dass diese einmal wöchentlich stattfinden und dass dort den Kindern Geschichten in der Muttersprache von einer Brückenfrau vorgelesen werden. Die dort aufgegeben Hausaufgaben sind den befragten Eltern bekannt und werden meistens mit den Kindern erledigt.

Aus den Interviews ergibt sich, dass manchen der befragten Eltern die Bezeichnung der Maßnahme mit dem Begriff „Lesestunden“ nicht geläufig ist. Die dort vermittelten Inhalte und Abläufe sind aber nach einer kurzen Beschreibung allen bekannt.

Die Häufigkeit - einmal pro Woche - wird von allen Interviewten als ausreichend befunden.

In mehreren Interviews wird die mangelnde Qualifikation der Brückenfrauen, die die Lesestunden abhalten, kritisiert. In einem Fall bezieht sich diese Kritik auf die Rahmenbedingungen. Es wird die Erwartung an die Schule gerichtet, dass eine qualifizierte Person zur Verfügung gestellt werden sollte, die die Lesestunden leitet, um den Kindern die Sprache beizubringen.

*„Weil sie eine gewöhnliche Mutter ist. Sie liest nur Märchen vor. Das kann die Mutter auch zu Hause selber machen. Da das Kind schon eine Stunde länger dableiben muss, da es so etwas gibt, sollte dies auch von einer ausgebildeten Fachlehrerin gemacht werden. Zumindest*

*könnten die Kinder die Grammatik lernen. Die könnten lernen, wie sie zu lesen haben (...) Sie hat ja gar keine Ausbildung. Sie hat ihren schulischen Werdegang hier gehabt, hier ist sie aufgewachsen, sie kann ja ohnehin nicht so gut Türkisch (...)*“ (Elterninterview IV, S.7-8)

Aus diesem und einem anderen Interview ergibt sich auch eine eher verstehende Kritik, die sich auf die Probleme der Personen bezieht, die als Brückenfrauen tätig sind. Hier wird vor allem versucht, Verständnis für die Situation aufzubringen, wobei die Ursache für Probleme auch in der mangelnden Qualifikation gesehen wird.

*„Aber für die Person, die das macht, ist das schon anstrengend. Vierundzwanzig Kinder, oder vielleicht sind's noch mehr, alle eine Stunde unter Kontrolle zu halten. Weil sie ist ja keine Lehrerin, ich mein', das ist schon schwierig für- man hat ja als Mutter schon Probleme mit zwei Kindern. Und so viele Kinder, das ist schon schwierig, sehr schwierig sogar.“* (Elterninterview II, S. 5)

Ein weiteres Beispiel dieser verstehenden Kritik zeigt sich in folgender Textpassage aus einem andern Interview, wobei ebenfalls die konkrete Situation der Brückenfrauen reflektiert wird: *„Zum Beispiel sagt diese eine Mutter, die die Lesestunden betreut, dass sie es wegen dem Lärm nicht mehr aushaltet: ‚Das nächste Jahr werde ich es auf keinen Fall mehr machen‘. Falls da einer mit der Ausbildung da wäre, wüsste er, wie er die Aufmerksamkeit der Kinder an sich ziehen könnte, würde wissen, wie er die Kinder zum Lesen bringen sollte, wenn es einer aus der Branche wäre.“* (Elterninterview IV, S. 13)

Des Weiteren wird in einem Interview kritisiert, dass bei den Lesestunden nur Märchen vorgelesen werden und kein klassischer Sprachunterricht stattfindet: *„(...) zumindest könnten sie den Kinder die Grammatik lernen. Die könnten lernen, wie sie zu lesen haben.“* (Elterninterview IV, S. 7)

Von einer interviewten Person wird der Zeitpunkt, zu dem die Lesestunden stattfinden, kritisiert (dienstags von 13:00- 14:00). Es wird berichtet, dass die Tochter um diese Zeit bereits sehr müde sei. Allerdings zeigt die befragte Person auch Verständnis für diesen Termin. Sie weiß, dass organisatorisch kein anderer möglich war.

Eine Mutter berichtet, dass ihr Kind erzählt habe, dass es bei den Lesestunden oft sehr laut sei, sodass das Vorgelesene nicht verstanden werde. Dieser Umstand wird von der interviewten Person auf die Gruppengröße und die mangelnde Qualifikation der Brückenfrau zurückgeführt. Hier wird ebenfalls Verständnis für die Situation aufgebracht. Es wird vermutet, dass es finanziell wahrscheinlich nicht möglich gewesen sei, die Gruppe zu teilen bzw. eine Person mit adäquater Ausbildung einzustellen.

### 5.5.3 Sprechstunden

Zu den Sprechstunden äußern sich die befragten Eltern nur in sehr geringem Ausmaß. Die Bezeichnung dieser Maßnahme mit dem Begriff „Sprechstunden“ ist einem Teil der interviewten Eltern wiederum erst nach einer kurzen Erklärung bekannt geworden. Besonders interessant ist jedoch in diesem Zusammenhang, dass auch eine Umschreibung der Maßnahme einigen Eltern nicht die entsprechende Klarheit verschaffen konnte, wie im Falle der Elterntreffen und Lesestunden, um darüber detaillierter berichten zu können.

Einer Mutter ist auch gänzlich unbekannt, dass man, ohne eingeladen worden zu sein, selbständig einen Termin für eine Sprechstunde vereinbaren kann.

Im ersten Durchlauf des Projektes wurden die Eltern von den ProjektanbieterInnen vermehrt zu den Sprechstunden eingeladen, eine Vorgehensweise, die in der neuerlichen Projektierung geändert wurde. Dieser Umstand wird in den Interviews ebenfalls, vor allem von einer befragten Person, thematisiert.

*„Im letzten Jahr haben die uns gerufen, jedes Mal in diese eine Stunde, parallel zu den Lesestunden wurden auch zwei Erziehungsberechtigte eingeladen. Die reden halt. Im letzten Jahr bin ich nur einmal drangekommen. Einmal haben die mich gerufen und ich bin hingegangen. Geredet haben wir also.“* (Elterninterview IV, S. 12)

Von Seiten einer interviewten Person besteht die Erwartungshaltung, zu Sprechstunden eingeladen zu werden, wobei auf die Vorgehensweise im alten Projekt verwiesen wird. In diesem Fall besteht die Bereitschaft, auch zu den Sprechstunden zu kommen.

*„(...) wenn es eine Vorschrift ist, dann kommt man halt und wünscht sich auch zu kommen (...)“* (Elterninterview IV, S. 12)

Von dem Angebot, selbständig in die Sprechstunde zu kommen, hat keine der interviewten Personen Gebrauch gemacht.

### 5.5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse (Thesen)

- Die Maßnahmenangebote, insbesondere deren Bezeichnungen, sind den Eltern teilweise nicht bekannt
- Die allgemeine Akzeptanz des Projektes „Brückenfrauen“ unter der Elternschaft ist sehr hoch
- Das Informationsangebot bei den Elterntreffen wird von den meisten Eltern geschätzt und als nützlich erachtet



- Die Themenbereiche, zu denen die interviewten Eltern gerne mehr Informationen hätten, decken sich mit den im Projekt angebotenen
- Die Eltern schätzen insbesondere die angenehme Atmosphäre bei den Elterntreffen und kommen auch hauptsächlich ihretwegen zu den Elterntreffen
- Die aktive Beteiligung unter den Eltern ist gering
- Die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung der Eltern im Rahmen der Elterntreffen ist ausreichend gegeben
- Den Eltern ist es wichtig, ausreichende Möglichkeiten zu haben, sich aktiv beteiligen zu können
- Die Maßnahmen haben einen höheren erkennbaren Nutzen für die Eltern, wenn diese aktiv partizipieren
- Die Übersetzungen bei den Elterntreffen sind teilweise unverständlich
- Aus Elternperspektive besteht der Eindruck, dass auf Anregungen in manchen Fällen nicht angemessen eingegangen wird
- Der Austausch zwischen Eltern und LehrerInnen hat sich durch das Projekt „Brückenfrauen“ verbessert
- Der Austausch der Eltern untereinander hat sich durch das Projekt „Brückenfrauen“ verbessert
- Die Lesestunden werden als nützlich erachtet
- Den Lesestunden in türkischer Sprache wird von den Eltern ein Qualitätsverlust attestiert aufgrund der hohen Anzahl der Kinder, des damit verbundenen höheren Lärmpegels und der mangelnden Qualifikation der Brückenfrauen, mit diesem Umstand umgehen zu können
- Die Arbeit als Brückenfrau ist belastend
- Die bei den Lesestunden aufgegebenen Hausaufgaben werden teilweise von Eltern und Kindern gemeinsam gelöst
- Die Eltern kommen zu den Sprechstunden nur, wenn sie eingeladen werden
- Die Rolle der Brückenfrauen wird von einigen Eltern vordergründig auf die fachliche Qualifikation reduziert

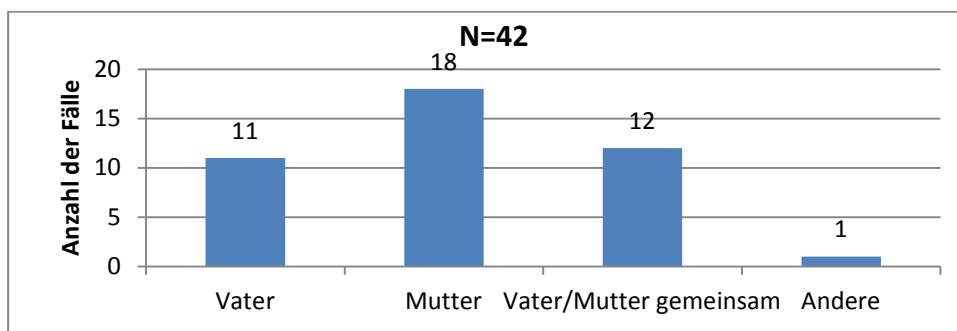
## 5.6 Ergebnisse der quantitativen Schlussbefragung unter den Eltern der zweiten Klassen (Kölldorfer / Mooslechner)

Insgesamt besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung im Schuljahr 2008/2009 44 SchülerInnen die zweiten Klassen der Volksschule.

Pro SchülerIn wurde nur ein Fragebogen ausgeteilt, den entweder ein Elternteil oder die Eltern gemeinsam ausfüllen sollten. Die Anzahl der SchülerInnen in den zweiten Klassen entspricht der Anzahl relevanter Haushalte. Die Erhebung wurde demnach auf Haushaltsebene durchgeführt. Eine Ausnahme wurde bei einigen soziodemographischen Variablen gemacht. Diese wurden teilweise getrennt nach Geschlecht (Vater/Mutter) erhoben. Auf diese Weise wurde vorgegangen, da aus Gesprächen mit den ProjektleiterInnen hervorging, dass die Eltern teilweise AnalphabetInnen sind, vor allem die Mütter. Es gab keine genauen Angaben darüber, wie viele Personen dies betrifft. Angemerkt wurde nur, dass die Väter fast immer schreiben und lesen könnten. Aufgrund dieses Umstandes bestand die Gefahr, dass, würde man alle Eltern einzeln befragen, die Rücklaufquote sinken könnte, da manche den Fragebogen nicht ausfüllen könnten. Um dem entgegenzuwirken, wurden die Eltern gemeinsam befragt. Somit wurden die Eltern als erziehungsberechtigte Einheit, die mit den Kindern in einem Haushalt lebt, definiert. Zwei der insgesamt 44 Fragebögen konnten in die Auswertung nicht miteinbezogen werden, da sie unzureichend ausgefüllt bzw. nicht retourniert wurden. Diese Daten basieren somit auf einer Grundgesamtheit von  $N=42$ .

Die Fragebögen wurden, wie erwartet, teilweise von Vater und Mutter (12 Fälle) gemeinsam ausgefüllt. In 11 Fällen wird angegeben, dass der Vater den Fragebogen ausgefüllt hat, in 18 Fällen die Mutter. Ein Fragebogen wurde von einer anderen Person ausgefüllt.

Abbildung 5-8: Wer den Fragebogen ausgefüllt hat



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

### 5.6.1 Soziodemographische Daten der Eltern der 2. Klassen<sup>49</sup>(Kölldorfer)

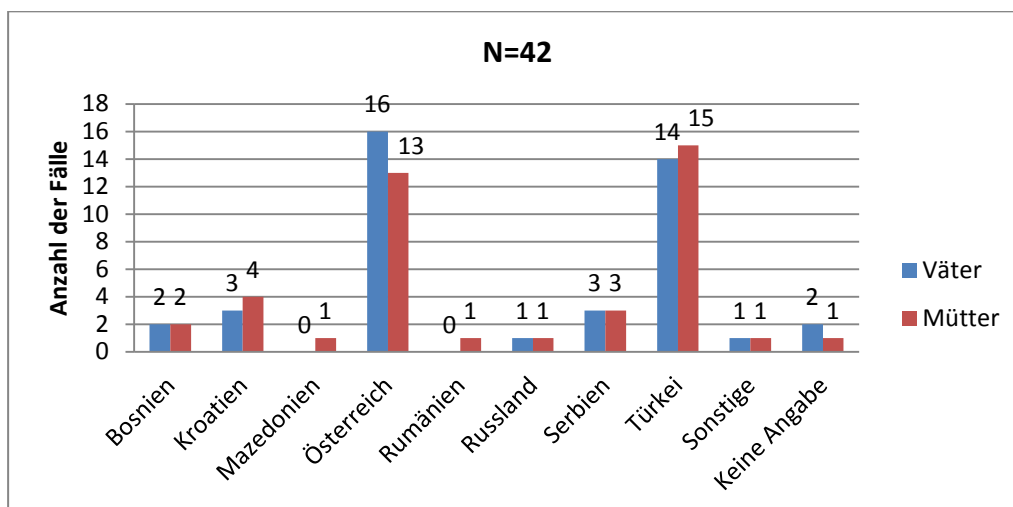
Um die Zusammensetzung der Elternzielgruppe des Projektes „Brückenfrauen“ detaillierter darstellen zu können, wurden die folgenden Daten im Rahmen einer Fragebogenerhebung unter den Eltern der 2. Klassen ermittelt.

Die folgenden Variablen wurden bei dieser Fragebogenerhebung getrennt nach Geschlecht erhoben: „StaatsbürgerInnenschaft“, „Alter“, „Muttersprache“, „Religionsbekenntnis“, „Zeitraum des Aufenthalts in Österreich“, „Schulbildung“ und „Beruf“. Bei jenen Haushalten, in denen nur ein Elternteil vorhanden ist, wurden die betreffenden Daten als fehlende Werte („keine Angabe“) ausgewiesen und somit bei der Auswertung mitberücksichtigt.

Alle weiteren Variablen, wie „Haushaltseinkommen“, „Anzahl der Kinder“ und „Welche Sprache sprechen Sie zu Hause?“ sind Angaben, welche wiederum auf Haushaltsebene erhoben wurden.

#### 5.6.1.1 StaatsbürgerInnenschaft der Eltern

Abbildung 5-9: StaatsbürgerInnenschaft der Eltern der 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

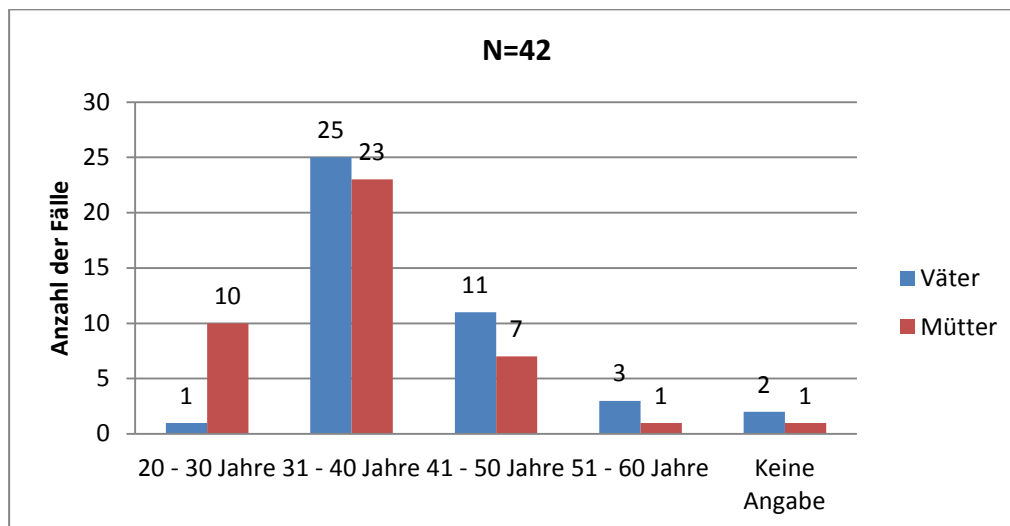
Die beiden größten vertretenen StaatsbürgerInnenschaftsgruppen stellen Väter und Mütter mit österreichischer und türkischer StaatsbürgerInnenschaft. Väter mit österreichischer Staatsbürgerschaft sind mit einem Anteil von 16 Fällen vertreten, Väter mit türkischer mit einem Anteil von 14 Fällen. 13 Mütter haben österreichische Staatsbürgerinnenschaft, 15 türkische. 2 Väter und 2 Mütter besitzen bosnische StaatsbürgerInnenschaft, 3 Väter und 4 Mütter kroatische, 3 Väter und 3 Mütter serbische, 1 Mutter mazedonische, 1 Mutter

<sup>49</sup> Schuljahr 2008/2009.

rumänische und 1 Vater und 1 Mutter russische StaatsbürgerInnenschaft. 1 Vater und 1 Mutter haben „sonstige“ Staatszugehörigkeit. 2 Väter und 1 Mutter machen diesbezüglich keine Angabe.

#### 5.6.1.2 Alter der Eltern

Abbildung 5-10: Alter der Eltern der 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009



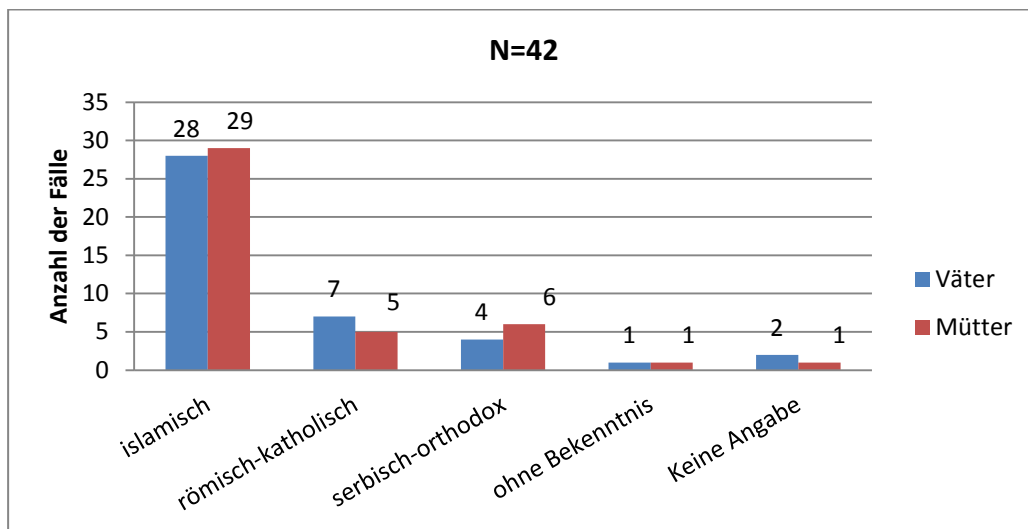
Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

Der größte Anteil der Väter (mit 25 Fällen) und Mütter (mit 23 Fällen) liegt in der Altersgruppe der 31 – 40-Jährigen. Den zweitgrößten Anteil stellt die Altersgruppe der 41 – 50 Jährigen mit 11 Vätern und 7 Müttern, gefolgt von der Gruppe der 20 – 30-Jährigen mit 1 Vater und 10 Müttern. Die Altersgruppe der 51 - 60 Jährigen stellt 3 Väter und 1 Mutter. 2 befragte Väter und 1 befragte Mutter geben kein Alter an.

#### 5.6.1.3 Religionsbekenntnis der Eltern

Unter den befragten Eltern sind Väter mit islamischem Religionsbekenntnis 28 Mal vertreten, Mütter mit islamischer Religionszugehörigkeit 29 Mal. 7 Väter und 5 Mütter geben römisch-katholische Religionszugehörigkeit an, 4 Väter und 6 Mütter serbisch-orthodoxe. Jeweils 1 Vater und 1 Mutter geben an, ohne Bekenntnis zu sein. 2 Väter und 1 Mutter beantworten diese Frage nicht.

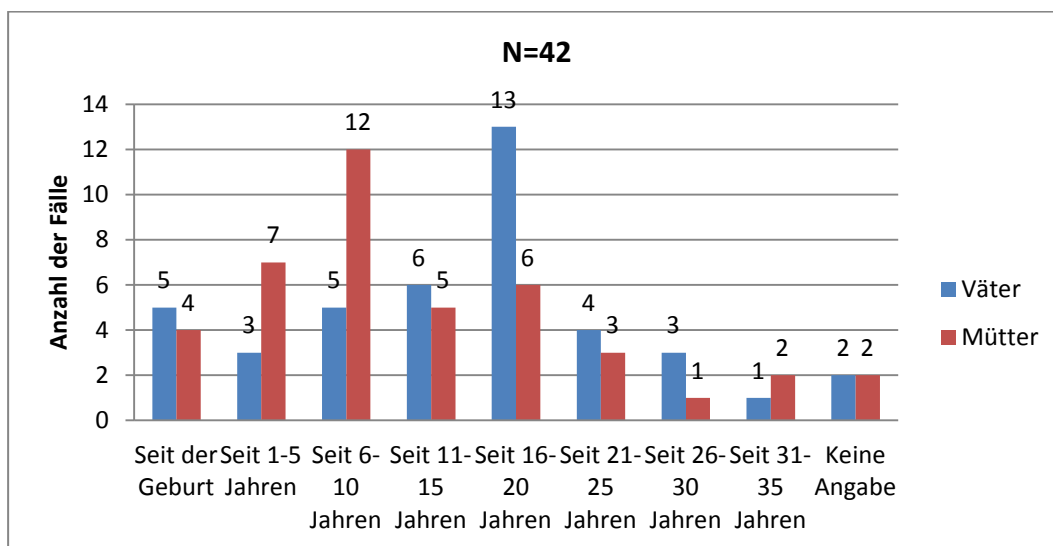
Abbildung 5-11: Religionsbekenntnis der Eltern der 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

#### 5.6.1.4 Zeitraum des Aufenthalts der Eltern in Österreich

Abbildung 5-12: Seit wann in Österreich? - Eltern der 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

5 Väter und 4 Mütter aller Befragten wurden in Österreich geboren. 3 Väter und 7 Mütter leben seit 1-5 Jahren in Österreich. Seit 6-10 Jahren leben 5 Väter und 12 Mütter in Österreich, 6 Väter und 5 Mütter seit 11-15 Jahren. 13 Väter und 6 Mütter geben an, bereits seit 16-20 Jahren in Österreich zu sein, 4 Väter und 3 Mütter seit 21-25 Jahren. Bereits seit 26-30 Jahren leben 3 Väter und 1 Mutter in Österreich, seit 31-35 Jahren 1 Vater und 1 Mutter. Jeweils 2 Väter und 2 Mütter geben nicht an, seit wann sie in Österreich leben.

Die meisten befragten Väter (13 Fälle) leben also seit 16-20 Jahren in Österreich, die meisten befragten Mütter (12 Fälle) seit 6-10 Jahren. Diese Daten lassen vermuten, dass in den meisten Fällen ein Nachzug der Mütter stattgefunden haben muss.

#### 5.6.1.5 Einbürgerung der Eltern

Die folgenden Kreuztabellen nach Herkunft und StaatsbürgerInnenschaft der Eltern geben Aufschluss über die Anzahl der eingebürgerten Personen.

Tabelle 5-1: Kreuztabelle: Herkunft Mutter - StaatsbürgerInnenschaft Mutter - 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009

		<b>StaatsbürgerInnenschaft Mutter</b>		
		Österreich	Nicht Österreich	Gesamt
<b>Herkunft Mutter</b>	in Österreich geboren	4	0	4
	nicht in Österreich geboren	9	29	38
	Gültige Werte	13	29	42
Fehlende Werte				0
Gesamt				42

*Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen*

Von den insgesamt 42 befragten Müttern der zweiten Klassen sind 38 nicht in Österreich geboren. Von dieser Gruppe haben 9 im Laufe der Zeit eine StaatsbürgerInnenschaft erhalten. Somit kann davon ausgegangen werden, dass von den insgesamt 38 nicht in Österreich geborenen Müttern 9 eingebürgert wurden. 4 Mütter sind in Österreich geboren und haben auch die österreichische StaatsbürgerInnenschaft.

Tabelle 5-2: Kreuztabelle: Herkunft Vater - StaatsbürgerInnenschaft Vater - 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009

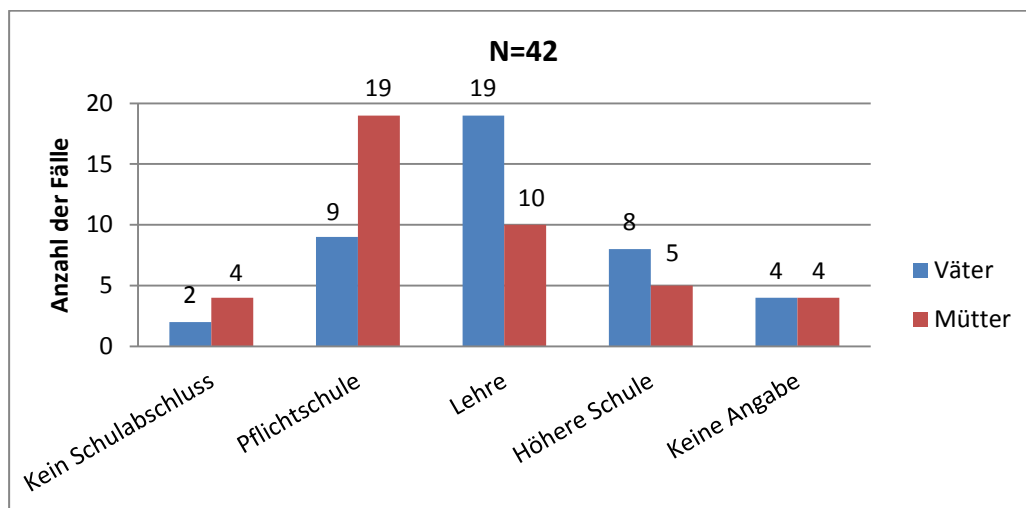
		StaatsbürgerInnenschaft Vater		
		Österreich	Nicht Österreich	Gesamt
<b>Herkunft Vater</b>	in Österreich geboren	4	1	5
	nicht in Österreich geboren	12	25	37
	Gültige Werte	16	26	42
Fehlende Werte				0
Gesamt				42

Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

Eine etwas höhere Anzahl eingebürgerter Personen als bei den Müttern ist unter den Vätern feststellbar: 37 der insgesamt 42 Väter sind nicht in Österreich geboren. Davon verfügen 12 über die österreichische Staatsbürgerschaft. Somit können jene 12 als „Eingebürgerte“ bezeichnet werden. 5 Väter sind in Österreich geboren, wovon 1 Person nicht über die österreichische Staatsbürgerschaft verfügt.

#### 5.6.1.6 Schulbildung der Eltern

Abbildung 5-13: Schulbildung der Eltern der 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009

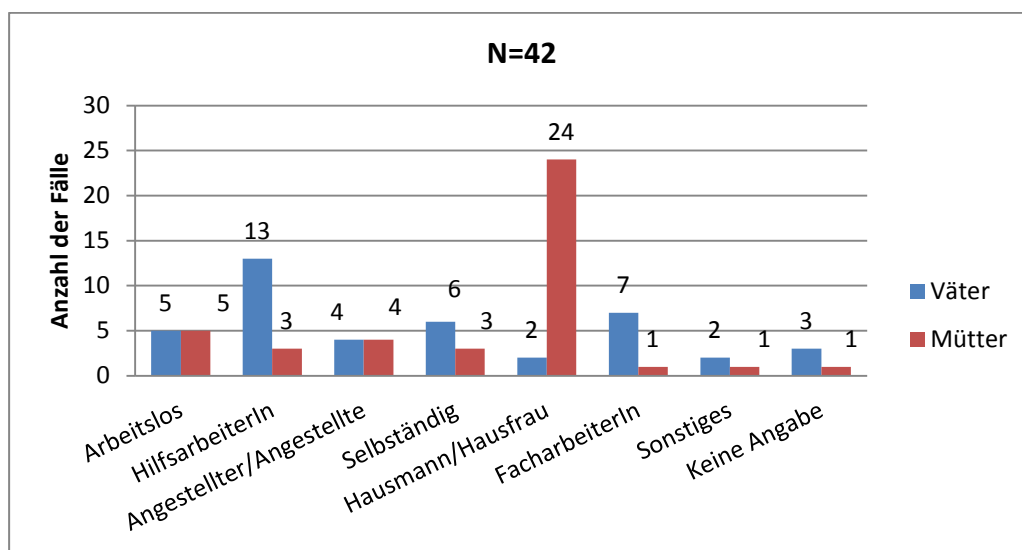


Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

6 der befragten Eltern geben an, keinen Schulabschluss zu haben, davon 2 Väter und 4 Mütter. 9 Väter und 19 Mütter verfügen über einen Pflichtschulabschluss. Eine Lehre haben 19 der befragten Väter und 10 der befragten Mütter abgeschlossen. 8 Väter und 5 Mütter haben eine höhere Schule besucht. Jeweils 4 Väter und 4 Mütter geben ihre höchste abgeschlossene Ausbildung nicht an.

#### 5.6.1.7 Beruf der Eltern

Abbildung 5-14: Beruf der Eltern der 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

Der größte Anteil in dieser Häufigkeitsverteilung nach Berufsgruppen liegt mit 13 Fällen bei den Vätern in der Berufsgruppe der Hilfsarbeiter, gefolgt von der Gruppe der Facharbeiter mit einem Anteil von 7 Vätern. 6 der befragten Väter geben an selbständig zu sein. 5 Väter sind arbeitslos, 4 Väter geben an, Angestellte, und 2 Väter geben an, Hausmänner zu sein. 2 der befragten Väter gehen einer „sonstigen“ Tätigkeit nach und 3 Väter machen hierzu keine Angabe. Unter den befragten Müttern liegt der größte Anteil mit 24 Fällen in der Gruppe der Hausfrauen. 5 Mütter sind arbeitslos, 4 Mütter sind Angestellte, 3 Mütter sind Hilfsarbeiterinnen, 3 sind selbständig und 1 Mutter weist sich als Facharbeiterin aus. 1 Mutter macht hierzu keine Angabe.

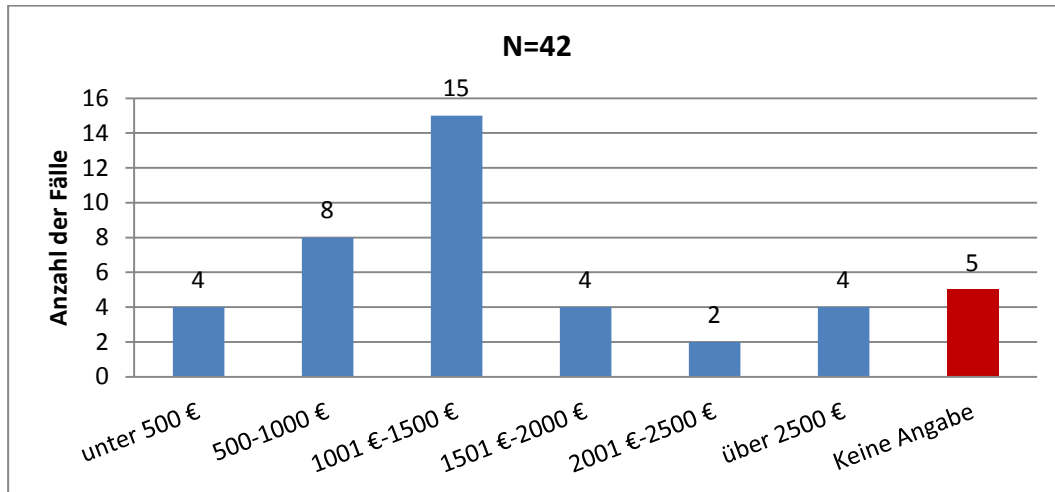
#### 5.6.1.8 Haushaltseinkommen der Eltern

27 - beinahe zwei Drittel aller befragten Haushalte - haben ein monatliches Haushaltseinkommen von unter 1500 Euro zur Verfügung. Davon haben 15 Haushalte ein Einkommen zwischen 1001 und 1500 Euro, 8 Haushalte zwischen 500 und 1000 Euro und 4



Haushalte unter 500 Euro. Lediglich 10 Haushalte - beinahe ein Drittel aller befragten Haushalte - verfügen über ein monatliches Haushaltseinkommen von über 1500 Euro: davon 4 Haushalte über einen Betrag zwischen 1500 und 2000 Euro, 2 Haushalte über 2001 und 2500 Euro, und 4 Haushalte verfügen über einen Betrag von über 2500 Euro. Für 5 Haushalte konnten keine Angaben zum Haushaltseinkommen ermittelt werden.

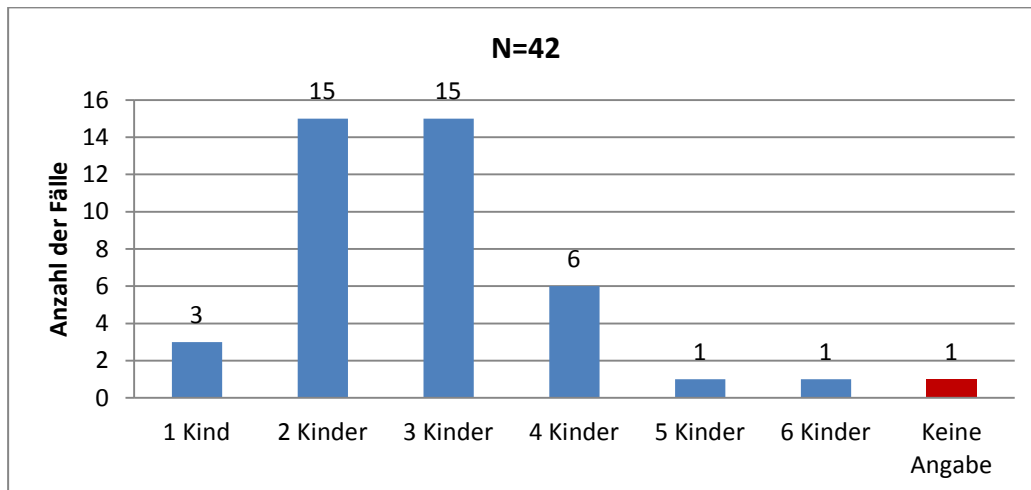
Abbildung 5-15: Haushaltseinkommen der Eltern der 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

#### 5.6.1.9 Anzahl der Kinder im Haushalt

Abbildung 5-16: Anzahl der Kinder im Haushalt - 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009

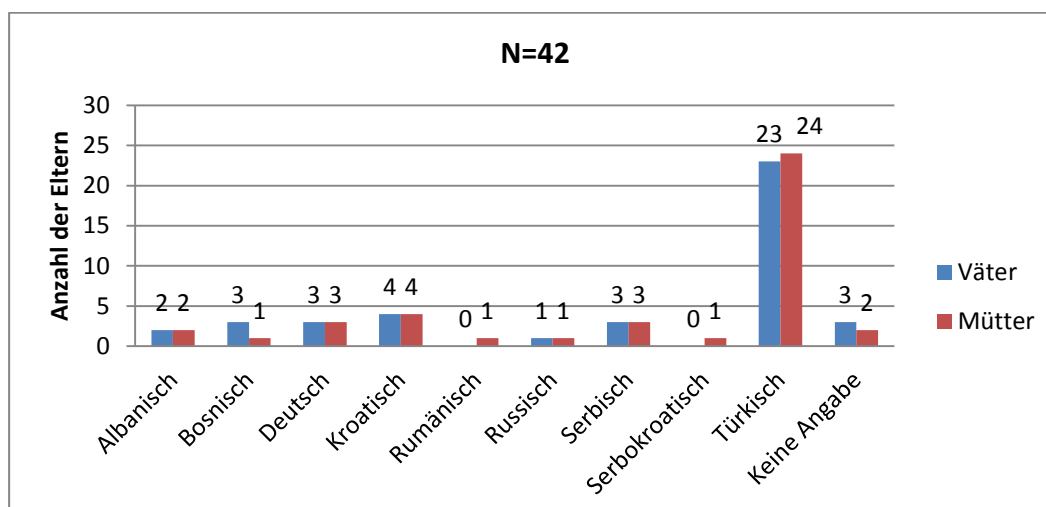


Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

Bei 15 Familien beläuft sich die Anzahl der Kinder auf 3, bei weiteren 15 Familien auf 2. Des Weiteren gibt es unter den Befragten 3 Familien mit 1 Kind, jeweils 1 Familie mit 5 und 1 Familie mit 6 Kindern. In dieser Häufigkeitsverteilung kommt ein Fall ohne Angabe vor.

### 5.6.1.10 Muttersprache der Eltern

Abbildung 5-17: Muttersprache der Eltern der 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

23 der Väter und 24 der Mütter geben Türkisch als Muttersprache an, jeweils 4 Väter und 4 Mütter Kroatisch, 3 Väter und 3 Mütter Serbisch, jeweils 3 Väter und 3 Mütter Deutsch, 2 Väter und 2 Mütter Albanisch und 3 Väter und 1 Mutter Bosnisch. 1 Vater und 1 Mutter hat Russisch als Muttersprache. 1 Mutter gibt Serbokroatisch und 1 Mutter Rumänisch als Muttersprache an. 3 befragte Väter und 2 befragte Mütter weisen ihre jeweilige Muttersprache nicht aus.

### Familienzusammensetzung nach Muttersprache

Tabelle 5-3: Kreuztabelle: Muttersprache der Mutter – Muttersprache des Vaters der 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009

		Muttersprache Vater: Türkisch - BKS - Deutsch				Gesamt
		Türkisch	BKS	Deutsch	Sonstige	
<b>Muttersprache Mutter:</b>	Türkisch	23	0	0	0	23
	BKS	0	9	0	0	9
	Türkisch - BKS	0	0	3	0	3
	- Deutsch	0	1	0	3	4
	Gesamt	23	10	3	3	39
Fehlende Werte						3
Gesamt						42

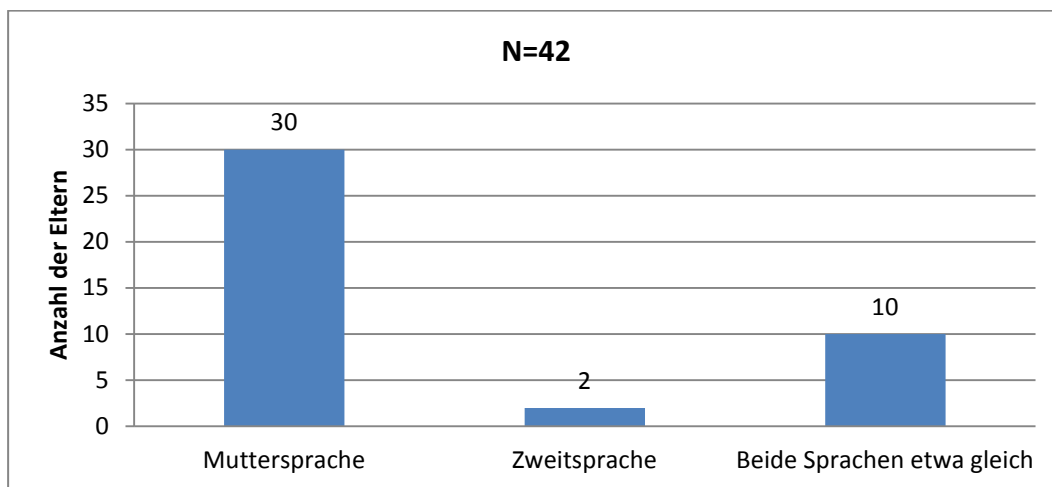
Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

In 39 von 42 Fällen lässt sich die Muttersprache der Mütter und Väter vergleichen.

Wie in der obenstehenden Kreuztabelle ersichtlich, ergibt sich bei einem diesbezüglichen Vergleich nur 1 Fall, bei dem die Muttersprache der Eltern nicht übereinstimmt (s. rote Markierung). In allen anderen Fällen haben Vater und Mutter dieselbe Muttersprache (s. grüne Markierung). Insofern lässt sich festhalten, dass davon ausgegangen werden kann, dass die Familienzusammensetzung der Elternzielgruppe bzgl. der Muttersprache homogen ist.

### Sprachgebrauch in der Familie

Abbildung 5-18: Sprachgebrauch in der Familie - 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

Zur Frage, welche Sprache zu Hause vorwiegend gesprochen werde, geben 30 Personen an, zu Hause hauptsächlich in ihrer Muttersprache zu sprechen. 10 Personen geben an, zu Hause in der Erst- und Zweitsprache etwa gleich häufig zu kommunizieren. Nur 2 der befragten Personen geben an, zu Hause in erster Linie in der jeweiligen Zweitsprache zu sprechen.

### **5.6.2 Die Elterntreffen aus der Perspektive der Eltern (Mooslechner)**

Wie zu Beginn des Kapitels bereits ausgeführt, folgen nun Daten, die auf Haushaltsebene ermittelt wurden. Wenn im Rahmen der folgenden quantitativen Ergebnisse von „den Eltern“ gesprochen wird, ist damit ein Haushalt gemeint, der durch mindestens einen Elternteil repräsentiert wird.

### 5.6.2.1 Teilnahme

#### Anwesenheit bei den Elterntreffen

In der Fragebogenerhebung wird in 35 von den insgesamt 42 Fällen angegeben, dass mindestens einmal im Schuljahr 2008/2009 an einem der Elterntreffen teilgenommen wurde.<sup>50</sup>

Im aktuellen Durchlauf des Projektes wurde die Zielgruppe grundsätzlich auf alle Eltern der zweiten Klassen erweitert. Beobachtet wird aber von AnbieterInnenseite hauptsächlich die Teilnahme von Eltern aus der türkischen und der BKS-Sprachgruppe. Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Fragebogenerhebung wieder:

Insgesamt geben von den 35 Eltern, die im Schuljahr 2008/2009 mindestens einmal an einem Elterntreffen teilgenommen haben, 22 an, dass ihre Muttersprache<sup>51</sup> Türkisch ist. 7 geben an, ihre Muttersprache sei BKS. In einem Fall wird Deutsch als Muttersprache angegeben. 4 der Eltern, die mindestens einmal an einem Elterntreffen teilgenommen haben, gehören einer sonstigen Sprachgruppe an.

Tabelle 5-4: Muttersprache jener Eltern, die mindestens einmal an einem Elterntreffen teilgenommen haben

Muttersprache Mutter		
	Häufigkeit	
Gültige Werte	Türkisch	22
	BKS	7
	Deutsch	1
	Sonstige	4
	Gesamt	34
Fehlende Werte		1
Gesamt		35

*Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen*

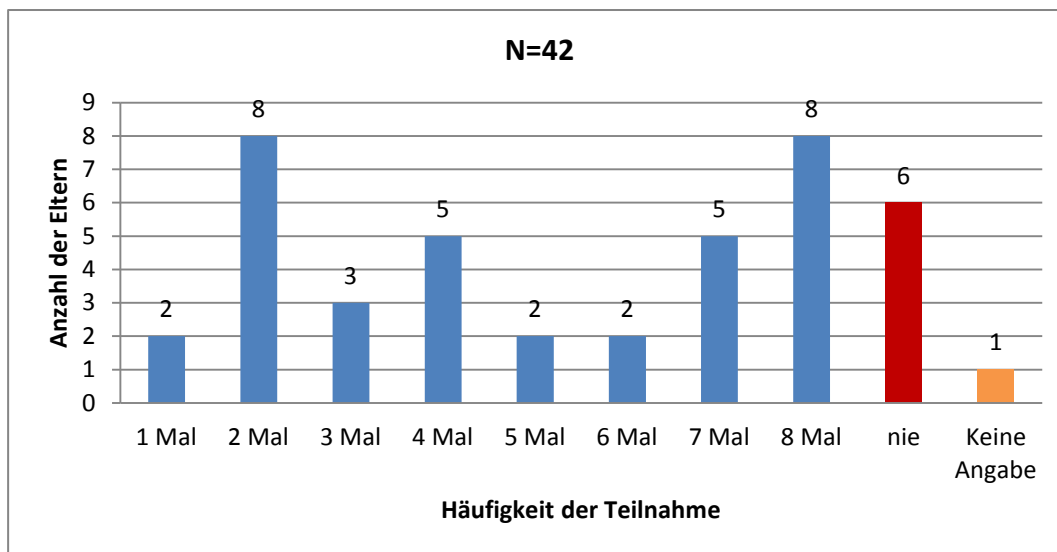
---

<sup>50</sup> Dies entspricht einer Anzahl von mindestens 35 Eltern. Da die Eltern aber auch gemeinsam, teilweise sogar in Begleitung von Geschwistern der Kinder, zu den Elterntreffen kommen, kann diese Anzahl bei den Treffen nach oben variieren.

<sup>51</sup> Da die Haushalte (Familien) bezüglich ihrer Muttersprache homogen sind, konnte die Variable „Muttersprache der Mutter“ zu dieser Analyse herangezogen werden (s. Kap 5.6.1.10).

Insgesamt haben die 42 befragten Eltern im Schuljahr 2008/2009 durchschnittlich 4 Mal an einem Elterntreffen teilgenommen. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Verteilung stark um den Mittelwert streut, wie auch in Abb. 10.2. ersichtlich ist. Jeweils 8 Eltern geben an, 2 Mal bzw. 8 Mal an den Elterntreffen teilgenommen zu haben. Dies lässt darauf schließen, dass ein Teil der Elternschaft regelmäßig zu fast allen Treffen kommt und ein Teil eher selten.

Abbildung 5-19: Häufigkeit der Teilnahme an den Elterntreffen

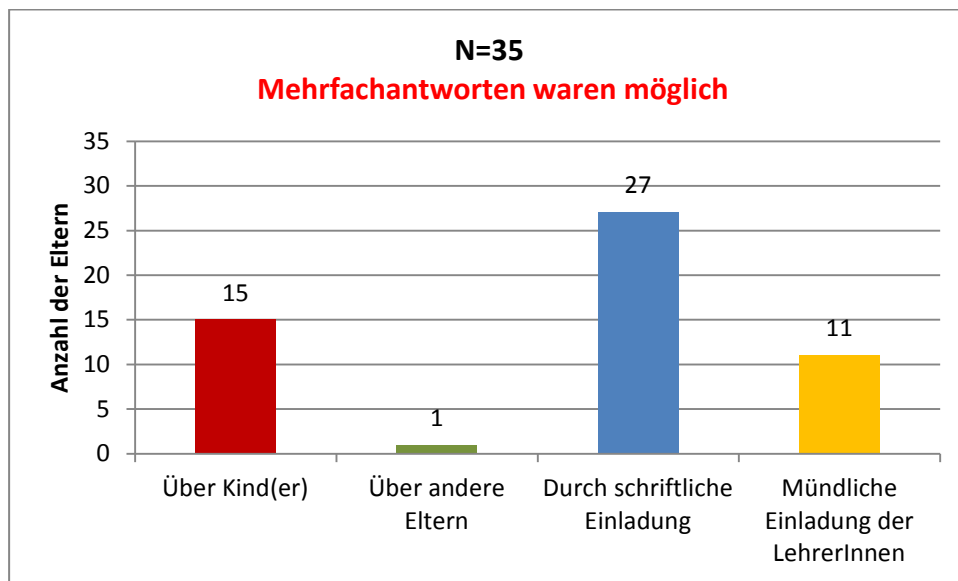


Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09; eigene Berechnungen

### Information über die Elterntreffen

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung erlauben Rückschlüsse darauf, dass die Vorgehensweise des Projektteams bei der Information der Eltern über die Elterntreffen funktioniert: 27 der Befragten geben an, dass sie durch die schriftliche Einladung von den Treffen erfahren haben, 11 über mündliche Einladung der Eltern. Hierbei werden auch die Kommunikationswege gut sichtbar: Zentral ist die Kommunikation von Seiten der LehrerInnen hin zu den Eltern. Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang auch die Kinder. 15 Eltern geben an, dass sie durch die Kinder von den Elterntreffen erfahren haben. Der Austausch der Eltern untereinander spielt nahezu überhaupt keine Rolle. Nur eine Person gibt an, über andere Eltern von den Elterntreffen erfahren zu haben.

Abbildung 5-20: Wie haben Sie von den Elterntreffen erfahren?



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

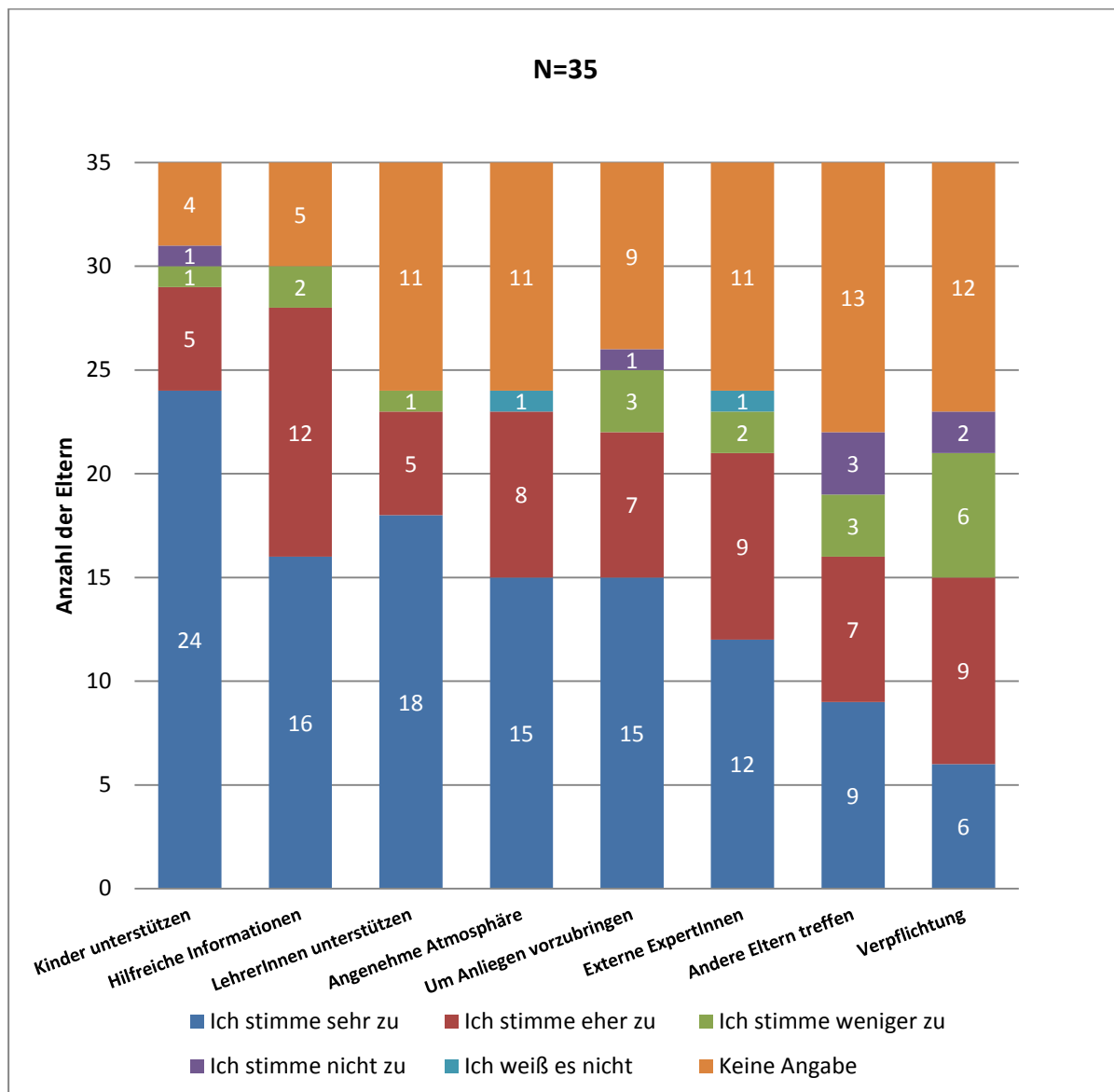
#### Gründe für die Teilnahme an den Elterntreffen

Als Gründe für die Eltern zur Teilnahme an den Elterntreffen wurden folgende Kategorien erhoben<sup>52</sup>: „Weil ich meine Kinder unterstützen möchte“, „Weil ich die LehrerInnen unterstützen möchte“, „Weil ich die dort angebotenen Informationen hilfreich finde“, „Weil ich die angenehme Atmosphäre schätze“, „Weil ich dort meine Fragen und Anliegen vorbringen kann“, „Weil ExpertInnen eingeladen werden“, „Weil ich dort andere Eltern treffe“, „Weil ich mich verpflichtet fühle“.

Der wichtigste Grund für die Teilnahme an den Elterntreffen ist laut den Ergebnissen der Fragebogenerhebung die **Unterstützung der Kinder**: 24 Eltern stimmen dieser Aussage voll zu. Weitere 5 Personen stimmen dieser Aussage eher zu. Legt man diese beiden Antwortmöglichkeiten zusammen, so erreicht diese Kategorie bei 29 von 35 Eltern, die mindestens einmal an einem Elterntreffen teilgenommen haben, Zustimmung. Im Gegensatz dazu stehen 2 befragte Personen, welche dieser Aussage eher nicht bis gar nicht zustimmen. 4 Personen machen dazu keine Angabe.

<sup>52</sup> Als explorative Grundlage für diese Themenfelder wurden die Ergebnisse aus den qualitativen Interviews herangezogen.

Abbildung 5-21: Gründe für die Teilnahme an Elterntreffen



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09; Eigene Berechnungen

Ein zweiter wesentlicher Grund für die Teilnahme an den Elterntreffen stellen die dort **angebotenen Informationen** dar: Insgesamt 28 Eltern geben an, dies sei eher bis sehr ausschlaggebend für die Teilnahme an den Elterntreffen. Nur 2 Personen stimmen dieser Aussage eher weniger zu. In diesem Fall machen 5 Personen keine Angabe.

Diese beiden Kategorien werden auch von den meisten Befragten beantwortet. Bei den übrigen Fragen kommt es zu fehlenden Werten (keine Angabe) bei mindestens einem Viertel der Befragten. Das heißt, dass mindestens 9 der 35 befragten Personen bei diesen Antworten keine der Möglichkeiten angekreuzt haben. Dies muss bei der Interpretation dieser Ergebnisse mitberücksichtigt werden.

Um die **LehrerInnen zu unterstützen**, besuchen insgesamt 23 Eltern („stimme eher zu“ und „stimme sehr zu“ zusammen) die Elterntreffen. 1 Person gibt an, dies treffe eher weniger zu. 11 befragte Eltern machen diesbezüglich keine Angabe.

Bezüglich der **angenehmen Atmosphäre** bei den Elterntreffen geben 23 Eltern an, dies sei mit ein Grund, die Elterntreffen zu besuchen. 1 Person gibt „Ich weiß es nicht“ an, 11 Personen machen keine Angabe.

Um **eigene Anliegen vorbringen** zu können, kommen 15 Eltern zu den Elterntreffen. Für weitere 7 ist dies ein eher wichtiger Grund, an diesen teilzunehmen. 4 Personen geben an, dies sei eher weniger bis gar kein Anlass, die Elterntreffen zu besuchen. Auch bei dieser Antwortmöglichkeit sind die fehlenden Werte hoch (9 Fälle) und müssen mitberücksichtigt werden.

Die Zustimmung zur Begründung „Weil **externe ExpertInnen** eingeladen werden“ gestaltet sich im Rahmen der Fragebogenerhebung folgendermaßen: 12 der befragten Eltern stimmen dieser Aussage sehr zu, weitere 9 stimmen eher zu. Obwohl die Zustimmung absolut betrachtet ziemlich hoch ist, erscheint sie im Vergleich zu den anderen Gründen als relativ gering. Dass dies überhaupt kein Grund ist, die Veranstaltung zu besuchen, gibt niemand der Befragten an. 2 Personen stimmen dieser Aussage jedoch eher weniger zu. Auch hier machen 11 befragte Eltern keine Angabe.

Die Antwortmöglichkeit „**Andere Eltern zu treffen**“ weist im Vergleich zu den anderen von Seiten der befragten Eltern eine relativ niedrige Zustimmung auf. 9 Personen geben dies als wesentlichen Grund an, an den Veranstaltungen teilzunehmen. Für 7 Befragte trifft dies eher zu. Mit dem Sinken der Zustimmung steigt gleichzeitig die ablehnende Haltung im Vergleich zu den anderen Antwortmöglichkeiten: Für 6 befragte Personen ist es eher weniger bis gar kein Grund, an diesen Veranstaltungen teilzunehmen.

Die Kategorie mit der niedrigsten Zustimmung und der höchsten Ablehnung ist „Weil sie sich **verpflichtet** fühlen“. 6 Personen empfinden es als Verpflichtung, zu den Elterntreffen zu kommen, und stimmen hier sehr zu, während weitere 9 Eltern dies eher als Grund, den Elterntreffen beizuwohnen, ansehen. Bei Erstgenanntem geben insgesamt 8 der 35 Befragten an, dies treffe weniger bis nicht zu. Bei beiden Antwortkategorien sinkt die Zustimmung unter 50%.



### *Fazit:*

Die wichtigsten Gründe für die Eltern, zu den Elterntreffen zu kommen, sind eindeutig „Weil ich meine Kinder unterstützen möchte“ und „Weil ich die dort angebotenen Informationen hilfreich finde“<sup>53</sup>.

Besonders interessant ist der Vergleich der Ergebnisse dieser beiden Antwortkategorien mit „Weil ich die LehrerInnen unterstützen möchte“, da dies Aufschluss darüber gibt, ob die Eltern den Eindruck haben, etwas für sich selbst bzw. Nützliches für ihre Kinder durch den Besuch der Elterntreffen zu bewirken, oder dies aus Gefälligkeit den LehrerInnen gegenüber tun. Berücksichtigt man die fehlenden Werte, so liegt die Interpretation nahe, dass die LehrerInnen zu unterstützen beim Besuch eines Elterntreffens eine eher untergeordnete Rolle spielt. Vergleicht man dies nun mit den Ergebnissen der Kategorien „Weil ich meine Kinder unterstützen möchte“ und „Weil ich die dort angebotenen Informationen hilfreich finde“, so wird die Beobachtung gestützt, dass die Eltern eher den Wunsch haben, sich selbst bzw. ihren Kindern durch die Teilnahme an den Elterntreffen zu helfen, als diese aus reiner Gefälligkeit den LehrerInnen gegenüber zu besuchen. Diese Annahme wird zudem bestätigt, wirft man einen Blick auf die Ergebnisse der Kategorie „Verpflichtung“, welche im Vergleich mit den anderen Antwortmöglichkeiten eindeutig die höchste Ablehnung aufweist.

Bezüglich der angenehmen Atmosphäre ist festzustellen, dass die Eltern den gemütlichen Rahmen bei den Elterntreffen zwar schätzen, dies jedoch nicht als wesentlichsten Grund, zu den Treffen zu kommen, erachten.

Ähnlich verhält es sich bei der Kategorie „Weil ich dort meine Fragen und Anliegen vorbringen kann“. Hierzu ist anzumerken, dass auch eine geringfügig ablehnende Haltung feststellbar ist. Generell wird jedoch auch diesbezüglich eine relativ hohe Zustimmung sichtbar. Dies lässt den Schluss zu, dass es den meisten Eltern wichtig ist, bei den Elterntreffen die Möglichkeit zu haben, eigene Bedürfnisse einzubringen. Für ein paar Eltern stellt dies ein geringes bis gar kein Motiv dar.

Ein weiteres interessantes Ergebnis ist, dass zwischen der Nützlichkeit von Informationen und dem Einladen externer ExpertInnen von Elternseite offenbar ein nicht so starker Zusammenhang gesehen wird, da die Zustimmung zur erstgenannten Kategorie weitaus höher ist. Somit kann der Schluss gezogen werden, dass von Elternseite die Nützlichkeit der

---

<sup>53</sup> In diesen beiden Kategorien liegt die Zustimmung von Elternseite bei jeweils mindestens 80% (mindestens 28 Personen stimmen eher bis sehr zu). Hinzu kommt, dass diese beiden Kategorien die geringsten fehlenden Werte aufweisen und somit am aussagekräftigsten sind.

Informationen mit dem Handeln der AnbieterInnen in Verbindung gebracht wird. Dies kann als Signal der Wertschätzung dem Projektteam gegenüber gewertet werden.

Andere Eltern zu treffen, wird nur von relativ wenigen Personen als wesentlicher Grund, zu den Elterntreffen zu kommen, erachtet. Diesbezüglich steigt auch die ablehnende Haltung unter der Elternschaft.

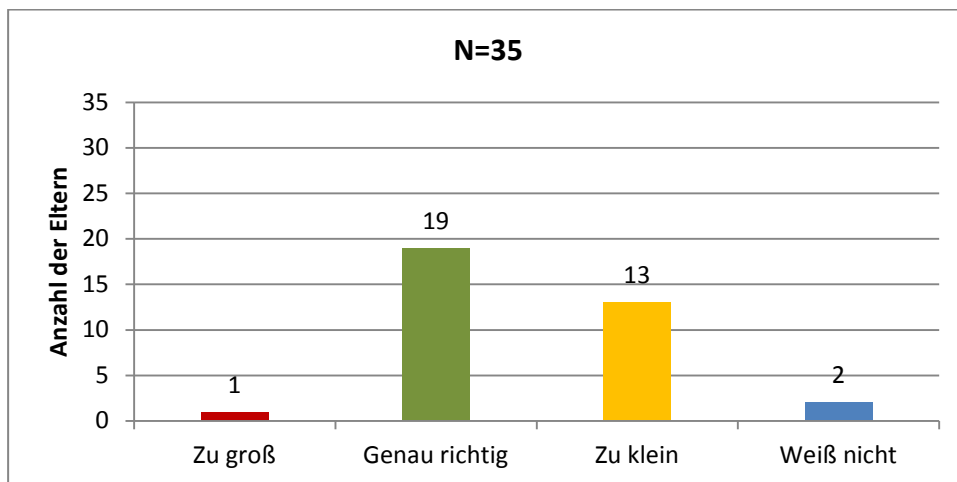
Die geringste Zustimmung und gleichzeitig höchste Ablehnung findet sich in der Kategorie „Weil ich mich verpflichtet fühle“.

#### 5.6.2.2 Zufriedenheit mit den Elterntreffen

##### Anzahl der Eltern bei den Elterntreffen

Aus der quantitativen Erhebung ergibt sich folgendes Bild: Nur eine Person bewertet die Anzahl der Eltern bei den Elterntreffen als zu groß. 19 der befragten Eltern beurteilen diese als genau richtig und 13 als zu klein. 2 Personen bewerten dies nicht.

Abbildung 5-22: Zufriedenheit mit der Anzahl der Eltern bei den Elterntreffen

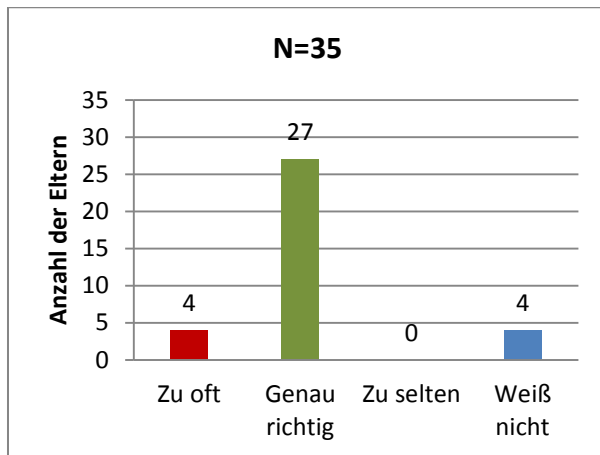


Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

Mehr als die Hälfte der befragten Eltern beurteilt die Gruppengröße bei den Elterntreffen somit als passend. Interessant ist, dass mehr als ein Drittel der Befragten sich offenbar die Teilnahme von mehr Eltern an den Elterntreffen wünschen.

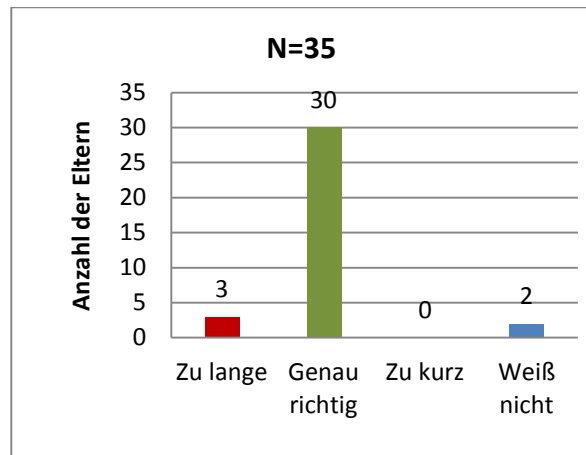
## Häufigkeit und Dauer der Elterntreffen

Abbildung 5-23: Zufriedenheit mit der Häufigkeit der Elterntreffen



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen  
Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

Abbildung 5-24: Zufriedenheit mit der Dauer der Elterntreffen



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen  
Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

Hier wird ersichtlich, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Eltern (27) die Häufigkeit der Elterntreffen als genau richtig einstuft. 4 Personen haben den Eindruck, dass diese zu oft stattfinden, weitere 4 Personen geben „weiß nicht“ an.

Bezüglich der Dauer der Elterntreffen ergibt sich aus den Ergebnissen der Fragebogenerhebung ebenfalls ein relativ klares Ergebnis: 30 der 35 befragten Eltern empfinden diese als genau richtig. 3 Personen sind der Meinung, dass diese zu lange dauern. 2 Personen bewerten die Dauer der Elterntreffen nicht.

Es lässt sich also festhalten, dass sowohl Dauer als auch Häufigkeit der Elterntreffen von den meisten Befragten als passend empfunden werden. Wenige Eltern haben den Eindruck, dass diese zu lange bzw. zu oft stattfinden.

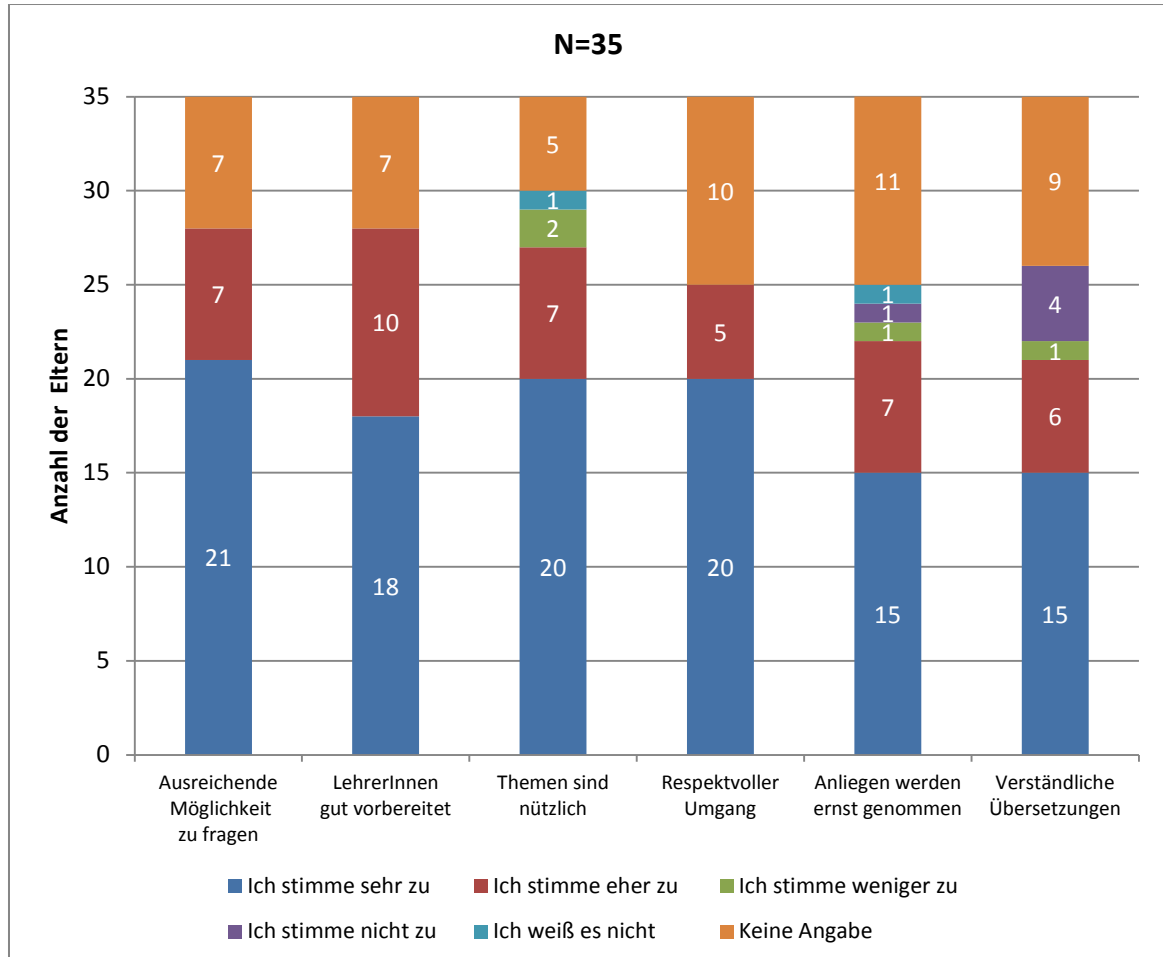
## Eindruck von den Elterntreffen

Der Kategorie „**Ausreichende Möglichkeit zu fragen**“ stimmen 21 Eltern sehr zu, weitere 7 Personen stimmen eher zu. In der Erhebung ergibt sich keine einzige diesbezüglich ablehnende Haltung. 7 Personen machen keine Angabe.

Ebenfalls sehr hohe Zustimmung erfährt die Frage, ob die **LehrerInnen** für die Elterntreffen als **gut vorbereitet** eingestuft werden. 18 der befragten Eltern befinden die LehrerInnen als sehr gut vorbereitet, weitere 10 als eher gut vorbereitet. Insgesamt vertreten somit mehr als

drei Viertel der befragten Personen diesbezüglich eine eher zustimmende Haltung. Ablehnend steht dieser Frage niemand gegenüber. 7 Personen machen diesbezüglich keine Angabe.

Abbildung 5-25: Eindruck von den Elterntreffen



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09; Eigene Berechnungen

Die meisten Eltern haben den Eindruck, dass die bei den Elterntreffen behandelten **Themen** für sie **nützlich** sind: In der Fragebogenerhebung stimmen diesbezüglich 20 der 35 befragten Eltern sehr zu. Weitere 7 stimmen dieser Aussage eher zu. Diese Kategorie erfährt allerdings auch in sehr geringem Ausmaß Ablehnung: 2 Personen empfinden die Informationen als eher weniger nützlich, 1 Person gibt „weiß nicht“ an. Zu berücksichtigen ist, dass diese Antwortmöglichkeit die geringsten fehlenden Werte aufweist (5 Personen machen keine Angabe).

Die meisten Eltern finden, dass bei den Elterntreffen ein **respektvoller Umgang** vorherrscht. 20 Personen stimmen dieser Aussage sehr zu, weitere 5 eher. Niemand stimmt dem eher

weniger oder gar nicht zu. Allerdings machen 10 Personen im Rahmen der Erhebung keine Angabe.

Die Mehrheit der Eltern fühlt sich bezüglich eigener **Anliegen** auch **ernst genommen**, jedoch sinkt im Vergleich zu anderen Kategorien die Zustimmung. Gleichzeitig steigt die Ablehnung leicht: So erfährt dies unter 22 Eltern eine eher bis sehr zustimmende Einstellung. 2 Personen sehen dies anders und geben an, dies treffe eher weniger bis gar nicht zu. 11 Personen machen keine Angabe.

Mit den **Übersetzungen bei den Elterntreffen** zeigen sich die Eltern am wenigsten zufrieden: Obwohl die überwiegende Mehrzahl der Aussage „Die Übersetzungen in meine Muttersprache sind verständlich“ sehr bzw. eher zustimmen (insgesamt 21 Personen), geben 4 Eltern an, dass dies nicht zutrifft. 1 weitere Person stimmt dieser Aussage eher weniger zu.

#### *Fazit:*

Die meiste Zustimmung von Seiten der Eltern erhält die Frage, ob im Rahmen der Elterntreffen denn auch ausreichend die Möglichkeit geboten würde, eigene Anliegen vorbringen zu können. Diese Kategorie ist insbesondere für Schlussfolgerungen bezüglich der Möglichkeit zur aktiven Beteiligung interessant. Es lässt sich diesbezüglich festhalten, dass die Mehrheit der Eltern den Eindruck hat, dass hierfür ausreichend Möglichkeiten von Seiten der AnbieterInnen geschaffen werden. Der Rahmen, um aktiv am Projekt teilzunehmen, wird von Elternseite als gegeben erachtet.

Die Frage, ob die LehrerInnen ausreichend vorbereitet sind, kann als ein Indikator für Wertschätzung der Leistungen der LehrerInnen gewertet werden. Diesbezüglich ist eine sehr hohe Zustimmung beobachtbar, was darauf schließen lässt, dass unter der Elternschaft große Anerkennung für die Arbeit der LehrerInnen besteht.

Eine weitere Kategorie, in der die Zustimmung von Elternseite sehr hoch ist, ist „Themen sind nützlich“. Der Großteil der Elternschaft (mehr als drei Viertel) zeigt sich mit den bei den Elterntreffen behandelten Themen zufrieden und findet diese nützlich. Nur in Einzelfällen werden die Informationen als nicht so hilfreich erachtet.

Ob der Umgang bei den Elterntreffen als respektvoll erachtet wird oder nicht, ist vor allem in Zusammenhang mit der Zielsetzung des „Stärkens des Selbstvertrauens“ von Interesse. Eine wertschätzende und höfliche Grundhaltung wird diesbezüglich als grundlegend erachtet. Insofern scheint dieser Rahmen von den AnbieterInnen erfüllt zu werden. Respektvoller Umgang kann sicherlich auch als Indikator für eine angenehme Atmosphäre bei den

Elterntreffen gewertet werden (siehe Grafik „Gründe für die Teilnahme an den Elterntreffen“).

Die Kategorien, dass die eigenen Anliegen ernst genommen werden bzw. dass die Übersetzungen verständlich sind, erhalten in Relation zu den anderen Kategorien die geringste Zustimmung.

In Relation zu den anderen Kategorien wird bezüglich des Eingehens auf Anliegen und der Qualität der Übersetzungen die höchste Unzufriedenheit von Seiten der Eltern festgestellt. Bei der Frage, ob die Übersetzungen verständlich sind, ist die höchste Ablehnung festzustellen. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass nur in BKS und Türkisch gedolmetscht wird, aber auch Eltern mit anderen Muttersprachen zu den Veranstaltungen kommen. Insofern kann die Vermutung geäußert werden, dass möglicherweise nicht nur die Qualität der Übersetzungen kritisiert wird, sondern auch der Umstand, dass es nicht in allen Sprachen Übersetzungen gibt. Aufgrund der niedrigen Fallzahlen kann aber diesem vermuteten Zusammenhang nicht näher nachgegangen werden.

#### 5.6.2.3 Veränderungen durch die Teilnahme an den Elterntreffen

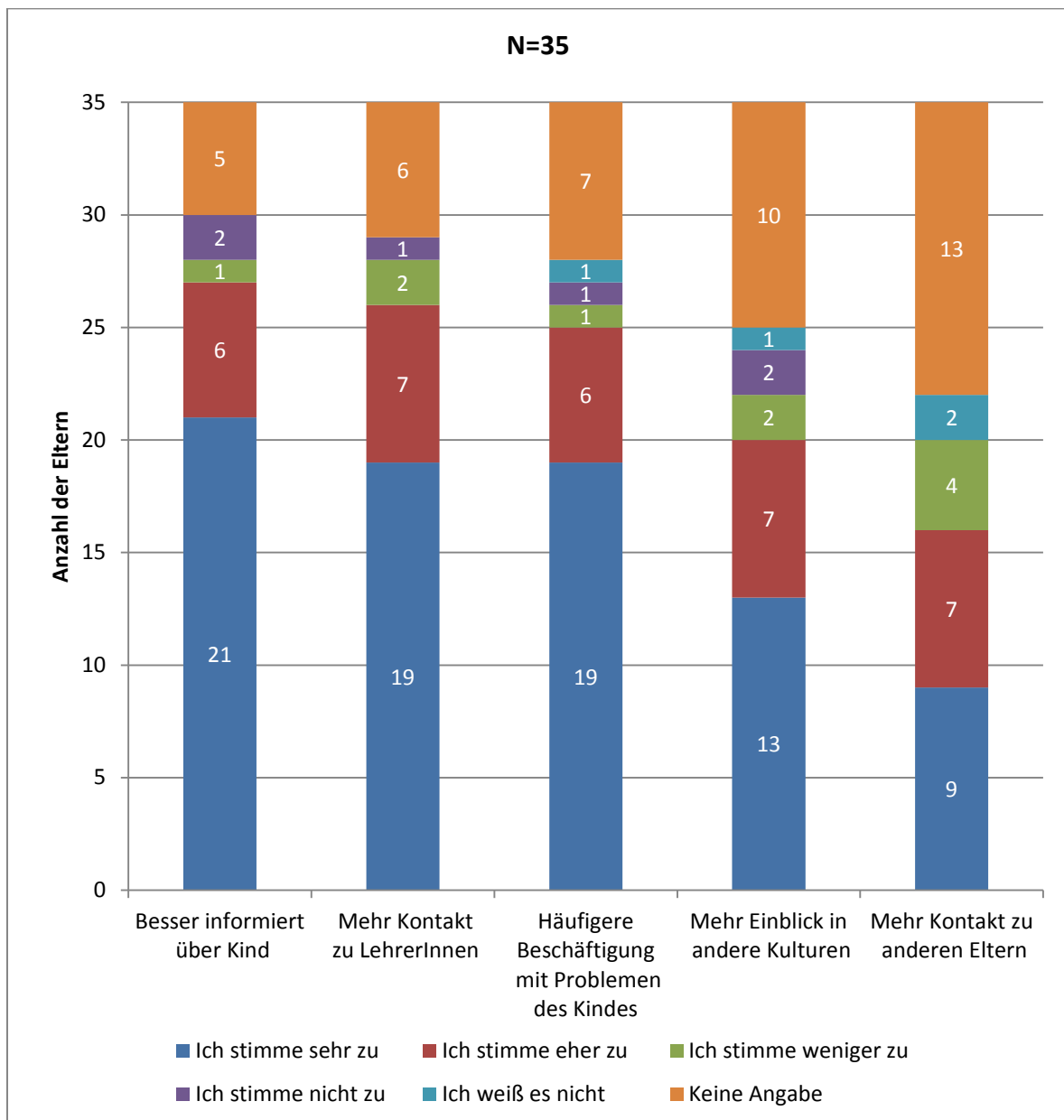
Da es im Rahmen dieses Forschungsprojektes nicht möglich war, eine Wirkungsanalyse durchzuführen, es aber ein Ziel der Evaluation war, Einschätzungen über mögliche Effekte des Projektes und seiner Maßnahmen zu generieren, wurden den Eltern im Rahmen der Fragebogenerhebung Fragen über Veränderungen, die sie durch die Teilnahme am Projekt bemerken, gestellt. Diesbezügliche Ergebnisse werden nun im folgenden Teil erläutert.

In der Fragebogenerhebung stimmen 27 Eltern der Aussage, dass sie durch die Teilnahme an den Elterntreffen **besser über ihre Kinder informiert** sind, eher bis sehr zu, im Gegensatz zu 3 Personen, die dieser Aussage eher nicht bis gar nicht zustimmen. 5 Personen geben bei dieser Frage nichts an.

26 Eltern stimmen eher bis sehr zu, dass sie durch die Teilnahme an den Elterntreffen **mehr Kontakt zu den LehrerInnen** hätten. 3 Personen haben den Eindruck, dass sich der Kontakt eher nicht bis gar nicht verbessert habe. 6 Eltern machen hierzu keine Angabe.

Der Aussage, dass sich die Eltern durch die Teilnahme an den Elterntreffen **vermehrt mit den Problemen ihrer Kinder auseinandersetzen**, stimmen 25 der 35 befragten Eltern eher bis sehr zu. Im Gegensatz dazu stimmen 2 Personen dem eher nicht bis gar nicht zu.

Abbildung 5-26: Veränderungen durch die Teilnahme an den Elterntreffen



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

Dem Punkt, **mehr Einblick in andere Kulturen** durch die Teilnahme an den Elterntreffen zu erhalten, stimmen 20 Eltern sehr bis eher zu, wohingegen 4 Personen dem eher weniger bis gar nicht zustimmen. 10 Personen machen dazu keine Angabe.

Bezüglich der Frage, ob sich der **Kontakt zu den anderen Eltern** verbessert habe, sinkt die Zustimmung auf unter 50%: Nur 16 Eltern stimmen dieser Aussage eher bis sehr zu. 4 der befragten Eltern stimmen dieser Aussage eher weniger zu. 13 machen hierzu keine Angabe.

### *Fazit:*

Veränderungen bemerken die Eltern vor allem bezüglich der Informiertheit über ihre Kinder. Diese Kategorie findet die meiste Zustimmung.

Auf Elternseite besteht ebenfalls der Eindruck, dass sich der Kontakt zu den LehrerInnen durch die Teilnahme an den Elterntreffen verbessert hat.

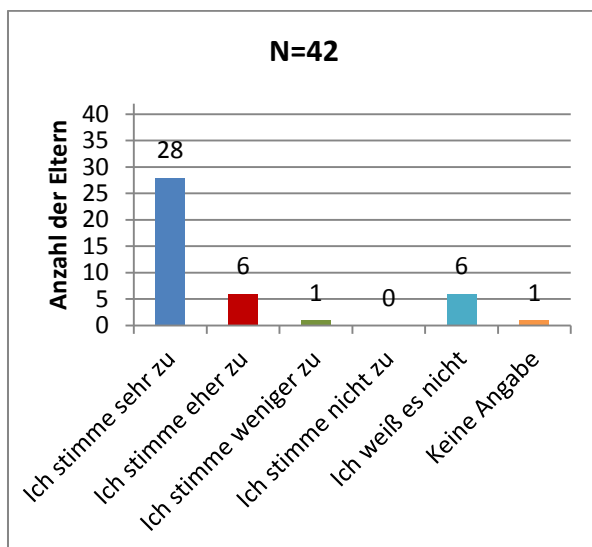
Die Eltern haben den Eindruck, dass sie sich durch die Teilnahme an den Elterntreffen vermehrt mit den Problemen ihrer Kinder auseinandersetzen.

Die Frage, ob durch die Teilnahme an den Elterntreffen mehr Einblick in andere Kulturen möglich ist, erhält jedoch in Relation zu den vorherigen Ergebnissen nicht mehr ganz so viel Zustimmung. Auffällig ist jedoch, dass es bei dieser Antwortmöglichkeit wieder zu einer höheren Anzahl von fehlenden Werten kommt. Dadurch verlieren die Ergebnisse bezüglich dieser Kategorie an Aussagekraft. Sie können jedoch auch als ein Indikator für weniger Interesse an dieser Thematik gedeutet werden.

Dass sich durch die Teilnahme der Kontakt zu den anderen Eltern verbessert hat, erhält von Elternseite eindeutig die wenigste Zustimmung, bei gleichzeitig höchster Ablehnung. Bezüglich der wiederum hohen Anzahl an fehlenden Werten gilt Gleiches wie zuvor bereits ausgeführt.

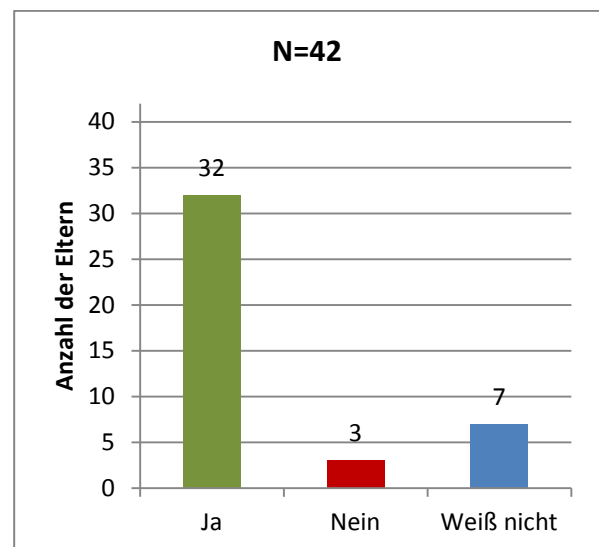
#### 5.6.2.4 Neuaufgabe der Elterntreffen

Abbildung 5-27: Sollen die Elterntreffen nächstes Schuljahr wieder stattfinden?



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen  
Schuljahr 2008/09; eigene Berechnungen

Abbildung 5-28: Haben Sie vor, an weiteren Elterntreffen teilzunehmen?



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen  
Schuljahr 2008/09; eigene Berechnungen



28 Personen oder ca. zwei Drittel der Eltern der zweiten Klassen stimmen der Aussage, dass die Elterntreffen nächstes Schuljahr wieder stattfinden sollen, sehr zu. Weitere 6 Personen stimmen eher zu. Insgesamt hat eine Neuauflage der Elterntreffen also eine Zustimmung von über 80% unter der Elternschaft der zweiten Klassen der Volksschule.

Nur eine befragte Person stimmt eher weniger dafür, diese Maßnahme im nächsten Schuljahr wieder stattfinden zu lassen.

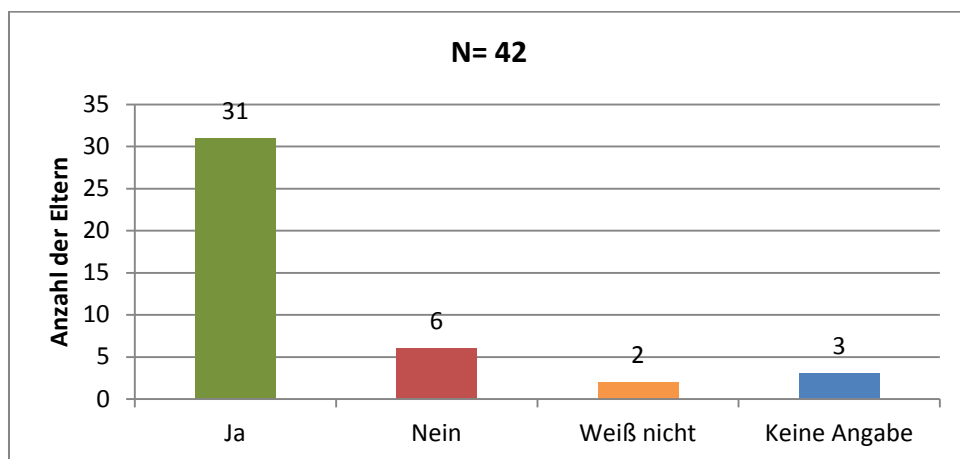
32 Eltern der zweiten Klassen geben an, dass sie zu weiteren Elterntreffen kommen würden. Lediglich 3 Personen verneinen dies. 7 Befragte sind sich noch nicht sicher.

Die Fragen, ob die Elterntreffen wieder stattfinden sollen und ob sie auch in diesem Falle besucht würden, sind zwei wesentliche Indikatoren für die Akzeptanz dieser Maßnahme. Aufgrund einer diesbezüglich hohen Zustimmung der Eltern bestärkt sich die Annahme, dass die Elterntreffen unter der Elternschaft große Akzeptanz finden.

### 5.6.3 Die Lesestunden aus der Perspektive der Eltern (Mooslechner)

#### 5.6.3.1 Teilnahme

Abbildung 5-29: Nimmt eines Ihrer Kinder an der Lesestunde teil?



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09; eigene Berechnungen

Insgesamt geben 31 der 42 befragten Eltern an, dass ihr Kind an einer Lesestunde teilnimmt. Somit nehmen etwa drei Viertel aller Kinder der zweiten Klassen an den Lesestunden teil. 6 Eltern geben an, dass ihr Kind nicht an den Lesestunden teilgenommen hat. 2 antworten mit „Weiß nicht“ und 3 Eltern machen hierzu keine Angabe.

Tabelle 5-5: Teilnahme an den Lesestunden nach Muttersprache

<b>Muttersprache Mutter</b>		
		Häufigkeit
Gültige Werte	Türkisch	23
	BKS	5
	Albanisch	2
	Gesamt	30
Fehlende Werte		1
Gesamt		31

Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

Der Großteil der Eltern jener Kinder, die an den Lesestunden teilnehmen, gibt an, als Muttersprache Türkisch zu haben. Dies sind 23 Personen. Die zweitgrößte sprachliche Gruppe sind jene Kinder von Eltern, deren Muttersprache BKS ist. Bei 5 Befragten ist dies der Fall. Hinzu kommen 2 Personen, die angeben, Albanisch als Muttersprache zu sprechen. 1 Person, deren Kind an einer Lesestunde teilnimmt, macht dazu keine Angabe.

Tabelle 5-6: Teilnahme der türkischsprachigen Kinder der 2. Klassen an der Lesestunde

<b>Teilnahme von Kind (Sprache: Türkisch) an Lesestunde</b>		
		Häufigkeit
Gültige Werte	Ja	23
Fehlende Werte		1
Gesamt		24

Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

Nahezu alle türkischsprachigen Kinder der zweiten Klassen nehmen an den Lesestunden teil. Insgesamt besuchen an der Schule 24 Kinder, deren Muttersprache Türkisch ist, die zweite Klasse. Von diesen kommen 23 in die Lesestunden.

Tabelle 5-7: Teilnahme der BKS-sprachigen Kinder der 2. Klassen an der Lesestunde

Teilnahme von Kind (Sprache: BKS) an Lesestunde		
		Häufigkeit
Gültige Werte	Ja	5
	Nein	3
	Weiß nicht	1
	Gesamt	9
Fehlende Werte		0
Gesamt		9

*Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen*

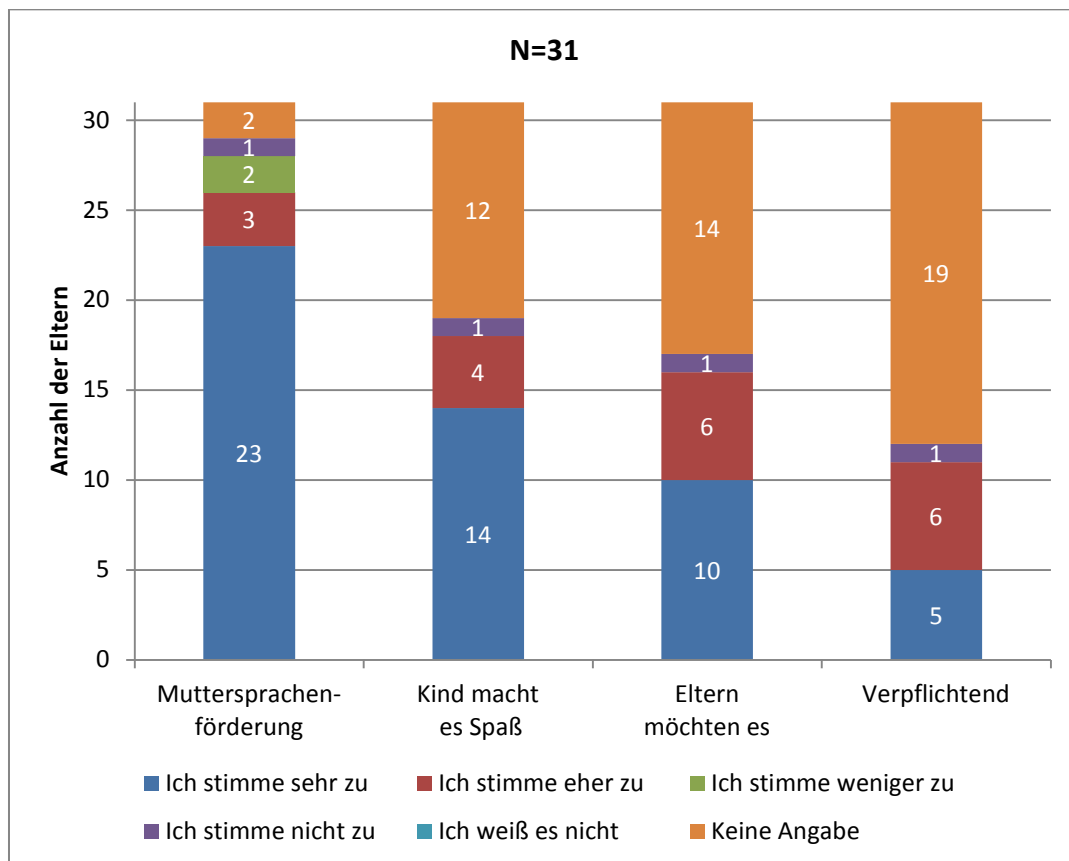
Bei den Kindern, deren Muttersprache BKS ist, fällt dieser Anteil nicht so hoch aus. Von insgesamt 9 BKS – sprachigen Kindern in den zweiten Klassen nehmen 5 an den Lesestunden teil.

#### Gründe für die Teilnahme an der Lesestunde

Insgesamt stimmen bezüglich der **Muttersprachenförderung** 23 der 31 befragten Eltern sehr zu. Weitere 3 stimmen eher zu. 2 stimmen weniger zu und 1 Person stimmt nicht zu. 2 Eltern machen dazu keine Angabe. Insgesamt 18 befragte Personen stimmen dem Grund zur Teilnahme - „**Kind macht es Spaß**“ - eher bis sehr zu. 1 Person stimmt dem nicht zu, 12 Befragte machen diesbezüglich keine Angabe.

Bei „**Weil es die Eltern möchten**“ sinkt die Zustimmung auf 16 der 31 befragten Personen: Diese geben an, dies treffe eher bis sehr zu. 1 Person stimmt dem nicht zu. 14 Befragte machen keine Angabe. Als **Verpflichtung** erachten die Teilnahme 11 der befragten Eltern (stimme eher zu und stimme sehr zu zusammen). 1 Person stimmt dem nicht zu. 19 Personen machen zu dieser Kategorie keine Angabe.

Abbildung 5-30: Gründe für die Teilnahme an den Lesestunden



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2. Klassen Schuljahr 2008/09; eigene Berechnungen

#### Fazit:

Bezüglich des Erreichens der Zielgruppe mit der Maßnahme von Lesestunden ist festzuhalten, dass fast alle türkischsprachigen Kinder der zweiten Klassen an den Lesestunden teilnehmen. Bei der Gruppe der BKS-sprachigen Kinder ist dieser Anteil nicht so hoch. In etwa die Hälfte dieser nehmen an den Lesestunden teil.

Der Unterschied in der Teilnahmebereitschaft zwischen den beiden Sprachgruppen kann auf verschiedene Art interpretiert werden: Dies kann beispielsweise an der Notwendigkeit sprachlicher Förderung liegen. Es besteht die Möglichkeit, dass diesbezüglich von Seiten der BKS-Sprachigen weniger Bedarf besteht, da die Kinder aus Sicht der Eltern ausreichend über Kenntnisse in ihrer Muttersprache oder Deutsch verfügen.

Ein weiterer möglicher Grund besteht in einem unterschiedlich stark ausgeprägten Bewusstsein über die Relevanz von Muttersprachenförderung zwischen den beiden Sprachgruppen. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass die türkischsprachigen Eltern zum Zeitpunkt der Evaluation gegenüber den BKS – sprachigen bereits ein halbes Schuljahr länger ins Projekt „Brückenfrauen“ integriert waren (ohne Rücksichtnahme auf das Vorläuferprojekt

MILL). Dieser Umstand kann dahingehend gedeutet werden, dass Bewusstseinsbildung bezüglich der Muttersprachenförderung bei den Eltern sehr gut funktioniert, allerdings ein längerfristiger Prozess ist.

Als wichtigster Grund der Teilnahme der Kinder an den Lesestunden lässt sich mit Abstand die Muttersprachenförderung ausweisen.

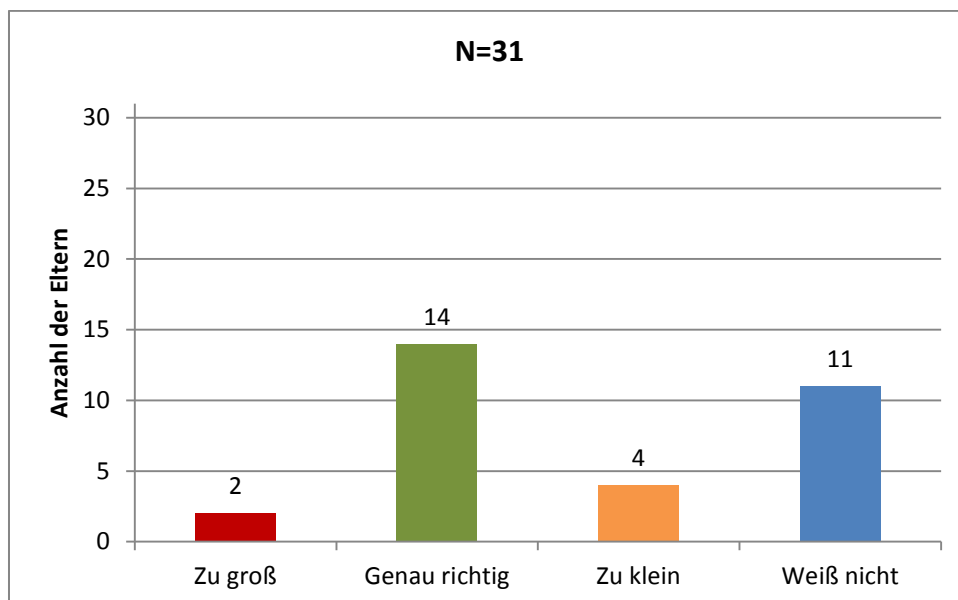
Im Vergleich zu dieser Antwortmöglichkeit erhalten die Kategorien „Weil es dem Kind Spaß macht“, „Eltern möchten es“ und „Verpflichtung“ eher geringe Zustimmung. Hierbei steigen auch die fehlenden Werte stark an, wodurch in diesem Fall die Bedeutung der Muttersprachenförderung zusätzlich hervorgehoben wird.

Als Verpflichtung wird die Teilnahme an den Lesestunden von den wenigsten Eltern empfunden. Hierbei sinkt die Zustimmung der Eltern auf unter ein Drittel. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Teilnahme an den Lesestunden nicht als Zwang, sondern als nützliches Angebot wahrgenommen wird.

#### 5.6.3.2 Zufriedenheit mit den Lesestunden

##### Anzahl der Kinder bei den Lesestunden

Abbildung 5-31: Zufriedenheit mit der Anzahl der Kinder bei den Lesestunden



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09; eigene Berechnungen

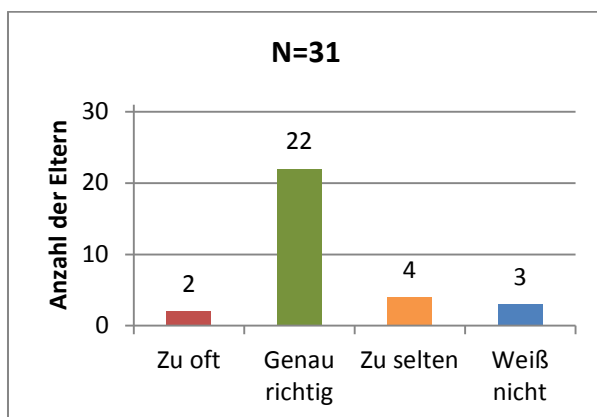
14 der 31 befragten Eltern beurteilen die Anzahl der Kinder bei den Lesestunden als genau richtig. 2 Personen empfinden diese als zu groß, 4 Personen als zu klein. Etwa ein Drittel der Befragten (11 Personen) haben dazu keine Meinung und geben an, es nicht zu wissen.

#### *Fazit:*

Die meisten Eltern sind mit der Gruppengröße bei den Lesestunden zufrieden. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang jedoch die große Anzahl jener Eltern, die hierzu keine Meinung haben. Dies lässt Schlussfolgerungen über die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern bezüglich der Lesestunden zu. Das Nicht-Bescheid-Wissen über die Anzahl der Kinder in den Lesestunden lässt die Interpretation zu, dass zu Hause mit dem Kind über dieses Thema nicht oder wenig gesprochen wird.

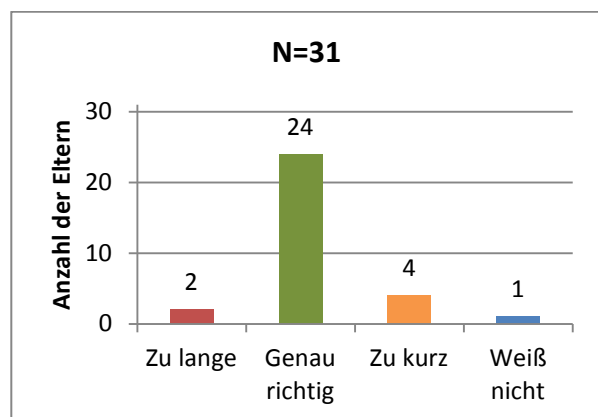
#### Häufigkeit und Dauer der Lesestunden

Abbildung 5-32: Zufriedenheit mit der Häufigkeit der Lesestunden



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen  
Schuljahr 2008/09; eigene Berechnungen

Abbildung 5-33: Zufriedenheit mit der Dauer der Lesestunden



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr  
2008/09; eigene Berechnungen

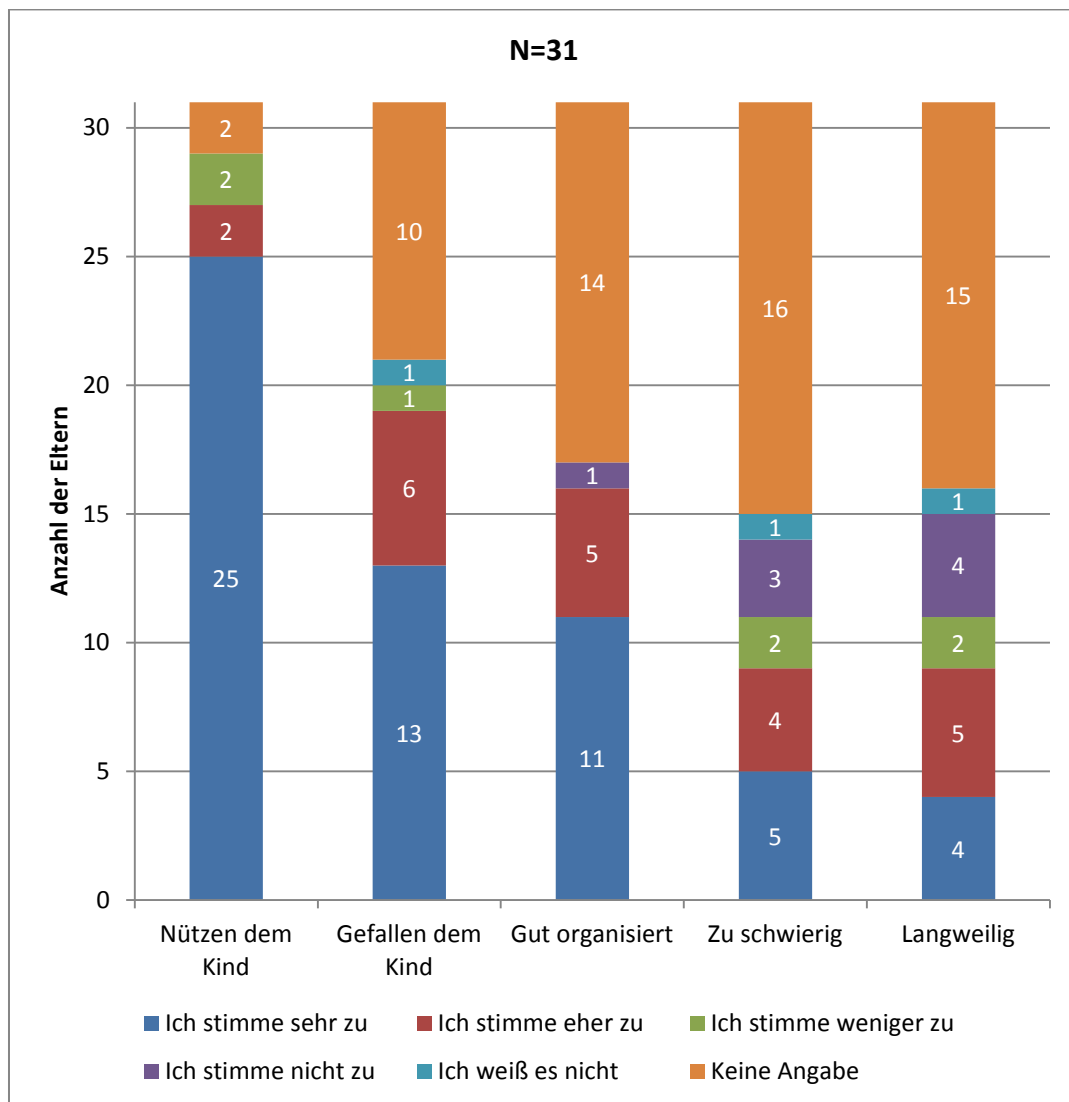
Bezüglich der Häufigkeit der Lesestunden geben 22 Personen an, sie sei genau richtig. 2 Personen sind der Meinung, diese fänden zu oft statt. 4 Eltern geben an, diese fänden zu selten statt. 3 Personen geben „Weiß nicht“ an.

Bezüglich der Dauer der Lesestunden lässt sich ein noch eindeutigeres Bild zeichnen: 24 der 31 befragten Eltern haben diesbezüglich nichts auszusetzen. 2 Personen sind der Meinung, diese seien zu lange. 4 Eltern geben an, diese seien zu kurz. 1 Person gibt in diesem Fall „Ich weiß es nicht“ an.

Bezüglich der Häufigkeit und der Dauer der Lesestunden zeigt sich die überwiegende Mehrheit der Eltern zufrieden.

### Eindruck von den Lesestunden

Abbildung 5-34: Eindruck von den Lesestunden



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

25 Personen stimmen der Aussage die Lesestunden „**Nützen dem Kind**“ sehr zu, weitere 2 meinen, dies treffe eher zu. 2 Eltern stimmen diesbezüglich eher nicht zu. Ebenfalls 2 Personen machen keine Angabe.

Der Aussage „**Die Lesestunden gefallen dem Kind**“ stimmen 13 Eltern sehr, 6 eher zu. 1 Person vertritt eine ablehnende Haltung und stimmt dem eher nicht zu. 1 befragte Person gibt „Ich weiß es nicht“ an. 10 Eltern machen keine Angabe.

11 Eltern stimmen der Antwortmöglichkeit „**Die Lesestunden sind gut organisiert**“ sehr zu, 5 stimmen eher zu. 1 Person stimmt nicht zu, 14 machen keine Angabe.

Bei der Kategorie, die Lesestunden seien „**zu schwierig**“, stimmen 9 Personen eher bis sehr zu. 5 der befragten Eltern sind der Meinung, dies treffe eher weniger bis gar nicht zu. „Weiß nicht“ gibt 1 befragte Person an. 16 Eltern machen keine Angabe.

9 Personen stimmen der Antwortmöglichkeit, die Lesestunden seien „**langweilig**“, eher bis sehr zu. 6 der befragten Eltern geben an dies treffe eher weniger bis gar nicht zu. 1 befragte Person gibt „Ich weiß es nicht“ an. 15 Eltern machen diesbezüglich keine Angabe.

#### *Fazit:*

Die überwiegende Mehrheit der Eltern hat den Eindruck, dass die Lesestunden ihrem Kind nützen. Die anderen Antwortkategorien, die im Rahmen der Fragebogenerhebung zur Verfügung standen, weisen sehr hohe fehlende Werte auf. Eine mögliche Interpretation besteht darin, dass diesen Bereichen geringere Bedeutung beigemessen wurde. In diesem Fall wird die Aussage, dass die Eltern den Eindruck haben, den Kindern nützen die Lesestunden, zusätzlich betont.

Relativ hohe Zustimmung zeigt sich in der Kategorie, die Lesestunden „gefallen dem Kind“. Der Aussage, die Lesestunden seien „gut organisiert“, stimmt nur mehr etwa die Hälfte der Eltern zu.

Wenig Zustimmung erhalten die Kategorien, die Lesestunden seien „zu schwierig“ bzw. „langweilig“. Bei diesen Antwortmöglichkeiten steigt auch die ablehnende Haltung in Relation zu den anderen Kategorien stark an.

Im Allgemeinen erhalten die Lesestunden von den Eltern sehr großen Zuspruch, wobei der Nützlichkeitsaspekt eindeutig im Vordergrund steht.

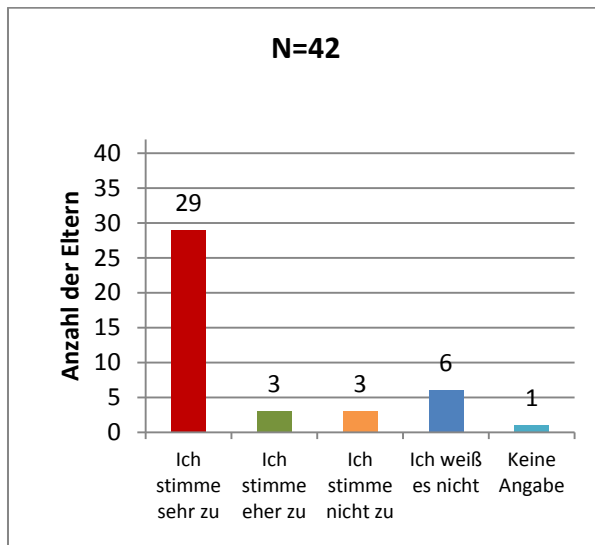
#### 5.6.3.3 Neuauflage der Lesestunden

29 Eltern sind der Meinung, dass die Lesestunden im nächsten Schuljahr auf jeden Fall wieder stattfinden sollen und stimmen sehr zu. Weitere 3 Personen stimmen dem eher und 3 Personen nicht zu. 6 Personen geben an, es nicht zu wissen.

Die Frage, ob man sein Kind zu neuen Lesestunden anmelden würde, beantworten 32 Personen mit „Ja“ und 6 Personen mit „Nein“. 2 der befragten Eltern antworten auf die Frage mit „Weiß nicht“. 2 der Eltern machen dazu keine Angabe.

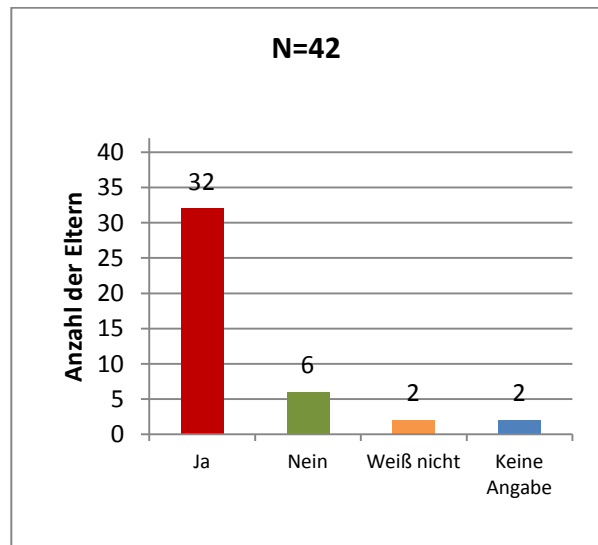


Abbildung 5-35: Sollen die Lesestunden nächstes Schuljahr wieder stattfinden?



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen  
Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

Abbildung 5-36: Werden Sie ihr Kind an weiteren Lesestunden teilnehmen lassen?



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr  
2008/09: eigene Berechnungen

#### Fazit:

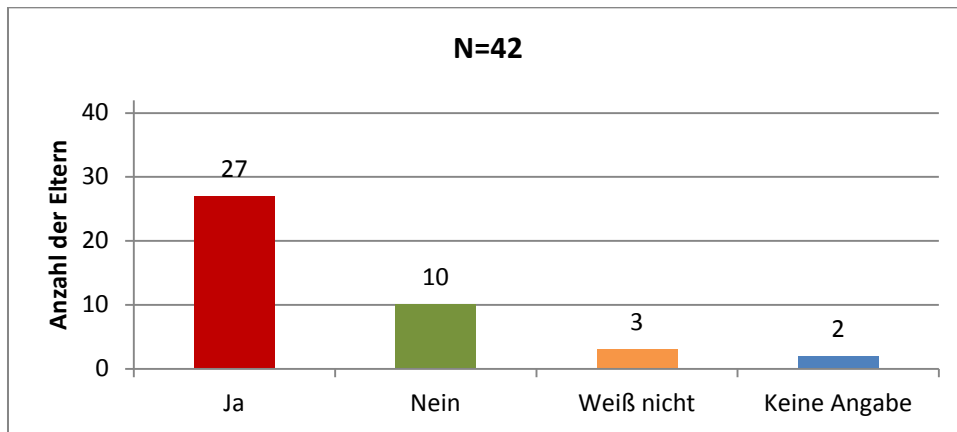
Wie auch bei den Elterntreffen sind zwei wesentliche Indikatoren für die Akzeptanz der Lesestunden die Fragen, ob diese wieder stattfinden sollen bzw. ob sie auch wieder besucht würden. Wie die Ergebnisse zeigen, ist die Zustimmung der Eltern diesbezüglich sehr hoch. Insofern kann auch in Bezug auf die Lesestunden von einer hohen Akzeptanz unter den Eltern gesprochen werden.

### 5.6.4 Die Sprechstunden aus der Perspektive der Eltern (Mooslechner)

#### 5.6.4.1 Teilnahme

Knapp zwei Drittel aller Eltern der zweiten Klassen (27 Personen) geben an, bereits an einer Sprechstunde teilgenommen zu haben. 10 Personen verneinen dies. 3 Eltern geben an, darüber nicht Bescheid zu wissen. 2 ProbandInnen machen hierzu keine Angabe.

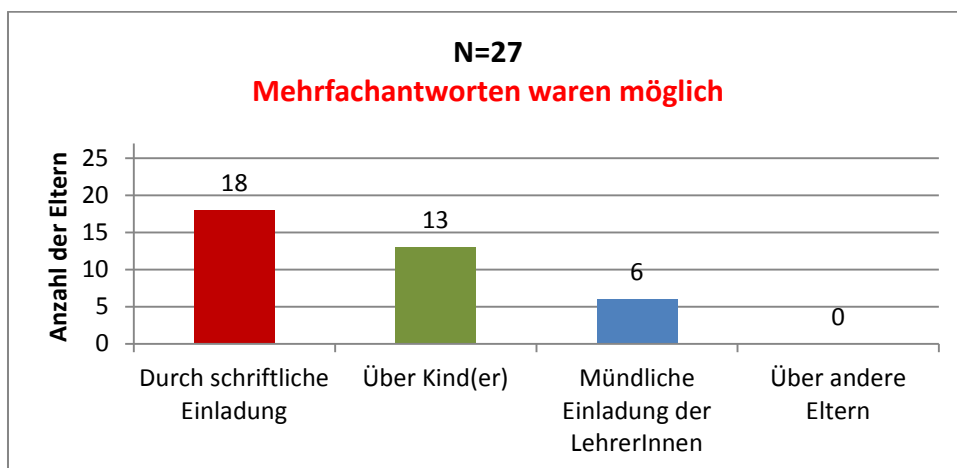
Abbildung 5-37: Haben Sie bereits an einer Sprechstunde teilgenommen?



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09; eigene Berechnungen

### Information über die Sprechstunden

Abbildung 5-38: Wie haben Sie von den Sprechstunden erfahren?



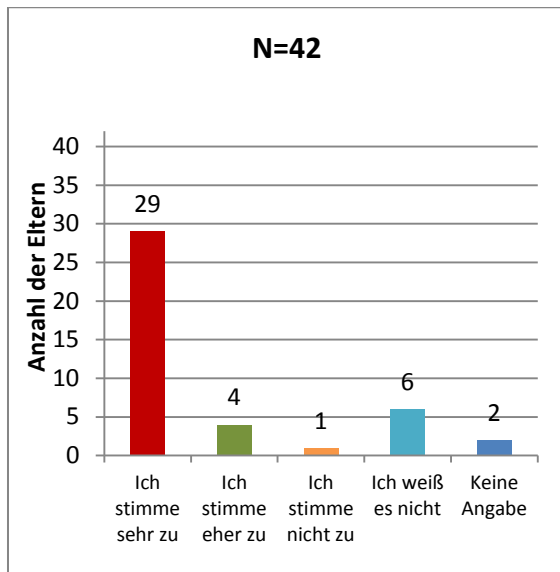
Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09; eigene Berechnungen

Die meisten Eltern geben an, durch eine schriftliche Mitteilung von Seiten der LehrerInnen zu den Sprechstunden eingeladen worden zu sein (18 Personen). 13 Personen geben an, diesbezügliche Informationen über die Kinder erhalten zu haben. 6 Eltern haben eine mündliche Einladung durch die LehrerInnen erhalten. Niemand der Befragten gibt an, über andere Eltern von den Sprechstunden erfahren zu haben.

Es lässt sich somit festhalten, dass die Eltern im Wesentlichen durch die ProjektanbieterInnen von den Sprechstunden erfahren. Nicht unwesentlich sind in diesem Zusammenhang aber auch die Kinder. Eindeutig am unwichtigsten hierbei, wie auch bei Informationen über die Elterntreffen, ist der Austausch der Eltern untereinander.

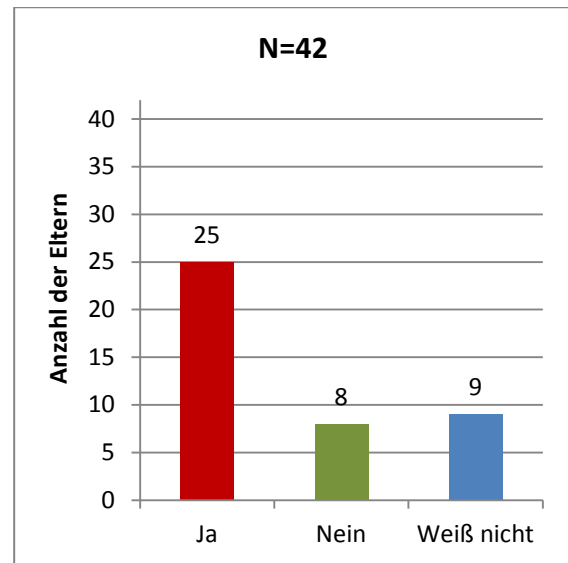
#### 5.6.4.2 Neuauflage der Sprechstunden

Abbildung 5-39: Sollen die Sprechstunden nächstes Schuljahr wieder stattfinden?



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen  
Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

Abbildung 5-40: Haben Sie vor, an weiteren Sprechstunden teilzunehmen?



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen  
Schuljahr 2008/09: eigene Berechnungen

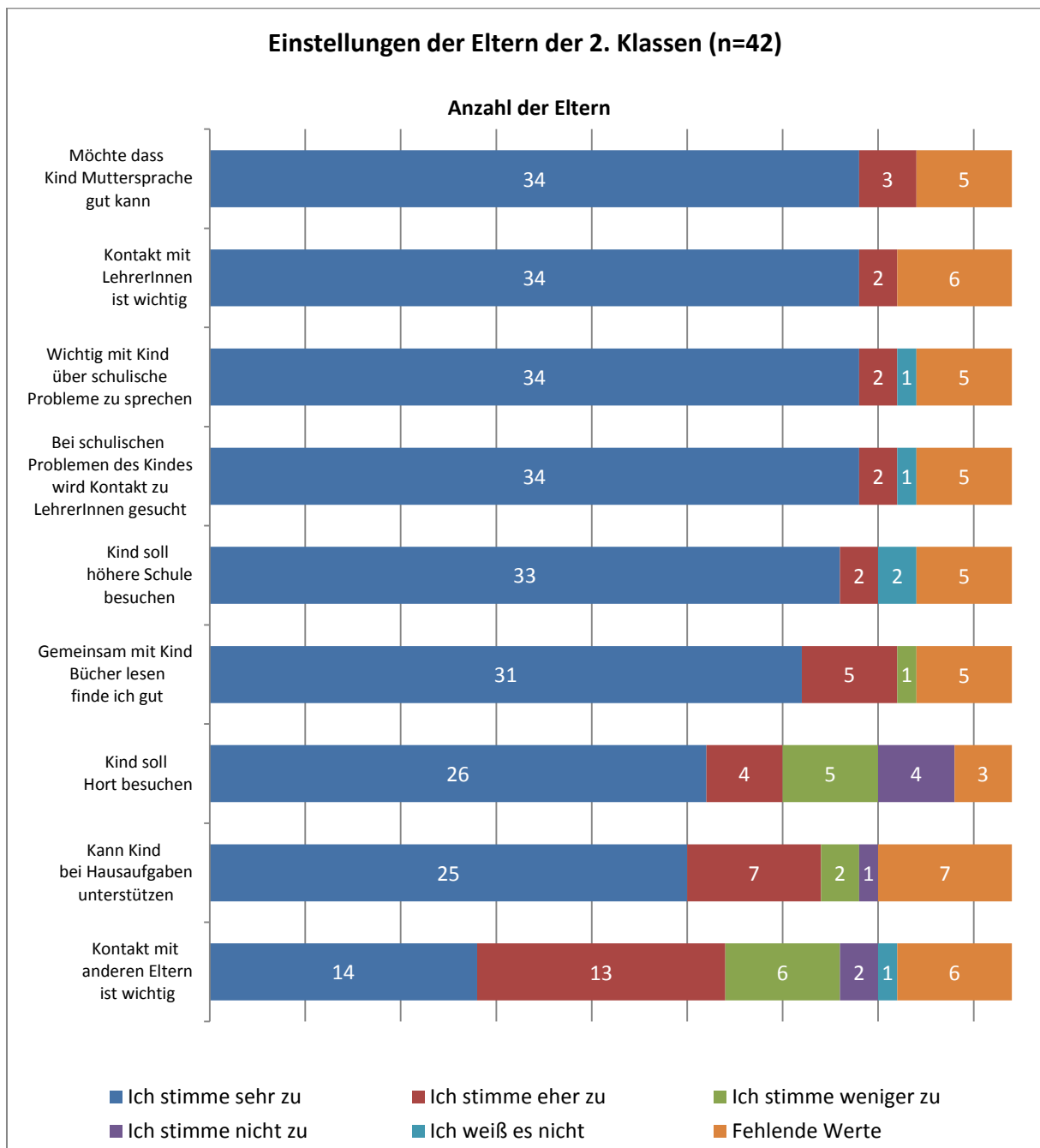
Etwas mehr als zwei Drittel, genau 29 der 42 Eltern der zweiten Klassen, sprechen sich eindeutig für eine erneute Abhaltung der Sprechstunden aus und stimmen dieser Frage sehr zu. Weitere 4 Personen stimmen diesbezüglich eher zu. Ablehnend steht dem 1 befragte Person gegenüber. 6 Personen geben „Ich weiß es nicht“ an, 2 Eltern machen keine Angabe. 25 Personen würden in diesem Fall auch wieder an den Sprechstunden teilnehmen und beantworten die Frage mit „Ja“. 8 befragte Eltern verneinen dies, 9 geben „Weiß nicht“ an.

Somit erfährt auch das Angebot zur Neuauflage der Sprechstunden unter den Eltern eine breite Zustimmung, ein Umstand, der auf eine hohe Akzeptanz dieser Maßnahme schließen lässt.

#### 5.6.5 Einstellungen der Eltern (Kölldorfer)

Auf die Frage, ob ein Bedürfnis bestehe, dass das **Kind die jeweilige Muttersprache gut könne**, antworten 34 der befragten Eltern mit „stimme sehr zu“ und 3 Eltern mit „stimme eher zu“. 5 Eltern geben auf diese Frage keine Antwort.

Abbildung 5-41: Einstellungen der Eltern der 2. Klassen



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09; eigene Berechnungen

Dass der **Kontakt mit LehrerInnen wichtig** sei, beantworten 34 Eltern mit „stimme sehr zu“, 2 der Eltern mit „stimme eher zu“. 6 der befragten Eltern machen diesbezüglich keine Angabe.

Auf die Frage, ob sie es als wichtig erachten, mit dem **Kind über schulische Probleme zu sprechen**, stimmen 34 Eltern sehr zu, 2 stimmen eher zu, 1 Befragte(r) gibt „Ich weiß es nicht“ an. Keine Angabe machten dazu 5 Eltern.

Ob **bei schulischen Problemen des Kindes Kontakt zu LehrerInnen gesucht** werde, beantworten 34 der befragten Eltern mit „Ich stimme sehr zu“, 2 Eltern mit „Ich stimme eher zu“. 1 Befragte(r) gibt „Ich weiß es nicht“ an. Die Angaben von 5 Eltern fehlen bei dieser Frage.

Die Frage, ob das jeweilige **Kind eine höhere Schule besuchen solle**, beantworten 33 Eltern mit „Ich stimme sehr zu“, 2 Eltern stimmen dieser Frage eher zu und 2 Eltern antworten mit „Ich weiß es nicht“. 5 Eltern enthalten sich einer Antwort.

31 der befragten Eltern stimmen der Frage, ob sie es gut fänden, gemeinsam **mit dem Kind Bücher zu lesen**, sehr zu, 5 der befragten Eltern stimmen eher zu, und 1 befragte Person stimmt diesbezüglich weniger zu. 5 Eltern machen dazu keine Angabe.

Bezüglich der Frage, ob die jeweils eigenen **Kinder einen Hort besuchen sollen**, geben 26 von 42 befragten Eltern „Ich stimme sehr zu“ an. 4 Eltern stimmen bei dieser Frage eher und 5 eher weniger zu. Jeweils 4 Eltern stimmen bei dieser Frage nicht zu. 3 der befragten Eltern machen diesbezüglich keine Angabe.

Der Frage, ob es möglich sei das jeweilige **Kind bei Hausaufgaben zu unterstützen**, stimmen 25 der befragten Eltern sehr zu, 7 stimmen eher zu, 2 stimmen weniger zu und 1 Befragte(r) stimmt nicht zu. 7 Personen antworten nicht auf diese Frage.

Bezüglich der **Wichtigkeit des Kontaktes mit anderen Eltern** stimmen 14 der befragten Eltern sehr zu, 13 stimmen eher zu, 6 Eltern stimmen weniger zu und 2 der Befragten stimmen nicht zu. 1 Befragte(r) gibt „Ich weiß es nicht“ an, und 6 der Befragten machen dazu keine Angabe.

#### *Fazit:*

Im Allgemeinen orientieren sich die Einstellungen der Betroffenen an den wichtigsten Themen, die auch während des Maßnahmenprogrammes behandelt werden. Der Großteil der Themen findet unter der Elternschaft eine sehr hohe Akzeptanz und Zustimmung.

Besonders interessant sind die Ergebnisse zu den beiden Fragen, ob das Kind eine höhere Schule besuchen soll und ob gemeinsam mit dem Kind Bücher zu lesen als wichtig erachtet wird. Diese Kategorien können als Indikatoren für ein Bewusstsein über die Wichtigkeit von Bildung unter der Elternschaft herangezogen werden. Diesbezüglich ist unter der Elternschaft eine hohe Zustimmung beobachtbar. Dies weist darauf hin, dass bei der überwiegenden Mehrheit der Eltern dieses Bewusstsein vorhanden ist.

Bei den Fragen, ob das Kind einen Hort besuchen soll, das Kind bei Hausaufgaben unterstützt werden kann und der Kontakt zu anderen Eltern wichtig sei, sinkt die Zustimmung in Relation zu den anderen Themen.

Bezüglich des Themas Hort lässt sich zwar einerseits hohe Zustimmung beobachten, andererseits weist diese Kategorie jedoch im Vergleich zu den anderen die höchste Ablehnung auf. Gleichzeitig sind zu diesem Thema die niedrigsten fehlenden Werte beobachtbar, wodurch die Aussagekraft der Ergebnisse zusätzlich verstärkt wird. Den Eltern ist es offenbar wichtig, zu diesem Thema eine Meinung zu haben und diese auch zu kommunizieren.

Interessant sind auch die Ergebnisse der Kategorie „Das Kind bei den Hausaufgaben zu unterstützen“. Dies ist einigen wenigen Eltern eher weniger bis gar nicht möglich. Hierbei kommt es auch zu einer Verschiebung bezüglich einer Zustimmung von „stimme sehr zu“ zu „stimme eher zu“.

Insbesondere zum Thema, ob es den Befragten wichtig ist, Kontakt zu anderen Eltern zu haben, weichen die Einstellungen vom allgemeinen Trend einer sehr hohen Zustimmung ab. Hierbei ist die höchste Verschiebung von „stimme sehr zu“ zu „stimme eher zu“ zu identifizieren. Im Vergleich zu den anderen Themen erhält diese Frage die geringste Zustimmung bei gleichzeitig hoher Ablehnung. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass der Kontakt zu den anderen Eltern geringere Relevanz hat.

#### **5.6.6 Bedürfnisse der Eltern (Kölldorfer)**

30 der befragten Eltern stimmen der Frage nach dem Bedürfnis nach mehr Informationen zum Thema **„Sprache“** sehr zu, 3 stimmen eher zu und 1 Person stimmt weniger zu. 8 der Befragten machen diesbezüglich keine Angabe.

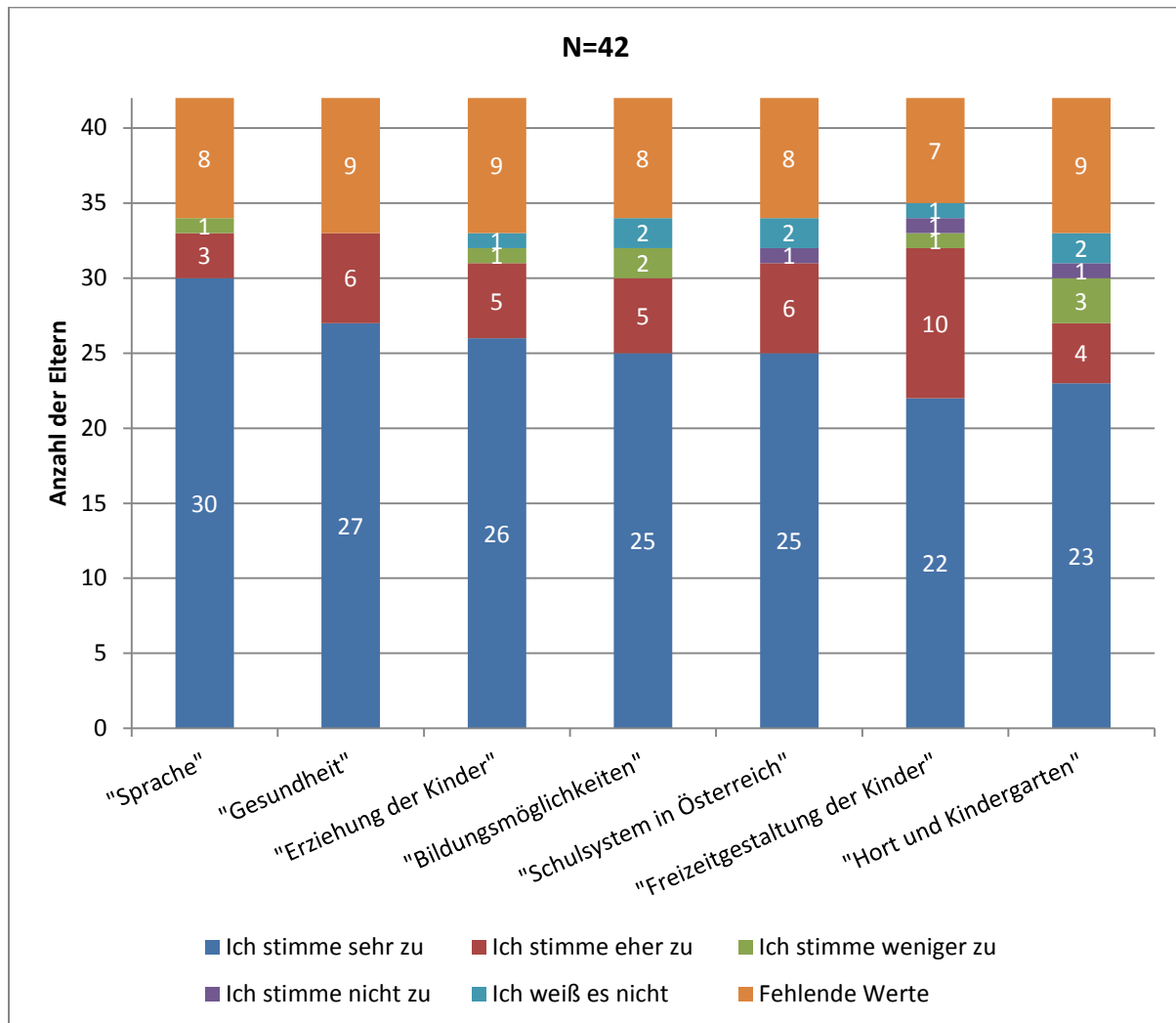
Der Frage nach dem Bedürfnis nach mehr Informationen zum Thema **„Gesundheit“** stimmen 27 der befragten Personen sehr zu. 6 Personen stimmen eher zu, und 9 befragte Personen weisen diesbezüglich keine Angabe aus.

26 der befragten Eltern geben an, der Frage nach einem Bedürfnis nach mehr Informationen zum Thema **„Erziehung der Kinder“** sehr zuzustimmen. 5 Personen stimmen dieser Frage eher zu. 1 Person stimmt in diesem Fall eher weniger zu, und 1 Person gibt diesbezüglich „Ich weiß es nicht“ an. Von 9 Personen fehlen bei dieser Frage die Angaben.

Der Frage nach dem Bedürfnis nach mehr Informationen zum Thema **„Bildungsmöglichkeiten“** stimmen 23 der befragten Eltern sehr zu. 5 Eltern stimmen eher

zu, 2 stimmen weniger zu. Mit „Ich weiß es nicht“ antworten auf diese Frage 2 Eltern. 8 Eltern machen diesbezüglich keine Angabe.

Abbildung 5-42: Bedürfnisse der Eltern nach mehr Information zu unterschiedlichen Themen



Quelle: Erhebung; VS II; Eltern 2.Klassen Schuljahr 2008/09; eigene Berechnungen

25 von 42 befragten Eltern stimmen der Frage nach einem Bedürfnis nach mehr Informationen bezüglich des „**österreichischen Schulsystems**“ sehr zu. 6 Personen stimmen eher zu. 1 Person stimmt bei dieser Frage nicht zu, 2 Personen geben diesbezüglich „Ich weiß es nicht“ an, und 8 der befragten Personen machen diesbezüglich keine Angabe.

Der Frage, ob sie mehr Informationen zum Thema „**Freizeitgestaltung der Kinder**“ haben wollen, stimmen 22 der befragten Eltern sehr zu. Jeweils 1 Person stimmt eher weniger zu bzw. stimmt nicht zu. 1 Person stimmt mit „Ich weiß es nicht“. 7 Personen machen diesbezüglich keine Angabe.

Die Frage zu einem Bedürfnis nach mehr Informationen zum Thema „**Hort und Kindergarten**“ beantworten 23 der befragten Eltern mit „stimme sehr zu“, 4 stimmen eher zu, und 3 antworten mit „Ich stimme weniger zu“. 2 Eltern antworten mit „Ich weiß es nicht“. 9 befragte Eltern machen dazu keine Angabe.

#### *Fazit:*

Ganz allgemein lässt sich unter der Elternschaft hohe Zustimmung und sehr geringe Ablehnung bezüglich des Bedürfnisses nach mehr Informationen feststellen.

In allen Kategorien der Bedürfniserhebung vertreten zwischen 30 und 35 der 42 Befragten eine zustimmende Haltung („stimme eher zu“ und „stimme sehr zu“ zusammen), mit Ausnahme des Themas „Hort und Kindergarten“. Eine eindeutige Präferenz bezüglich eines Themenschwerpunktes lässt sich unter der Elternschaft aber nicht identifizieren. Eine in Relation zu den anderen Ergebnissen geringfügig erhöhte Zustimmung erhält vor allem das Thema Sprache, da im Rahmen dieser Kategorie die meisten Eltern sehr zustimmen (30 Personen).

Allerdings sind unter den Kategorien Unterschiede in der Qualität der zustimmenden Haltung festzustellen. So sinkt vor allem bei der Frage nach mehr Information bezüglich der Freizeitgestaltung der Kinder die sehr zustimmende Haltung zugunsten einer eher zustimmenden.

Das markanteste Ergebnis ist beim Thema Hort und Kindergarten zu beobachten: Die geringste Zustimmung und gleichzeitig höchste Ablehnung findet sich in dieser Kategorie.

## **5.7 Gegenüberstellung der wichtigsten Ergebnisse und Gesamteinschätzung des Projektes „Brückenfrauen“ (Kölldorfer / Mooslechner)**

Im folgenden Kapitel werden die gesamten Ergebnisse der Studie dargestellt. Diese wurden nach Zielkategorien geordnet und zusammengeführt. Auf diesem Wege konnten Redundanzen, Widersprüchlichkeiten und Anknüpfungspunkte herausgearbeitet werden, um zu einer Gesamteinschätzung des Projektes und der Maßnahmen zu gelangen. Die Gesamteinschätzung erfolgte hinsichtlich einer Systematisierung der Ergebnisse im Kontext der erarbeiteten Forschungsfragen. Um den Prozess dieser Triangulation nachvollziehbar zu halten, findet sich eine entsprechende Triangulationstabelle im Anhang dieser Arbeit.



### **5.7.1 Etablieren von adäquaten Maßnahmenangeboten für die Eltern (Kölldorfer)**

Folgende Schlussfolgerungen beziehen sich auf den Prozess der Etablierung der Maßnahmenangebote im Projekt „Brückenfrauen“. Insofern beziehen sich diese auf die organisatorischen Rahmenbedingungen und auf projektinterne strukturelle Aspekte.

Wie aus der Kontextanalyse ersichtlich, ist die Fallschule VS II mit einem gesellschaftlichen Wandel konfrontiert, bei dem es vor allem auf zwei wesentliche Herausforderungen zu reagieren gilt: auf die Heterogenität der Muttersprache der Kinder und auf die „Bildungsferne“ der Eltern. Durch die Etablierung von adäquaten Maßnahmenangeboten für die Eltern, wie Elterntreffen und Sprechstunden, soll eine strukturell-institutionelle Öffnung der Schule erfolgen. Dadurch können die Eltern in den Schulalltag eingebunden und so der Austausch „Schule-Eltern“ verbessert werden. Dies ist notwendig, um diese Herausforderungen gemeinsam mit den Eltern bewältigen zu können, da die Institution Schule derzeit nicht über adäquate Möglichkeiten verfügt.

In den Gesprächen mit den AnbieterInnen konnten mehrere Faktoren in Erfahrung gebracht werden, die diese Problematik untermauern:

- Das Curriculum der LehrerInnenausbildung an den Pädagogischen Hochschulen wird von der AnbieterInnenseite kritisiert, da sich dort keine Pflichtlehrveranstaltung zur interkulturellen Pädagogik findet.
- Fehlende Integrationsberatung an den Schulen trägt ebenfalls dazu bei, dass die Herausforderungen nur unter großer zusätzlicher Anstrengung der (Klassen-)LehrerInnen angenommen werden können.
- Adäquate Unterrichtsmaterialien, vor allem für den DAZ-/DAF-Unterricht, sind nicht in ausreichendem Maß bzw. gar nicht vorhanden.

Gemäß der AnbieterInneneinschätzungen sind die oben genannten Punkte jene grundlegend gesellschaftlich-strukturell bedingten Umstände, die Projekte wie das Projekt „Brückenfrauen“ in einer Schule mit diesen Anforderungen notwendig machen. Im Rahmen des Projektes ist vorerst die Schule der aktive Part und geht auf die Eltern zu und nicht umgekehrt. Die ProjektanbieterInnen verfolgen jedoch das Ziel, durch diese strukturell-institutionelle Öffnung der Schule mit Hilfe der gesetzten Maßnahmen die Eltern zur Eigeninitiative zu motivieren und dazu, ihre Interessen und Probleme zu formulieren, zu thematisieren und auf diese Weise stärker am Schulalltag zu partizipieren.

Hierbei ergibt sich für die ProjektanbieterInnen eine Reihe von organisatorischen Herausforderungen:

Bezüglich der organisatorischen Rahmenbedingungen ließ sich folgende Problemstellung aus der qualitativen empirischen Datengrundlage elaborieren:

Die Organisation des Projektes gestaltet sich für das Projektteam als äußerst aufwendig, da es nicht direkt in die schulische Organisation integriert ist und in weiterer Folge administrative Aufgaben nicht adäquat ausgelagert werden können. Hieraus ergibt sich eine Diskrepanz zwischen den organisatorischen Anforderungen an das Projekt und den Handlungsmöglichkeiten der ProjektanbieterInnen. Aus der Perspektive des Projektgeldgebers (MA 17) werden die organisatorischen Anforderungen lediglich als minimale formale Auflagen für Kleinprojekthantragssteller wahrgenommen, die jedoch, wie sich im Falle des Projektes „Brückenfrauen“ zeigt, große und - im Falle des Elternvereines - sogar unüberwindbare Problemstellungen darstellen. Der Geldgeber ist jedoch an rechtliche Vorgaben zur Finanzierung gebunden, da zweckgebundene öffentliche Gelder vergeben werden. Daraus ergibt sich ein Interessenskonflikt zwischen Geldgeber und ProjektnehmerInnen (AnbieterInnen), der einerseits aus den rechtlichen Rahmenbedingungen der Institution des Geldgebers und andererseits aus der personellen Zusammensetzung des Projektträgers (Elternverein) resultiert. Aus den organisatorischen Belastungen ergeben sich für die AnbieterInnen rechtliche Beschränkungen, welche ebenfalls große Einschnitte in der inhaltlichen Maßnahmengestaltung mit sich bringen (s. Kap. 5.3.3.3).

Die Einschätzung der ProjektanbieterInnen, dass viele der im Projekt gesetzten Maßnahmen (z.B: Bewusstseinsbildung, Muttersprachenförderung) einen längeren Zeitraum benötigen, um wirken zu können, deckt sich mit der Position des Geldgebers. Auch aus der Sicht der MA17 wird die Elternarbeit als ein längerfristiger Prozess erachtet, wobei eine Begleitung der Eltern im Rahmen der Volksschulausbildung ihrer Kinder über den gesamten Zeitraum von vier Jahren wünschenswert wäre.

Projektintern ließen sich folgende organisatorische Problemstellungen elaborieren:

Die Heterogenität der Zielgruppen, bedingt durch die Zielgruppenerweiterung der BKS-sprachigen Kinder in den Lesestunden und die Öffnung der Elterntreffen für alle Eltern, führt zu einer Komplexitätssteigerung im Projekt. Daraus resultiert: Die Bedürfnisse der Eltern bleiben intransparent und die Zielsetzungen und weiteren Strategien im Umgang mit den Eltern werden unklar. Zugleich wird die Organisation des Projektes komplexer und es wird schwieriger, adäquate Inhalte zu vermitteln. Darüber hinaus gestaltet sich durch diese Komplexitätssteigerung die Atmosphäre während der Veranstaltungen unpersönlicher und

dadurch ergeben sich Unsicherheiten auf Seiten der AnbieterInnen. Daraus resultiert die Befürchtung der AnbieterInnen, dass dies Akzeptanzprobleme unter den MaßmannutzerInnen zur Folge haben könnte, da auf unterschiedliche Zielgruppeninteressen nicht mehr adäquat eingegangen werden kann. Die Zielgruppe der türkischsprachigen Eltern würde eine intensivere Unterstützung als die BKS-sprachige Zielgruppe benötigen. Bei den türkischsprachigen Eltern gelte es, laut AnbieterInnen, erst ein Bewusstsein über die Wichtigkeit von Bildung herzustellen.

Die Eltern würden, aus AnbieterInnensicht, einen kleineren, „familiäreren“ Rahmen, um inhaltlich adäquat arbeiten zu können, benötigen, was aufgrund der momentanen Projektphase (der strukturellen Erweiterung) nicht möglich ist. Wie die Ergebnisse zeigen, stellt der momentane Rahmen der Elterntreffen für die Eltern selbst kein Problem dar. Die Dauer und Häufigkeit der Elterntreffen werden von einer deutlichen Mehrheit der NutzerInnen als passend empfunden. Aus den qualitativen Ergebnissen geht hervor, dass die generelle Akzeptanz der Maßnahmen unter den NutzerInnen sehr hoch ist. Dies wird auch durch die quantitativen Ergebnisse bestätigt. So erfährt sowohl die Neuauflage der Elterntreffen als auch die Neuauflage der Sprechstunden unter der Elternschaft breite Zustimmung, was darauf schließen lässt, dass beiden Maßnahmen von den NutzerInnen ein hohes Maß an Akzeptanz entgegengebracht wird. Die Frage, ob die LehrerInnen ausreichend vorbereitet sind, kann als Indikator für die Wertschätzung der Leistungen der LehrerInnen gewertet werden. Diesbezüglich ist sehr hohe Zustimmung beobachtbar, was darauf schließen lässt, dass unter der Elternschaft große Anerkennung für die Arbeit der LehrerInnen besteht und sich aus der Sicht der NutzerInnen die organisatorischen Herausforderungen bislang nicht negativ auf die Gestaltung der Maßnahmen auswirken. Auch auf die Arbeit der Brückenfrauen wirken sich die organisatorischen Hürden bislang nicht aus. Aus den qualitativen Gesprächen geht hervor, dass die Arbeit als türkischsprachige Brückenfrau aufgrund der großen Anzahl an Kindern zwar schwierig ist, aber dennoch nicht als Belastung erlebt wird. Die BKS – Brückenfrau erlebt ihre Arbeit ebenfalls nicht als Belastung.

Generell lässt sich somit die Schlussfolgerung ziehen, dass die organisatorischen Belastungen und strukturellen Erweiterungen zwar enorme Belastungen für die AnbieterInnen bedeuten, sich bislang aber weder auf die inhaltliche und didaktische Arbeit der AnbieterInnen aus der Sicht der NutzerInnen noch auf die Arbeit der Brückenfrauen negativ auswirken. Dies ist auch bzgl. der generellen Akzeptanz der Maßnahmen unter den NutzerInnen festzustellen.

Einen Spezialfall stellt die Organisation von Übersetzungen bei den Elterntreffen dar, die sprachliche Barrieren aufheben sollte und in Einzelfällen von einem Muttersprachenzusatzlehrer, aber größtenteils von den beiden Brückenfrauen übernommen wird. Aus den qualitativen Interviews mit den Eltern geht hervor, dass die Übersetzungen bei den Elterntreffen von Elternseite teilweise nicht verstanden werden. Durch die Auswertung der Fragebogenerhebung wird dieses Ergebnis untermauert. Mit den Übersetzungen bei den Elterntreffen zeigen sich die Eltern am wenigsten zufrieden. In Relation zu den anderen Antworten lässt sich bei der Qualität der Übersetzungen die höchste Unzufriedenheit feststellen, wenngleich hierbei berücksichtigt werden muss, dass bei den Elterntreffen nur in zwei Sprachen (BKS/Türkisch) übersetzt wird, jedoch Angehörige mehrerer Sprachgruppen daran teilnehmen. Aus den qualitativen Ergebnissen geht jedoch auch hervor, dass vorwiegend die Übersetzungsleistungen in türkischer Sprache kritisiert werden und die Unzufriedenheit mit den Übersetzungen von den NutzerInnen teilweise auf die nicht vorhandene Qualifikation der Brückenfrauen zurückgeführt wird. Auch im Zusammenhang mit den türkischsprachigen Lesestunden wird dies thematisiert.

Dies lässt den Schluss zu, dass die Übersetzungen der Brückenfrauen für manche Eltern nicht bedarfsangemessen sind. Unter der Elternschaft besteht diesbezüglich das Bedürfnis nach fachlich qualifiziertem Personal. Die Eltern thematisieren die unzureichende fachliche Kompetenz (Übersetzungen, pädagogische Fähigkeiten) der „Brückenfrauen“. Das heißt, die Rolle der „Brückenfrauen“ wird vordergründig mit den Aufgaben von schulischem Lehrpersonal gleichgesetzt und verglichen. Ihre Rolle beinhaltet aber vor allem andere Aspekte, wie die aktive Teilnahme der Elternschaft am Projekt und die vermittelnde Funktion zwischen Eltern und LehrerInnen.

Somit kann geschlussfolgert werden, dass unter der Elternschaft zu wenig Klarheit über die Rolle der „Brückenfrauen“ und ihrer Funktion im Projekt bestehen könnte und ihnen diesbezüglich ein tiefergehender Einblick in die konzeptionellen Grundlagen fehlt, welcher eine rollengerechtere Bedeutungsverleihung zulassen würde.

### **5.7.2 Erreichen der Zielgruppe (Teilnahme der Eltern)(Kölldorfer)**

Ein wesentliches Ziel des relativ jungen Projektes ist, die anvisierte Zielgruppe dazu zu bringen an den Maßnahmenangeboten teilzunehmen. Dazu wurden von Seiten der ProjektanbieterInnen entsprechende Strategien entwickelt. Um eine Teilnahme der Eltern an den Maßnahmenangeboten zu erreichen, ist es von Anbieterinnenseite her nötig kontinuierlich

Akzeptanz herzustellen. Wie aus den qualitativen Ergebnissen der Zielanalyse ersichtlich ist, wird von den AnbieterInnen darauf Wert gelegt, die Freiwilligkeit der Teilnahme zu kommunizieren, aber dennoch die Eltern kontinuierlich darauf aufmerksam zu machen, an den Maßnahmen teilzunehmen. Durch Freiwilligkeit soll die Bereitschaft der Eltern, zu den Elterntreffen und Sprechstunden zu kommen, gesteigert werden. Wesentlich sind diesbezüglich auch entsprechende Kommunikationskanäle, damit die Informationen entsprechend ankommen. Die Eltern werden mündlich (direkt von den AnbieterInnen/Brückenfrauen und von den Kindern) und schriftlich über das Stattfinden der Maßnahmen informiert. Unverbindliche Gespräche der Brückenfrauen mit den Eltern unterstützen die ProjektanbieterInnen dabei. Die Eltern sollten bekannt geben, ob sie an den Elterntreffen bzw. Sprechstunden teilnehmen. Die qualitativen Interviews mit den NutzerInnen geben durchgehend darüber Aufschluss, dass die Eltern nur zu den Sprechstunden kommen, wenn sie eingeladen werden, und bislang nicht von selbst an diesen Angeboten teilnehmen. Bezüglich der Elterntreffen geht aus den Beobachtungen der Brückenfrauen hervor, dass bei den Elterntreffen in der Regel nur ein Elternteil anwesend ist. Diesbezüglich wurde von den NutzerInnen festgestellt, dass die Frauen zu Beginn des Projektes häufiger an den Elterntreffen teilnahmen als die Männer. Die Männer (Väter) haben weniger Interesse an dem Projekt oder haben aus beruflichen Gründen keine Zeit daran teilzunehmen. Bei allen Befragten wird es eher als Aufgabe der Frau angesehen, Interesse für das Projekt (für die Kinder) zu zeigen. Besonders interessant ist jedoch die Beobachtung aus der NutzerInnenperspektive, dass im Verlauf des Projektes ein Wandel bzgl. der Teilnahme von Männern und Frauen bemerkbar war: Zu einem späteren Zeitpunkt partizipierten mehr Männer an den Maßnahmen. Hierbei ist davon auszugehen, dass die traditionelle Rollenverteilung in späteren Projektphasen aufgelockert werden konnte und auch geschlechterübergreifend ein Interesse an den Maßnahmenangeboten geweckt werden konnte.

Die Ergebnisse aus der quantitativen Schlussbefragung geben darüber Aufschluss, dass die vom Projektteam anvisierte Zielgruppe - alle Eltern der zweiten Klassen, insbesondere jene, deren Muttersprache türkisch oder BKS ist - durchaus erreicht wird. Es haben 35 der insgesamt 44 Eltern der zweiten Klassen die Elterntreffen im Schuljahr 2008/2009 mindestens einmal besucht. Von diesen haben 22 die Muttersprache Türkisch, 7 BKS, die übrigen 5 Personen andere (ein fehlender Wert). Bei den Elterntreffen waren immer mindestens acht Eltern anwesend. Durchschnittlich haben die Eltern der zweiten Klassen vier Mal an einem

Elterntreffen teilgenommen. Auch die Sprechstunden sind gut besucht. Das Angebot der Sprechstunden wurde bereits von knapp zwei Drittel aller Eltern der zweiten Klassen (27 Personen) in Anspruch genommen.

Der effizienteste Kommunikationsweg, sowohl was die Information über das Stattfinden der Elterntreffen als auch über das der Sprechstunden betrifft, hat formalen Charakter. Dieser konstituiert sich über schriftliche Einladungen der Eltern durch die ProjektanbieterInnen. Auch über mündliche Einladung der ProjektanbieterInnen werden viele Eltern erreicht. Über die Kinder werden zwar auch viele Eltern über die Termine der Elterntreffen informiert, zentral ist jedoch die Kommunikation auf formalem Wege von Seiten der LehrerInnen mit den Eltern. Eine nahezu unbedeutende Rolle spielt hierbei der Austausch unter den Eltern über die Termine der Elterntreffen.

Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass sich die Eltern nicht gegenseitig motivieren, zu den Elterntreffen zu kommen und sich nicht entsprechend darüber austauschen.

### **5.7.3 Information und Aufklärung (Kölldorfer)**

Im Rahmen des „Empowerment der Eltern“ werden v.a. bei den Elterntreffen konkrete Hilfestellungen in Form von für die Eltern relevanten Informationen angeboten. Als ein weiteres Teilziel gilt auch eine entsprechende Sensibilisierung des Bewusstseins der Eltern für die Wichtigkeit von Bildung / die Wichtigkeit der Muttersprachenförderung ihrer Kinder.

Die Vermittlung der Informationen seitens der AnbieterInnen soll vorwiegend interaktiv und nicht frontal erfolgen. Spielerische Zugänge in der Vermittlung von Informationen werden deshalb von den AnbieterInnen gewählt, damit die Eltern und Kinder entsprechende Hilfestellungen vorfinden, um aktiv (vorwiegend schulische) Herausforderungen zu bewältigen, was dann im Alltag zu Hause weitergeführt werden kann. Die Grundlagen für eine erfolgreiche Muttersprachenförderung bilden wiederum die Schaffung eines Bewusstseins der Eltern für die Wichtigkeit einer allgemein sprachlichen Kompetenz der Kinder sowie dafür, dass diese Zielerreichung v.a. in guten Kenntnissen der Erstsprache gründet. Zugleich soll auch der Nutzen für die Eltern sichtbar gemacht werden, den die Auseinandersetzung mit der Muttersprache bringt. Dadurch soll erreicht werden, dass die Eltern ihre Kinder zu den Lesestunden anmelden und auch zu Hause ein vermehrter Austausch in der eigenen Muttersprache stattfindet.

Gemäß der Ergebnisse der qualitativen Interviews mit den AnbieterInnen ist ein wesentliches Moment anzuführen, das bei der Vermittlung von Inhalten zu Problemen führt: Das Erkennen der Eltern des für die Kinder enormen Wertes einer guten Sprachbeherrschung - sowohl der Zweit- als auch der Erstsprache – ist zum Zeitpunkt der Erhebung noch äußerst problematisch. Mögliche Gründe dafür sehen die AnbieterInnen vor allem in einem noch bestehenden Aufklärungsbedarf der Eltern über das Konzept der Muttersprachenförderung und/oder darin, dass es in der gesellschaftlichen Wirklichkeit der MigrantInnen je nach dem aktuellen Umfeld, in dem sie sich gerade befinden, zu Widersprüchlichkeiten in der zu verwendenden Sprache komme: So würden die Eltern im öffentlichen Raum häufig dazu aufgefordert Deutsch zu sprechen, innerhalb des Projektes jedoch auf die Notwendigkeit hingewiesen, in ihrer Muttersprache zu kommunizieren. Dies führe zu Irritationen und letztlich zu einem Zweifeln an der Zweckmäßigkeit der Muttersprachenförderung. Ein weiterer Grund sei der, dass im Rahmen des Projektes für eine entsprechende Sensibilisierung der Eltern für die Wichtigkeit der allgemeinen Sprachkompetenz und jener der Muttersprache im Besonderen die Projektdauer noch zu kurz angesetzt sei.

Die quantitativen Ergebnisse lassen jedoch ein Bewusstsein für die Wichtigkeit von Bildung sowie die Wichtigkeit der Förderung der Muttersprache unter der Elternschaft erkennen: Es zeigt sich, dass ein Bewusstsein für die Relevanz der Förderung der Muttersprache bei der Elternschaft bereits erfolgreich geschaffen werden konnte.

So findet die Frage, ob ein Bedürfnis bestehe, dass das jeweilige Kind seine Muttersprache gut beherrsche, sehr hohe Zustimmung und keine einzige Ablehnung unter den Eltern (die höchste Zustimmung in der Einstellungserhebung; Anm. d. A.). Auch nennen nahezu alle befragten Eltern die Muttersprachenförderung als den wichtigsten Grund für die Teilnahme der Kinder an den Lesestunden. Dieses Bewusstsein für die Relevanz der Muttersprachenförderung ist insbesondere bei den Eltern mit türkischer Muttersprache gegeben: 22 jener 23 türkischsprachigen Eltern, deren Kind eine Lesestunde besucht, erachten die Muttersprachenförderung als den zentralen Grund der Teilnahme.

Desgleichen stehen die quantitativen Ergebnisse im Widerspruch zu dem qualitativen Ergebnis aus den AnbieterInnengesprächen, dass es unter den Eltern zu wenig Bewusstsein über die Wichtigkeit von Bildung gebe. Zwei wesentliche Indikatoren sind hierbei die Fragen, ob das jeweilige Kind eine höhere Schule besuchen solle und ob die Eltern es gut fänden

gemeinsam mit dem Kind Bücher zu lesen. Diesbezüglich ist von einer deutlichen Mehrheit unter der Elternschaft hohe Zustimmung beobachtbar. Das Bedürfnis der Eltern nach sozialer Mobilität des Kindes und dessen sprachlicher und intellektueller Förderung weist darauf hin, dass bei einer überwiegenden Mehrheit der Eltern bereits ein grundlegendes Bewusstsein für Bildung vorhanden ist.

Nach der Einschätzung der AnbieterInnen suchen die Eltern die Elterntreffen vorwiegend wegen der angenehmen Atmosphäre und nicht hauptsächlich wegen der dort angebotenen Informationen auf. Auch die Beobachtungen der Brückenfrauen decken sich mit dieser Einschätzung. Diese Einschätzungen werden durch die Ergebnisse der Analyse der Elterninterviews ebenfalls gestützt, wenngleich auch das Informationsangebot bei den Elterntreffen von den meisten Eltern geschätzt und als nützlich erachtet wird.

Die quantitativen Ergebnisse zeigen deutlich, dass die angenehme Atmosphäre die Eltern nicht vorwiegend dazu veranlasst, zu den Elterntreffen zu kommen, sondern diesbezüglich eine differenziertere Darstellung notwendig ist. Betrachtet man die Einschätzungen zum respektvollen Umgang miteinander als einen Indikator für eine angenehme Atmosphäre, so kann davon ausgegangen werden, dass die meisten Eltern den sozialen Rahmen bei den Elterntreffen als angenehm erachten. Die angenehme Atmosphäre bei den Elterntreffen ist für die Eltern zwar wichtig, im Vordergrund steht jedoch eindeutig die Nützlichkeit der dort angebotenen Informationen.

Dies lässt den Schluss zu, dass die Eltern den gemütlichen Rahmen bei den Elterntreffen für gegeben erachten und auch sehr schätzen, dies jedoch nicht als den wesentlichsten Grund, zu den Treffen zu kommen, angeben. Wichtig ist auch, dass niemand der Befragten diesbezüglich eine ablehnende Haltung vertritt.

Eine weitere Widersprüchlichkeit ergibt sich durch die Kontrastierung der qualitativen Ergebnisse mit den quantitativen Ergebnissen:

Aus den qualitativen Ergebnissen geht hervor, dass das Einladen von externen ExpertInnen als Zeichen der besonderen Wertschätzung wahrgenommen wurde bzw. unmittelbaren Nutzen für die Eltern zur Folge hatte. Auf quantifizierter Ebene wird jedoch ersichtlich, dass diese Kategorie im Vergleich zu den anderen Kategorien weniger Zuspruch erhält, wodurch diese Einzelwahrnehmungen relativiert werden müssen.



Dies lässt die Interpretation zu, dass (in der momentanen Projektphase) ein nicht so starker Zusammenhang zwischen dem Einladen von externen ExpertInnen und erkennbarem Nutzen von den Eltern hergestellt wird und dass von Elternseite die Nützlichkeit der Informationen vordergründig mit dem Handeln der AnbieterInnen in Verbindung gebracht wird. Dieses Ergebnis steht somit auch der Einschätzung der AnbieterInnen, dass ihre Einnahme der ExpertInnenrolle bei der Vermittlung von relevanten Informationen problematisch sein könnte und daher Akzeptanzprobleme unter den NutzerInnen zur Folge haben könnte, diametral entgegen und kann somit nicht bestätigt werden.

Wie die qualitativen und quantitativen Ergebnisse deutlich zeigen, decken sich die vom Projektteam angebotenen Themenschwerpunkte in der Informationsvermittlung generell mit den Einstellungen und Bedürfnissen der Eltern. Lediglich Themen, die zu sehr auf den privaten Bereich der Eltern abzielen (z.B. Kindergarten/Hort, Freizeitgestaltung der Kinder), finden in Relation zur hohen Zustimmung zu den anderen Themensetzungen etwas weniger Zuspruch. Betreffend die Effekte mit dem Fokus auf schulbezogene relevante Informationen über die Kinder, geht aus der quantitativen Schlussbefragung der NutzerInnen eindeutig hervor, dass sich eine deutliche Mehrheit der Eltern durch die Teilnahme an den Elterntreffen in der Lage finden, besser über die Probleme des Kindes Bescheid zu wissen und sich auch vermehrt mit den Problemen der Kinder auseinanderzusetzen. Durch die quantitativen Ergebnisse bezüglich der Frage, ob es gelänge, das Kind bei den Hausaufgaben zu unterstützen, zeigt sich, dass dies zwar der überwiegenden Mehrheit der Eltern gelingt, es jedoch einigen wenigen (noch) nicht möglich ist, mit dem Kind schulbezogene Aufgabenstellungen zu bewältigen.

Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Mischung aus direkter Vermittlung von relevanten Informationen und spielerischer Hilfestellung im Rahmen der Elterntreffen größtenteils den Bedürfnissen der Eltern entspricht. Dies lässt das Potenzial zu einer Befähigung, schulische Belange auch zu Hause zu bearbeiten, erkennbar werden, wenngleich es bislang (noch) nicht gelang alle Eltern dazu zu befähigen, schulbezogene Herausforderungen gemeinsam mit dem Kind zu Hause zu bewältigen.

Folgende Schlussfolgerungen spiegeln sich in diesen Ergebnissen wider: Die aus der explorativen qualitativen Grundlage elaborierten Bedürfnislagen der Eltern, die auf Beobachtungen und Annahmen der AnbieterInnen beruhen, orientieren sich an den von den

Eltern selbst wahrgenommen Bedürfnissen. Dies ist durchaus als Bestätigung der Richtigkeit des inhaltlichen und didaktischen Kurses der AnbieterInnen in der Maßnahmengestaltung zu identifizieren. Des Weiteren äußern die Eltern durchgängig Bedürfnis nach mehr Informationen. Dies ist ein Umstand, der deutlich zeigt, dass das Informationsangebot bei den Elterntreffen für die Eltern notwendig ist, die Nützlichkeit der Informationen hierbei für die Eltern im Vordergrund steht und aus der Perspektive der Eltern das Projekt nicht zuletzt aus diesem Grund fortgesetzt werden sollte.

#### **5.7.4 Stärken des Selbstvertrauens (Kölldorfer)**

Einen Teil der Zielsetzungen der AnbieterInnen bildet das Stärken des Selbstvertrauens der Eltern als weitere wesentliche Komponente des Empowerments. Das Stärken des Selbstvertrauens der Eltern soll über eine wertschätzende Haltung gegenüber und einen respektvollen Umgang mit deren jeweiliger (kultureller) Lebenswelt erreicht werden. Neben der funktionalen Ebene der Muttersprachenförderung der Kinder - dem vermuteten erfolgreichen Zweitspracherwerb auf der Basis solider Muttersprachenkenntnisse - kommt auf der symbolischen Ebene der Muttersprachenförderung der signalisierten Wertschätzung der jeweiligen Muttersprache eine zentrale Rolle zu. Da die häufigsten Muttersprachen der SchülerInnen und Eltern (Türkisch und BKS), laut Wahrnehmung der AnbieterInnen, ein eher niedrigeres gesellschaftlich konstruiertes Prestige aufweisen, wird versucht, diese über Wertschätzung gegenüber der jeweiligen sprachlichen und kulturellen Identität aufzuwerten und dadurch das Selbstvertrauen der Eltern und Kinder zu steigern und zu stärken. Dies geschieht unmittelbar durch die Muttersprachenförderung der Kinder im Rahmen der Lesestunden. Information und Aufklärung sowie das Erhöhen des sozialen Kapitals sollen ebenfalls positive Auswirkungen auf das Selbstvertrauen der Eltern haben. Hierdurch werden den einzelnen Personen neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet und dabei ein sozialer Rückhalt ermöglicht.

Wie aus den qualitativen Ergebnissen ersichtlich, besteht unter den AnbieterInnen die Einschätzung, dass sich der öffentlich geführte, dominante politische Diskurs über negative Effekte der Zuwanderung negativ auf das Projekt und auf die gesamte Schule auswirke. Dies habe Ängste zur Folge, die aus der Perspektive der AnbieterInnen ein weiterer Grund für deren beobachtete Zurückhaltung der Eltern und die geringe Beteiligung am Schulalltag seien. Die Handlungsfähigkeit der AnbieterInnen innerhalb des Projektes und auch die

Handlungsfähigkeit innerhalb der Schule würde voraussetzen, dass eine Zusammenarbeit mit den Eltern möglich sei, welche nur auf der Basis einer kritischen Kommunikation von Problembereichen der Eltern an die LehrerInnen gelingen könne, um in weiterer Folge auf spezielle Bedürfnisse der Eltern und Kinder reagieren zu können.

Aus der AnbieterInnenperspektive ergibt sich demnach ein Spannungsfeld, resultierend aus einer Diskrepanz zwischen gesellschaftlich geforderter Anpassung und didaktischen Vorgehensweisen innerhalb des Projektes, wobei letztere eine aktive Beteiligung der Eltern voraussetzen.

Diese Einschätzung wird durch die qualitativen Ergebnisse aus den Gesprächen mit den NutzerInnen bestätigt. So wird als wesentlicher Grund für die geringe aktive Teilnahme unter den befragten Eltern beinahe durchgängig die Einschätzung genannt, dass vielen Eltern der Mut und das Selbstvertrauen fehlen würden, um entsprechende Fragen zu stellen. Auch bezüglich diverser Aufgabenübernahmen, z.B. des Engagements als Brückenfrau, fehlt den Eltern teilweise das nötige Selbstvertrauen.

Vom Projektteam wird versucht auf diese Situation zu reagieren, indem der Rahmen für den Abbau dieser Ängste bereitgestellt wird: So soll bei den Elterntreffen das Selbstvertrauen gesteigert werden und ein höheres Maß an Eigeninitiative eingefordert werden können. Aus einem der Interviews mit den NutzerInnen geht hervor, dass die aktive Teilnahme an den Elterntreffen positive Auswirkungen auf das Selbstvertrauen haben kann. So gelingt es im Rahmen der Elterntreffen, durch das Fragenstellen der Eltern konkrete Probleme zu lösen.

Auch aus der Brückenfrauenperspektive ist im Verlauf des Projektes bezüglich der aktiven Beteiligung und einer Steigerung des dazu nötigen Selbstvertrauens der Eltern eine Verbesserung bemerkbar. Es besteht der Eindruck, dass diese mittlerweile keine Angst mehr haben Fragen zu stellen. Laut Angaben einer Brückenfrau würden sie sich aktiv einbringen und sogar Themen vorschlagen.

Diese Einschätzungen decken sich mit denen der ProjektanbieterInnen: Die LehrerInnen-Eltern-Beziehungen seien aufgelockert worden. Es werden jedoch sehr langsame Fortschritte beobachtet. Die Nähe zu den LehrerInnen wird von den Eltern zwar nicht direkt gesucht, aber auch nicht gemieden.

Ein wesentlicher Indikator, dass sich das Selbstvertrauen der Eltern erhöht und dadurch die Eltern-LehrerInnen-Beziehung verbessert hat, ist, dass den LehrerInnen - laut Angaben der AnbieterInnen - von den Eltern mittlerweile auch private/persönliche Probleme anvertraut werden.

Ein weiteres qualitatives Ergebnis, das als Indikator für eine Möglichkeit zur Steigerung des Selbstvertrauens gewertet werden kann, ist die Einladung externer ExpertInnen zu den Elterntreffen. Hier konnten Wirkungsdimensionen auf zwei Ebenen identifiziert werden:

auf der funktionalen Ebene das Herstellen der Handlungsfähigkeit der Eltern (auch außerhalb der Schule, z.B. Arztbesuche etc.) - indem die Eltern über relevante Themenbereiche aufgeklärt werden und ihnen auch außerschulisch nutzbare Informationen zukommen können. Dadurch werden Möglichkeiten zu einem eigeninitiativen Handeln der Eltern auf institutioneller Ebene eröffnet. Können diese Handlungsmöglichkeiten erfolgreich genutzt werden, kann dies zur Steigerung des Selbstwertes und Selbstvertrauens beitragen. In den Interviews mit den NutzerInnen wurde auf Grund der möglichen Kontaktaufnahme mit den externen ExpertInnen die wirkungsvolle Hilfestellung zur Lösung konkreter Probleme und auch zu einem wachsenden Mut vermehrt Fragen zu stellen teilweise explizit hervorgehoben.

Auf der symbolischen Ebene wird durch die Einladungen von externen ExpertInnen wiederum ein Potenzial zur Stärkung des Selbstvertrauens durch die besondere Haltung entgegengebrachter Wertschätzung ersichtlich. Schon allein durch die Kontaktherstellung mit den externen ExpertInnen im Rahmen der Elterntreffen sollen sich die Eltern mit ihren Problemlagen von Seiten der Aufnahmegesellschaft ernst genommen fühlen. Wie die Gespräche mit den NutzerInnen zeigen, wird dies auch teilweise genau so erlebt.

Inwiefern sich die eröffneten Möglichkeiten auf beiden Ebenen jedoch tatsächlich auf eine Steigerung des Selbstvertrauens auswirken, konnte mittels dieser Erhebungen nicht festgestellt werden, würde jedoch einen zentralen Anknüpfungspunkt für weitere Forschungsarbeiten im Rahmen einer entsprechenden Wirkungsanalyse liefern.

Auf qualitativer Ebene zeigt sich, dass zwar das Potenzial eines Effektes des gesteigerten Selbstwertes und des Selbstvertrauens vorhanden ist, im quantitativen Vergleich lassen sich jedoch diesbezüglich (noch) keine Effekte feststellen. Wie die qualitativen Ergebnisse zeigen, kann als wichtigster Indikator für ein gestärktes Selbstvertrauen der Eltern die aktive Beteiligung am Projekt „Brückenfrauen“ identifiziert werden. Dies findet bei der Fragebogenerhebung mit der Beantwortung der Frage nach dem Grund der Teilnahme: „Weil ich dort meine Fragen und Anliegen vorbringen kann“, seine Entsprechung.

So zeigen die quantitativen Ergebnisse, dass diesbezüglich zwar eine geringfügig ablehnende Haltung feststellbar ist, generell wird jedoch relativ hohe Zustimmung sichtbar. Dies lässt den Schluss zu, dass es den meisten Eltern wichtig ist, bei den Elterntreffen die Möglichkeit zu

haben, eigene Bedürfnisse einzubringen. Ob sich aus einer vermehrten Inanspruchnahme eine Steigerung des Selbstvertrauens ableiten lässt, kann auch durch die quantitative Schlussbefragung der Eltern nicht festgestellt werden und bedürfte ebenfalls einer entsprechenden Wirkungsanalyse.

#### **5.7.5 Steigern des sozialen Kapitals (Mooslechner)**

Ein wesentliches Ziel des Projektes „Brückenfrauen“ beläuft sich auf ein Erhöhen des sozialen Kapitals der Eltern. Als wesentliche Komponente des Empowerment steht hier der Kontakt zu einzelnen Personen im Vordergrund, wodurch der Zugriff auf soziale Netzwerke innerhalb und außerhalb der Schule ermöglicht werden kann. Die Eltern sollen wissen, an wen sie sich im Bedarfsfall wenden können. Angestrebt werden eine Verbesserung der Beziehungen zwischen LehrerInnen und Eltern, der Eltern untereinander sowie ein vermehrter Kontakt zu externen ExpertInnen. Den Rahmen für das Erhöhen des sozialen Kapitals bilden in erster Linie die Elterntreffen.

Wie die qualitativen Ergebnisse zeigen, besteht die Einschätzung von AnbieterInnenseite, dass beim Austausch zwischen Eltern und LehrerInnen im Verlauf des Projektes eine Verbesserung bemerkbar ist. Auch von Elternseite wird eine Verbesserung im Austausch zwischen Schule und Elternschaft wahrgenommen. Zudem wird auch eine Verbesserung im Austausch untereinander bemerkt. Dieser vermehrte Austausch wird jedoch nur bei den Elterntreffen selbst festgestellt, darüber hinaus jedoch nicht. Ebenfalls interessant ist die Beobachtung von Elternseite, dass Austausch fast ausschließlich zwischen Personen mit gleicher Muttersprache stattfindet.

Im Rahmen der quantitativen Ergebnisse geben folgende Ergebnisse über ein mögliches Steigern des sozialen Kapitals der Eltern Auskunft: Bei der Informationsverbreitung über Veranstaltungen (Elterntreffen, Sprechstunden) spielt der Kontakt mit anderen Eltern eine unwesentliche Rolle. Die meisten Eltern geben an, über schriftliche bzw. mündliche Einladung durch LehrerInnen von den Veranstaltungen erfahren zu haben. Auch die Kinder sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Dies bestätigt sich auch bei der Frage nach den wichtigsten Gründen zur Teilnahme an den Elterntreffen. Andere Eltern zu treffen bzw. weil externe ExpertInnen eingeladen werden, werden in der Fragebogenerhebung, in Relation zu den anderen Kategorien, als relativ unwichtige Gründe, zu den Elterntreffen zu kommen,

ausgewiesen. Bezüglich der Veränderung durch die Teilnahme an den Elterntreffen lässt sich bei der Frage nach einer Verbesserung des Kontaktes zwischen Eltern und LehrerInnen im Rahmen der Fragebogenerhebung sehr hohe Zustimmung feststellen. Die Frage, ob durch die Teilnahme an den Elterntreffen mehr Einblick in andere Kulturen ermöglicht wurde, die einen Indikator für den interethnischen Austausch unter den Eltern darstellt, erhält jedoch in Relation zu den vorherigen Ergebnissen nicht mehr ganz so viel Zustimmung. Dass sich durch die Teilnahme der Kontakt zu den anderen Eltern verbessert hat, erhält auch hier von Elternseite eindeutig die wenigste Zustimmung. Bei den Fragen nach den Einstellungen der Eltern wird insbesondere der Kontakt zu den LehrerInnen als wichtig eingestuft. Relativ hohe Zustimmung erhält auch die Frage, ob im Bedarfsfall der Kontakt zu den LehrerInnen gesucht wird. Die Frage nach der Wichtigkeit des Kontaktes zu anderen Eltern erhält dabei eindeutig die geringste Zustimmung.

Es lässt sich somit festhalten, dass es durch das Projekt zu einer Steigerung des sozialen Kapitals vor allem in Bezug auf eine Verbesserung des Kontaktes zwischen LehrerInnen und Eltern gekommen ist. Zudem erachten die Eltern dies als wichtig.

Weniger erfolgreich ist eine Steigerung des sozialen Kapitals unter der Elternschaft. Hier wird zwar aus den qualitativen Ergebnissen eine Verbesserung festgestellt, die jedoch durch die quantitativen Ergebnisse nicht gestützt werden kann. Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung legen zudem offen, dass der Austausch mit anderen Eltern nur für verhältnismäßig wenige Eltern Bedeutung hat. Dieser Eindruck zieht sich durch die gesamten quantitativen Ergebnisse. Bereits die Fragestellungen, wie die Eltern von den einzelnen Maßnahmenangeboten (Elterntreffen, Sprechstunden) erfahren haben, lassen Schlussfolgerungen über die Bedeutung verschiedener Arten von sozialem Kapital im Projekt zu. So wird aus diesen Ergebnissen ersichtlich, dass der Kontakt zu anderen Eltern für den Informationsfluss fast keine Rolle spielt. Zentral sind der Kontakt zu den LehrerInnen und der Austausch mit den Kindern. Somit zeichnet sich ab, dass die wichtigste Form von sozialem Kapital im Projekt im Kontakt zwischen LehrerInnen und Eltern besteht und nicht im Austausch der Eltern untereinander. Dies zeigt sich auch an Hand weiterer Ergebnisse der Fragebogenerhebung. So wird die Frage, ob es wichtig sei andere Eltern kennenzulernen, als einer der beiden unwichtigsten Gründe, an Elterntreffen teilzunehmen, ausgewiesen. Zudem sind weniger als die Hälfte der Eltern davon überzeugt, dass sich durch die Teilnahme der Kontakt zu den anderen Eltern verbessert hat. Dies wird auch durch den Eindruck, dass sich

der Einblick in andere Kulturen nicht so stark verbessert hat, der ein Indikator für den interethnischen Austausch unter den Eltern ist, untermauert.

Die verhältnismäßig geringe Bedeutung, die dem Austausch der Eltern untereinander von Elternseite beigemessen wird, lässt die Interpretation zu, dass die Elterntreffen bzw. die Schule von vielen Eltern als kein passendes Setting erachtet werden, um Kontakt zu anderen Eltern herzustellen. Als wichtig erachtet wird von NutzerInnenseite der Austausch mit den LehrerInnen, wobei diesbezüglich eine eindeutige Verbesserung bemerkt wurde. Die verhältnismäßig geringe Bedeutung, die dem Einladen externer ExpertInnen beigemessen wird, lässt zudem die Schlussfolgerung zu, dass von Elternseite schulexternem Sozialkapital in der momentanen Projektphase (noch) keine so große Bedeutung beigemessen wird.

#### **5.7.6 Aktive Beteiligung der Eltern (Feedback) (Mooslechner)**

Um die Qualität im Austausch zwischen Eltern und Schule zu verbessern, versuchen die ProjektleiterInnen die aktive Beteiligung der Eltern am Projekt- und Schulalltag zu fördern. Wichtig ist hierbei der Kommunikationsweg: Die Eltern sollten die Initiative ergreifen und ihre Anliegen und Probleme an die Schule und die AnbieterInnen kommunizieren. Als Grundlage hierfür dient das Empowerment der Eltern, wodurch diese laufend zu mehr Eigenverantwortung und Mitgestaltung bewegt und befähigt werden sollen, was in weiterer Folge auch auf die aktive Beteiligung am Schulgeschehen rückwirken soll.

Die Möglichkeit für aktive Teilnahme der Eltern am Projekt wird von den AnbieterInnen vor allem im Rahmen der Elterntreffen geschaffen. Die Eltern sollen in Bereichen, in denen es ihnen möglich ist sich einzubringen, aktiv partizipieren können.

Wie sich aus der qualitativen Analyse ergibt, wird von AnbieterInnenseite die aktive Beteiligung der Eltern an den Maßnahmenprogrammen, welche als grundlegend für ein besseres gegenseitiges Verständnis erachtet wird, als eher niedrig eingestuft. Die Ergebnisse aus den qualitativen Interviews mit den Eltern bestätigen dies. Hierbei wird die aktive Beteiligung unter der gesamten Elternschaft als eher niedrig eingestuft.

Dies steht im Gegensatz zur Wahrnehmung der Brückenfrauen. Eine der Brückenfrauen hat diesbezüglich einen Wandel festgestellt, da ihrer Wahrnehmung nach die aktive Beteiligung im Verlauf des Projektes leicht gestiegen sei. Zu berücksichtigen bei dieser Kontrastierung von Einschätzungen ist allerdings, dass das Interview mit der betreffenden Brückenfrau zu einem späteren Zeitpunkt stattgefunden hat als die Interviews mit den AnbieterInnen und

Eltern. Die Einschätzung aus den qualitativen Interviews mit den AnbieterInnen, die sich auch mit der Position des Geldgebers deckt, dass zur Erreichung mancher Ziele ein längerer Zeitraum notwendig sein dürfte, wird bezüglich des Steigerns der aktiven Beteiligung unter der Elternschaft durch dieses Ergebnis aus dem Interview mit einer der beiden Brückenfrauen gestützt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Zielsetzung von Seiten der AnbieterInnen, die Eltern zu einer verstärkten aktiven Partizipation zu motivieren, zum Zeitpunkt der Erhebungen noch nicht erreicht war. Zudem kann aber auch geschlussfolgert werden, dass es sich hierbei um einen sensiblen Prozess der gegenseitigen Vertrauensbildung handeln dürfte, der einen längeren Zeitraum in Anspruch nimmt, wo erste – wenn auch langsame - Fortschritte bemerkbar sind.

Die Ergebnisse aus den qualitativen Interviews mit den Eltern, die zeigen, dass es den Eltern wichtig ist, ausreichend die Möglichkeit zu haben sich aktiv zu beteiligen, unter anderem, weil die Maßnahmen dann einen höheren erkennbaren Nutzen für diese haben, können im Grunde durch die Ergebnisse der quantitativen Erhebung bestätigt werden, müssen aber etwas relativiert werden. Weil dort eigene Anliegen vorgebracht werden können, ist zwar für die Mehrzahl der Eltern ein wichtiger Grund an den Elterntreffen teilzunehmen, allerdings äußern diesbezüglich auch einige Eltern Ablehnung. Somit ist es nicht für alle, aber für die meisten Eltern wichtig, im Rahmen der Elterntreffen die Möglichkeit zu haben eigene Anliegen vorzubringen.

Wie die quantitativen Ergebnisse außerdem zeigen, erachten die Eltern die Möglichkeit zur aktiven Partizipation als ausreichend, wodurch die qualitativen Ergebnisse gestützt werden. Bei den Fragestellungen zum Eindruck von den Elterntreffen erhält die Kategorie, ob ausreichend die Möglichkeit gegeben ist eigene Anliegen vorzubringen, die meiste Zustimmung. Insofern kann in Bezug auf die Möglichkeit, sich aktiv zu beteiligen und eigene Anliegen vorzubringen, von der Bedarfsangemessenheit der Maßnahmenangebote für die NutzerInnen ausgegangen werden. Allerdings besteht der Eindruck, dass die Eltern diese Möglichkeit nicht ausreichend wahrnehmen. Vermutete Gründe von Seiten der Eltern für die geringe aktive Teilnahme beziehen sich vor allem auf geringes Selbstvertrauen sowie die sprachliche Barriere zwischen LehrerInnen und Eltern.

Obwohl die aktive Teilnahme der Eltern als eher gering einzustufen ist, wird es unter der Elternschaft als wichtig erachtet, dass die prinzipielle Möglichkeit dazu gegeben ist. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung eine wichtige Rolle vor allem im Zusammenhang mit der Akzeptanz der Maßnahme spielt.



Ein Ergebnis der qualitativen Interviews mit den Eltern zeigt auf, dass diese den Eindruck haben, dass, wenn sie aktiv partizipieren, ihre Anliegen teilweise nicht ausreichend ernst genommen werden. In den quantitativen Ergebnissen zeigt sich, dass sich die Mehrheit der Eltern bezüglich eigener Anliegen ernst genommen fühlen, im Vergleich zu anderen Kategorien die Zustimmung aber sinkt und die zwetniedrigste ist. Zudem wird von zwei Personen Ablehnung geäußert. Ein diesbezüglich in den qualitativen Interviews angesprochenes Thema bezieht sich auf den Vorschlag von Elternseite, die Kinder bei den Lesestunden selbst lesen zu lassen. In diesem Zusammenhang wurde die Kritik geäußert, dass hierauf nicht weiter eingegangen wurde. Aus den Interviews mit den beiden Brückenfrauen wird jedoch ersichtlich, dass beide oftmals die Kinder selbst lesen lassen und somit auch auf Anliegen der Eltern reagiert wurde. Insofern lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass zwar entsprechend auf die Anliegen der Eltern eingegangen wird, manche Eltern jedoch keinen ausreichenden Einblick in die Reaktionen auf ihre Anliegen bei der weiteren Maßnahmenkonzeption haben.

#### **5.7.7 Reflexion durch die AnbieterInnen (Bedürfnisorientierung) (Mooslechner)**

Wie aus den Ergebnissen der Zielanalyse hervorgeht, kann ein bedürfnisorientiertes Intervenieren der AnbieterInnen nur nach einem Verstehen der sozialen Situation der Zielgruppe erfolgen. Somit müssen sich Angebote für die Eltern an einem Verstehen ihrer jeweiligen sozialen Situation orientieren und deren individuelle Problemlagen transparent gemacht werden, um adäquat reagieren zu können. Zentral hierbei ist, dass es sich um kein statisches Ziel, das erreicht und abgehakt werden kann, handelt, sondern um ein prozessuales Vorgehen, das im Projektverlauf permanent hergestellt werden soll. Das Ziel beläuft sich somit auf das Etablieren eines Prozesses im Projekt, der den AnbieterInnen permanente Reflexion über die Bedarfsangemessenheit der Maßnahmenangebote ermöglichen soll. Mittel- bis längerfristig erhoffen sich die AnbieterInnen die Entwicklung einer gemeinsamen Konflikt- und Feedbackkultur bei Eltern und LehrerInnen, wodurch eine Erleichterung und Verbesserung des Schulalltages bewirkt werden soll.

Grundlegend für die Bedürfnisorientierung von Seiten der AnbieterInnen ist die aktive Partizipation der Eltern. Dabei handelt es sich um ein Ziel, das, wie im vorangehenden Abschnitt festgestellt worden ist, noch nicht erreicht wurde. Insofern erklärt sich auch der Eindruck von Seiten der AnbieterInnen, wie die qualitativen Ergebnisse zeigen, dass sie zu wenige Informationen über die Bedürfnisse der Elternschaft haben. Zudem besteht unter den

AnbieterInnen die Einschätzung, dass die verschiedenen Sprachgruppen bzw. ethnischen Gruppen unterschiedliche Bedürfnisse haben, auf die es gesondert einzugehen gilt. Diese Komplexitätssteigerung im Projekt macht die spezifischen Bedarfslagen intransparent und erschwert den Reflexionsprozess zusätzlich. Das Ziel des Etablierens einer gemeinsamen Feedbackkultur Eltern und LehrerInnen, das die Reflexion durch die AnbieterInnen ermöglichen sollte, ist somit zum Zeitpunkt der Erhebungen aus Perspektive der AnbieterInnen nicht erreicht. Dies stellt einen Grund für das Beauftragen der Evaluationsstudie dar.

Durch die Evaluation soll ein Beitrag zum Reflexionsprozess der AnbieterInnen geleistet werden. Einerseits wurde die Bedarfsangemessenheit der Maßnahmen überprüft, andererseits sollten, falls vorhanden, zusätzliche Bedarfslagen der NutzerInnen identifiziert werden.

### **5.7.8 Förderung der Kinder - projektinterne Maßnahmen (Lesestunden)** **(Mooslechner)**

Die Zielsetzung der Förderung der Muttersprache ist eine unmittelbare Reaktion auf den Umstand, dass bei vielen Kindern mit Migrationshintergrund an der Schule die sprachliche Vorbildung fehlt. Dies hat eine gering ausgeprägte Sprachkompetenz, sowohl in der Zweitsprache (Deutsch) als auch in der Muttersprache, zur Folge. Es wird von AnbieterInnenseite davon ausgegangen, dass sprachliche Defizite, vor allem in der Muttersprache, großen Einfluss auf den Lernerfolg der Kinder haben.

Direkte Förderung der Muttersprache erfolgt vor allem im Rahmen der Lesestunden. Hier werden den Kindern von den Brückenfrauen Texte in der Muttersprache vorgelesen. Zusätzlich bekommen die Kinder Hausaufgaben, die gemeinsam mit den Eltern gelöst werden sollen, wodurch Sprechanlässe auch zu Hause geschaffen werden.

Auf die Frage, ob die muttersprachliche Kompetenz der Kinder durch die Maßnahme „Lesestunden“ gesteigert werden konnte, kann im Rahmen dieser Evaluation keine Antwort gegeben werden. Dies hätte eine Wirkungsanalyse mit Sprachstandserhebungen unter den Kindern am Beginn und am Ende der Maßnahme sowie den Vergleich mit einer adäquaten Kontrollgruppe erfordert und somit die Möglichkeiten dieser Studie überstiegen.

Es können jedoch, wie bei den Maßnahmenangeboten für die Eltern, Fragen der Ziel(gruppen)erreichung betreffend Bedarfsangemessenheit und Akzeptanz beantwortet werden.

Unter den qualitativen Ergebnissen sind in diesem Zusammenhang vor allem Einschätzungen von Seiten der Brückenfrauen von Interesse, da sie die Lesestunden abhalten.

Hier zeigt sich, dass die Arbeit als Brückenfrau nicht als Belastung erlebt wird. Zudem besteht die Einschätzung, dass mehr BKS-sprachige als türkischsprachige Kinder die Lesestunden besuchen. Beide Brückenfrauen haben den Eindruck, dass die Lesestunden den Kindern Spaß machen. Sowohl die BKS-sprachige als auch die türkisch-sprachige Brückenfrau versuchen, die Kinder aktiv in die Lesestunden einzubinden (Lesen, Zeichnen, Auswählen der Geschichten). Aus Perspektive der Brückenfrauen wird beobachtet, dass die Hausaufgaben von den türkischsprachigen Kindern größtenteils erledigt werden, was für die BKS-sprachigen Kinder nicht zutrifft.

Die Auswertungen der qualitativen Interviews mit den Eltern ergeben, dass die Lesestunden von diesen grundsätzlich als nützlich erachtet werden. Die bei den Lesestunden aufgegebenen Hausaufgaben werden teilweise von Eltern und Kindern gemeinsam gelöst. Den türkischsprachigen Lesestunden wird von einigen befragten Eltern jedoch ein Qualitätsverlust attestiert. Dies wird auf die hohe Anzahl der Kinder bei den Lesestunden sowie die mangelnde Qualifikation der Brückenfrauen und die daraus entstehende Überforderung zurückgeführt. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu jenem der Interviews mit den Brückenfrauen, wobei ihre Rolle nicht als belastend beschrieben wurde.

Durch Kontrastierung der qualitativen Ergebnisse mit jenen der quantitativen Erhebung lassen sich nun folgende Schlüsse ziehen: Bezüglich des Erreichens der Zielgruppe mit der Maßnahme von Lesestunden ist festzuhalten, dass fast alle türkischsprachigen Kinder der zweiten Klassen an den Lesestunden teilnehmen. Bei der Gruppe der BKS-Sprachigen Kinder ist dieser Anteil nicht so hoch. In etwa die Hälfte dieser nehmen an den Lesestunden teil. Da der Großteil der Zielgruppe türkischsprachige Kinder sind, lässt sich die Teilnahmebereitschaft an den Lesestunden insgesamt als sehr hoch beurteilen. Der Unterschied in der Teilnahmebereitschaft zwischen den beiden Sprachgruppen kann auf verschiedene Art interpretiert werden: Dies kann beispielsweise an der Notwendigkeit sprachlicher Förderung liegen. Es besteht die Möglichkeit, dass diesbezüglich von Seiten der BKS-Sprachigen weniger Bedarf besteht, da die Kinder aus Sicht der Eltern ausreichend über Kenntnisse in ihrer Muttersprache oder Deutsch verfügen. Dies lässt sich auch durch die qualitativen Ergebnisse stützen. Da die Hausaufgaben für die Lesestunden eher von den türkischsprachigen Eltern und Kindern erledigt werden, als dies bei den BKS-Sprachigen der

Fall ist, kann geschlussfolgert werden, dass die Lesestunden für die türkischsprachigen Personen höhere Relevanz besitzen. Ein weiterer möglicher Grund besteht in einem unterschiedlich stark ausgeprägten Bewusstsein über die Relevanz von Muttersprachenförderung zwischen den beiden Sprachgruppen. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass die türkischsprachigen Eltern zum Zeitpunkt der Evaluation gegenüber den BKS – sprachigen bereits ein halbes Schuljahr länger ins Projekt „Brückenfrauen“ integriert waren (ohne Berücksichtigung des Vorläuferprojektes MILL). Dieser Umstand kann dahingehend gedeutet werden, dass Bewusstseinsbildung bezüglich der Muttersprachenförderung bei den Eltern sehr gut funktioniert, allerdings ein längerfristiger Prozess ist. Ein weiterer diesbezüglich relevanter Indikator aus der Fragebogenerehebung findet sich in den Gründen zur Teilnahme an den Lesestunden. Als wichtigster Grund dafür wird unter den Eltern die „Muttersprachenförderung“ ausgewiesen. Auch bezüglich der Einstellungen der Eltern erhält die Kategorie „Ich möchte, dass mein Kind die Muttersprache gut kann“ die meiste Zustimmung. Zudem hat die überwiegende Mehrheit der Eltern den Eindruck, dass die Lesestunden ihrem Kind nützen. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Teilnahme an den Lesestunden nicht als Zwang, sondern als nützliches Angebot wahrgenommen wird, wodurch die qualitativen Ergebnisse bestätigt werden. Da der wesentlichste Grund für die Teilnahme an den Lesestunden die Muttersprachenförderung ist und die Lesestunden als nützlich erachtet werden, kann auch der Schluss gezogen werden, dass Muttersprachenförderung als nützlich erachtet wird. Dies bedeutet, dass unter der Elternschaft bereits ein hohes Bewusstsein für die Relevanz muttersprachlicher Förderung besteht, wodurch das diesbezügliche Ergebnis aus dem Abschnitt zu Information und Aufklärung gestützt wird.

Da die Bewusstseinsbildung über die Relevanz der muttersprachlichen Förderung eine wesentliche Zielsetzung im Rahmen des Empowerments von Seiten der AnbieterInnen darstellt und im Projekt davon ausgegangen wird, dass dieses Empowerment der Eltern positive Auswirkung auf die Förderung der Kinder hat, kann somit auch geschlussfolgert werden, dass diesbezüglich bereits positive Effekte bemerkbar sind. Zudem wird die Lesestunde von den meisten Eltern als hierfür grundsätzlich geeignete Maßnahme erachtet.

Das Ergebnis aus den qualitativen Erhebungen, dass die Anzahl der Kinder bei den türkischsprachigen Lesestunden zu hoch ist, kann aus der quantitativen Erhebung nicht eindeutig bestätigt werden. Die meisten Eltern sind mit der Gruppengröße bei den Lesestunden zufrieden. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang jedoch die große

Anzahl jener Eltern, die hierzu keine Meinung haben. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass sich die Eltern diesbezüglich nicht trauen Kritik zu äußern. Das Nicht-Bescheid-Wissen über die Anzahl der Kinder in den Lesestunden lässt aber auch die Interpretation zu, dass zu Hause mit dem Kind über dieses Thema nicht oder wenig gesprochen wird. Dies wird auch durch die Kritik aus einem Elterninterview gestützt. Dort wird angegeben, dass auf den Wunsch, die Kinder bei den Lesestunden selbst lesen zu lassen, nicht eingegangen wurde. Aus den Interviews mit den Brückenfrauen wird jedoch ersichtlich, dass beide dies bei den Lesestunden ohnehin tun. Hierbei ist aber auch noch eine andere Schlussfolgerung möglich: Eventuell sind Änderungen im Projekt für die Eltern nicht ausreichend nachvollziehbar. Dies stützt das Ergebnis aus dem Abschnitt zur aktiven Beteiligung, dass die Eltern teilweise zu wenig Einblick in Maßnahmengestaltung haben.

Die Akzeptanz der Lesestunden unter den Eltern kann als hoch eingestuft werden. Dies ergibt sich vor allem aus der hohen Teilnahmebereitschaft, aus der Zufriedenheit mit Häufigkeit und Dauer der Maßnahmen, aus dem Wunsch nach einer Neuauflage der Lesestunden und der in Aussicht gestellten neuerlichen Teilnahme an diesen. Zudem werden die Lesestunden, wie bereits erwähnt, als nützliche Maßnahme eingeschätzt. Dies stellt ebenfalls einen Indikator für die Akzeptanz dar.

#### **5.7.9 Gesamteinschätzung (Kölldorfer / Mooslechner)**

Aus der Kontrastierung der Ergebnisse aus der Zielanalyse mit den Einschätzungen aller relevanten Stakeholder lassen sich hinsichtlich der grundlegenden Forschungsfragen nach Bedarfsangemessenheit, Akzeptanz und Zielerreichung folgende Schlussfolgerungen ableiten:

Die einzelnen Maßnahmenangebote des Projektes Brückenfrauen können bezüglich Häufigkeit, Dauer und Gruppengröße als **bedarfsangemessen** eingestuft werden. Zudem zeigen die Ergebnisse der Studie, dass die vermittelten Inhalte von der Zielgruppe prinzipiell als nützlich erachtet werden und ein Wunsch nach Vertiefung der inhaltlichen Schwerpunkte feststellbar ist. Auch die didaktischen Vorgehensweisen der AnbieterInnen entsprechen den Bedürfnissen der NutzerInnen. Die Bedarfslagen der NutzerInnen decken sich auf inhaltlicher Ebene größtenteils mit den im Projekt gesetzten Themenschwerpunkten, was darauf schließen lässt, dass sich die im vorangegangenen Abschnitt ausgeführten organisatorischen Belastungen (noch) nicht entscheidend auf die Bedarfsangemessenheit auswirken, wenngleich daraus enorm hohe Belastungen für die AnbieterInnen resultieren. Auch die Möglichkeit, sich

im Rahmen der Elterntreffen aktiv einbringen zu können, wird von den Eltern größtenteils als ausreichend erachtet. Weniger zufrieden sind die Eltern mit den Übersetzungen bei den Elterntreffen: diese werden von einigen nicht verstanden. Insofern kann festgehalten werden, dass sich in diesem Fall die Bedürfnisse der NutzerInnen teilweise mit den Angeboten im Projekt „Brückenfrauen“ nicht decken. Ein interessantes Ergebnis ist hierbei, dass die NutzerInnen vereinzelt zu wenig Einblick in die Maßnahmengestaltung haben. Dies äußert sich in einem unklaren Rollenverständnis bzgl. der Funktion der Brückenfrauen, dem Eindruck, dass die vorgebrachten Anliegen teilweise nicht ernst genommen werden sowie einer feststellbaren Unklarheit einiger NutzerInnen betreffend die Maßnahmenbezeichnungen. Dies hat in Einzelfällen negative Auswirkungen auf die Beurteilung der Bedarfsangemessenheit der Maßnahmen seitens der NutzerInnen.

Insgesamt kann jedoch davon ausgegangen werden, dass das Projekt „Brückenfrauen“ für die anvisierte Zielgruppe weitgehend als bedarfsangemessen einzustufen ist.

Zur **Akzeptanz** der Maßnahmen unter den NutzerInnen lässt sich resümierend festhalten, dass diese im Allgemeinen sehr hoch ist. Dies zeigt sich vor allem an der hohen Teilnahmebereitschaft der Eltern und Kinder an den Elterntreffen und Lesestunden. Die hohe Bereitschaft der Eltern, auch an künftigen Veranstaltungen teilnehmen zu wollen, spiegelt ebenfalls ein hohes Maß an Akzeptanz der Maßnahmen wider. Bezüglich des inhaltlichen Maßnahmenkurses ist gleichermaßen eine hohe Wertschätzung der Eltern feststellbar. Besonders interessant für ein Herstellen bzw. Aufrechterhalten von Akzeptanz ist eine entsprechende atmosphärische Einbettung der Maßnahmen, um relevante Inhalte vermitteln zu können. Im Vordergrund steht für die NutzerInnen hierbei zwar die Nützlichkeit der inhaltlichen Angebote, die Botschaften können jedoch nur entsprechend zirkulieren und Akzeptanz unter der Elternschaft finden, wenn sie auch in einen Rahmen der angenehmen Atmosphäre eingelagert sind. Als ein weiterer wichtiger Faktor der Akzeptanz konnte das Ermöglichen der aktiven Beteiligung der Eltern an den Maßnahmenangeboten identifiziert werden. So ist die strukturelle Öffnung und ein Bereitstellen von Partizipationsmöglichkeiten – wenngleich diese auch nicht immer in Anspruch genommen werden müssen - ein weiteres wesentliches Moment derartiger Projekte, um potenzielle NutzerInnen über ein Herstellen von Akzeptanz überhaupt erreichen zu können. Dies wird von den NutzerInnen auch als gegeben erachtet und deutet demnach auch in diesem Punkt auf ein hohes Maß an Akzeptanz hin.

Hinsichtlich der **Zielerreichung** ist Folgendes festzuhalten: Die **Etablierung von adäquaten Maßnahmenangeboten** gestaltet sich durch die momentanen – im vorangegangenen Abschnitt im Detail ausgeführten - organisatorischen Belastungen als äußerst schwierig. Sowohl die administrativen Belastungen als auch die Zielgruppenerweiterung bedeuten große Einschnitte in der inhaltlichen Maßnahmengestaltung. Die inhaltliche Prioritätensetzung der AnbieterInnen kann demnach aufgrund der momentanen strukturellen Voraussetzungen nicht in erwünschtem Maße umgesetzt werden. Wesentlich ist, dass sich aus den organisatorischen Belastungen heraus für die AnbieterInnen rechtliche Beschränkungen ergeben, welche niederschwelligere Zielsetzungen erfordern. Dennoch ist es den AnbieterInnen gelungen, für die Eltern adäquate Maßnahmen bereitzustellen, wenngleich sich durch die Praxis schwierige Arbeitsbedingungen ergeben, die von den AnbieterInnen einseitig unter großen Belastungen kompensiert werden, so dass die negativen Effekte nicht zu Brückenfrauen und NutzerInnen durchdringen. Als grundlegendes Moment, um entsprechende Maßnahmenangebote etablieren zu können, kann das **Erreichen der Zielgruppe** gesehen werden. Die Teilnahme der Eltern an den Maßnahmenangeboten ist die Voraussetzung für eine erfolgreiche inhaltliche Gestaltung der Maßnahmen. So ist die Integration in den Schulapparat - im Sinne eines Zweierweges - davon abhängig, seitens der AnbieterInnen über die Lebenswelten der Eltern Bescheid zu wissen, um inhaltlich reagieren zu können, und vice versa die Teilnahmebereitschaft der Eltern davon abhängig, Kenntnisse über die Vorhaben der AnbieterInnen zu erhalten. Die hohen TeilnehmerInnenzahlen lassen darauf schließen, dass das Ziel, möglichst viele Eltern dazu zu motivieren an den Maßnahmen zu partizipieren, mit den im vorangegangenen Abschnitt angeführten Strategien erreicht wurde.

Hinsichtlich der aktiven Beteiligung – als Voraussetzung für die Reflexion der AnbieterInnen – ist festzuhalten, dass diese in der momentanen Projektphase nicht in erwünschtem Ausmaß erreicht wurde. Hierbei spielt der Faktor **Selbstvertrauen** der Eltern eine wesentliche Rolle. Diesbezüglich ließen sich Effekte feststellen, die auf eine Steigerung hindeuten, jedoch (noch) nicht bei allen Eltern bemerkbar sind. Somit kann auch hier von einer teilweisen Zielerreichung ausgegangen werden, da durch die Angebote ein Potenzial zur Steigerung des Selbstvertrauens erfolgreich geschaffen werden konnte. Auch **Information und Aufklärung** sollen wesentlich dazu beitragen das Selbstvertrauen der Eltern zu erhöhen - symbolisch über die Wertschätzung der jeweiligen kulturellen und sprachlichen Identität, durch Muttersprachenförderung mit der anfänglichen Intention der AnbieterInnen, ein entsprechendes Bewusstsein für deren Relevanz zu schaffen. Letzteres wurde eindeutig

erreicht. Auswirkungen hinsichtlich des Einflusses des erfolgreichen Erst- auf den Zweitspracherwerb müssen im Rahmen dieser Studie offen bleiben. Wie die empirischen Ergebnisse belegen, ist es ebenfalls gelungen, unter den NutzerInnen ein Bewusstsein über die Wichtigkeit von Bildung herzustellen.

Darüber hinaus konnte, betreffend Information und Aufklärung, eine weitere Ebene identifiziert werden, welche positive Effekte befördert: das Herstellen von Handlungsfähigkeit, indem die Information über relevante gesellschaftliche Ressourcen (z.B. in der jeweiligen Muttersprache praktizierende ÄrztInnen, etc.) den Eltern ermöglicht, gesamtgesellschaftlich besser zu partizipieren. Hierbei konnte eruiert werden, dass es einigen Eltern gelungen ist dies zu nutzen. Somit konnte auch dieses Teilziel im Rahmen des Empowerments erreicht werden. Es konnte das Potenzial positiver Effekte für einige Eltern festgestellt werden. Generelle Schlüsse lassen sich daraus allerdings (noch) nicht ziehen. Diese würden nur im Rahmen einer entsprechenden Wirkungsanalyse sichtbar werden.

Das Ziel, das **soziale Kapital** der Eltern zu erhöhen, soll ebenfalls dazu beitragen, Selbstvertrauen und Handlungsfähigkeit der Eltern zu verbessern. Im Vordergrund steht dabei eine Verbesserung der Beziehungen zwischen den Eltern und den LehrerInnen. Diese Zielsetzung wurde im Projekt erreicht. Darüber hinaus wird versucht, den Eltern einen Austausch mit externen ExpertInnen zu ermöglichen, indem diese zu den Elterntreffen eingeladen werden. Zusätzlich erhoffen sich die AnbieterInnen eine Verbesserung des Austausches der Eltern untereinander. Sowohl bzgl. des Austausches mit externen ExpertInnen als auch in Bezug auf eine Verbesserung des Austausches der Eltern untereinander ist feststellbar, dass es noch zu keiner wesentlichen Steigerung des sozialen Kapitals gekommen ist. Hierbei gelang es herauszuarbeiten, dass von den Eltern die Schule nicht als geeignetes Setting empfunden wird, um soziale Kontakte zu anderen Eltern knüpfen zu können.

Bezüglich einer **Verbesserung der aktiven Beteiligung** der Eltern an den Maßnahmenangeboten, die durch den gesamten Empowermentprozess gefördert werden und eine Orientierung der AnbieterInnen an den Bedürfnissen der Eltern ermöglichen soll, ist ebenfalls noch keine wesentliche Steigerung zu bemerken. Es werden jedoch langsame Fortschritte sichtbar, die längerfristig zu einer gemeinsamen Feedbackkultur führen könnten.

Abschließend ist anzumerken: Das Projekt greift zum Zeitpunkt der Erhebungen auf einer sehr niederschweligen Ebene. Deshalb sind auch die Fragen nach der Zielerreichung der



Bedarfsangemessenheit und der Akzeptanz eng miteinander verschränkt. Erreicht wurde eine Etablierung von Strukturen, die von der Elternschaft auch angenommen, von ihr größtenteils als nützlich erachtet werden und auf eine sehr hohe Akzeptanz stoßen. Somit ist der wesentliche erste Schritt einer gegenseitigen Annäherung gelungen.

Die Zielsetzungen, die noch nicht erreicht wurden, benötigen voraussichtlich einen längeren Zeitraum, um greifen zu können. Dies bezieht sich vor allem auf die Steigerung des Selbstvertrauens und eine Erhöhung der aktiven Partizipation unter der Elternschaft. Hier konnten zwar geringfügige Verbesserungen festgestellt werden, die allerdings noch nicht auf einer breiteren Ebene bemerkbar sind.

Die bestehenden organisatorischen Schwierigkeiten sind vor allem auf den Umstand zurückzuführen, dass die Angebote des Projektes „Brückenfrauen“ nicht direkt von der Schule zur Verfügung gestellt werden können. Vor allem die Finanzierung muss aus externen Mitteln lukriert werden, was mit hohem administrativem Aufwand verbunden ist. Dies bedeutet für die AnbieterInnen große Belastungen, die sich auf die Projektgestaltung aus der Sicht der NutzerInnen bislang zwar noch nicht negativ auswirken, aber längerfristig gesehen diese Gefahr beinhalten.

## **6 Zusammenführung der Ergebnisse der Evaluationsstudie mit den relevanten theoretischen Konzepten (Kölldorfer / Mooslechner)**

Im nun folgenden letzten Kapitel dieser Arbeit sollen die Ergebnisse der Studie noch einmal unter dem Blickwinkel der erarbeiteten theoretischen Grundlagen in Augenschein genommen werden.

Die grundlegende Intention des Projektes „Brückenfrauen“ ist es, eine institutionell-strukturelle Öffnung zu ermöglichen, um die Eltern am Schulalltag entsprechend beteiligen zu können. Ohne Eltern ist keine institutionelle Einflussnahme auf den Bildungserfolg der Kinder möglich, da das österreichische Schulsystem zu einem großen Teil darauf angewiesen ist schulische Belange auf den familialen Bereich auszuweiten (z.B. Hausübungen). Demnach ist eine Kooperation zwischen den Eltern und der Schule in Österreich eine der wesentlichen Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungskarriere der SchülerInnen. Fehlen diese

Voraussetzungen - wie im Falle der hier untersuchten Zielgruppe - gilt es die Eltern stärker in den Schulalltag einzubinden und zu stärken.

Durch das Bestreben der AnbieterInnen, Strukturen wie Elterntreffen und Sprechstunden bereitzustellen, in denen die Eltern informiert und aufgeklärt und auf diesem Weg in den Schulalltag stärker eingebunden werden können, wird der systemintegrative Charakter des Projektes ersichtlich; die Initiationen der AnbieterInnen geschehen ja nicht aus rein idealistischen Motiven heraus, sondern die herkömmlichen organisationalen Strukturen erfordern regelrecht diese Reaktion der AnbieterInnen, damit die Systemintegration der Organisation nicht gefährdet wird. Der systemintegrative Blick auf die Mesoebene - die organisationale Ebene - ist hierbei von besonderem Interesse. Nach Esser werde die Partizipation an Teilbereichen der Gesellschaft über eine Orientierung der AkteurInnen an den formalen Regeln von Organisationen bestimmt. Die AkteurInnen würden in ein vorgegebenes institutionalisiertes Regelwerk der Organisationen involviert, welches die Systemintegration von den „Motiven“ der AkteurInnen unabhängig mache. Die AkteurInnen innerhalb der Organisationen seien einerseits austauschbar, gleichzeitig seien jedoch die Organisationen nur auf Grund der Anwesenheit ihrer AkteurInnen am Leben zu erhalten. Die formalen Regeln alleine sicherten nicht die Systemintegration von Organisationen. So sei aus der Systemperspektive ein Mindestmaß an Sozialintegration notwendig (vgl. Esser 2001: 8). Die Fertigkeit der AkteurInnen, sich mit diesen Strukturen zurechtzufinden, müsste demnach vorausgesetzt werden können. Die Notwendigkeit einer verstärkten Einbindung der Eltern in den Schulalltag und einer aktiven Partizipation der Eltern in dieser Fallschule ergibt sich aus den in der Kontextanalyse erarbeiteten Faktoren - der Heterogenität der Muttersprachen und der „Bildungsferne“ im Einzugsgebiet der Schule. Diese Faktoren stellen die Schule vor die Herausforderung, ihrer Funktionalität gerecht werden zu können, den SchülerInnen kulturelles Kapital in Form von formalen Bildungsabschlüssen zu ermöglichen und trotz dieser „Problematik“ als Organisation handlungsfähig zu bleiben. Dabei soll dennoch nicht der Anspruch aufgegeben werden müssen – so auch im Sinne Ingrid Gogolins - „(...) *universalistische und partikularistische Bildungsinteressen in Einklang zu bringen*“ (Gogolin 1995: 490). Hierbei steht also auch der Bildungserfolg der Kinder im Mittelpunkt des Interesses. Einzelne Funktionssysteme können in modernen, funktional differenzierten Gesellschaften nur jene Aspekte einer Person beobachten, welche der internen Systemlogik eines spezifischen Funktionssystems entsprechen. Im Erziehungssystem wäre dies „*Lernfähigkeit/Nicht-Lernfähigkeit*“ (Dür 2001; Richter 2001: 168). „Nicht-Lernfähigkeit“

wird in der Regel aus der Systemperspektive mit der Zuschreibung von kognitiven Defiziten gleichgesetzt und mit einem sozialen Abstieg (z.B. Sonderschule) stigmatisiert, wobei die tatsächlichen Faktoren, die zur Nicht-Lernfähigkeit führen, aus der eigenen Systemlogik heraus unreflektiert bleiben müssen. Im Falle dieser Schule resultieren jedoch diese „Defizite“ in erster Linie aus einer Bildungsbenachteiligung der SchülerInnen auf Grund des niedrigen sprachlichen (vgl. Brizić 2006) und sozialen Kapitals der Eltern. Um diese Faktoren als eigentliches „Problem“ berücksichtigen zu können und die Autopoiesis der Organisation „Schule“ trotzdem aufrechtzuerhalten, müssen seitens der Schule diese geeigneten Strukturen bereitgestellt werden, um mehrere relevante Aspekte einer Person überhaupt erfahrbar machen zu können und eine entsprechende *Platzierung* der Kinder in der Schule zu erreichen. Dabei ist auch seitens der Eltern ein Annehmen dieser strukturellen Hilfestellungen notwendig. Die Bedürfnisorientierung der AnbieterInnen ist ausschlaggebend dafür, eine adäquate Handlungsfähigkeit innerhalb der Schule herzustellen, um auf die Problemlagen der Eltern und auf die daran gekoppelten Problemlagen der Kinder überhaupt entsprechend eingehen zu können. Im Rahmen von Information und Aufklärung bei den Elterntreffen kann die sozialintegrative Dimension der „*Kulturation*“ (Esser 2001: 9), in welcher kulturelle Fertigkeiten erlernt werden könnten, berücksichtigt werden, wie beispielsweise die Kommunikation der Wichtigkeit von Bildung und deren gesamtgesellschaftlicher Relevanz oder notwendige Orientierungshilfen zur Teilhabe an relevanten gesellschaftlichen Teilsystemen (z.B.: Gesundheitssystem, Erziehungssystem, etc.). Mit Esser ist hierbei die „*Interaktion*“ (Esser 2001: 10) grundlegend. Dabei handelt es sich um Formen des sozialen Handelns, bei denen sich die AkteurInnen über einen gemeinsamen Wissensvorrat und mittels gemeinsamer Symbole wechselseitig aneinander orientieren können. Dies setze die Aneignung von kulturellen Kompetenzen voraus und gelinge unter anderem über ein Herstellen und Verfestigen von (interethnischen) Kontakten (vgl. Esser 2001: 10 f.) im Sinne eines Erhöehens des sozialen Kapitals, wozu der Rahmen, speziell in Form der Elterntreffen als Angebot des Projektes „Brückenfrauen“, bereitgestellt wird. Wie die Ergebnisse zeigen, können dem entsprechend von den AnbieterInnen notwendige Angebote zur Verfügung gestellt werden, die einige Eltern in die Lage versetzen, konkrete (auch außerschulische) Probleme zu lösen. Über diese Angebote soll sich auch ein Potenzial zur identifikationalen Sozialintegration (vgl. Esser 2001: 12) entwickeln. Die Ergebnisse der Studie hinsichtlich der zurückhaltenden Rolle der Eltern deuten auf Anzeichen einer *Deferenzintegration* hin - einer Hinnahme der gesellschaftlichen Ordnung auf Grund der gesellschaftlichen Positionierung der

Eltern in den untersten gesellschaftlichen Schichten und der damit verbundenen Aussichtslosigkeit von Veränderungsversuchen (vgl. Esser 2001: 13 f.). Durch die Stärkung der Eltern im Projekt im Rahmen des „Empowerment“ soll jedoch ein Bürgersinn (vgl. Esser 2001: 12 f.) etabliert werden, der die Eltern dazu befähigt, sich auch in dieser Rolle begreifen zu können und bzgl. schulischer Anliegen fordernder aufzutreten. Um schulisch entsprechend reagieren zu können, ist aus der AnbieterInnenansicht die Entwicklung dieses Bürgersinns notwendig, so dass die Eltern eine Elternrolle, die den Erwartungen der Schule entspricht, auch einnehmen können. Insofern wird auch verständlich, warum eine strukturelle Öffnung notwendig ist, die nicht in einem einseitigen Anpassungszwang münden soll, sondern nur mittels eines Zweierweges gelingen kann.

Als grundlegende Strategie der AnbieterInnen für die Maßnahmengestaltung im Projekt „Brückenfrauen“ konnte das Konzept des Empowerment identifiziert werden, mit Hilfe dessen die Eltern informiert, bezüglich ihres Selbstvertrauens gestärkt und zur aktiven Beteiligung motiviert werden sollen. Außerdem soll ihr soziales Kapital gesteigert werden. Die konzeptionelle Gestaltung der Maßnahmen deutet darauf hin, dass es sich hierbei eher um einen Prozess des „psychologischen Empowerment“ handelt, als um „politisches Empowerment“. Beim „psychologischen Empowerment“ steht in erster Linie die Förderung des Individuums im Vordergrund, die durch externe Intervention vorangetrieben werden soll. Ein(e) SozialarbeiterIn, PsychologIn etc. versucht die zu „empowernden“ Personen durch pädagogische bzw. therapeutische Maßnahmen zu mehr Selbstvertrauen, Eigenverantwortung und Eigeninitiative zu bringen. Auch wenn Empowermentprozesse nicht als strikt chronologische Abfolge zu verstehen sind, sondern die einzelnen Komponenten auf Mikro-Meso- und Makroebene ineinandergreifen sollen, kann davon ausgegangen werden, dass ein Mindestmaß an Selbstvertrauen für die aktive Beteiligung von zentraler Bedeutung ist. Die aktive Beteiligung kann wiederum als Grundlage des „politischen Empowerment“ betrachtet werden. Schließlich kann dieses als politisch engagiertes Auftreten einer Interessensgemeinschaft angesehen werden, die darauf abzielt, die (gesetzlichen) Rahmenbedingungen zum eigenen Vorteil zu verändern. Es wäre also notwendig, dass sich eine Gruppe nach außen hin als solche definiert, und zwar vordergründig über gemeinsame politische Interessen, und auch zielgerichtete Handlungen setzt. Grundlegend hierfür ist der Aufbau von sozialem Kapital, also eines Netzwerkes an sozialen Beziehungen, einer Interessensgruppierung. Als Beispiele hierfür können Gewerkschafts- oder

Protestbewegungen angeführt werden. Im Spezialfall der untersuchten Zielgruppe könnte man von „politischem Empowerment“ sprechen, wenn sich etwa ein Elternverein bildet, der politisch aktiv wird und auf einer breiteren gesellschaftlichen Ebene versucht, die Interessen von Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund zu vertreten. Von „politischem Empowerment“ im Sinne der Selbstorganisation und aktiven politischen Partizipation der Elternschaft als Interessensgemeinschaft kann im Projekt Brückenfrauen nicht gesprochen werden. Dies würden sich die AnbieterInnen zwar wünschen, allerdings sind zum Zeitpunkt der Erhebungen keine diesbezüglichen Tendenzen unter der Zielgruppe des Projektes sichtbar, wie die Ergebnisse zeigen:

1. Die AnbieterInnen müssen sich nach wie vor auf eine Stärkung der Individuen konzentrieren. Nachdem für die NutzerInnen adäquate Maßnahmen geschaffen werden konnten, die von diesen auch akzeptiert werden, und auch Information und Aufklärung der Eltern erfolgreich in der Startphase des Projektes betrieben werden kann, steht nun die Steigerung des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls der Eltern im Zentrum. Dies wird von den AnbieterInnen als notwendig erachtet, weil die weiteren konzeptionellen Zielsetzungen im Rahmen von Information und Aufklärung von der Kommunikation der Problemlagen der NutzerInnen abhängig ist und ein Mindestmaß an Selbstvertrauen unter den NutzerInnen für deren aktive Beteiligung als Grundvoraussetzung angenommen wird. Bezüglich einer Steigerung des Selbstvertrauens sind, wie die Ergebnisse zeigen, erste, langsame Erfolge bemerkbar.
2. Als zentrale Komponente in Empowermentprozessen kann die aktive Partizipation gewertet werden. Hierbei wird von Effekten ausgegangen, die sowohl auf das Individuum rückwirken als auch auf die gesamtgesellschaftliche Ebene Einfluss nehmen können. Wie die Ergebnisse der Studie zeigen, werden bezüglich der aktiven Beteiligung der Eltern an den Maßnahmenangeboten erste, langsame Verbesserungen bemerkt. Allerdings deutet alles darauf hin, dass bezüglich des Wirkens von Empowerment auf diesen Ebenen ein längerer Zeitraum notwendig ist.
3. Auch die Ergebnisse bezüglich der Steigerung des sozialen Kapitals verweisen auf die geringe Eigeninitiative unter den Eltern. Es zeigt sich, dass sich der Austausch mit den LehrerInnen erwartungsgemäß verbessert hat, es allerdings unter der Elternschaft zu keiner wesentlichen Intensivierung des Kontaktes gekommen ist. Die Verbesserung der Beziehung Eltern-LehrerInnen ist aber in erster Linie auf die Initiative der ProjektanbieterInnen zurückzuführen. Eine Steigerung des sozialen Kapitals in Form einer

Verbesserung des Austausches der Eltern untereinander würde Eigeninitiative der Eltern erfordern. Dies ist zum Zeitpunkt der Erhebungen noch nicht gegeben.

Es lässt sich also festhalten, dass die Maßnahme sehr niederschwellig greift, am Individuum orientiert ist und von den AnbieterInnen in Form einer externen Intervention in Gang gebracht werden muss. Somit kann der Prozess im Projekt „Brückenfrauen“, auf Grundlage der Ergebnisse, eher im Bereich des „psychologischen Empowerment“ verortet werden. In anderen Worten bedeutet dies, dass sich der Prozess des Empowerment im Projekt vor allem auf der Mikroebene (Steigern des Selbstwertgefühls und Selbstvertrauens) abspielt und hier gerade zu greifen beginnt. „Politisches Empowerment“, das sich verstärkt auf der Meso- und Makroebene abspielt, ist in der momentanen Projektphase noch nicht gelungen, da sich bisher unter der Elternschaft noch keine Gruppe gebildet hat.

Deshalb ist auch eine gewisse Nähe zu sozialarbeiterischen bzw. sozialpädagogischen oder sozialpsychologischen Handlungsweisen festzustellen. Das heißt konkret, dass die AnbieterInnen verstärkt mit Aufgabenstellungen, die eher in den Arbeitsbereich von SozialarbeiterInnen bzw. PsychologInnen fallen würden, konfrontiert sind.

Wie die empirischen Befunde deutlich zeigen, ist der Faktor Selbstvertrauen in Bezug auf die institutionelle Erreichbarkeit der migrantischen Eltern wesentlich. Der stark ökonomisch orientierte Bezugsrahmen in Essers Integrationsansatz greift auf dieser Ebene hinsichtlich einer Erklärung der Erreichbarkeit von MigrantInnen zu kurz oder bedient zumindest eine Ebene, mit deren Hilfe diese Problemstellung nicht aufzulösen ist. Wie die Ergebnisse dieser Fallstudie zeigen, ist die Akzeptanz der Maßnahmen und die Erreichbarkeit der Zielgruppe nicht gänzlich unabhängig davon, auf der symbolischen Ebene eine Wertschätzung gegenüber der jeweiligen sprachlichen Identität zu signalisieren, was das Potenzial einer Steigerung des Selbstwertes und des Selbstvertrauens in sich birgt. So bestätigt sich auch die Problemformulierung Brizićs (2006: 41), dass sich die Möglichkeit eines Beibehalts der Muttersprache positiv auf das Selbstwertgefühl und in weiterer Folge auch indirekt auf den Bildungserfolg der Kinder auswirke.

Die tatsächliche funktionale Ebene der Muttersprachenförderung hinsichtlich einer positiven Einflussnahme auf einen erfolgreichen Zweitspracherwerb muss empirisch offen bleiben, da es die Möglichkeiten dieser Studie überstieg. Wegen des äußerst kontroversiell geführten aktuellen wissenschaftlichen Diskurses zu dieser Thematik kann diese Problematik auch nicht durch bereits bestehende empirische Befunde aufgelöst werden.

Da dem sozialen Kapital in Integrations- und Assimilationsprozessen von MigrantInnen zentrale Bedeutung beigemessen wird, soll dieses im Folgenden einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Einen Anknüpfungspunkt bildet hier insbesondere der vom Projektteam gewählte Begriff der Brücke, der auch in der sozialwissenschaftlichen Literatur verwendet wird. Die Brückenfrauen sollen als Brücke zwischen zwei Gruppierungen dienen: zwischen den Eltern auf der einen Seite und den AnbieterInnen, die auch LehrerInnen sind, auf der anderen Seite. Somit ist der Aufbau von *brückenbildendem Sozialkapital*, wie Putnam und Goss (2001: 25 ff) es nennen, eine wesentliche konzeptionelle Grundlage des Projektes. Ressourcen sollen über diese Brücke für beide Gruppierungen erschlossen werden. Die AnbieterInnen stellen ihrerseits für die Eltern die Brücke zur Gesellschaft dar. Durch eine Intensivierung des Kontaktes Eltern-LehrerInnen wird für die Eltern der Zugriff auf zusätzliche Ressourcen möglich. Im Projekt steht eindeutig der Aufbau von sogenannten *schwachen Beziehungen* (*weak ties*), im Sinne Granovetters (1973), im Vordergrund. Wie die Ergebnisse zeigen, ist es gut gelungen, den Austausch zwischen Eltern und LehrerInnen zu verbessern. Die Brückenfunktion der AnbieterInnen zur Gesellschaft kann als erfolgreich bewertet werden. Die Eltern erhalten Zugriff auf Ressourcen in erster Linie in Form von Wissen (Information und Aufklärung, Einladen externer ExpertInnen). Dies wird von den Eltern als nützliches Angebot wahrgenommen. Somit kann von einem gelungenen Aufbau von formellem, interethnischem, zielortspezifischem Sozialkapital zwischen Eltern und LehrerInnen gesprochen werden.

Die Rolle der Brückenfrauen muss an dieser Stelle noch einmal etwas differenzierter betrachtet werden. Es lassen sich drei zentrale Funktionsbereiche der Brückenfrauen identifizieren: Einerseits nehmen sie die Rolle einer vermittelnden Vertrauensperson ein, da sie zur Elternschaft gehören. Andererseits sollen die Brückenfrauen behilflich sein, die sprachliche Barriere zu überwinden und prinzipielle Kommunikation zwischen Eltern und LehrerInnen ermöglichen, indem sie bei Elterntreffen und Sprechstunden übersetzen. Im Falle der Kinder sollen sie deren muttersprachliche Fähigkeiten fördern. Das heißt mit anderen Worten: Einerseits sollen die Brückenfrauen eine symbolische Funktion erfüllen, bei der es um Wertschätzung und Anerkennung der Gruppe der Eltern geht. Andererseits beinhaltet die Rolle die Funktion als Dolmetscherin, um die Kommunikation auf rein sprachlicher Ebene zu ermöglichen bzw. zu erleichtern. Zudem werden den Brückenfrauen Kompetenzen übertragen, die teilweise der Funktion einer Muttersprachenlehrerin entsprechen.

Wie die Ergebnisse der Studie zeigen, wird die Rolle der Brückenfrauen im Projekt gerade in Bezug auf ihre brückenbildende Funktion unter der Elternschaft als nicht so relevant erlebt. Hier herrscht unter der Elternschaft teilweise Unklarheit über die Rolle der Brückenfrauen, vor allem hinsichtlich ihrer symbolischen, vertrauensbildenden Funktion. Bezüglich der Erwartungen, die an die Brückenfrauen gestellt werden, steht eindeutig die fachliche Kompetenz (Dolmetschen; Muttersprachenförderung) im Vordergrund, die auch kritisiert wird. Dass die symbolisch-vermittelnde Funktion der Brückenfrauen von den Eltern teilweise nicht erkannt wird, liegt einerseits, wie die Ergebnisse zeigen, daran, dass die Eltern teilweise zu wenig Einblick in die Maßnahmengestaltung haben. Die Studie zeigt aber auch auf, dass sich die Eltern gar nicht als Gruppe verstehen. Dies lässt sich aus der geringen Relevanz, die der Kontakt zu anderen Eltern hat, ablesen. Zudem zeigen die Ergebnisse der Studie, dass es im bisherigen Projektverlauf diesbezüglich auch zu keiner wesentlichen Verbesserung gekommen ist und die Eltern die Schule nicht als geeignetes Setting, um andere Eltern kennenzulernen, erachten. Somit lässt sich feststellen, dass es im Projekt bisher nicht gelungen ist, unter der Elternschaft eine relevante Steigerung, weder des intraethnischen noch des interethnischen Sozialkapitals, zu bewirken. Dies wäre für die Formierung einer Gruppe grundlegend. Bestenfalls sind auf informeller Ebene leichte diesbezügliche Verbesserungen bemerkbar.

Wenn nun die Brückenfrauen zwischen zwei Gruppen vermitteln sollen, wovon eine sich gar nicht als Gruppe definiert, ist es nicht unlogisch, dass die diesbezügliche symbolisch-vermittelnde Funktion von den anderen Personen nicht wahrgenommen wird. Die Brückenfrau kann schließlich nicht Teil einer praktisch nicht-existenten Gruppe sein. Hier kann durchaus in Anlehnung an die Marx'sche Terminologie (vgl. Abels 2004: 300 ff.) von einer Gruppe an sich gesprochen werden, die zwar aufgrund ähnlicher Merkmale und gemeinsamer Interessen das Potential einer Gruppe in sich trägt, aber noch keine Gruppe für sich geworden ist, also noch über kein Gruppenbewusstsein verfügt. In diesem Fall sind Brückenbildungsversuche schwierig, da sie ins Leere laufen. Hierzu müsste sich die Gruppe zuallererst formieren und eine Gruppenidentität ausbilden.

Es gilt aber auch den schulischen Kontext, in dem das Projekt „Brückenfrauen“ stattfindet, zu berücksichtigen. Das Projekt wurde von den LehrerInnen initiiert. Aus Perspektive der AnbieterInnen erscheint es notwendig, die Eltern als (Ziel-) Gruppe zu definieren. Diese Definition als Gruppe erfolgt aber nicht aus dieser selbst, sondern von außerhalb. Hierbei werden einige soziodemographische und lebensweltliche Gemeinsamkeiten von Personen, die



aus Außenperspektive beobachtet werden, als Grundlage für die Definition einer Gruppe herangezogen. Das heißt noch nicht, dass sich die Gruppe selbst als solche sieht, also eine Gruppenidentität oder ein Gruppenbewusstsein entwickelt hat.

Gerade bei der im theoretischen Teil ebenfalls kurz erklärten *These der Qualität der Selbstorganisation* von Dietrich Thränhardt (2000) wird davon ausgegangen, dass die Gruppenbildung von MigrantInnen wichtig für erfolgreiche Assimilierungs- oder Integrationsprozesse ist. Selbstorganisation erfordert grundlegend die Definition gemeinsamer Interessen, Problemlagen etc., das heißt, die Bildung einer Gruppe. An dieser Stelle lässt sich auch der Bezug zum theoretischen Konzept der „*Binnenintegration*“ herstellen, das ebenfalls auf diesen Aspekt von Integration reflektiert. Schließlich wird dabei auch davon ausgegangen, dass die Gruppenbildung von MigrantInnen, also der Aufbau intraethnischen Sozialkapitals, für den Integrationsprozess förderlich sein kann. Dieses theoretische Konzept kann auch dazu beitragen, die Absicht der AnbieterInnen, mittels des Projektes eine Verbesserung der Beziehungen der Eltern untereinander zu bewirken, zu verstehen. Es besteht die Hoffnung, die Akkumulation von sozialem Kapital unter der Elternschaft zu steigern, um dadurch in weiterer Folge die Wahrscheinlichkeit der Etablierung von Selbsthilfestrukturen unter der Elternschaft zu erhöhen, was eventuell sogar das Engagement in einem Elternverein zur Folge haben könnte. Dies entspräche dem Entstehen einer von Coleman (1991: 395 ff.) so genannten *übereignungsfähigen sozialen Organisation*, die das Potential von (politischer) Einflussnahme auf einer breiteren gesellschaftlichen Ebene beinhalten würde und somit die sozialem Kapital innewohnende Möglichkeit repräsentiert, kollektiven Nutzen zu erzeugen. Zum Zeitpunkt der Studie muss diese Zielsetzung allerdings als noch in weiter Ferne liegend eingestuft werden.

Eine Form von sozialem Kapital, die im Projekt ebenfalls Bedeutung hat, ist die Steigerung von sogenanntem *familieninternem Sozialkapital*. Im Rahmen der Lesestunden bekommen die Kinder Hausübungen auf, die sie zu Hause gemeinsam mit den Eltern erledigen sollen. Wie die Ergebnisse zeigen, wird dies von den meisten Eltern auch angenommen. Insofern kann bezüglich des familieninternen Sozialkapitals von einer leichten Steigerung ausgegangen werden.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf soziales Kapital Folgendes festhalten: Im Projekt ist es gut gelungen, formelles, familienexternes, interethnisches, zielortspezifisches soziales Kapital für die Eltern in Form einer Verbesserung des Kontaktes zwischen Eltern und LehrerInnen herzustellen. Der Aufbau von intra-, aber auch interethnischem familienexternem

Sozialkapital für die Eltern, in Form eines vermehrten Austausches der Eltern untereinander, ist zum Zeitpunkt der Erhebungen in nur sehr geringem Ausmaß sichtbar. Dies lässt sich dahingehend deuten, dass die Eltern sich nicht als Gruppe begreifen und somit die Binnenintegration über Selbstorganisation bei der Zielgruppe des Projektes bisher nicht funktioniert. Es muss jedoch ebenfalls angemerkt werden, dass auf Grundlage der Studie über die Binnenintegration etwa in der Wohngegend keine Aussagen gemacht werden können. Es lässt sich lediglich feststellen, dass im schulischen Kontext diesbezüglich kaum Tendenzen sichtbar sind. Um mögliche Bedeutungen der einen oder anderen Art von sozialem Kapital für Integrationsprozesse besser verstehen zu können, soll nun noch der Begriff der Integration im Kontext der Ergebnisse betrachtet werden.

Aus den Ergebnissen der Zielanalyse - mit dem Fokus auf die grundlegenden Konzepte und Strategien der Zielerreichung dieses Projektes - geht hervor, dass die AnbieterInnen versuchen, den Prozess einer „*multiple Integration*“ (Esser 2001: 64) in Gang zu bringen und zu forcieren. „Multiple Integration“ definiert sich über die Inklusion der MigrantInnen sowohl in die Herkunftsgesellschaft als auch in die Aufnahmegesellschaft. Das heißt, MigrantInnen bewahren die Identifikation mit der Herkunftskultur bei einem gleichzeitigen Aufgehen in der Einwanderungskultur. Zentral für diesen Prozess sind intensive Kontakte sowohl innerhalb der eigenen Kultur als auch mit der Kultur des Aufnahmelandes. Dies entspricht einer guten Ausstattung mit intra-, aber auch interethnischem sozialem Kapital.

Nach den diesbezüglichen Ergebnissen der Studie kam es vor allem zu einer Steigerung des formellen, interethnischen, zielortspezifischen sozialen Kapitals. Wie bereits erwähnt, spielt das intraethnische Kapital innerhalb der Schule nur eine untergeordnete Rolle und konnte auch nicht wesentlich gesteigert werden. Somit muss davon ausgegangen werden, dass eine multiple Integration innerhalb der Schule zum Zeitpunkt der Erhebungen nicht gelungen ist. Viel mehr deuten diese Ergebnisse auf assimilative Tendenzen unter der Elternschaft hin. Der Begriff der „Assimilation“, im Sinne Essers, wird derart definiert, dass Inklusion in die Aufnahmegesellschaft, bei gleichzeitiger Exklusion aus der Herkunftsgesellschaft, stattfindet. Der verstärkte Kontakt zu den LehrerInnen wird von den Eltern als positiv bewertet und hat einen hohen Stellenwert. Die LehrerInnen repräsentieren in diesem Fall die Brücke zur Aufnahmegesellschaft, und von Seiten der Eltern wird auch verstärkt der Kontakt zur Aufnahmegesellschaft gesucht, zugleich aber wird der Kontakt unter den Eltern in der Schule eher gemieden. Zu berücksichtigen bleibt, dass für viele Eltern - insbesondere für die Mütter -

das Projekt „Brückenfrauen“ eine prinzipielle institutionalisierte Kontaktmöglichkeit zur Aufnahmegesellschaft darstellt. Damit bietet es jedenfalls eine wichtige Grundlage zur Sozialintegration, unabhängig davon, ob diese in Form einer multiplen Integration oder in Form einer Assimilation stattfindet.

Da diese Angebote für die Eltern von diesen angenommen, akzeptiert und wertgeschätzt werden, kann davon ausgegangen werden, dass es sich beim Projekt „Brückenfrauen“ um eine Maßnahme handelt, die der *Segmentation* und *Marginalisierung* vorbeugt. Das wesentliche Element dieser Prävention besteht im prinzipiellen Erreichen der Zielgruppe sowie im gelungenen Herstellen von Akzeptanz der Maßnahmenangebote. Gemäß den empirischen Befunden bietet die Schule hierfür einen geeigneten Rahmen. Das heißt, von der Institution Schule ausgehend, können die Personen mit Migrationshintergrund durch ein Bereitstellen zusätzlicher struktureller Angebote erreicht werden und kann eine Möglichkeit für einen gelingenden Integrationsprozess geschaffen werden.

Mit dieser Fallstudie konnten auf der qualitativen Ebene relevante Aspekte der institutionellen Erreichbarkeit von MigrantInnen herausgearbeitet werden, die mit Essers Ansatz nicht abgedeckt werden können.

Abschließend lässt sich festhalten, dass das Projekt „Brückenfrauen“ auf wesentliche Elemente reflektiert, die auch im wissenschaftlich-theoretischen Diskurs in Hinblick auf die Integration von Personen mit Migrationshintergrund von Bedeutung sind. Es sind Tendenzen feststellbar, die darauf hindeuten, dass die Maßnahme Integrationsprozesse unterstützt und somit der Segmentation bzw. Marginalisierung von Personen mit Migrationshintergrund vorbeugt. Es zeigt sich aber auch, dass dieses Projekt nur durch großen Aufwand und durch das Erschließen schulexterner Ressourcen von Seiten der AnbieterInnen organisiert werden kann. Die Schule kann durch die (momentanen) strukturellen Bedingungen des Bildungssystems nicht flexibel genug auf die sich verändernden Anforderungen ihrer Umwelt reagieren. Da die AnbieterInnen das Projekt nur über externe Mittel organisieren können, entstehen für sie große Belastungen. Um diese Belastungen zu reduzieren, wären dringend das Zur-Verfügung-Stellen weiterer Ressourcen und das Schaffen einer flexibleren Schulstruktur notwendig, die es ermöglicht, derartige Maßnahmen schulintern bereitzustellen. Hierzu wäre vor allem der politische Wille erforderlich, den gesellschaftlichen Wandel ernst zu nehmen und entsprechend darauf zu reagieren.

## Literatur

- Abels, Heinz, 2004: Einführung in die Soziologie. Band 1. Der Blick auf die Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Allemann-Ghionda, Cristine; Pfeiffer, Saskia, 2008: Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit: Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin: Frank & Timme.
- Andorfer, Veronika, 1995: Von der Integration zum Empowerment. Zur Frauenförderung in der Entwicklungspolitik. Frankfurt: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 1976: Kommunikative Sozialforschung. München: Fink.
- Bacher, Tanja, 2009: Indigene Bewegungen als Ausdruck von Empowerment? Wien: Universität Wien - Institut für Soziologie (Magisterarbeit).
- beratungsgruppe.at, 2009: Evaluationsbericht zum Beobachtungszeitraum 01.01.2009-1.12.2009. HIPPY - Hausbesuchsprogramm für Eltern von Vorschulkindern - Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters Programmdurchlauf Wien 2009. Wien.
- Bernstein, Basil, 1970: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970. Amsterdam: de Munter.
- Beywl, Wolfgang, 2006: Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: Flick, Uwe (Hg.), Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte-Methoden-Umsetzung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 92-117.
- Blaschitz, Verena; Dorostkar, Niku, 2007: „Jetzt Merke ich, dass ich doch etwas kann.“ Evaluation und Dokumentation der Mama lernt Deutsch-Kursreihe der Stadt Wien im Schuljahr 2006/2007. Band 1, Endbericht. Wien: Institut für Sprachwissenschaft.
- Boeschoten, Hendrik, 1997: The Turkish Language Reform forced into stagnation. In: Clyne, Michael, (Hg.), Undoing and Redoing of Corpus Planning. Berlin: Mouton de Gruyter, 357-383.
- Bogardus, Emroy S, 1929: A Race Relations Cycle. American Journal of Sociology, Vol. 35, 612-617.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang, 2005: Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bourdieu, Pierre, 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.), Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Verlag Otto Schwarz & Co, 183-198.
- Brizić, Katharina, 2005: Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen in Herkunfts- und Einwanderungsgesellschaft und die Rolle sprach(en)politischer, gesellschaftlicher, familiärer und individueller Faktoren im Spracherwerb von Migrantenkindern in Österreich (2 Bände). Wien: Universität Wien – Institut für Sprachwissenschaften (Dissertation).
- 2006: Das geheime Leben der Sprachen. Eine unentdeckte migrantische Bildungsressource. Kurswechsel, Vol. 2, 32-43.
- Bröckling, Ulrich, 2003: You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Über Empowerment. Leviathan, Vol. 31, 323-344.
- Castles, Steven; Korac, Maja; Vasta, Ellie; Vertovec, Steven, 2002: Integration: Mapping the Field. Report of a Project carried out by the University of Oxford Centre for Migration and policy Research and Refugee Studies Centre contracted by the Home Office Immigration Research and Statistics Service (IRSS). London: Home Office.
- Cina, Annette; Ledermann, Thomas; Meyer, Jeannette; Gabriel, Barbara; Bodenmann, Guy, 2004: Triple P in der Schweiz: Zufriedenheit, Akzeptanz und Wirksamkeit. Forschungsbericht Nr. 162. Fribourg: Universität Fribourg.
- Clyne, Michael, 1997: Undoing and Redoing of Corpus Planning. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Coleman, James S, 1988: Social Capital in the Creation of Human Capital. The American Journal of Sociology, Vol. 94 (Supplement), 95-120.
- 1991: Grundlagen der Sozialtheorie, Band 1. Handlungen und Handlungssysteme. München: Oldenbourg Verlag.
- Cummins, Jim, 1979: Linguistic Interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research, Vol. 49/2, 222-251.
- De Cillia, Rudolf, 2008: Spracherwerb in der Migration. 11. Aufl. Wien: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr. 3/2008. BMUKK.
- Denzin, Norman, 1970: The Research Act. Chicago: Adeline.
- Diekmann, Andreas, 2007: Empirische Sozialforschung. Grundlagen. Methoden. Anwendungen. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

- Dür, Wolfgang 2001: Systemtheorie sensu Luhmann. In: Richter, Rudolf (Hg.), Soziologische Paradigmen. Eine Einführung in klassische und moderne Konzepte. Wien: UTB (WUV).
- Eisenstadt, Shmuel N, 1954: The Absorption of Immigrants. A comparative study based mainly on the Jewish community in Palestine and the State of Israel. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Elwert, Georg, 1982: Probleme der Ausländerintegration. Gesellschaftliche Integration durch Binnenintegration? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Vol. 34, 717–731.
- Esser, Hartmut, 1993: Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 1. Situationslogik und Handeln. Frankfurt am Main: Campus.
- 2001: Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere Nr. 40. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- 2006a: Migration, Sprache und Integration. AKI Forschungsbilanz 4. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- 2006b: Sprache und Integration. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge (KMI Working paper Nr. 7). Wien: Kommission für Migrations- und Integrationsforschung an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- 2006c: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus.
- 2008: Sprache und Integration. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse aus: Esser, Hartmut, 2006: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus.
- Fassmann, Heinz, 2009: Integrationsindikatoren des Nationalen Aktionsplans für Integration. Begriffe - Beispiele - Implementierung. Wien: ÖIF.
- Fassmann, Heinz; Matuschek, Helga; Menasse-Wiesbauer, Helga, 2000: Abgrenzen. Ausgrenzen. Aufnehmen. Empirische Befunde zu Fremdenfeindlichkeit und Integration. Klagenfurt: Drava.
- Flick, Uwe, 1995: Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2.Auflage, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- 1999: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden. Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch Verlag.

- 2004: Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag Für Sozialwissenschaften.
- 2006: Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte-Methoden-Umsetzung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Franzen, Axel; Freitag, Markus, 2007: Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 47. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred, 2003: Das qualitative Interview. Wien: UTB (WUV).
- Garip, Filiz, 2008: Social Capital and Migration: How Do Similar Resources Lead to Divergent Outcomes? Demography, Vol. 45/3, 591-617.
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm L, 1967: The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.
- Gogolin, Ingrid, 1995: Sprache und Migration. In: Schmalz-Jacobson, Cornelia; Hansen, Georg (Hg.), Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon. München: C.H. Beck, 481-490.
- Gordon, Milton M, 1964: Assimilation In American Life. The Role of Race, Religion and National Origin. New York: Oxford University Press.
- Granovetter, Mark S, 1973: The strength of weak ties. American Journal of Sociology, Vol. 78/6, 1360-1380.
- Han, Petrus, 2005: Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven, 2. Auflage, Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Haug, Sonja, 2007: Soziales Kapital als Ressource im Kontext von Migration und Integration. In: Lüdicke, Jörg; Diewald, Martin (Hg.), Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 85-111.
- Haug, Sonja; Pointner, Sonja, 2007: Soziale Netzwerke, Migration und Integration. In: Franzen, Axel; Freitag, Markus (Hg.), Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 47. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 367-396.
- Hitzler, Ronald; Honer, Anne, 1997: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske und Budrich.
- Klein, Ansgar; Kern, Kristine; Geißel, Brigitte; Berger, Maria, 2004: Zivilgesellschaft und Sozialkapital. Herausforderungen politischer und sozialer Integration. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Klein, Kathrin, 2010: „Social Capital Matters“ – als Ressource im bildungsbiographischen Verlauf der zweiten Generation. In: Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver; Weiß, Anja (Hg.), Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 272-284.
- Krause, Detlev, 2001: Luhmann Lexikon. 3. Auflage, Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Kreckel, Reinhard, 1983: Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Verlag Otto Schwarz & Co, 183-198.
- Kriesi, Hanspeter, 2007: Sozialkapital. Eine Einführung. In: Franzen, Axel; Freitag, Markus, 2007: Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 47. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 23-46.
- Kromrey, Helmut, 2006: Empirische Sozialforschung. Stuttgart: Lucius and Lucius.
- Leitner, Andrea; Wroblewski, Angela, 2005: Zwischen Wissenschaftlichkeitsstandards und Effizienzanforderungen. ExpertInneninterviews in der Praxis der Arbeitsmarktevaluation. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.), Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 241-256.
- Lockwood, David, 1964: Social Integration and System Integration. In: Zollschan, George K; Hirsch, Walter (Hg.), Explorations in Social Change. London: Routledge & Kegan, 244-257.
- Luhmann, Niklas, 1975: Soziologische Aufklärung 2. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Lueger, Manfred, 2000: Grundlagen qualitativer Feldforschung. Wien: UTB (WUV).
- Lueger, Manfred, 2010: Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. Wien: UTB.
- Lüdicke, Jörg; Diwald, Martin, 2007: Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marzinzik, Kordula; Kluwe, Sabine, 2007: Evaluation des STEP- Elterntrainings. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung für den Zeitraum März 2005 bis Dezember 2006. Universität Bielefeld: Fakultät für Gesundheitswissenschaften.
- Miller Tilly, Pankofer Sabine, 2000: Empowerment konkret! Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius.



- Nauck, Bernhard; Kohlmann, Annette; Diefenbach Heike, 1997: Familiäre Netzwerke, Intergenerative Transmission und Assimilationsprozesse bei Türkischen Migrantenfamilien. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Vol. 49/3, 477-499.
- Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver; Weiß, Anja, 2010: Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, Ulrich, 1972: Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Oswald, Ingrid, 2007: Migrationssoziologie. Konstanz: UTB. UVK Verl.-Ges.
- Pankofer Sabine. 2000: Empowerment - eine Einführung. In: Miller Tilly, Pankofer Sabine (Hg.), Empowerment konkret! Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius, 7-22.
- Park, Robert E; Burgess, Ernest W, 1921: Introduction of the Science Sociology. Chicago: University of Chicago Press.
- Park, Robert E; Burgess, Ernest W; McKenzie, Roderick D, 1925: The City. Chicago: University of Chicago Press.
- Park, Robert E, 1950: Race and Culture. Essays in the Sociology of Contemporary Man. Glencoe: The Free Press.
- Portes, Alejandro, 1998: Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. Annual Review of Sociology, Vol. 24, 1-24.
- Pries, Ludger, 2003: Transnationalismus, Migration und Inkorporation. Herausforderungen an Raum- und Sozialwissenschaften. Geographische Revue, Vol. 2/2003, 23-39.
- Putnam, Robert D, 1995: Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social Capital in America. Political Science and Politics, Vol. 28/4, 664-683.
- 2001: Gesellschaft und Gemeinsinn: Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.
- Putnam, Robert D; Goss, Kristin A, 2001: Einleitung. In: Putnam, Robert D (Hg), Gesellschaft und Gemeinsinn: Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung, 15 -44.
- Rappaport, Julian; Swift, Carolyn; Hess Robert, 1984: Studies in Empowerment: Steps toward understanding and action. New York: Harworth Press.

- Rappaport, Julian, 1987: Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 15/2, 121-148.
- Rauer, Valentin, 2004: Ethnische Vereine in der Selbst- und Fremdbewertung. Plädoyer für einen relationalen Sozialkapital-Ansatz. In: Klein, Ansgar; Kern, Kristine; Geißel, Brigitte; Berger, Maria (Hg.), *Zivilgesellschaft und Sozialkapital. Herausforderungen politischer und sozialer Integration*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 211-229.
- Reichert, Jo, 1997: Objektive Hermeneutik. In: Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen: Leske und Budrich, 31-55.
- Richardson, Alan, 1957: The Assimilation of British Immigrants in Australia. *Human Relations*, Vol. 10, 157-166.
- Richter, Rudolf, 2001: *Soziologische Paradigmen. Eine Einführung in klassische und moderne Konzepte*. Wien: UTB (WUV).
- Rossi, Peter H; Freeman, Howard E; Lipsey, Mark W, 1998: *Evaluation: A systematic approach*. London: Sage Publications.
- Schmalz-Jacobson, Cornelia; Hansen, Georg, 1995: *Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon*. München: C.H. Beck.
- Schnur, Olaf 2008: Gute Beziehungen, schlechte Beziehungen: Lokales Sozialkapital und soziale Integration von Migranten im Quartier. *vhw Forum Wohneigentum*, Vol. 3, 138-144.
- Schütz, Alfred (1972): Der gut informierte Bürger. Ein Versuch über die soziale Verteilung des Wissens, in: Schütz, Alfred: *Gesammelte Aufsätze 2. Studien zur soziologischen Theorie*. Hrsg. v. Arvid Brodersen. Den Haag: Martinus Nijhoff, 85-102.
- Schütze, Fritz, 1976: Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien - dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), *Kommunikative Sozialforschung*. München: Fink.
- Scriven, Michael S, 1991: The Science of Valuing. In: Shadish, William R; Cook, Thomas D; Leviton, Laura C (Hg.), *Foundations of Program Evaluation. Theories of Practice*. London: Sage Publications, 73-119.
- Shadish, William R; Cook, Thomas D; Leviton, Laura C, 1991: *Foundations of Program Evaluation. Theories of Practice*. London: Sage Publications.

- Stake, Robert E, 1975: Evaluating the Arts in Education. A Responsive Approach. Columbus (Ohio): Merrill.
- Stark, Wolfgang, 1996: Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Statistik Austria, 2004: Volkszählung 2001. Hauptergebnisse II - Wien. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria, 2009: Bildung in Zahlen 2007/2008. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Statistik Austria.
- Stockmann, Reinhard, 2007: Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Taft, Ronald, 1953: The Shared Frame of Reference Concept Applied to the Assimilation of Immigrants. Human Relations, Vol. 6, 45-55.
- 1957: A Psychological Model for the Study of Social Assimilation. Human Relations, Vol. 10, 141-156.
- Tränhardt, Dietrich, 2000: Einwandererkulturen und soziales Kapital. Eine komparative Analyse der Zuwanderungsnationalitäten und Bundesländer. In: Fassmann, Heinz; Matuschek, Helga; Menasse-Wiesbauer, Helga (Hg.), Abgrenzen. Ausgrenzen. Aufnehmen. Empirische Befunde zu Fremdenfeindlichkeit und Integration. Klagenfurt: Drava, 201-220.
- Treibel, Anette, 2003: Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 3. Auflage, Weinheim: Juventa.
- Tschöpe-Scheffler, Siegrid; Niermann, Jochen, 2002: Evaluation des Elternkurskonzepts „Starke Eltern – Starke Kinder ®“ des Deutschen Kinderschutzbundes. Forschungsbericht. Köln: Fachhochschule Köln - Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaft.
- Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. 5. Auflage, Tübingen: Mohr
- Weiss, Karin; Tränhardt, Dietrich, 2005: SelbstHilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen. Freiburg: Lambertus.
- 2005: Selbsthilfe, Netzwerke und Soziales Kapital in der Pluralistischen Gesellschaft. In: Weiss Karin, Tränhardt, Dietrich (Hg.), SelbstHilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen. Freiburg: Lambertus, 8-26.

- Wimmer, Andreas; Glick-Schiller, Nina, 2002: Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, Vol. 2/4, 301-334.
- Witzel, Andreas, 1982: *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a. M: Campus Verlag.
- Zollschan, George K; Hirsch, Walter, 1964: *Explorations in Social Change*. London: Routledge & Kegan.

## **Dokumente**

- Projektteam „Brückenfrauen“ et al. Dokument zum Projektabschluss „Brückenfrauen“. Diversitätsprojekt zur Elternarbeit. Oktober 2008 bis Juni 2009. Wien
- Projektteam „Brückenfrauen“. Dokument zur Projektbeschreibung „Brückenfrauen“. Diversitätsprojekt zur Elternarbeit. Schuljahr 2008/2009. Wien
- Projektteam „Brückenfrauen“. Dokument einer Gegenüberstellung von Projekt alt/neu. Projekt „Brückenfrauen“. Schuljahr 2008/09. Wien.
- Schulstandortprofil 2007/2008. Volksschule II Greiseneckergasse 29

## **Internetquellen**

- beratungsgruppe.at, 2009: Evaluationsbericht zum Beobachtungszeitraum 01.01.2009-1.12.2009. HIPPY - Hausbesuchsprogramm für Eltern von Vorschulkindern - Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters Programmdurchlauf Wien 2009. Wien. <http://www.hippy.or.at/index.php?SID=29>, 12.12.2010.
- BMUKK, Projektdatenbank. <http://www.projekte-interkulturell.at/projreport.aspx?ID=48>, 6.12.2010.
- Homepage der MA 17 <http://www.wien.gv.at/integration/arbeits.html>, 05.09.2009.
- Homepage VSII Greiseneckergasse: <http://www.schulen.wien.at/Schulen/920041/>, 17.05.2009.
- UN, 1948: The Universal Declaration of Human Rights, Article 2. <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>, 25. 12.2010.
- UN, 1990: UN-Convention on the Rights of the Child, Article30/I. <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm#30>, 25. 12.2010.

# Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1-1: Der Empowermentprozess als Wechselwirkung zwischen Mikro-, Meso-, und Makroebene.....	51
Abbildung 1-2: Determinanten der Selbsthilfe-Strukturen .....	65
Abbildung 4-1: Prozesslogik der zyklischen Forschungsstrategie im Rahmen der Triangulation.....	87
Abbildung 5-1: StaatsbürgerInnenschaft der SchülerInnen der VS II – Schuljahr 2008/2009.....	104
Abbildung 5-2: Muttersprache der SchülerInnen der VS II – Schuljahr 2008/2009 .....	105
Abbildung 5-3: Religionsbekenntnis der SchülerInnen der VS II – Schuljahr 2008/2009.....	106
Abbildung 5-4: Bevölkerung des 20. Bezirks im Alter von 15 und mehr Jahren nach höchster abgeschlossener Ausbildung, gesamt sowie nach Geschlecht .....	108
Abbildung 5-5: Bevölkerung von Wien im Alter von 15 und mehr Jahren nach höchster abgeschlossener Ausbildung, gesamt sowie nach Geschlecht .....	109
Abbildung 5-6: Zielsetzungen des Projektes „Brückenfrauen“ I. Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternschaft. ....	113
Abbildung 5-7: Zielsetzungen des Projektes „Brückenfrauen“ II. Förderung der Kinder. ....	115
Abbildung 5-8: Wer den Fragebogen ausgefüllt hat .....	145
Abbildung 5-9: StaatsbürgerInnenschaft der Eltern der 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009 .....	146
Abbildung 5-10: Alter der Eltern der 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009 .....	147
Abbildung 5-11: Religionsbekenntnis der Eltern der 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009 .....	148
Abbildung 5-12: Seit wann in Österreich? - Eltern der 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009 .....	148
Abbildung 5-13: Schulbildung der Eltern der 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009 .....	150
Abbildung 5-14: Beruf der Eltern der 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009.....	151
Abbildung 5-15: Haushaltseinkommen der Eltern der 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009 .....	152
Abbildung 5-16: Anzahl der Kinder im Haushalt - 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009 .....	152
Abbildung 5-17: Muttersprache der Eltern der 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009.....	153
Abbildung 5-18: Sprachgebrauch in der Familie - 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009 .....	154
Abbildung 5-19: Häufigkeit der Teilnahme an den Elterntreffen .....	156
Abbildung 5-20: Wie haben Sie von den Elterntreffen erfahren? .....	157
Abbildung 5-21: Gründe für die Teilnahme an Elterntreffen.....	158
Abbildung 5-22: Zufriedenheit mit der Anzahl der Eltern bei den Elterntreffen .....	161
Abbildung 5-23: Zufriedenheit mit der Häufigkeit der Elterntreffen .....	162
Abbildung 5-24: Zufriedenheit mit der Dauer der Elterntreffen .....	162
Abbildung 5-25: Eindruck von den Elterntreffen.....	163
Abbildung 5-26: Veränderungen durch die Teilnahme an den Elterntreffen .....	166
Abbildung 5-27: Sollen die Elterntreffen nächstes Schuljahr wieder stattfinden? .....	167
Abbildung 5-28: Haben Sie vor, an weiteren Elterntreffen teilzunehmen?.....	167
Abbildung 5-29: Nimmt eines Ihrer Kinder an der Lesestunde teil?.....	168
Abbildung 5-30: Gründe für die Teilnahme an den Lesestunden .....	171
Abbildung 5-31: Zufriedenheit mit der Anzahl der Kinder bei den Lesestunden .....	172

Abbildung 5-32: Zufriedenheit mit der Häufigkeit der Lesestunden .....	173
Abbildung 5-33: Zufriedenheit mit der Dauer der Lesestunden.....	173
Abbildung 5-34: Eindruck von den Lesestunden .....	174
Abbildung 5-35: Sollen die Lesestunden nächstes Schuljahr wieder stattfinden? .....	176
Abbildung 5-36: Werden Sie ihr Kind an weiteren Lesestunden teilnehmen lassen?.....	176
Abbildung 5-37: Haben Sie bereits an einer Sprechstunde teilgenommen?.....	177
Abbildung 5-38: Wie haben Sie von den Sprechstunden erfahren? .....	177
Abbildung 5-39: Sollen die Sprechstunden nächstes Schuljahr wieder stattfinden?.....	178
Abbildung 5-40: Haben Sie vor, an weiteren Sprechstunden teilzunehmen?.....	178
Abbildung 5-41: Einstellungen der Eltern der 2. Klassen .....	179
Abbildung 5-42: Bedürfnisse der Eltern nach mehr Information zu unterschiedlichen Themen .....	182

### Tabellenverzeichnis

Tabelle 1-1: Strukturelle Sozialintegration und die Funktionen der Sprache.....	41
Tabelle 5-1: Kreuztabelle: Herkunft Mutter - StaatsbürgerInnenschaft Mutter - 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009.....	149
Tabelle 5-2: Kreuztabelle: Herkunft Vater - StaatsbürgerInnenschaft Vater - 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009.....	150
Tabelle 5-3: Kreuztabelle: Muttersprache der Mutter – Muttersprache des Vaters der 2. Klassen VS II - Schuljahr 2008/2009.....	153
Tabelle 5-4: Muttersprache jener Eltern, die mindestens einmal an einem Elterntreffen teilgenommen haben .	155
Tabelle 5-5: Teilnahme an den Lesestunden nach Muttersprache .....	169
Tabelle 5-6: Teilnahme der türkischsprachigen Kinder der 2. Klassen an der Lesestunde.....	169
Tabelle 5-7: Teilnahme der BKS-sprachigen Kinder der 2. Klassen an der Lesestunde.....	170

## Anhang I – Tabelle: Methoden-, Datentriangulation

<b>Methode d. Erhebung</b>	<b>Was wurde beobachtet / wer wurde interviewt / welche Sekundärdaten und Artefakte wurden verwendet</b>	<b>Methode d. Analyse</b>	<b>Erkenntnis-ebene</b>	<b>Triangulation</b>
Dokumenten-analyse	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projektbeschreibung des Projektes 2008/2009</li> <li>Abschlussbericht des Projektes 2007/2008</li> <li>Dokument zur Gegenüberstellung Projekt alt vs. Projekt neu</li> <li>Homepage der Schule</li> <li>Dokument zur Organisationsstruktur der Schule</li> </ul>	Themen-analyse	<b>Orientierung im Feld</b> <b>Kontextanalyse</b> <b>Zielanalyse</b>	<b>Methodentriangulation:</b> Zwischenergebnisse: Eingrenzung Themenbereiche zur Leitfadenkonstruktion für AnbieterInnengespräche; <b>Datentriangulation:</b> Darstellung der Organisationsstruktur der Schule Ergebnisse für Zielanalyse verwendet;
Sekundärdaten-analyse	Schulstatistische Daten: SchülerInnen der VS II Greiseneckergasse nach StaatsbürgerInnenschaft, Religion, Muttersprache	Statistische Auswertung mit MS Excel	<b>Kontextanalyse:</b> Elaboration von relevanten Kontextbedingen	
Offene teilnehmende Beobachtung (Zyklus 1)	Elterntreffen	Analyse d. Beobachtung	<b>Orientierung im Feld</b> <b>Zielanalyse:</b> Strategien/Konzepte der Zielerreichung	<b>Methodentriangulation:</b> Zwischenergebnisse: Eingrenzung Themenbereiche zur Leitfadenkonstruktion für AnbieterInnen-, „Brückenfrauen“- NutzerInnengespräche; <b>Datentriangulation:</b> Ergebnisse in Zielanalyse eingeflossen; in Fragebogenkonstruktion eingeflossen;
Offene teilnehmende Beobachtung (Zyklus 2)	Elterntreffen	Analyse d. Beobachtung	<b>Orientierung im Feld</b> <b>Zielanalyse:</b> Strategien/Konzepte der Zielerreichung	<b>Methodentriangulation:</b> Zwischenergebnisse: Eingrenzung Themenbereiche zur Leitfadenkonstruktion für AnbieterInnen-, „Brückenfrauen“- NutzerInnengespräche; <b>Datentriangulation:</b> Ergebnisse für Zielanalyse verwendet; in Fragebogenkonstruktion eingeflossen;
Narratives Interview (Zyklus 1)	AnbieterIn	System-analyse Themen-analyse	<b>Orientierung im Feld:</b> Erwartungen an die Evaluation; Erkenntnis: Ziele sind unklar definiert; <b>Zielanalyse:</b> Prozessanalyse zur Zielerreichung unter Berücksichtigung des Settings „Schule“, Konzepte der Zielerreichung, Einschätzungen zum Projekt aus	<b>Methodentriangulation:</b> Zwischenergebnisse: Eingrenzung und Isolation von Themenbereichen zur Leitfadenkonstruktion für AnbieterInnen-, „Brückenfrauen“- NutzerInnengespräche; <b>Datentriangulation:</b> Ergebnisse Themenanalyse mit Ergebnissen der Themenanalyse anderer AnbieterInnengespräche verdichtet; in

			AnbieterInnen-perspektive	Fragebogenkonstruktion eingeflossen; Kontrastierung AnbieterInnen-/Brückenfrauen-/NutzerInnenperspektive;
Problem-zentriertes Interview (Zyklus 1)	AnbieterIn	Themen-analyse	<b>Zielanalyse:</b> Thematische Verdichtung d. Prozessanalyse zur Zielerreichung, Konzepte/Strategien der Zielerreichung, <b>Einschätzungen</b> zum Projekt aus AnbieterInnen-perspektive	<b>Methodentriangulation:</b> Zwischenergebnisse: Sichtung von Erkenntnislücken zur Leitfadenskonstruktion für AnbieterInnen-, „Brückenfrauen“-NutzerInnengespräche; <b>Datentriangulation:</b> Ergebnisse Themenanalyse mit Ergebnissen der Themenanalyse anderer AnbieterInnengespräche verdichtet; in Fragebogenkonstruktion eingeflossen; Kontrastierung AnbieterInnen-/Brückenfrauen-/NutzerInnenperspektive;
Problem-zentriertes Interview (Zyklus 2)	AnbieterIn	Themen-analyse	<b>Zielanalyse:</b> Thematische Verdichtung d. Prozessanalyse zur Zielerreichung, Konzepte/Strategien der Zielerreichung, <b>Einschätzungen</b> zum Projekt aus AnbieterInnen-perspektive	<b>Methodentriangulation:</b> Zwischenergebnisse: Sichtung von Erkenntnislücken zur Leitfadenskonstruktion für AnbieterInnen-, „Brückenfrauen“-NutzerInnengespräche; <b>Datentriangulation:</b> Ergebnisse Themenanalyse mit Ergebnissen der Themenanalyse anderer AnbieterInnengespräche verdichtet; in Fragebogenkonstruktion eingeflossen; Kontrastierung AnbieterInnen-/Brückenfrauen-/NutzerInnenperspektive;
Problem-zentriertes Interview	Direktorin (VSII)	Themen-analyse	<b>Kontextanalyse:</b> Herausforderungen durch Zusammensetzung d. Settings <b>Zielanalyse/</b> <b>Einschätzungen zum Projekt:</b> Prozessanalyse zur Zielerreichung unter Berücksichtigung des Settings „Schule“ – insbes. schulische strukturelle Rahmenbedingungen/ Möglichkeiten	<b>Methodentriangulation:</b> Zwischenergebnisse: Sichtung von Erkenntnislücken zur Leitfadenskonstruktion für AnbieterInnen-, „Brückenfrauen“-NutzerInnengespräche und Gespräch mit externem Stakeholder (MA 17) <b>Datentriangulation:</b> Ergebnisse Themenanalyse mit Ergebnissen der Themenanalyse der AnbieterInnengespräche verdichtet; Zwischenergebnisse für Kontextanalyse verwendet; in Fragebogenkonstruktion eingeflossen; Kontrastierung AnbieterInnen-/Brückenfrauen-/NutzerInnenperspektive;



Problem-zentriertes Interview	Projektfinancier (Vertreter MA17)	Themen-analyse	<b>Kontextanalyse:</b> Auflagen, Unterstützung <b>Einschätzungen</b> zum Projekt (Organisation, Muttersprachenförderung, Elternarbeit)	<b>Methodentriangulation:</b> Leitfaden aus Ergebnissen der AnbieterInnengespräche entwickelt <b>Datentriangulation:</b> Zur Kontextanalyse verwendet; Mit Ergebnissen aus AnbieterInnenperspektive zusammengeführt (v. A. Ergebnisse zur Organisation des Projektes „Brückenfrauen“; Kontrastierung Kontext/AnbieterInnenperspektive;
Narratives Interview (Zyklus 2)	NutzerIn	Themen-analyse	<b>Orientierung im Feld:</b> Relevanzsysteme NutzerInnen <b>Einschätzungen zum Projekt:</b> NutzerInnenperspektive <b>Identifikation von Problemlagen/Bedürfnissen</b>	<b>Methodentriangulation:</b> Zwischenergebnisse: Eingrenzung und Isolation von Themenbereichen zur Leitfadenkonstruktion für AnbieterInnen- „Brückenfrauen“- NutzerInnengespräche; in Fragebogenkonstruktion eingeflossen <b>Datentriangulation:</b> Ergebnisse Themenanalyse mit Ergebnissen der Themenanalyse anderer NutzerInnengespräche verdichtet; in Fragebogenkonstruktion eingeflossen; Kontrastierung AnbieterInnen-/Brückenfrauen-/NutzerInnenperspektive;
Problem-zentriertes Interview (Zyklus 2)	NutzerIn	Themen-analyse	<b>Einschätzungen zum Projekt:</b> NutzerInnenperspektive <b>Identifikation von Problemlagen/Bedürfnissen</b>	<b>Methodentriangulation:</b> Zwischenergebnisse: Sichtung von Erkenntnislücken zur Leitfadenkonstruktion für AnbieterInnen-, „Brückenfrauen“- NutzerInnengespräche; <b>Datentriangulation:</b> Ergebnisse Themenanalyse mit Ergebnissen der Themenanalyse anderer NutzerInnengespräche verdichtet; in Fragebogenkonstruktion eingeflossen; Kontrastierung AnbieterInnen-/Brückenfrauen-/NutzerInnenperspektive;
Problem-zentriertes Interview (Zyklus 2)	NutzerIn	Themen-analyse	<b>Einschätzungen zum Projekt:</b> NutzerInnenperspektive <b>Identifikation von Problemlagen/Bedürfnissen</b>	<b>Methodentriangulation:</b> Zwischenergebnisse: Sichtung von Erkenntnislücken zur Leitfadenkonstruktion für AnbieterInnen-, „Brückenfrauen“- NutzerInnengespräche; <b>Datentriangulation:</b> Ergebnisse Themenanalyse mit Ergebnissen der Themenanalyse anderer NutzerInnengespräche

				verdichtet; in Fragebogenkonstruktion eingeflossen; Kontrastierung AnbieterInnen-/Brückenfrauen-/NutzerInnenperspektive;
Problem-zentriertes Interview (Zyklus 2)	„Brückenfrau“	Themen-analyse	<b>Einschätzungen zum Projekt:</b> Perspektive „Brückenfrau“ <b>Rollendefinition:</b> Selbstwahrnehmung in Rolle als „Brückenfrau“, Definierte Aufgabenbereiche; Organisation der Lesestunden	<b>Methodentriangulation:</b> Zwischenergebnisse: Sichtung von Erkenntnislücken zur Leitfadenkonstruktion für AnbieterInnen-, „Brückenfrauen“-NutzerInnenengespräche; <b>Datentriangulation:</b> Ergebnisse Themenanalyse mit Ergebnissen der Themenanalyse des anderen Brückenfrauengesprächs verdichtet; in Fragebogenkonstruktion eingeflossen; Kontrastierung AnbieterInnen-/Brückenfrauen-/NutzerInnenperspektive;
Problem-zentriertes Interview (Zyklus 3)	„Brückenfrau“	Themen-analyse	<b>Einschätzungen zum Projekt:</b> Perspektive „Brückenfrau“ <b>Rollendefinition:</b> Selbstwahrnehmung in Rolle als „Brückenfrau“, Definierte Aufgabenbereiche; Organisation der Lesestunden	<b>Methodentriangulation:</b> Zwischenergebnisse: Sichtung von Erkenntnislücken zur Leitfadenkonstruktion für AnbieterInnen-, „Brückenfrauen“-NutzerInnenengespräche; <b>Datentriangulation:</b> Ergebnisse Themenanalyse mit Ergebnissen der Themenanalyse des anderen Brückenfrauengesprächs verdichtet; in Fragebogenkonstruktion eingeflossen; Kontrastierung AnbieterInnen-/Brückenfrauen-/NutzerInnenperspektive;
Problem-zentriertes Interview (Zyklus 3)	NutzerIn	Themen-analyse	<b>Einschätzungen zum Projekt:</b> NutzerInnen-perspektive <b>Identifikation von Problemlagen/Bedürfnissen</b>	<b>Methodentriangulation:</b> Zwischenergebnisse: Sichtung von Erkenntnislücken zur Leitfadenkonstruktion für AnbieterInnen-, „Brückenfrauen“-NutzerInnenengespräche; <b>Datentriangulation:</b> Ergebnisse Themenanalyse mit Ergebnissen der Themenanalyse anderer NutzerInnenengespräche verdichtet; in Fragebogenkonstruktion eingeflossen; Kontrastierung AnbieterInnen-/Brückenfrauen-/NutzerInnenperspektive;
Problem-zentriertes Interview (Zyklus 3)	NutzerIn	Themen-analyse	<b>Einschätzungen zum Projekt:</b> NutzerInnen-perspektive <b>Identifikation von Problemlagen/</b>	<b>Methodentriangulation:</b> Zwischenergebnisse: Sichtung von Erkenntnislücken zur Leitfadenkonstruktion für AnbieterInnenengespräch (Zyklus 3)

			<b>Bedürfnissen</b>	<b>Datentriangulation:</b> Ergebnisse Themenanalyse mit Ergebnissen der Themenanalyse anderer NutzerInnenengespräche verdichtet; in Fragebogenkonstruktion eingeflossen; Kontrastierung AnbieterInnen-/Brückenfrauen-/NutzerInnenperspektive;
Sekundärdaten-analyse	Statistische Daten: Höchste abgeschlossene (Aus-) Bildung im Einzugsgebiet der Schule im Vergleich mit gesamt Wien	Statistische Auswertung mit MS Excel	<b>Kontextanalyse:</b> Elaboration von relevanten Kontextbedingungen	<hr/>
Fragebogen-erhebung	Eltern der zweiten Klassen (Schuljahr2008/2009)	Statistische Auswertung mit SPSS	<b>Schlussbefragung der NutzerInnen:</b> Überprüfung der qualitativ erhobenen und verdichteten relevanten Themenbereiche unter der gesamten Klientel; Zusätzliche Erhebung von Soziodemographie und Bedarfslagen	<b>Methodentriangulation:</b> Qualitative Ergebnisse wurden für Fragebogenkonstruktion herangezogen <b>Datentriangulation:</b> Kontrastierung/Gegenüberstellung der qualitativen Ergebnisse mit den Quantitativen Ergebnissen;
Problem-zentriertes Interview (Zyklus 3)	AnbieterIn	Themen-analyse	<b>Zielanalyse:</b> Thematische Verdichtung d. Prozessanalyse zur Zielerreichung, Konzepte/Strategien der Zielerreichung, <b>Einschätzungen</b> zum Projekt aus AnbieterInnen-perspektive	<b>Datentriangulation:</b> Ergebnisse Themenanalyse mit Ergebnissen der Themenanalyse anderer AnbieterInnenengespräche verdichtet; Kontrastierung AnbieterInnen-/Brückenfrauen-/NutzerInnenperspektive;

## Anhang II - Fragebögen (Deutsch, Türkisch, Kroatisch)

### Liebe Eltern!

An der Volksschule Greiseneckergasse findet seit Anfang des Schuljahres 2008/2009 erneut das Projekt „Brückenfrauen“ statt. Dieses Projekt enthält folgende Angebote:

- **Elterntreffen:** Die Elterntreffen finden einmal im Monat abends an der Schule gemeinsam mit Lehrerinnen und Übersetzerinnen statt.
- **Lesestunden:** Diese richten sich an die SchülerInnen. Es werden Texte (z.B. Märchen) in der Muttersprache gelesen und Zeichnungen angefertigt.
- **Sprechstunden:** Bei den Sprechstunden handelt es sich um Einzelgespräche zwischen Lehrerinnen und Eltern. Manchmal unterstützt eine Übersetzerin die Eltern während dieser Sprechstunde.

Mit diesem Fragebogen möchten wir helfen, diese Angebote zu verbessern. Wir bitten Sie diesen Fragebogen auszufüllen. Bitte füllen Sie den Fragebogen auch dann aus, wenn Sie bisher an keinem dieser Angebote teilgenommen haben.

Bitte stecken Sie den ausgefüllten Fragebogen ins Kuvert und verschließen Sie das Kuvert sorgfältig.

Ihre Angaben sind anonym und werden vertraulich behandelt.

**Mit bestem Dank für Ihre Mitarbeit!**

Benjamin Kölldorfer (Universität Wien)

Florian Mooslechner (Universität Wien)

### Anleitung zum Ausfüllen

Bitte lesen Sie den Fragebogen genau durch und folgen Sie den Angaben im Text. Kreuzen Sie bei jeder Frage die zutreffende Antwort im vorgesehenen Kästchen an.

### **Zu Beginn möchten wir Sie zu den Elterntreffen befragen:**

1. Wie oft haben Sie in diesem Schuljahr an einem Elterntreffen teilgenommen?	1 Mal	2 Mal	3 Mal	4 Mal	5 Mal	6 Mal	7 Mal	8 Mal	nie
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> → Falls Sie „nie“ daran teilgenommen haben, fahren Sie bitte bei Frage 9. fort

2. Wie haben Sie von den Elterntreffen erfahren? (Sie können mehrere Antworten ankreuzen)	
Über meine Kinder	<input type="checkbox"/>
Über andere Eltern	<input type="checkbox"/>
Durch eine schriftliche Einladung	<input type="checkbox"/>
Durch eine mündliche Einladung der Lehrerinnen	<input type="checkbox"/>
Sonstiges	Bitte eintragen →

3. Warum haben Sie an den Elterntreffen teilgenommen? (Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage eine Möglichkeit an)		Ich stimme sehr zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme weniger zu	Ich stimme nicht zu	Ich weiß es nicht
3.1.	Weil ich die angenehme Atmosphäre schätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.	Weil ich die dort angebotenen Informationen hilfreich finde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.	Weil ich mich verpflichtet fühle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.	Weil ich dort andere Eltern treffe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5.	Weil ich meine Kinder unterstützen möchte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6.	Weil ich die Lehrerinnen unterstützen möchte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7.	Weil ich dort meine Fragen und Anliegen vorbringen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8.	Weil ExpertInnen eingeladen werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9.	Sonstiges	<b>Bitte eintragen→</b>				

4. Welchen Eindruck haben Sie von den Elterntreffen? (Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage eine Möglichkeit an)		Ich stimme sehr zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme weniger zu	Ich stimme nicht zu	Ich weiß es nicht
4.1.	Die Lehrerinnen sind gut vorbereitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2.	Die Übersetzungen in meine Muttersprache sind verständlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3.	Es werden bei den Elterntreffen Themen behandelt, die für mich nützlich sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4.	Bei den Elterntreffen gibt es ausreichend die Möglichkeit Fragen zu stellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5.	Meine Anliegen werden bei den Elterntreffen ernst genommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6.	Bei den Elterntreffen wird respektvoll miteinander umgegangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Die Dauer der Elterntreffen ist... (Bitte kreuzen Sie eine Möglichkeit an)	
zu lange	<input type="checkbox"/>
genau richtig	<input type="checkbox"/>
zu kurz	<input type="checkbox"/>
weiß ich nicht	<input type="checkbox"/>

<b>6. Die Elterntreffen finden statt:</b> (Bitte kreuzen Sie eine Möglichkeit an)	
zu oft	<input type="checkbox"/>
genau richtig	<input type="checkbox"/>
zu selten	<input type="checkbox"/>
weiß ich nicht	<input type="checkbox"/>

<b>7. Die Anzahl der Eltern bei den Elterntreffen ist...</b> (Bitte kreuzen Sie eine Möglichkeit an)	
zu groß	<input type="checkbox"/>
genau richtig	<input type="checkbox"/>
zu klein	<input type="checkbox"/>
weiß ich nicht	<input type="checkbox"/>

<b>8. Was hat sich für Sie durch die Teilnahme an den Elterntreffen verändert?</b> (Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage eine Möglichkeit an)		Ich stimme sehr zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme weniger zu	Ich stimme nicht zu	Ich weiß es nicht
8.1.	Durch das Elterntreffen habe ich mehr Kontakt zu anderen Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2.	Durch das Elterntreffen habe ich mehr Kontakt zu den Lehrerinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3.	Durch das Elterntreffen weiß ich besser wie es meinem Kind in der Schule geht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4.	Durch das Elterntreffen habe ich mehr Einblick in andere Kulturen erhalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.5.	Durch das Elterntreffen setzte ich mich häufiger mit den Problemen meines Kindes auseinander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>9. Die Elterntreffen sollen nächstes Schuljahr wieder stattfinden</b> (Bitte kreuzen Sie eine Möglichkeit an)	Ich stimme sehr zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme weniger zu	Ich stimme nicht zu	Ich weiß es nicht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>10. Haben Sie vor an nächsten Elterntreffen teil zu nehmen?</b>  (Bitte kreuzen Sie eine Möglichkeit an)	ja	<input type="checkbox"/>
	nein	<input type="checkbox"/>
	weiß ich nicht	<input type="checkbox"/>

**Als nächstes stellen wir Ihnen ein paar Fragen zu den Lesestunden:**

<b>11. Nimmt Ihr Kind an den Lesestunden teil?</b> (Bitte kreuzen Sie eine Möglichkeit an)	ja	<input type="checkbox"/>	
	nein	<input type="checkbox"/>	→ Falls Ihr Kind nicht an der Lesestunde teilnimmt, fahren Sie bitte bei Frage 17. fort
	weiß ich nicht	<input type="checkbox"/>	→ Falls Sie das nicht wissen, fahren Sie bitte bei Frage 17. fort

<b>12. Warum nimmt Ihr Kind an der Lesestunde teil?</b> (Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage eine Möglichkeit an)		Ich stimme sehr zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme weniger zu	Ich stimme nicht zu	Ich weiß es nicht
12.1.	Weil es meinem Kind Spaß macht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.2.	Weil die Muttersprache gefördert wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.3.	Weil ich es gerne möchte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.4.	Weil es verpflichtend ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.5.	Sonstiges	<b>Bitte eintragen→</b>				

<b>13. Welchen Eindruck haben Sie von den Lesestunden?</b> (Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage eine Möglichkeit an)		Ich stimme sehr zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme weniger zu	Ich stimme nicht zu	Ich weiß es nicht
13.1.	Sie gefallen meinem Kind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.2.	Sie nützen meinem Kind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.3.	Sie sind gut organisiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.4.	Sie sind langweilig für mein Kind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.5.	Sie sind zu schwierig für mein Kind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.6.	Sonstiges	<b>Bitte eintragen→</b>				

<b>14. Die Dauer der Lesestunde ist...</b> (Bitte kreuzen Sie eine Möglichkeit an)	
zu lange	<input type="checkbox"/>
genau richtig	<input type="checkbox"/>
zu kurz	<input type="checkbox"/>
weiß ich nicht	<input type="checkbox"/>

<b>15. Die Lesestunden finden statt:</b> (Bitte kreuzen Sie eine Möglichkeit an)	
zu oft	<input type="checkbox"/>
genau richtig	<input type="checkbox"/>
zu selten	<input type="checkbox"/>
weiß ich nicht	<input type="checkbox"/>

<b>16. Die Anzahl der Kinder bei den Lesestunden ist...</b> (Bitte kreuzen Sie eine Möglichkeit an)	
zu groß	<input type="checkbox"/>
genau richtig	<input type="checkbox"/>
zu klein	<input type="checkbox"/>
weiß ich nicht	<input type="checkbox"/>

<b>17. Die Lesestunden sollen nächstes Schuljahr wieder stattfinden</b>  (Bitte kreuzen Sie eine Möglichkeit an)	Ich stimme sehr zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme weniger zu	Ich stimme nicht zu	Ich weiß es nicht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>18. Möchten Sie dass Ihr Kind nächstes Jahr an den Lesestunden teilnimmt?</b>  (Bitte kreuzen Sie eine Möglichkeit an)	ja	<input type="checkbox"/>
	nein	<input type="checkbox"/>
	weiß ich nicht	<input type="checkbox"/>

**Als nächstes stellen wir Ihnen ein paar Fragen zu den Sprechstunden:**

<b>19. Haben Sie bereits an einer Sprechstunde teilgenommen?</b>  (Bitte kreuzen Sie eine Möglichkeit an)	ja	<input type="checkbox"/>	
	nein	<input type="checkbox"/>	→ Falls Sie nicht an der Sprechstunde teilgenommen haben, fahren Sie bitte bei Frage 21. fort
	weiß ich nicht	<input type="checkbox"/>	→ Falls Sie das nicht wissen, fahren Sie bitte bei Frage 21. fort



20. Wie haben Sie von den Sprechstunden erfahren? (Sie können mehrere Antworten ankreuzen)	
Über meine Kinder	<input type="checkbox"/>
Über andere Eltern	<input type="checkbox"/>
Durch eine schriftliche Einladung	<input type="checkbox"/>
Durch eine mündliche Einladung der Lehrerinnen	<input type="checkbox"/>
Sonstiges	Bitte eintragen→

21. Die Sprechstunden sollen nächstes Schuljahr wieder stattfinden (Bitte kreuzen Sie eine Möglichkeit an)	Ich stimme sehr zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme weniger zu	Ich stimme nicht zu	Ich weiß es nicht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Möchten Sie an kommenden Sprechstunden teilnehmen? (Bitte kreuzen Sie eine Möglichkeit an)	ja <input type="checkbox"/>
	nein <input type="checkbox"/>
	weiß ich nicht <input type="checkbox"/>

23. Bitte bewerten Sie folgende Aussagen (Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage eine Möglichkeit an)		Ich stimme sehr zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme weniger zu	Ich stimme nicht zu	Ich weiß es nicht
23.1.	Es ist mir wichtig, dass mein Kind einen Hort besucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.2.	Ich kann mein Kind bei den Hausaufgaben unterstützen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.3.	Ich möchte, dass mein Kind seine Muttersprache gut kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.4.	Der Kontakt mit den LehrerInnen ist mir wichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.5.	Der Kontakt mit anderen Eltern an der Schule ist mir wichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.6.	Ich möchte, dass mein Kind nach der Volksschule ein höhere Schule besucht (z.B. Gymnasium, HTL, HAK, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.7.	Mir ist es wichtig mit meinem Kind über schulische Probleme zu sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.8.	Ich finde es gut gemeinsam mit meinem Kind Bücher zu lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.9.	Wenn ich etwas über die Schule wissen möchte, weiß ich an wen ich mich wenden kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.10.	Wenn mein Kind schulische Probleme hat, suche ich den Kontakt zu den Lehrerinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>24. Zu welchen Themen wünschen Sie sich mehr Information?</b> (Bitte kreuzen Sie bei jedem Thema eine Möglichkeit an)			Ich stimme sehr zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme weniger zu	Ich stimme nicht zu	Ich weiß es nicht
24.1.	„Schulsystem in Österreich“		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.2.	„Gesundheit“		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.3.	„Erziehung der Kinder“		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.4.	„Freizeitgestaltung der Kinder“		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.5.	„Sprache“		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.6.	„Hort und Kindergarten“		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.7.	„Bildungsmöglichkeiten“		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.8.	Sonstiges	<b>Bitte eintragen</b> <b>→</b>					

**Hier bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihnen als Eltern getrennt**

Angaben zum Vater	Angaben zur Mutter																														
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;"><b>Alter</b></td> <td>_____ Jahre</td> </tr> </table>	<b>Alter</b>	_____ Jahre	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;"><b>Alter</b></td> <td>_____ Jahre</td> </tr> </table>	<b>Alter</b>	_____ Jahre																										
<b>Alter</b>	_____ Jahre																														
<b>Alter</b>	_____ Jahre																														
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="3">Staatsbürgerschaft</th> </tr> <tr> <td>Bosnien <input type="checkbox"/></td> <td>Rumänien <input type="checkbox"/></td> <td>Türkei <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Kroatien <input type="checkbox"/></td> <td>Russland <input type="checkbox"/></td> <td>Sonstige <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Mazedonien <input type="checkbox"/></td> <td>Serbien <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Österreich <input type="checkbox"/></td> <td>Slowakei <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>	Staatsbürgerschaft			Bosnien <input type="checkbox"/>	Rumänien <input type="checkbox"/>	Türkei <input type="checkbox"/>	Kroatien <input type="checkbox"/>	Russland <input type="checkbox"/>	Sonstige <input type="checkbox"/>	Mazedonien <input type="checkbox"/>	Serbien <input type="checkbox"/>		Österreich <input type="checkbox"/>	Slowakei <input type="checkbox"/>		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="3">Staatsbürgerschaft</th> </tr> <tr> <td>Bosnien <input type="checkbox"/></td> <td>Rumänien <input type="checkbox"/></td> <td>Türkei <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Kroatien <input type="checkbox"/></td> <td>Russland <input type="checkbox"/></td> <td>Sonstige <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Mazedonien <input type="checkbox"/></td> <td>Serbien <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Österreich <input type="checkbox"/></td> <td>Slowakei <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>	Staatsbürgerschaft			Bosnien <input type="checkbox"/>	Rumänien <input type="checkbox"/>	Türkei <input type="checkbox"/>	Kroatien <input type="checkbox"/>	Russland <input type="checkbox"/>	Sonstige <input type="checkbox"/>	Mazedonien <input type="checkbox"/>	Serbien <input type="checkbox"/>		Österreich <input type="checkbox"/>	Slowakei <input type="checkbox"/>	
Staatsbürgerschaft																															
Bosnien <input type="checkbox"/>	Rumänien <input type="checkbox"/>	Türkei <input type="checkbox"/>																													
Kroatien <input type="checkbox"/>	Russland <input type="checkbox"/>	Sonstige <input type="checkbox"/>																													
Mazedonien <input type="checkbox"/>	Serbien <input type="checkbox"/>																														
Österreich <input type="checkbox"/>	Slowakei <input type="checkbox"/>																														
Staatsbürgerschaft																															
Bosnien <input type="checkbox"/>	Rumänien <input type="checkbox"/>	Türkei <input type="checkbox"/>																													
Kroatien <input type="checkbox"/>	Russland <input type="checkbox"/>	Sonstige <input type="checkbox"/>																													
Mazedonien <input type="checkbox"/>	Serbien <input type="checkbox"/>																														
Österreich <input type="checkbox"/>	Slowakei <input type="checkbox"/>																														
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="3">Muttersprache</th> </tr> <tr> <td>Albanisch <input type="checkbox"/></td> <td>Kroatisch <input type="checkbox"/></td> <td>Serbokroatisch <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bosnisch <input type="checkbox"/></td> <td>Rumänisch <input type="checkbox"/></td> <td>Slowakisch <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Deutsch <input type="checkbox"/></td> <td>Russisch <input type="checkbox"/></td> <td>Türkisch <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Englisch <input type="checkbox"/></td> <td>Serbisch <input type="checkbox"/></td> <td>Sonstige <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Muttersprache			Albanisch <input type="checkbox"/>	Kroatisch <input type="checkbox"/>	Serbokroatisch <input type="checkbox"/>	Bosnisch <input type="checkbox"/>	Rumänisch <input type="checkbox"/>	Slowakisch <input type="checkbox"/>	Deutsch <input type="checkbox"/>	Russisch <input type="checkbox"/>	Türkisch <input type="checkbox"/>	Englisch <input type="checkbox"/>	Serbisch <input type="checkbox"/>	Sonstige <input type="checkbox"/>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="3">Muttersprache</th> </tr> <tr> <td>Albanisch <input type="checkbox"/></td> <td>Kroatisch <input type="checkbox"/></td> <td>Serbokroatisch <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bosnisch <input type="checkbox"/></td> <td>Rumänisch <input type="checkbox"/></td> <td>Slowakisch <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Deutsch <input type="checkbox"/></td> <td>Russisch <input type="checkbox"/></td> <td>Türkisch <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Englisch <input type="checkbox"/></td> <td>Serbisch <input type="checkbox"/></td> <td>Sonstige <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Muttersprache			Albanisch <input type="checkbox"/>	Kroatisch <input type="checkbox"/>	Serbokroatisch <input type="checkbox"/>	Bosnisch <input type="checkbox"/>	Rumänisch <input type="checkbox"/>	Slowakisch <input type="checkbox"/>	Deutsch <input type="checkbox"/>	Russisch <input type="checkbox"/>	Türkisch <input type="checkbox"/>	Englisch <input type="checkbox"/>	Serbisch <input type="checkbox"/>	Sonstige <input type="checkbox"/>
Muttersprache																															
Albanisch <input type="checkbox"/>	Kroatisch <input type="checkbox"/>	Serbokroatisch <input type="checkbox"/>																													
Bosnisch <input type="checkbox"/>	Rumänisch <input type="checkbox"/>	Slowakisch <input type="checkbox"/>																													
Deutsch <input type="checkbox"/>	Russisch <input type="checkbox"/>	Türkisch <input type="checkbox"/>																													
Englisch <input type="checkbox"/>	Serbisch <input type="checkbox"/>	Sonstige <input type="checkbox"/>																													
Muttersprache																															
Albanisch <input type="checkbox"/>	Kroatisch <input type="checkbox"/>	Serbokroatisch <input type="checkbox"/>																													
Bosnisch <input type="checkbox"/>	Rumänisch <input type="checkbox"/>	Slowakisch <input type="checkbox"/>																													
Deutsch <input type="checkbox"/>	Russisch <input type="checkbox"/>	Türkisch <input type="checkbox"/>																													
Englisch <input type="checkbox"/>	Serbisch <input type="checkbox"/>	Sonstige <input type="checkbox"/>																													
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2">Religionsbekenntnis</th> </tr> <tr> <td>islamisch <input type="checkbox"/></td> <td>ohne Bekenntnis <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>römisch-katholisch <input type="checkbox"/></td> <td>Sonstige <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>serbisch-orthodox <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>	Religionsbekenntnis		islamisch <input type="checkbox"/>	ohne Bekenntnis <input type="checkbox"/>	römisch-katholisch <input type="checkbox"/>	Sonstige <input type="checkbox"/>	serbisch-orthodox <input type="checkbox"/>		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2">Religionsbekenntnis</th> </tr> <tr> <td>islamisch <input type="checkbox"/></td> <td>ohne Bekenntnis <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>römisch-katholisch <input type="checkbox"/></td> <td>Sonstige <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>serbisch-orthodox <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>	Religionsbekenntnis		islamisch <input type="checkbox"/>	ohne Bekenntnis <input type="checkbox"/>	römisch-katholisch <input type="checkbox"/>	Sonstige <input type="checkbox"/>	serbisch-orthodox <input type="checkbox"/>															
Religionsbekenntnis																															
islamisch <input type="checkbox"/>	ohne Bekenntnis <input type="checkbox"/>																														
römisch-katholisch <input type="checkbox"/>	Sonstige <input type="checkbox"/>																														
serbisch-orthodox <input type="checkbox"/>																															
Religionsbekenntnis																															
islamisch <input type="checkbox"/>	ohne Bekenntnis <input type="checkbox"/>																														
römisch-katholisch <input type="checkbox"/>	Sonstige <input type="checkbox"/>																														
serbisch-orthodox <input type="checkbox"/>																															
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2">Seit wann leben Sie in Österreich?</th> </tr> <tr> <td>Seit _____ Jahren <input type="checkbox"/></td> <td>seit meiner Geburt <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Seit wann leben Sie in Österreich?		Seit _____ Jahren <input type="checkbox"/>	seit meiner Geburt <input type="checkbox"/>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2">Seit wann leben Sie in Österreich?</th> </tr> <tr> <td>Seit _____ Jahren <input type="checkbox"/></td> <td>seit meiner Geburt <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Seit wann leben Sie in Österreich?		Seit _____ Jahren <input type="checkbox"/>	seit meiner Geburt <input type="checkbox"/>																						
Seit wann leben Sie in Österreich?																															
Seit _____ Jahren <input type="checkbox"/>	seit meiner Geburt <input type="checkbox"/>																														
Seit wann leben Sie in Österreich?																															
Seit _____ Jahren <input type="checkbox"/>	seit meiner Geburt <input type="checkbox"/>																														
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th>Ausbildung</th> </tr> <tr> <td>Kein Schulabschluss <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Pflichtschule <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Lehre <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Höhere Schule (z.B. Gymnasium) <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Ausbildung	Kein Schulabschluss <input type="checkbox"/>	Pflichtschule <input type="checkbox"/>	Lehre <input type="checkbox"/>	Höhere Schule (z.B. Gymnasium) <input type="checkbox"/>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th>Ausbildung</th> </tr> <tr> <td>Kein Schulabschluss <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Pflichtschule <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Lehre <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Höhere Schule (z.B. Gymnasium) <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Ausbildung	Kein Schulabschluss <input type="checkbox"/>	Pflichtschule <input type="checkbox"/>	Lehre <input type="checkbox"/>	Höhere Schule (z.B. Gymnasium) <input type="checkbox"/>																				
Ausbildung																															
Kein Schulabschluss <input type="checkbox"/>																															
Pflichtschule <input type="checkbox"/>																															
Lehre <input type="checkbox"/>																															
Höhere Schule (z.B. Gymnasium) <input type="checkbox"/>																															
Ausbildung																															
Kein Schulabschluss <input type="checkbox"/>																															
Pflichtschule <input type="checkbox"/>																															
Lehre <input type="checkbox"/>																															
Höhere Schule (z.B. Gymnasium) <input type="checkbox"/>																															
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2">Beruf</th> </tr> <tr> <td>Arbeitslos <input type="checkbox"/></td> <td>Hausmann <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Hilfsarbeiter <input type="checkbox"/></td> <td>Facharbeiter <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Angestellter <input type="checkbox"/></td> <td>Beamter <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Selbständig <input type="checkbox"/></td> <td>Sonstiges <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Beruf		Arbeitslos <input type="checkbox"/>	Hausmann <input type="checkbox"/>	Hilfsarbeiter <input type="checkbox"/>	Facharbeiter <input type="checkbox"/>	Angestellter <input type="checkbox"/>	Beamter <input type="checkbox"/>	Selbständig <input type="checkbox"/>	Sonstiges <input type="checkbox"/>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="2">Beruf</th> </tr> <tr> <td>Arbeitslos <input type="checkbox"/></td> <td>Hausfrau <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Hilfsarbeiterin <input type="checkbox"/></td> <td>Facharbeiterin <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Angestellte <input type="checkbox"/></td> <td>Beamtin <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Selbständig <input type="checkbox"/></td> <td>Sonstiges <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Beruf		Arbeitslos <input type="checkbox"/>	Hausfrau <input type="checkbox"/>	Hilfsarbeiterin <input type="checkbox"/>	Facharbeiterin <input type="checkbox"/>	Angestellte <input type="checkbox"/>	Beamtin <input type="checkbox"/>	Selbständig <input type="checkbox"/>	Sonstiges <input type="checkbox"/>										
Beruf																															
Arbeitslos <input type="checkbox"/>	Hausmann <input type="checkbox"/>																														
Hilfsarbeiter <input type="checkbox"/>	Facharbeiter <input type="checkbox"/>																														
Angestellter <input type="checkbox"/>	Beamter <input type="checkbox"/>																														
Selbständig <input type="checkbox"/>	Sonstiges <input type="checkbox"/>																														
Beruf																															
Arbeitslos <input type="checkbox"/>	Hausfrau <input type="checkbox"/>																														
Hilfsarbeiterin <input type="checkbox"/>	Facharbeiterin <input type="checkbox"/>																														
Angestellte <input type="checkbox"/>	Beamtin <input type="checkbox"/>																														
Selbständig <input type="checkbox"/>	Sonstiges <input type="checkbox"/>																														

**Hier bitten wir Sie folgende Angaben gemeinsam zu machen**

Haushaltseinkommen		
Wie viel Geld haben Sie pro Monat im Haushalt zur Verfügung?	unter 500 € <input type="checkbox"/>	500-1000 € <input type="checkbox"/>
	1001 € - 1500 € <input type="checkbox"/>	1501 € - 2000 € <input type="checkbox"/>
	2001 € - 2500 € <input type="checkbox"/>	über 2500 € <input type="checkbox"/>

<b>Wie viele Kinder haben Sie?</b>	_____ Kinder
------------------------------------	--------------

Welche Sprache sprechen Sie zu Hause?	
Muttersprache	<input type="checkbox"/>
Zweitsprache	<input type="checkbox"/>
Muttersprache und Zweitsprache etwa gleich	<input type="checkbox"/>

Wer hat den Fragebogen ausgefüllt?	
Vater	<input type="checkbox"/>
Mutter	<input type="checkbox"/>
Andere	<input type="checkbox"/>

Abschließend können Sie hier eigene Wünsche und Anmerkungen zu den Angeboten des Projektes „Brückenfrauen“ eintragen


Vielen Dank!



### **Sevgili Veliler!**

„Köprü Kadınları“ Projesi 2008/2009 eğitim ve öğretim yılından itibaren Greisnerneckergasse İlkokulunda yeniden yürürlüğe girmiştir. Bu Proje aşağıdaki programları içermektedir:

- **Veliler Toplantısı:** Veliler Toplantısı okulumuzda öğretmenler ve tercümanlar eşliğinde ayda bir kez akşamları düzenlenmektedir.
- **Okuma saati:** Okuma saatleri öğrencilerimizi kapsamakta olup anadilinde yazılar (Hikayeler vs.) okunmakta ve resimler yapılmaktadır.
- **Görüş/ Konuşma Saati:** Bu Görüş/Konuşma Saatlerinde Veliler Öğretmenlerle birlikte birebir görüşmektedir. Tercümanlarımız bu Görüş /Konuşma saatlerinde (gerektilğinde) velilere yardımcı olmaktadır.

Bu anket sayesinde yapmış olduğumuz etkinliklerin kalitesini artırmak istiyoruz. Sizden isteğimiz bu anketi doldurmanızdır. Bu etkinliklere katılmamış olsanız dahi lütfen anketimizi doldurunuz.

Lütfen doldurmuş olduğunuz anketi zarfın içine koyup zarfın ağzını dikkatli bir şekilde kapatınız.

Vermiş olduğunuz bilgiler anonim kalıp gizli tutulacaktır.

### **Yardımlarınızdan dolayı çok teşekkür ederiz**

Benjamin Kölldorfer (Viyana Üniversitesi)  
Florian Mooslechner (Viyana Üniversitesi)

### **Dikkat edilecek unsurlar**

Lütfen soruları dikkatli bir şekilde okuyunuz ve verilen talimatlara uyunuz. Her soruda size uygun olan cevap ı (kutuyu) işaretleyiniz.

### **Başlangıç olarak size Veliler toplantısı hakkında sorularımız olacak:**

1. Bu eğitim ve öğretim yılı boyunca kaç kez Veliler toplantısına katıldınız	1 defa	2 defa	3 defa	4 defa	5 defa	6 defa	7 defa	8 defa	hic
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> → Eğer cevabınız „hic“ ise, Lütfen 9. sorudan devam ediniz

2. Veliler toplantısının olup olmadığını nasıl öğrendiniz? (birden fazla cevap verebilirsiniz)	
çocuklarımdan	<input type="checkbox"/>
Diğer Velilerden	<input type="checkbox"/>
Yazılı bir davekiye ile	<input type="checkbox"/>
Öğretmenlerin sözlü davetiyesi ile	<input type="checkbox"/>
Diğer	Lütfen not ediniz→

3. Niçin Veliler toplantısına katıldınız? (Lütfen her soruda tek bir seçenek işaretleyiniz)		çok önemsiyorum	Önemsiyorum	Az önemsiyorum	Önemsemiyorum	Bilmiyorum
3.1.	çünkü ben toplantının ortamına çok değer veriyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.	çünkü toplantıda verilmiş olan bilgileri çok yardımcı buluyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.	çünkü kendimi zorumlu hissediyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.	çünkü orda diğer velilerle karşılaşıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5.	çünkü çocuklarımı desteklemek istiyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6.	çünkü Öğretmenlerimi desteklemek istiyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7.	çünkü orda soruları ve isteklerimi dile getirebiliyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8.	çünkü Uzman kişilerde katılıyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9.	Diğer	<b>Lütfen not ediniz→</b>				

4. Veliler Toplantısı sizi nasıl etkiledi? (Lütfen her soruda tek bir seçenek işaretleyiniz)		çok önemsiyorum	Önemsiyorum	Az önemsiyorum	Önemsemiyorum	Bilmiyorum
4.1.	Öğretmenler çok iyi hazırlanmışlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2.	Ana dilime yapılan çeviriler açık ve net	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3.	Veliler toplantısında işlenen konular benim için çok yararlı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4.	Veliler Toplantısında istenildiği kadar soru sorulabilir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5.	Benim istek ve görüşlerim Velier toplantısında ciddiye alınıyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6.	Veliler toplantısında birbirimize saygıyla yaklaşıyoruz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Velier toplantısının süresi...	
(Lütfen tek şık işaretleyiniz)	
çok uzun	<input type="checkbox"/>
Yeterli	<input type="checkbox"/>
çok kısa	<input type="checkbox"/>
Bilmiyorum	<input type="checkbox"/>

<b>6. Veliler toplantısı ..... düzenleniyor:</b> (Lütfen tek şık işaretleyiniz)	
Sık sık	<input type="checkbox"/>
Yeterli	<input type="checkbox"/>
çok nadir	<input type="checkbox"/>
Bilmiyorum	<input type="checkbox"/>

<b>7. Veliler toplantısına katılan velilerin sayısı ...</b> (Lütfen tek şık işaretleyiniz)	
çok fazla	<input type="checkbox"/>
Yeterli	<input type="checkbox"/>
çok az	<input type="checkbox"/>
Bilmiyorum	<input type="checkbox"/>

<b>8. Veliler toplantısına katılmak sizde neleri değiştirdi?</b> (Lütfen her soruda tek bir seçenek işaretleyiniz)		çok önemsiyorum	Önemsiyorum	Az önemsiyorum	Önemsemiyorum	Bilmiyorum
8.1.	Veliler toplantısı sayesinde diğer velilerle olan iletişimim arttı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2.	Veliler Toplantısı sayesinde öğretmenlerle iletişimim arttı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3.	Veliler toplantısı sayesinde çocuğumun okuldaki durumunu daha iyi biliyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4.	Veliler toplantısı sayesinde diğer kültürler hakkında daha fazla bilgi sahibi oldum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.5.	Veliler toplantısı sayesinde çocuğumun sorunlarıyla daha çok ilgileniyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>9. Veliler toplantısı önümüzdeki eğitim ve öğretim yılında da düzenlenmelidir.</b> (Lütfen tek şık işaretleyiniz)	çok önemsiyorum	Önemsiyorum	Az önemsiyorum	Önemsemiyorum	Bilmiyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>10. Bir sonraki veliler toplantısına katılmayı düşünüyor musunuz?</b> (Lütfen tek şık işaretleyiniz)	Evet	<input type="checkbox"/>
	Hayır	<input type="checkbox"/>
	Bilmiyorum	<input type="checkbox"/>

**Simdi size okuma saatleri hakkında bir kac sorularimiz olacaktir:**

<b>11. çocuđunuz okuma saatlerine katılıyor mu?</b> (Lütfen tek şık işaretleyiniz)	Evet <input type="checkbox"/>	
	Hayır <input type="checkbox"/>	→ Eğer çocuđunuz okuma saatlerine katılmıyor ise 17. sorudan devam ediniz
	Bilmiyorum <input type="checkbox"/>	→ Eğer bilmiyorsanız 17. sorudan devam ediniz

<b>12. çocuđunuz okuma saaterine neden katılıyor ?</b> (Lütfen her soruda tek bir seçenek işaretleyiniz)	çok önemsiyorum	Önemsiyorum	Az önemsiyorum	Önemsemiyorum	Bilmiyorum
12.1. çünkü çocuđum için eğlenceli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.2. çünkü ana dili destekleniyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.3. çünkü ben severek istiyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.4. çünkü mecburi olduđu için	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.5. Diğer	<b>Lütfen not ediniz→</b>				

<b>13. Okuma saatleri sizi nasıl etkiledi?</b> (Lütfen her soruda tek bir seçenek işaretleyiniz)	çok önemsiyorum	Önemsiyorum	Az önemsiyorum	Önemsemiyorum	Bilmiyorum
13.1. çocuđumun hoşuna gidiyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.2. çocuđuma faydası var	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.3. İyi organize olduđundan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.4. çocuđum için çok sıkıcı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.5. çocuđum için çok zor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.6. Diğer	<b>Lütfen not ediniz→</b>				

<b>14. Okuma saatlerinin süresi...</b> (Lütfen tek şık işaretleyiniz)
Cok uzun <input type="checkbox"/>
Yeterli <input type="checkbox"/>
Cok kısa <input type="checkbox"/>
Bilmiyorum <input type="checkbox"/>



<b>15. Okuma saatleri ..... düzenleniyor:</b> (Lütfen tek şık işaretleyiniz)	
Sık Sık	<input type="checkbox"/>
Yeterli	<input type="checkbox"/>
Nadir	<input type="checkbox"/>
Bilmiyorum	<input type="checkbox"/>

<b>16. Okuma saatlerine katılan çocukların sayısı...</b> (Lütfen tek şık işaretleyiniz)	
çok fazla	<input type="checkbox"/>
Yeterli	<input type="checkbox"/>
çok az	<input type="checkbox"/>
Bilmiyorum	<input type="checkbox"/>

<b>17. Okuma saatleri önümüzdeki eğitim ve öğretim yılında da düzenlenmelidir.</b>  (Lütfen tek şık işaretleyiniz)	çok önemsiyorum	Önemsiyorum	Az önemsiyorum	Önemsemiyorum	Bilmiyoro m
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>18. çocuğunuzun bir sonraki yıl okuma saatlerine katılmasını istiyormusunuz?</b>  (Lütfen tek şık işaretleyiniz)	Evet	<input type="checkbox"/>
	Hayır	<input type="checkbox"/>
	Bilmiyorum	<input type="checkbox"/>

**Şimdide size görüşme/ konuşma saatleri hakkında bir kaç sorularımız olacak:**

<b>19. Görüş/ Konuşma saatlerine katıldınız mı?</b>  (Lütfen tek şık işaretleyiniz)	Evet	<input type="checkbox"/>	
	Hayır	<input type="checkbox"/>	→ Eğer görüş/ konuşma saatlerine katılmadı iseniz 21. ci sorudan devam ediniz
	Bilmiyorum	<input type="checkbox"/>	→ Eğer bilmiyorsanız 21.ci sorudan devam ediniz

<b>20. Görüş/ Konuşma saatleri olup olmadığını nasıl öğrendiniz?</b> (Birden fazla cevap verebilirsiniz)	
çocuklarımdan	<input type="checkbox"/>
Diğer Velilerden	<input type="checkbox"/>
Yazılı bir davekiye ile	<input type="checkbox"/>
Öğretmenlerin sözlü davetiyesi ile	<input type="checkbox"/>
Diğer	<b>Lütfen not ediniz→</b>

<b>21. Görüş/ Konuşma saatleri önümüzdeki eğitim ve öğretim yılında da olmalıdır.</b>  (Lütfen tek şık işaretleyiniz)	çok önemsiyorum	Önemsiyorum	Az önemsiyorum	Önemsemiyorum	Bilmiyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>22. Birsonraki Görüş/ konuşma saatlerine katılacakmısınız?</b>  (Lütfen tek şık işaretleyiniz)	Evet	<input type="checkbox"/>
	Hayır	<input type="checkbox"/>
	Bilmiyorum	<input type="checkbox"/>

<b>23. Lütfen aşağıdaki şıklar hakkındaki görüşlerinizi ifade ediniz.</b> (Lütfen her soruda tek bir seçenek işaretleyiniz)		çok önemsiyorum	Önemsiyorum	Az önemsiyorum	Önemsemiyorum	Bilmiyorum
23.1.	çocuğumun Hort a gitmesi benim için önemli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.2.	Ben çocuğumun ev ödevlerinde yardımcı olabiliyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.3.	çocuğumun Anadilini iyi konuşmasını çok istiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.4.	Öğretmenlerle olan ilişkim benim için önemlidir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.5.	Okuldaki diğer Velilerle olan ilişkilerim benim için önemlidir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.6.	çocuğumun ilkokuldan sonra yüksek Okullara gitmesini istiyorum örnek: (Gymnasium,HTL,HAK,..vs)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.7.	Çocuğumla Okul ile alakalı sorunlarını konuşmaya önem veriyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.8.	çocuğumla beraber Kitap okumayı faydalı buluyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.9.	Eğer Okul hakkında bilgi almak istersem kime danışacağımı biliyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.10.	Eğer çocuğumun okul ile ilgili sorunu olursa,Öğretmenleri ile temasa geçiyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Hangi konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak istersiniz? (Lütfen her konuda tek bir seçenek işaretleyiniz)			çok önemsiyorum	Önemsiyorum	Az önemsiyorum	Önemsemiyorum	Bilmiyorum
24.1.	„Avusturyanın Okul sistemi“		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.2.	„Sağlık“		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.3.	„çocuk Eğitimi“		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.4.	„çocukların boş zamanlarını değerlendirme teknikleri“		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.5.	„Dil“		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.6.	„Hort ve Anaokul“		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.7.	„Eğitim seçenekleri“		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.8.	Diğer	<b>Lütfen not ediniz</b> →					

**Bu bölümde siz veliler hakkında bilgi sahibi olmak istiyoruz**

Babanın cevapları	Annenin cevapları																														
<table border="1"><tr><td>Yaş</td><td>_____ yaşında</td></tr></table>	Yaş	_____ yaşında	<table border="1"><tr><td>Yaş</td><td>_____ yaşında</td></tr></table>	Yaş	_____ yaşında																										
Yaş	_____ yaşında																														
Yaş	_____ yaşında																														
<table border="1"><tr><td colspan="3"><b>Vatandaşlık</b></td></tr><tr><td>Bosna <input type="checkbox"/></td><td>Romanya <input type="checkbox"/></td><td>Türkiye <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Hırvatistan <input type="checkbox"/></td><td>Rusya <input type="checkbox"/></td><td>Diğer <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Makedonya <input type="checkbox"/></td><td>Sırbistan <input type="checkbox"/></td><td></td></tr><tr><td>Avusturya <input type="checkbox"/></td><td>Slovakya <input type="checkbox"/></td><td></td></tr></table>	<b>Vatandaşlık</b>			Bosna <input type="checkbox"/>	Romanya <input type="checkbox"/>	Türkiye <input type="checkbox"/>	Hırvatistan <input type="checkbox"/>	Rusya <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	Makedonya <input type="checkbox"/>	Sırbistan <input type="checkbox"/>		Avusturya <input type="checkbox"/>	Slovakya <input type="checkbox"/>		<table border="1"><tr><td colspan="3"><b>Vatandaşlık</b></td></tr><tr><td>Bosna <input type="checkbox"/></td><td>Romanya <input type="checkbox"/></td><td>Türkiye <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Hırvatistan <input type="checkbox"/></td><td>Rusya <input type="checkbox"/></td><td>Diğer <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Makedonya <input type="checkbox"/></td><td>Sırbistan <input type="checkbox"/></td><td></td></tr><tr><td>Avusturya <input type="checkbox"/></td><td>Slovakya <input type="checkbox"/></td><td></td></tr></table>	<b>Vatandaşlık</b>			Bosna <input type="checkbox"/>	Romanya <input type="checkbox"/>	Türkiye <input type="checkbox"/>	Hırvatistan <input type="checkbox"/>	Rusya <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	Makedonya <input type="checkbox"/>	Sırbistan <input type="checkbox"/>		Avusturya <input type="checkbox"/>	Slovakya <input type="checkbox"/>	
<b>Vatandaşlık</b>																															
Bosna <input type="checkbox"/>	Romanya <input type="checkbox"/>	Türkiye <input type="checkbox"/>																													
Hırvatistan <input type="checkbox"/>	Rusya <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>																													
Makedonya <input type="checkbox"/>	Sırbistan <input type="checkbox"/>																														
Avusturya <input type="checkbox"/>	Slovakya <input type="checkbox"/>																														
<b>Vatandaşlık</b>																															
Bosna <input type="checkbox"/>	Romanya <input type="checkbox"/>	Türkiye <input type="checkbox"/>																													
Hırvatistan <input type="checkbox"/>	Rusya <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>																													
Makedonya <input type="checkbox"/>	Sırbistan <input type="checkbox"/>																														
Avusturya <input type="checkbox"/>	Slovakya <input type="checkbox"/>																														
<table border="1"><tr><td colspan="3"><b>Anadiliniz</b></td></tr><tr><td>Arnavutça <input type="checkbox"/></td><td>Hırvatça <input type="checkbox"/></td><td>Sırpça ve Hırvatça <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Boşnakça <input type="checkbox"/></td><td>Rumence <input type="checkbox"/></td><td>Slovaça <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Almanca <input type="checkbox"/></td><td>Rusça <input type="checkbox"/></td><td>Türkçe <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>İngilizce <input type="checkbox"/></td><td>Sırpça <input type="checkbox"/></td><td>Diğer <input type="checkbox"/></td></tr></table>	<b>Anadiliniz</b>			Arnavutça <input type="checkbox"/>	Hırvatça <input type="checkbox"/>	Sırpça ve Hırvatça <input type="checkbox"/>	Boşnakça <input type="checkbox"/>	Rumence <input type="checkbox"/>	Slovaça <input type="checkbox"/>	Almanca <input type="checkbox"/>	Rusça <input type="checkbox"/>	Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Sırpça <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	<table border="1"><tr><td colspan="3"><b>Anadiliniz</b></td></tr><tr><td>Arnavutça <input type="checkbox"/></td><td>Hırvatça <input type="checkbox"/></td><td>Sırpça ve Hırvatça <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Boşnakça <input type="checkbox"/></td><td>Rumence <input type="checkbox"/></td><td>Slovaça <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Almanca <input type="checkbox"/></td><td>Rusça <input type="checkbox"/></td><td>Türkçe <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>İngilizce <input type="checkbox"/></td><td>Sırpça <input type="checkbox"/></td><td>Diğer <input type="checkbox"/></td></tr></table>	<b>Anadiliniz</b>			Arnavutça <input type="checkbox"/>	Hırvatça <input type="checkbox"/>	Sırpça ve Hırvatça <input type="checkbox"/>	Boşnakça <input type="checkbox"/>	Rumence <input type="checkbox"/>	Slovaça <input type="checkbox"/>	Almanca <input type="checkbox"/>	Rusça <input type="checkbox"/>	Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Sırpça <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
<b>Anadiliniz</b>																															
Arnavutça <input type="checkbox"/>	Hırvatça <input type="checkbox"/>	Sırpça ve Hırvatça <input type="checkbox"/>																													
Boşnakça <input type="checkbox"/>	Rumence <input type="checkbox"/>	Slovaça <input type="checkbox"/>																													
Almanca <input type="checkbox"/>	Rusça <input type="checkbox"/>	Türkçe <input type="checkbox"/>																													
İngilizce <input type="checkbox"/>	Sırpça <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>																													
<b>Anadiliniz</b>																															
Arnavutça <input type="checkbox"/>	Hırvatça <input type="checkbox"/>	Sırpça ve Hırvatça <input type="checkbox"/>																													
Boşnakça <input type="checkbox"/>	Rumence <input type="checkbox"/>	Slovaça <input type="checkbox"/>																													
Almanca <input type="checkbox"/>	Rusça <input type="checkbox"/>	Türkçe <input type="checkbox"/>																													
İngilizce <input type="checkbox"/>	Sırpça <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>																													
<table border="1"><tr><td colspan="2"><b>Dininiz</b></td></tr><tr><td>İslam <input type="checkbox"/></td><td>Dinsiz <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Rum katoliği <input type="checkbox"/></td><td>Diğer <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Sırp- ortodoksu <input type="checkbox"/></td><td></td></tr></table>	<b>Dininiz</b>		İslam <input type="checkbox"/>	Dinsiz <input type="checkbox"/>	Rum katoliği <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	Sırp- ortodoksu <input type="checkbox"/>		<table border="1"><tr><td colspan="2"><b>Dininiz</b></td></tr><tr><td>İslam <input type="checkbox"/></td><td>Dinsiz <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Rum katoliği <input type="checkbox"/></td><td>Diğer <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Sırp- ortodoksu <input type="checkbox"/></td><td></td></tr></table>	<b>Dininiz</b>		İslam <input type="checkbox"/>	Dinsiz <input type="checkbox"/>	Rum katoliği <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	Sırp- ortodoksu <input type="checkbox"/>															
<b>Dininiz</b>																															
İslam <input type="checkbox"/>	Dinsiz <input type="checkbox"/>																														
Rum katoliği <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>																														
Sırp- ortodoksu <input type="checkbox"/>																															
<b>Dininiz</b>																															
İslam <input type="checkbox"/>	Dinsiz <input type="checkbox"/>																														
Rum katoliği <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>																														
Sırp- ortodoksu <input type="checkbox"/>																															
<table border="1"><tr><td colspan="2"><b>Nezamandan beri Avusturyada yaşıyorsunuz?</b></td></tr><tr><td>_____ yıldır <input type="checkbox"/></td><td>Doğuştan beri <input type="checkbox"/></td></tr></table>	<b>Nezamandan beri Avusturyada yaşıyorsunuz?</b>		_____ yıldır <input type="checkbox"/>	Doğuştan beri <input type="checkbox"/>	<table border="1"><tr><td colspan="2"><b>Nezamandan beri Avusturyada yaşıyorsunuz?</b></td></tr><tr><td>_____ yıldır <input type="checkbox"/></td><td>Doğuştan beri <input type="checkbox"/></td></tr></table>	<b>Nezamandan beri Avusturyada yaşıyorsunuz?</b>		_____ yıldır <input type="checkbox"/>	Doğuştan beri <input type="checkbox"/>																						
<b>Nezamandan beri Avusturyada yaşıyorsunuz?</b>																															
_____ yıldır <input type="checkbox"/>	Doğuştan beri <input type="checkbox"/>																														
<b>Nezamandan beri Avusturyada yaşıyorsunuz?</b>																															
_____ yıldır <input type="checkbox"/>	Doğuştan beri <input type="checkbox"/>																														
<table border="1"><tr><td colspan="2"><b>Eğitim Durumunuz</b></td></tr><tr><td>Hiç <input type="checkbox"/></td><td></td></tr><tr><td>İlkokul <input type="checkbox"/></td><td></td></tr><tr><td>Meslek okulu <input type="checkbox"/></td><td></td></tr><tr><td>Yüksek Okul (mesela Lise) <input type="checkbox"/></td><td></td></tr></table>	<b>Eğitim Durumunuz</b>		Hiç <input type="checkbox"/>		İlkokul <input type="checkbox"/>		Meslek okulu <input type="checkbox"/>		Yüksek Okul (mesela Lise) <input type="checkbox"/>		<table border="1"><tr><td colspan="2"><b>Eğitim Durumunuz</b></td></tr><tr><td>Hiç <input type="checkbox"/></td><td></td></tr><tr><td>İlkokul <input type="checkbox"/></td><td></td></tr><tr><td>Meslek okulu <input type="checkbox"/></td><td></td></tr><tr><td>Yüksek Okul (mesela Lise) <input type="checkbox"/></td><td></td></tr></table>	<b>Eğitim Durumunuz</b>		Hiç <input type="checkbox"/>		İlkokul <input type="checkbox"/>		Meslek okulu <input type="checkbox"/>		Yüksek Okul (mesela Lise) <input type="checkbox"/>											
<b>Eğitim Durumunuz</b>																															
Hiç <input type="checkbox"/>																															
İlkokul <input type="checkbox"/>																															
Meslek okulu <input type="checkbox"/>																															
Yüksek Okul (mesela Lise) <input type="checkbox"/>																															
<b>Eğitim Durumunuz</b>																															
Hiç <input type="checkbox"/>																															
İlkokul <input type="checkbox"/>																															
Meslek okulu <input type="checkbox"/>																															
Yüksek Okul (mesela Lise) <input type="checkbox"/>																															
<table border="1"><tr><td colspan="2"><b>Mesleki Durumunuz</b></td></tr><tr><td>İşsiz <input type="checkbox"/></td><td>Ev adamı <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Yardımcı İşçi <input type="checkbox"/></td><td>Usta başı <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Memur <input type="checkbox"/></td><td>Devlet memuru <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Serbest Meslek <input type="checkbox"/></td><td>Diğer <input type="checkbox"/></td></tr></table>	<b>Mesleki Durumunuz</b>		İşsiz <input type="checkbox"/>	Ev adamı <input type="checkbox"/>	Yardımcı İşçi <input type="checkbox"/>	Usta başı <input type="checkbox"/>	Memur <input type="checkbox"/>	Devlet memuru <input type="checkbox"/>	Serbest Meslek <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	<table border="1"><tr><td colspan="2"><b>Mesleki Durumunuz</b></td></tr><tr><td>İşsiz <input type="checkbox"/></td><td>Ev kadını <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Yardımcı İşçi <input type="checkbox"/></td><td>Usta başı <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Memur <input type="checkbox"/></td><td>Devlet memuru <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Serbest Meslek <input type="checkbox"/></td><td>Diğer <input type="checkbox"/></td></tr></table>	<b>Mesleki Durumunuz</b>		İşsiz <input type="checkbox"/>	Ev kadını <input type="checkbox"/>	Yardımcı İşçi <input type="checkbox"/>	Usta başı <input type="checkbox"/>	Memur <input type="checkbox"/>	Devlet memuru <input type="checkbox"/>	Serbest Meslek <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>										
<b>Mesleki Durumunuz</b>																															
İşsiz <input type="checkbox"/>	Ev adamı <input type="checkbox"/>																														
Yardımcı İşçi <input type="checkbox"/>	Usta başı <input type="checkbox"/>																														
Memur <input type="checkbox"/>	Devlet memuru <input type="checkbox"/>																														
Serbest Meslek <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>																														
<b>Mesleki Durumunuz</b>																															
İşsiz <input type="checkbox"/>	Ev kadını <input type="checkbox"/>																														
Yardımcı İşçi <input type="checkbox"/>	Usta başı <input type="checkbox"/>																														
Memur <input type="checkbox"/>	Devlet memuru <input type="checkbox"/>																														
Serbest Meslek <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>																														

**Bu bölümü lütfen eşiniz ile birlikte cevaplandırınız**

<b>Evin genel geliri</b>							
Aylık toplan geliriniz ne kadar?	<table border="1"><tr><td>500 € dan az <input type="checkbox"/></td><td>500-1000 € <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>1001 € - 1500 € <input type="checkbox"/></td><td>1501 € - 2000 € <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>2001 € - 2500 € <input type="checkbox"/></td><td>2500 € dan fazla <input type="checkbox"/></td></tr></table>	500 € dan az <input type="checkbox"/>	500-1000 € <input type="checkbox"/>	1001 € - 1500 € <input type="checkbox"/>	1501 € - 2000 € <input type="checkbox"/>	2001 € - 2500 € <input type="checkbox"/>	2500 € dan fazla <input type="checkbox"/>
500 € dan az <input type="checkbox"/>	500-1000 € <input type="checkbox"/>						
1001 € - 1500 € <input type="checkbox"/>	1501 € - 2000 € <input type="checkbox"/>						
2001 € - 2500 € <input type="checkbox"/>	2500 € dan fazla <input type="checkbox"/>						
<b>Kaç çocuğunuz var?</b>	_____ çocuk						

Evde konusuluyor?	hangi dil
Anadil	<input type="checkbox"/>
Baska bir dil	<input type="checkbox"/>
Anadil ve yabancı dil	<input type="checkbox"/>

Anketi cevaplandırdı?	kim
Baba	<input type="checkbox"/>
Anne	<input type="checkbox"/>
Başka biri	<input type="checkbox"/>

**Son olarak ise „Köprü Kadınları“ Projesi kapsamındaki etkinlikler hakkında istek ve görüşlerinizi bildiriniz!**


Çok Teşekkür Ederiz!



## Dragi roditelji

U osnovnoj skoli Greiseneckergasse se održava od početka školske godine 2008/2009 ponovo projekt „Mostovi žena“. Ovaj projekt nudi sljedeće ponude:

- **Susret roditelja:** Susret roditelja se održava jednom u mjesecu navece u skoli, zajedno sa učiteljicama i prevoditeljima.
- **Sati čitanja:** Ovi se odnose na učenike. Citaju se tekstovi (npr. Bajke) na materinjem jeziku i crtaju se crteži.
- **Sati razgovora:** Ovo su pojedinačni razgovori između roditelja i učiteljica. Ponekad pomaže jedna prevoditeljica roditeljima kod ovih razgovora.

Mi bi željeli sa ovim pitanjima ovu ponudu poboljšati. Molimo Vas da na ova pitanja odgovorite. Molimo Vas da odgovorite na ova pitanja i onda ako niste do sada na nijednoj od ovih ponuda prisustvovali.

Odgovorena pitanja molimo stavite u kovertu i zaljepite.

Vaši odgovori su anonimni i u povjerenju.

**Zahvaljujemo Vam na vašem poslu!**

Benjamin Kölldorfer (Universität Wien)

Florian Mooslechner (Universität Wien)

## Pomoc kod izpunjavanja

Pročitajte točno pitanje i šta se u njemu traži. Napravite krizic kod svakog pitanja kod odgovarajućeg odgovora u predviđenom kvadraticu.

### ***Na početku bi Vas željeli pitati o susrestvu roditelja***

1. Koliko često ste bili u ovoj školskoj god. Na jednom od susreta roditelja?	1 put	2 puta	3 puta	4 puta	5 puta	6 puta	7 puta	8 puta	nikada
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> → Ako niste „nikada“ bili, pogledajte pitanje 9.

2. Kako ste doznali za susret roditelja? (Mozete prekrizite više odgovora)	
Od moje djece	<input type="checkbox"/>
Od drugih roditelja	<input type="checkbox"/>
Pismeni poziv	<input type="checkbox"/>
Usmeni poziv od učiteljice	<input type="checkbox"/>
Ostalo	Unesite →

3. Zasto ste prisustvali susretu roditeljima? (Molimo prekrizite kod svake izjave jednu mogucnost)		Slazem se	Slazem se „onako“	Manje se slazem	Ne slazem se	Neznam
3.1.	Jer je ugodna atmosfera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.	Jel tamo ponudene informacije smatram od pomoci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.	Jer so osjecam obavezan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.	Jer tamo sretnem druge roditelje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5.	Jer zelim svoju djecu podrzati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6.	Jer zelim podrzati uciteljice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7.	Jer tamo moja pitanja i molbe mogu izraziti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8.	Jer budu pozvani experti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9.	Ostalo	Unesite→				

4. Koji utisak imate Vi od susreta roditelja? (Molimo prekrizite kod svake izjave jednu mogucnost)		Slazem se	Slazem se „onako“	Manje se slazem	Ne slazem se	Neznam
4.1.	Uciteljice su dobro pripremljene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2.	Prijevod na materinjskom jeziku je obavezan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3.	Cesto su teme koje su meni od koristi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4.	Ima dosta mogucnosti postavljati pitanja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5.	Moje molbe se ozbiljno shvacaju	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6.	Jedni prema drugima se ponasaju sa respektom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Susreti roditelja traju.... (Molimo prekrizite jednu mogucnost)	
Pre dugo	<input type="checkbox"/>
Tocno	<input type="checkbox"/>
Pre kratko	<input type="checkbox"/>
Neznam	<input type="checkbox"/>

6. Susreti roditelja se odrzavaju: (Molimo prekrizite jednu mogucnost)	
Pre cesto	<input type="checkbox"/>
Tocno	<input type="checkbox"/>
Ponekad	<input type="checkbox"/>
Neznam	<input type="checkbox"/>

<b>7. Broj roditelja je....</b> (Molimo prekrizite jednu mogućnost)	
Pre velik	<input type="checkbox"/>
Tocno	<input type="checkbox"/>
Pre malen	<input type="checkbox"/>
Neznam	<input type="checkbox"/>

<b>8. Sto se kod Vas na prisustvu susreta roditelja promijenilo?</b> (Molimo prekrizite kod svake izjave jednu mogućnost)		Slazem se	Slazem se „onako“	Manje se slazem	Ne slazem se	Neznam
8.1.	Imam više kontakta sa drugim roditeljima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2.	Imam više kontakta sa učiteljicama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3.	Znam bolje kako je mome djetetu u školi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4.	Kroz susret roditelja imam više pogleda u druge kulture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.5.	Kroz susret roditelja mogu bolje razmotriti problem mog djeteta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>9. Susreti roditelja se trebaju i u slijedećoj školskoj god. održavati.</b> (Molimo prekrizite jednu mogućnost)		Slazem se	Slazem se „onako“	Manje se slazem	Ne slazem se	Neznam
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>10. Dali planirate sudjelovati na slijedećem susretu roditelja?</b>  (Molimo prekrizite jednu mogućnost)	Da	<input type="checkbox"/>
	Ne	<input type="checkbox"/>
	neznam	<input type="checkbox"/>

**Kao slijedeće postavljamo Vam par pitanja o satima citanja:**

<b>11. Prisustvuje li vase djetete na satu citanja?</b> (Molimo prekrizite jednu mogućnost)	Da	<input type="checkbox"/>	
	Ne	<input type="checkbox"/>	→ Ako vase djetete ne prisustvuje na satu citanja pogledajte pitanje 17.
	Neznam	<input type="checkbox"/>	→ Ako neznate pogledajte pitanje 17.



<b>12. Zasto Vase djetе prisustvuje na satu citanja?</b> (Molimo prekrizite kod svake izjave jednu mogucnost)		Slazem se	Slazem se „onako“	Manje se slazem	Ne slazem se	Neznam
12.1.	Jer to mome djetetu cini salu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.2.	Jer je na materinjem jeziku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.3.	Jer ja to zelim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.4.	Jer je obavezno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.5.	Ostalo	<b>Unesite→</b>				

<b>13. Koji utisak imaju na Vas satovi citanja?</b> (Molimo prekrizite kod svake izjave jednu mogucnost)		Slazem se	Slazem se „onako“	Manje se slazem	Ne slazem se	Neznam
13.1.	Svidaju se mome djetetu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.2.	Koriste mome djetetu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.3.	Dobro su organizirani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.4.	Dosadni su za moje djetе	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.5.	Preteski su za moje djetе	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.6.	Ostalo	<b>Unesite→</b>				

<b>14. Sati citanja traju...</b> (Molimo prekrizite jednu mogucnost)	
Pre dugo	<input type="checkbox"/>
Tocno	<input type="checkbox"/>
Pre kratko	<input type="checkbox"/>
Neznam	<input type="checkbox"/>

<b>15. Sati citanja se odrzavaju:</b> (Molimo prekrizite jednu mogucnost)	
Pre cesto	<input type="checkbox"/>
Tocno	<input type="checkbox"/>
Pre malo	<input type="checkbox"/>
Neznam	<input type="checkbox"/>

<b>16. Broj djece na satovi citanja je....</b> (Molimo prekrizite jednu mogucnost)	
Pre velik	<input type="checkbox"/>
Tocan	<input type="checkbox"/>
Pre malen	<input type="checkbox"/>
Neznam	<input type="checkbox"/>

<b>17. Sati citanja se trebaju u udicnoj skolskoj god. opet odrzavati</b> (Molimo prekrizite jednu mogucnost)	Slazem se	Slazem se „onako“	Manje se slazem	Ne slazem se	Neznam
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>18. Zelite li Vi da vase djete iduce god. prisustvuje satima citanja?</b> (Molimo prekrizite jednu mogucnost)	Da	<input type="checkbox"/>
	Ne	<input type="checkbox"/>
	Neznam	<input type="checkbox"/>

**Kao slijedece postavljamo Vam par pitanja o satima razgovora**

<b>19. Dali ste do sada prisustvovali ovakvom jednom razgovoru?</b> (Molimo prekrizite jednu mogucnost)	Da	<input type="checkbox"/>	
	Ne	<input type="checkbox"/>	→ Ako niste pogledajte pitanje 21.
	Neznam	<input type="checkbox"/>	→ Ako neznate pogledajte pitanje 21.

<b>20. Kako ste doznali za sate razgovora?</b> (Mozete vise odgovora prekriziti)	
Od moje djece	<input type="checkbox"/>
Od drugih roditelja	<input type="checkbox"/>
Pismenim pozivom	<input type="checkbox"/>
Usmenim pozivom od uciteljice	<input type="checkbox"/>
Ostalo	<b>Unesite→</b>

<b>21. Sati razgovora se trebaju iduce skolske god. odrzavati</b> (Molimo prekrizite jednu mogucnost)	Slazem se	Slazem se „onako“	Manje se slazem	Ne slazem se	Neznam
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>22. Zelite li vi na iducem satu razgovora prisustvovati?</b> (Molimo prekrizite jednu mogucnost)	Da	<input type="checkbox"/>
	Ne	<input type="checkbox"/>
	Neznam	<input type="checkbox"/>

<b>23. Molimo ocijenite slijedece izjave:</b> (Molimo prekrizite kod svake izjave jednu mogucnost)		Slazem se	Slazem se „onako“	Manje se slazem	Ne slazem se	Neznam
23.1.	Mani je vazno da moje dijete posjecuje „Hort“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.2.	Mogu pomoci mome djetetu kod domacih zadataka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.3.	Ja bio zelio da moje dijete zna dobro materinji jezik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.4.	Kontakt sa uciteljicama mi je bitan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.5.	Kontakt sa drugim roditeljima u skoli mi je vazan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.6.	Ja bi zelio da moje dijete poslje osnovne skole ide u jednu visu skolu (nap. Gimnazija itd)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.7.	Meni je vazno da ja sa svojim djetetom o skolskim problemima razgovaram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.8.	Ja smatram da je dobro citati knjige sa svojim djetetom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.9.	Ako zelim nesto o skoli znati, znam kome se mogu obratiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.10.	Ako moje dijete ima skolsih problema, kontaktiram uciteljicu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>24. O kojoj temi zelite Vi vise informacija?</b> (Molimo prekrizite kod svake teme jednu mogucnost)		Slazem se	Slazem se „onako“	Manje se slazem	Ne slazem se	Neznam
24.1.	„Skolski sistem u austriji“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.2.	„Zdravlje“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.3.	„Odgoj djece“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.4.	„Slobodno vrijeme djece“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.5.	„Jezik“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.6.	„Hort i djeciji vrtic“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.7.	„Mogucnosti skolovanja“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.8.	Ostalo	Unesite →				

**Ovdje Vas malimo par podataka o Vama kao roditeljima odvojeno**

Podatci otac			Podatci majka		
<b>Starost</b>		____ Godina	<b>Starost</b>		____ Godina
<b>Državljanstvo</b>			<b>Staatsbürgerschaft</b>		
Bosankso <input type="checkbox"/>	Rumunsko <input type="checkbox"/>	Tursko <input type="checkbox"/>	Bosankso <input type="checkbox"/>	Rumunsko <input type="checkbox"/>	Tursko <input type="checkbox"/>
Hrvatsko <input type="checkbox"/>	Rusko <input type="checkbox"/>	Ostalo <input type="checkbox"/>	Hrvatsko <input type="checkbox"/>	Rusko <input type="checkbox"/>	Ostalo <input type="checkbox"/>
Makedonsko <input type="checkbox"/>	Srpsko <input type="checkbox"/>		Makedonsko <input type="checkbox"/>	Srpsko <input type="checkbox"/>	
Austrijsko <input type="checkbox"/>	Slovacko <input type="checkbox"/>		Austrijsko <input type="checkbox"/>	Slovacko <input type="checkbox"/>	
<b>Materinjski jezik</b>			<b>Materinjski jezik</b>		
Albanski <input type="checkbox"/>	Hrvatski <input type="checkbox"/>	Srpskohrvatski <input type="checkbox"/>	Albanski <input type="checkbox"/>	Hrvatski <input type="checkbox"/>	Srpskohrvatski <input type="checkbox"/>
Bosanski <input type="checkbox"/>	Rumunski <input type="checkbox"/>	Slovakci <input type="checkbox"/>	Bosanski <input type="checkbox"/>	Rumunski <input type="checkbox"/>	Slovakci <input type="checkbox"/>
Njemacki <input type="checkbox"/>	Ruski <input type="checkbox"/>	Turski <input type="checkbox"/>	Njemacki <input type="checkbox"/>	Ruski <input type="checkbox"/>	Turski <input type="checkbox"/>
Engleski <input type="checkbox"/>	Srpski <input type="checkbox"/>	Ostalo <input type="checkbox"/>	Engleski <input type="checkbox"/>	Srpski <input type="checkbox"/>	Ostalo <input type="checkbox"/>
<b>Vjera</b>			<b>Vjera</b>		
Islam <input type="checkbox"/>	Bez vjere <input type="checkbox"/>		Islam <input type="checkbox"/>	Bez vjere <input type="checkbox"/>	
Rimsko-kath. <input type="checkbox"/>	Ostale <input type="checkbox"/>		Rimsko-kath. <input type="checkbox"/>	Ostale <input type="checkbox"/>	
Srpsko-pravosl. <input type="checkbox"/>			Srpsko-pravosl. <input type="checkbox"/>		
<b>Od kada zivite u Austriji?</b>			<b>Od kada zivite u Austriji?</b>		
Od _____ Godina <input type="checkbox"/>	Od rođenja <input type="checkbox"/>		Od _____ Godina <input type="checkbox"/>	Od rođenja <input type="checkbox"/>	
<b>Skolovanje</b>			<b>Skolovanje</b>		
Bez zavrsetka <input type="checkbox"/>			Bez zavrsetka <input type="checkbox"/>		
Obavezna skola <input type="checkbox"/>			Obavezna skola <input type="checkbox"/>		
Učenje zanata <input type="checkbox"/>			Učenje zanata <input type="checkbox"/>		
Visa skola (nap. Gimnazija itd) <input type="checkbox"/>			Visa skola (nap. Gimnazija itd) <input type="checkbox"/>		
<b>Zanimanje</b>			<b>Zanimanje</b>		
Na birou <input type="checkbox"/>	Domacin <input type="checkbox"/>		Na birou <input type="checkbox"/>	Domacica <input type="checkbox"/>	
Pomocni radnik <input type="checkbox"/>	Strucni radnik <input type="checkbox"/>		Pomocna radnica <input type="checkbox"/>	Strucna radnica <input type="checkbox"/>	
Sluzbenik <input type="checkbox"/>	Cinovnik <input type="checkbox"/>		Sluzbenica <input type="checkbox"/>	Cinovnica <input type="checkbox"/>	
Imam svoju firmu <input type="checkbox"/>	Ostalo <input type="checkbox"/>		Imam svoju firmu <input type="checkbox"/>	Ostalo <input type="checkbox"/>	

**Ovdje Vas molimo da slijedece Podatke napravite zajedno**

Primanja		
Koliko vam novaca stoji mjesečno za kućne potrebe na razpolaganju	Izpod 500 € <input type="checkbox"/>	500-1000 € <input type="checkbox"/>
	1001 € - 1500 € <input type="checkbox"/>	1501 € - 2000 € <input type="checkbox"/>
	2001 € - 2500 € <input type="checkbox"/>	preko 2500 € <input type="checkbox"/>

<b>Koliko djece imate Vi?</b>	_____ djece
-------------------------------	-------------

<b>Koji jezik Vi pricate kod kuce?</b>	
Materinji	<input type="checkbox"/>
Drugi	<input type="checkbox"/>
Materinji i drugi jednako	<input type="checkbox"/>

<b>Tko je izpunio ova pitanja?</b>	
Otac	<input type="checkbox"/>
Majka	<input type="checkbox"/>
Drugi	<input type="checkbox"/>

Ovdje mozete Vase zelje i primjedbe o ponudi projekta "Mostovi zena" upisati


Puno hvala!



## Anhang III – Abstract

In der vorliegenden Masterarbeit wird die Bedeutung von Sprache, Bildung und sozialem Kapital bei der Integration von MigrantInnen untersucht. Als Grundlage hierfür dient die Evaluationsstudie eines Projektes zur Elternarbeit an einer Wiener Volksschule, die von den Autoren erstellt wurde. Bei dem untersuchten Projekt „Brückenfrauen“ handelt es sich um den Versuch einiger LehrerInnen, auf den Umstand, dass ein sehr hoher Anteil der SchülerInnen eine andere Muttersprache als Deutsch hat und zudem aus bildungsfernen Familien stammt, zu reagieren. Dies stellt die Schule vor die Herausforderung, ihrer Funktionalität gerecht zu werden, den SchülerInnen kulturelles Kapital in Form von formalen Bildungsabschlüssen zu ermöglichen und trotz dieser „Problematik“ als Organisation handlungsfähig zu bleiben. Hierzu wird mit Hilfe struktureller Angebote versucht die Eltern verstärkt in den Schulalltag zu integrieren, um positive Effekte hinsichtlich einer erfolgreichen Bildungskarriere der SchülerInnen zu erzielen. Dies erfolgt durch das Etablieren spezieller Maßnahmen. Zudem wird versucht auch die Kinder vor allem bezüglich ihrer muttersprachlichen Fähigkeiten zu fördern. Die gesamte Konzeption des Projektes „Brückenfrauen“ kann als Empowermentmaßnahme begriffen werden, die vor allem über die Steigerung sozialen Kapitals und Muttersprachenförderung von Personen mit Migrationshintergrund einen Integrationsprozess vorantreiben möchte.

Die Evaluationsstudie erörtert hauptsächlich Fragen nach der Zielsetzung, der Zielerreichung, der Akzeptanz und der Bedarfsangemessenheit der Maßnahmenangebote für die NutzerInnen. Um die Qualität der Forschungsarbeit sicherzustellen kam eine Vielzahl an Methoden zur Anwendung. So wurden offene teilnehmende Beobachtungen, narrative Interviews, problemzentrierte Interviews und eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Die hierbei eingenommene, grundlegende methodologische Position folgt dem Konzept einer multiplen Triangulation, die durch eine zyklische Vorgehensweise bei der Datenerhebung und -auswertung - im Sinne eines „theoretical samplings“ - einer qualitativ orientierten Forschungshaltung entspricht.

Die Ergebnisse der Studie geben Aufschluss darüber, wie Personen mit Migrationshintergrund über die Institution Schule, mittels der Bereitstellung zusätzlicher struktureller Angebote, erreicht werden können und welche Strategien der AnbieterInnen dabei von Bedeutung sind. Die Ergebnisse wurden mit theoretischen Konzepten zu „Integration und Assimilation“, „Sprachförderung“, „Empowerment“ und „sozialem Kapital“ zusammengeführt und analysiert. Die wesentlichsten Ergebnisse der Studie stellen sich wie folgt dar: Das Projekt

zielt vor allem darauf ab, das Selbstvertrauen und die aktive Partizipation der Eltern am Schulalltag und am Projekt zu erhöhen, ihr soziales Kapital zu steigern und ihnen Orientierungshilfen, wie wichtige Informationen über gesellschaftliche Teilsysteme und schulische Belange der Kinder, zukommen zu lassen. Es zeigt sich, dass die AnbieterInnen versuchen den Prozess einer multiplen Integration zu fördern, der einer Inklusion, sowohl in die Aufnahme-, als auch in die Herkunftsgesellschaft bzw. ethnische Gruppe entspricht. Bei den NutzerInnen sind jedoch, bezogen auf den schulischen Rahmen, eher assimilative Tendenzen sichtbar. Dies entspricht einer verstärkten Orientierung der MigrantInnen am Kontext der Aufnahmegesellschaft. Bezüglich der Muttersprachenförderung ist im Zusammenhang mit dieser Studie vor allem die symbolische Ebene auf der den Eltern Wertschätzung für ihre jeweilige kulturelle Identität entgegengebracht wird, von Bedeutung. Wie die empirischen Befunde zeigen, birgt diese Strategie das Potenzial in sich, das Selbstvertrauen der NutzerInnen und deren Akzeptanz der Projektmaßnahmen zu steigern. Außerdem zeigen die Ergebnisse, dass es durch das Projekt vor allem zu einer Verbesserung des Kontaktes zwischen Eltern und LehrerInnen kam. Dies entspricht in diesem Fall einem Aufbau von formellem, interethnischem Sozialkapital. Der Austausch unter den Eltern hat sich zum Zeitpunkt der Erhebungen noch nicht wesentlich verbessert. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass die aktive Beteiligung der Eltern noch nicht wesentlich gesteigert werden konnte. Dies deutet darauf hin, dass zum Zeitpunkt der Erhebungen noch keine Tendenzen der Selbstorganisation bzw. Binnenintegration, die für das Gelingen von Integrations- bzw. Assimilationsprozessen in den entsprechenden Theorien als förderlich erachtet werden, unter der Zielgruppe sichtbar waren. Aufgrund der Verbesserung des Austausches zwischen Eltern und LehrerInnen ist jedoch festzustellen, dass das Projekt der Marginalisierung bzw. Segmentation der Zielgruppe entgegenwirkt. Wie die Ergebnisse aber auch zeigen, ist die Organisation des Projektes für die AnbieterInnen mit großem organisatorischem Aufwand verbunden und nur durch den Einsatz zusätzlicher zeitlicher und finanzieller Ressourcen möglich. Dadurch sind sie großen Belastungen ausgesetzt, die ein Weiterbestehen des Projektes gefährden könnten.

## Anhang IV - Triangulationstabelle: Alle Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Kategorien aus der Zielanalyse	Ergebnisse Qualitativ Zielanalyse –Kontext- AnbieterInnen-Brückenfrauen-NutzerInnen	Ergebnisse Quantitativ Kontext NutzerInnen	Schlussfolgerungen aus der Kontrastierung der Ergebnisse	Integration der Ergebnisse in den Kontext der Forschungsfragen: Nach Bedarfsangemessenheit, Akzeptanz und Zielerreichung
<b>Etablieren von adäquaten Maßnahmenangeboten für die Eltern</b>	<p><u>AnbieterInnen</u></p> <p><u>Zielanalyse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mittels Elterntreffen und Sprechstunden soll eine strukturell-institutionelle Öffnung der Schule erfolgen, um die Eltern in den Schulalltag zu integrieren und den Austausch Schule-Eltern zu verbessern.</li> <li>Die Schule ist vorerst aktiver Part und geht auf die Eltern zu, nicht umgekehrt.</li> <li>Eltern sollen durch die Maßnahmen bzgl. Problemformulierungen selbst Initiativ werden.</li> </ul> <p><u>Einschätzungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Organisation des Projektes gestaltet sich als aufwendig, da es nicht direkt in die schulische Organisation integriert ist bzw. administrative Aufgaben nicht adäquat ausgelagert werden können.</li> <li>Es gibt Diskrepanzen zwischen den organisatorischen Anforderung an das Projekt und den Handlungsmöglichkeiten der ProjektanbieterInnen.</li> <li>Die organisatorischen Belastungen und daraus resultierende rechtliche Beschränkungen bedeuten große Einschnitte in der inhaltlichen Maßnahmengestaltung.</li> <li>Die Diskrepanz zwischen gesellschaftlich geforderter Anpassung von MigrantInnen und</li> </ul>	<p><u>Kontext</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kontextbedingungen</li> </ul> <p><u>Heterogenität der Muttersprache</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, liegt somit bei insgesamt 95,2 %.</li> <li>Die beiden größten vertretenen Sprachgruppen sind diejenige der türkischen Sprachgruppe mit 49,5% und diejenige der BKS-Sprachgruppe mit 26,3%.</li> </ul> <p><u>Bildungsferne im Einzugsgebiet der Schule</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Definition von Bildungsferne der Statistik Austria: Jene Menschen deren höchster Bildungsabschluss die Pflichtschule ist.</li> <li>20. Bezirk: 41% der gesamten Wohnbevölkerung des 20. Bezirks im Alter von 15 Jahren und mehr haben als höchste abgeschlossene Ausbildung einen Pflichtschulabschluss</li> <li>Wien gesamt: 33,2% der gesamten Wohnbevölkerung Wiens im Alter von 15 Jahren und mehr haben als höchste abgeschlossene Ausbildung einen Pflichtschulabschluss</li> <li>Die „Bildungsferne“ im 20.Bezirk liegt im Vergleich zu gesamt Wien ~ 8% über dem prozentuellen Anteil an Personen mit allgemeinbildender Pflichtschule als der höchsten abgeschlossenen Ausbildung.</li> </ul>	<p><u>Schlussfolgerungen zu Kontextbedingungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Wie aus der Kontextanalyse ersichtlich ist die Fallschule VS II mit einem gesellschaftlichen Wandel konfrontiert, bei dem es vor allem auf zwei wesentliche Herausforderungen zu reagieren gilt: auf die Heterogenität der Muttersprache der Kinder und auf die „Bildungsferne“ der Eltern. Die Institution Schule hat aber größtenteils nicht die adäquaten Möglichkeiten, dies vollziehen zu können, weshalb das Projekt „Brückenfrauen“ eine Notwendigkeit darstellt den Schulbetrieb aufrecht erhalten zu können.</li> </ul> <p><u>Schlussfolgerungen zu organisatorischen Rahmenbedingungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Es besteht ein Interessenskonflikt zwischen Projektfinanzier und ProjektnehmerInnen, der einerseits aus den rechtlichen Rahmenbedingungen der Institution des Projektfinanziers und andererseits aus der personellen Zusammensetzung des Projektträgers (Elternverein) resultiert.</li> <li>Aus den organisatorischen Belastungen ergeben sich für die AnbieterInnen rechtliche Beschränkungen, welche ebenfalls große Einschnitte in der inhaltlichen Maßnahmengestaltung mit sich bringen.</li> <li>Die Einschätzung der ProjektanbieterInnen, dass viele der im Projekt gesetzten Maßnahmen (z.B: Bewusstseinsbildung, Muttersprachenförderung) einen längeren Zeitraum um wirken zu können benötigen würden, deckt sich mit der Position des Projektfinanziers. Aus Sicht der MA17 wird Elternarbeit auch als längerfristiger Prozess</li> </ul>	<p><u>Bedarfsangemessenheit</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die einzelnen Maßnahmenangebote sind bzgl. Häufigkeit, Dauer und Gruppengröße bedarfsangemessen.</li> <li>Die vermittelten Inhalte unter der Zielgruppe werden prinzipiell als nützlich erachtet. Ein Wunsch nach Vertiefung der inhaltlichen Schwerpunkte ist feststellbar.</li> <li>Die didaktischen Vorgehensweisen der AnbieterInnen entsprechen den Bedürfnissen der NutzerInnen.</li> <li>Die Bedarfslagen der NutzerInnen decken sich auf inhaltlicher Ebene größtenteils mit den im Projekt gesetzten Themenschwerpunkten, was darauf schließen lässt dass sich die organisatorischen Belastungen (noch) nicht entscheidend auf die Bedarfsangemessenheit auswirken.</li> <li>Aus den organisatorischen Hürden resultieren enorm hohe Belastungen für die AnbieterInnen.</li> <li>Die Möglichkeit sich im Rahmen der Elterntreffen aktiv einbringen zu können wird von den Eltern größtenteils als ausreichend erachtet.</li> <li>Die Übersetzungen bei den Elterntreffen werden von einigen nicht verstanden. In diesem Fall decken sich die Bedürfnisse der NutzerInnen teilweise nicht mit den Angeboten im Projekt „Brückenfrauen“.</li> <li>Die NutzerInnen haben vereinzelt zu wenig Einblick in die Maßnahmengestaltung. Dies äußert sich in einem unklaren Rollenverständnis bzgl. der Funktion der Brückenfrauen, dem Eindruck, dass die vorgebrachten Anliegen teilweise nicht ernst</li> </ul>



	<p>didaktischen Konzepten im Projekt führt zu Irritationen auf Seiten der Zielgruppe.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auf den momentanen gesellschaftlichen Wandel kann mit den der Schule zur Verfügung stehenden Möglichkeiten nicht angemessen reagiert werden.</li> <li>• Das Curriculum der LehrerInnenausbildung an den Pädagogischen Hochschulen wird von AnbieterInnenseite kritisiert, da sich dort keine Pflichtlehrveranstaltung zur interkulturellen Pädagogik findet.</li> <li>• Fehlende Integrationsberatung an den Schulen trägt ebenfalls dazu bei, dass die Herausforderungen nur unter großer zusätzlicher Anstrengung der LehrerInnen angenommen werden können.</li> <li>• Adäquate Unterrichtsmaterialien, vor allem für den DAZ-/DAF-Unterricht, sind nicht in ausreichendem Ausmaß bzw. gar nicht vorhanden.</li> <li>• Elternarbeit sollte in den Bereich schulischer Arbeit fallen und nicht durch externe Projekte, die sehr aufwendig zu organisieren sind, erfolgen müssen.</li> <li>• Je konkreter die Struktur des Projektes wird, umso besser gelingt es, die Inhalte zu vermitteln.</li> <li>• Die Heterogenität der Zielgruppen (durch die Zielgruppenerweiterung: BKS) führt zu einer Komplexitätssteigerung im Projekt.</li> <li>• Die Zielgruppe der türkischsprachigen Eltern bräuchten eine intensivere Unterstützung als die BKS-sprachige Zielgruppe.</li> <li>• Bei den türkischsprachigen Eltern gelte es erst ein Bewusstsein über die Wichtigkeit von Bildung herzustellen.</li> <li>• Durch die Komplexitätssteigerung werden die Bedürfnisse der Eltern intransparent</li> <li>• Durch die Komplexitätssteigerung</li> </ul>	<p><b><u>NutzerInnen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Indikatoren zur Bedarfsangemessenheit und Akzeptanz bzgl. der Organisation der Maßnahmen</b></li> </ul> <p><u>Dauer der Elterntreffen</u>  <u>Häufigkeit der Elterntreffen</u>  <u>Neuaufgabe der Elterntreffen</u>  <u>Neuaufgabe der Sprechstunden</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mehr als die Hälfte der befragten Eltern beurteilt die Gruppengröße bei den Elterntreffen somit als passend.</li> <li>• Interessant ist, dass mehr als ein Drittel der Befragten sich offenbar die Teilnahme von mehr Eltern an den Elterntreffen wünschen würden.</li> <li>• Es lässt sich also festhalten, dass sowohl Dauer als auch Häufigkeit der Elterntreffen von den meisten Befragten als passend empfunden werden. Wenige Eltern haben den Eindruck, dass diese zu lange bzw. zu oft stattfinden.</li> <li>• Insgesamt hat eine Neuaufgabe der Elterntreffen also eine Zustimmung von über 80% unter der Elternschaft der zweiten Klassen der Volksschule.</li> <li>• 32 Eltern der zweiten Klassen geben an, dass sie zu weiteren Elterntreffen kommen würden. Lediglich 3 Personen verneinen dies. 7 Befragte sind sich noch nicht sicher.</li> <li>• Etwas mehr als zwei Drittel, genau 29 der 42 Eltern der zweiten Klassen sprechen sich eindeutig für ein erneutes Stattfinden der Sprechstunden aus und stimmen dieser Frage sehr zu. Weitere 4 Personen stimmen diesbezüglich eher zu. Ablehnend steht dem 1 befragte Person gegenüber. 6 Personen geben „Ich weiß es nicht“ an, 2 Eltern machen keine Angabe.</li> <li>• 25 Personen würden in diesem Fall auch wieder an den Sprechstunden teilnehmen und beantworten die Frage mit „Ja“. 8 befragte Eltern verneinen</li> </ul>	<p>erachtet, wobei eine Begleitung der Eltern im Rahmen der Volksschulausbildung ihrer Kinder über den gesamten Zeitraum von vier Jahren wünschenswert wäre.</p> <p><b><u>Schlussfolgerungen zu projektinternen organisatorischen Problemstellungen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bzgl. der Bedarfsangemessenheit und Akzeptanz ist durchgängig eine sehr hohe Zustimmung beobachtbar, was darauf schließen lässt, dass unter der Elternschaft große Anerkennung für die Arbeit der LehrerInnen besteht und sich aus Sicht der NutzerInnen die organisatorischen Herausforderungen bislang nicht negativ auf die Gestaltung der Maßnahmen auswirken.</li> <li>• Bezüglich der Arbeit als Brückenfrau lässt sich feststellen, dass diese in den türkischsprachigen Lesestunden zwar schwierig ist, aber dennoch von der Brückenfrau nicht als belastend beschrieben wird. Dies wird vor allem auf die Anzahl der Kinder bei den Lesestunden zurückgeführt. Die Arbeit als BKS – Brückenfrau wird nicht als belastend erlebt.</li> <li>• Generell lässt sich somit die Schlussfolgerung ziehen, dass die organisatorischen Belastungen und strukturellen Erweiterungen, zwar enorme Belastungen für die AnbieterInnen bedeuten, sich bislang aber weder auf die Arbeit der AnbieterInnen aus Sicht der NutzerInnen, noch negativ auf die Arbeit der Brückenfrauen und ebenfalls nicht negativ auf die generelle Akzeptanz der Maßnahmen unter den NutzerInnen auswirken.</li> </ul> <p><b><u>Schlussfolgerungen zur Organisation von Übersetzungen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Übersetzungen der Brückenfrauen sind für manche Eltern nicht bedarfsangemessen.</li> <li>• Unter der Elternschaft besteht diesbezüglich ein Bedürfnis nach fachlich qualifiziertem Personal. Die Eltern thematisieren die unzureichende fachliche Kompetenz (Übersetzungen, pädagogische Fähigkeiten) der „Brückenfrauen“.</li> <li>• Das heißt, die Rolle der „Brückenfrauen“ wird vordergründig mit den Aufgaben von</li> </ul>	<p>genommen werden, sowie einer feststellbaren Unklarheit einiger NutzerInnen betreffend der Maßnahmenbezeichnungen. Dies hat in Einzelfällen negative Auswirkungen auf die Beurteilung der Bedarfsangemessenheit der Maßnahmen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesamteinschätzung: Es kann davon ausgegangen werden, dass das Projekt „Brückenfrauen“ für die anvisierte Zielgruppe als weitgehend bedarfsangemessen einzustufen ist.</li> </ul> <p><b><u>Akzeptanz</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die hohe Teilnahmebereitschaft der Eltern und Kinder an den Elterntreffen und Lesestunden spiegelt ein hohes Maß an Akzeptanz wider.</li> <li>• Die hohe Bereitschaft der Eltern an künftigen Veranstaltungen teilnehmen zu wollen spiegelt ebenfalls ein hohes Maß an Akzeptanz der Maßnahmen wider.</li> <li>• Bezüglich des inhaltlichen Maßnahmenkurses ist eine hohe Wertschätzung der Eltern feststellbar.</li> <li>• Für ein Herstellen bzw. Aufrechterhalten von Akzeptanz ist eine entsprechende atmosphärische Einbettung der Maßnahmen um relevante Inhalte vermitteln zu können notwendig. Im Vordergrund steht für die NutzerInnen die Nützlichkeit der inhaltlichen Angebote, die Botschaften können jedoch nur entsprechend zirkulieren und finden Akzeptanz unter der Elternschaft, wenn diese auch in einen Rahmen der angenehmen Atmosphäre eingelagert sind.</li> <li>• Wichtiger Faktor der Akzeptanz ist ein Ermöglichen der aktiven Beteiligung der Eltern an den Maßnahmenangeboten. Die strukturelle Öffnung und ein Bereitstellen von Partizipationsmöglichkeiten ist ein wesentliches Moment solcherart Projekte, um potenzielle NutzerInnen über ein Herstellen von Akzeptanz überhaupt erreichen zu können. Dies wird von den NutzerInnen auch als gegeben erachtet und lässt auf ein hohes Maß an Akzeptanz unter den NutzerInnen schließen.</li> </ul>
--	---	---	--	--

	<p>werden die Zielsetzungen und weiteren Strategien im Umgang mit den Eltern unklar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch die Komplexitätssteigerung wird die Organisation des Projektes komplexer, wodurch es schwieriger wird die Inhalte zu vermitteln.</li> <li>• Durch die Komplexitätssteigerung gestaltet sich die Atmosphäre während der Veranstaltungen unpersönlicher und könne Akzeptanzprobleme zur Folge haben.</li> <li>• Die Eltern benötigen einen kleineren, „familiäreren“ Rahmen, um adäquat arbeiten zu können.</li> <li>• Viele der im Projekt gesetzten Maßnahmen (z.B: Bewusstseinsbildung, Muttersprachenförderung) benötigen einen längeren Zeitraum um wirken zu können.</li> <li>• Die allgemeine Akzeptanz der Maßnahme unter der Elternschaft ist hoch.</li> </ul> <p><b><u>Brückenfrauen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Arbeit als Brückenfrau wird von den Brückenfrauen nicht als Belastung erlebt.</li> </ul> <p><b><u>NutzerInnen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die allgemeine Akzeptanz des Projektes „Brückenfrauen“ unter der Elternschaft ist sehr hoch.</li> <li>• Die Übersetzungen bei den Elterntreffen sind teilweise unverständlich.</li> <li>• Die Maßnahmenangebote, insbesondere deren Bezeichnungen, sind den Eltern teilweise nicht bekannt.</li> <li>• Die Arbeit als türkischsprachige Brückenfrau ist schwierig</li> <li>• Die Rolle der Brückenfrauen wird von einigen Eltern vordergründig auf die</li> </ul>	<p>dies, 9 geben „Weiß nicht“ an. <u>Eindruck von den Elterntreffen – Lehrerinnen sind gut vorbereitet</u></p> <p>18 der befragten Eltern befinden die LehrerInnen für sehr gut vorbereitet, weitere 10 für eher gut vorbereitet. Insgesamt vertreten somit mehr als drei Viertel der befragten Personen diesbezüglich eine eher zustimmende Haltung. Ablehnend steht dieser Aussage niemand der Befragten gegenüber. 7 Personen machen diesbezüglich keine Angabe. Diese Frage erhält in Relation zu den Anderen Ergebnissen zum Eindruck von den Elterntreffen eine zweitmeiste Zustimmung unter den NutzerInnen.</p> <p>• <b>Indikator für die Organisation von Übersetzungen</b> <u>Eindruck von den Elterntreffen – Die Übersetzungen in die jeweilige Muttersprache sind verständlich</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 21 Personen stimmensehr bzw. eher zu, 4 Eltern geben an, dass dies nicht zutrifft. 1 weitere Person stimmt dieser Aussage eher weniger zu. Bei der Frage, nach dem Eindruck von den Elterntreffen, ob die Übersetzungen verständlich sind, ist in Relation zu den anderen Kategorien die höchste Ablehnung festzustellen.</li> </ul>	<p>schulischem Lehrpersonal gleichgesetzt und verglichen. Ihre Rolle beinhaltet aber vor allem andere Aspekte, wie die aktive Teilhabe der Elternschaft am Projekt und die vermittelnde Funktion zwischen Eltern und LehrerInnen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schlussfolgerung: Unter der Elternschaft besteht zu wenig Klarheit über die Rolle der „Brückenfrauen“ und ihrer Funktion im Projekt. Es fehlt ihnen diesbezüglich ein tiefergehender Einblick in die konzeptionellen Grundlagen, seitens der ProjektanbieterInnen, welcher eine rollengerechtere Bedeutungsverleihung zulassen würde.</li> <li>• Die Eltern haben teilweise zu wenig Einblick in die konzeptionelle Gestaltung der Maßnahmen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesamteinschätzung: Die <b>Akzeptanz</b> der Maßnahmen unter den NutzerInnen ist im Allgemeinen als sehr hoch einzuschätzen.</li> </ul> <p><b><u>Zielerreichung</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die <b>Etablierung von adäquaten Maßnahmenangeboten</b> gestaltet sich durch die organisatorischen Belastungen als äußerst schwierig.</li> <li>• Die administrativen Belastungen und die Zielgruppenerweiterung bedeuten große Einschnitte in der inhaltlichen Maßnahmengestaltung.</li> <li>• Die inhaltliche Prioritätensetzung der AnbieterInnen kann aufgrund der momentanen strukturellen Voraussetzungen nicht in erwünschtem Maße umgesetzt werden.</li> <li>• Aus organisatorischen Belastungen ergeben sich für die AnbieterInnen rechtliche Beschränkungen, welche niederschwelligere Zielsetzungen erfordern.</li> <li>• Es ist den AnbieterInnen dennoch gelungen für die Eltern adäquate Maßnahmen bereitzustellen, wenngleich sich durch die Praxis schwierige Arbeitsbedingungen ergeben die von den AnbieterInnen einseitig unter großen Belastungen kompensiert werden, sodass die negativen Effekte nicht zu Brückenfrauen und NutzerInnen durchdringen.</li> <li>• Das <b>Erreichen der Zielgruppe</b> ist notwendig um entsprechende Maßnahmenangebote etablieren zu können.</li> <li>• Die Teilnahme der Eltern an den Maßnahmenangeboten ist die Voraussetzung für eine erfolgreiche inhaltliche Gestaltung der Maßnahmen.</li> <li>• Die Integration der Eltern in den Schulapparat ist davon abhängig seitens der AnbieterInnen über die Lebenswelten der Eltern Bescheid zu wissen um inhaltlich reagieren zu können.</li> <li>• Die Teilnahmebereitschaft der Eltern ist davon abhängig Kenntnisse über die Vorhaben der AnbieterInnen zu erhalten.</li> <li>• Die hohen TeilnehmerInnenzahlen lassen</li> </ul>
--	---	---	---	--

	<p>fachliche Qualifikation reduziert.</p> <p><b>Kontext (Projektfinanzier)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Elternverein der VSII soll sich aktiv am Projekt beteiligen, in Form von einer Übernahme von administrativen und organisatorischen Aufgaben im Bereich der Einnahmen- und Ausgabenkontrolle.</li> <li>• Im Vorfeld einer Projektierung/Projektphase muss ein Finanzplan erstellt werden.</li> <li>• Während einer Projektierung müssen Originalbelege der Ausgaben gesammelt werden</li> <li>• Nach Beendigung der jeweiligen Projektetappen muss ein Abschlussbericht verfasst werden</li> <li>• Es müsste im Projekt „Brückenfrauen“ eine klare Kompetenz- und Aufgabenverteilung stattfinden. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Die inhaltliche Arbeit sollte beim Projektteam verortet sein.</li> <li>○ Die organisatorische Verantwortung sollte ausschließlich beim Trägerverein (Elternverein der Schule) verortet sein.</li> </ul> </li> <li>• Die Elternarbeit wird von Seiten der MA 17 als längerfristiger Prozess erachtet.</li> <li>• Eine Begleitung der Eltern im Rahmen der Volksschulbildung ihrer Kinder über den gesamten Zeitraum von vier Jahren wäre notwendig.</li> </ul>			<p>darauf schließen, dass das Ziel möglichst viele Eltern zu motivieren an den Maßnahmen zu partizipieren erreicht wurde.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die aktive Beteiligung konnte in der momentanen Projektphase nicht in erwünschtem Ausmaß gesteigert werden.</li> <li>• Größter Einflussfaktor ist das niedrige <b>Selbstvertrauen</b> der Eltern.</li> <li>• Es lassen sich Effekte feststellen die auf eine Steigerung des Selbstvertrauens der Eltern hindeuten. Diese sind jedoch (noch) nicht bei allen Eltern bemerkbar.</li> <li>• Es kann von einer teilweisen Zielerreichung ausgegangen werden, da durch die Angebote ein Potenzial zur Steigerung des Selbstvertrauens erfolgreich geschaffen werden konnte.</li> <li>• Durch <b>Information und Aufklärung</b> soll das Selbstvertrauen der Eltern erhöht werden.</li> <li>• Zwei Ebenen sind entscheidend: Symbolische und funktionale Ebene.</li> <li>• <b>Symbolisch Ebene:</b> Die Wertschätzung der jeweiligen kulturellen und sprachlichen Identität durch Muttersprachenförderung.</li> <li>• Dazu muss ein entsprechendes Bewusstsein für die Relevanz der muttersprachlichen Förderung geschaffen werden. - Dies wurde eindeutig erreicht.</li> <li>• <b>Funktionale Ebene:</b> Selbstvertrauen steigt durch bessere schulische Leistungen der Kinder. - Auswirkungen hinsichtlich des Einflusses des erfolgreichen Erst- auf den Zweitspracherwerb müssen im Rahmen dieser Studie offen bleiben.</li> <li>• Es ist gelungen unter den NutzerInnen ein Bewusstsein über die Wichtigkeit von Bildung herzustellen.</li> <li>• Information und Aufklärung befördert positive Effekte im Sinne eines Herstellens von Handlungsfähigkeit. Information über relevante gesellschaftliche Ressourcen (z.B. in der jeweiligen Muttersprache praktizierende ÄrztInnen, etc.), ermöglicht den Eltern besser gesamtgesellschaftlich partizipieren zu können. Einige Eltern konnten dies nutzen. Somit</li> </ul>
<b>Erreichen der Zielgruppe (Teilnahme der Eltern)</b>	<p><b>AnbieterInnen</b></p> <p><u>Zielanalyse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Teilnahme an den Maßnahmen des Projektes beruht auf Freiwilligkeit.</li> <li>• Durch Freiwilligkeit soll Bereitschaft der Eltern zu den Elterntreffen und Sprechstunden zu kommen gesteigert</li> </ul>	<p><u>Erreichen der Zielgruppe zu den Elterntreffen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 35 von den insgesamt 42 Fällen gegeben an, dass sie mindestens einmal im Schuljahr 2008/2009 an einem der Elterntreffen teilgenommen haben.</li> <li>• Durchschnittlich haben die 42 der befragten Eltern im Schuljahr</li> </ul>	<p><b>Schlussfolgerungen zur Teilnahme der NutzerInnen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die traditionelle Rollenverteilung konnte in späteren Projektphasen aufgelockert werden indem geschlechterübergreifend Interesse an den Maßnahmenangeboten geweckt werden konnte.</li> <li>• Die Ergebnisse aus der quantitativen Schlussbefragung geben darüber Aufschluss,</li> </ul>	

	<p>werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Eltern werden kontinuierlich darauf aufmerksam gemacht an den Maßnahmen teilzunehmen.</li> <li>• Die Eltern werden mündlich und schriftlich über das Stattfinden der Maßnahmen informiert.</li> <li>• Die Eltern sollten bekannt geben, ob sie an den Elterntreffen bzw. Sprechstunden teilnehmen wollen.</li> <li>• Die „Brückenfrauen“ unterstützen die Projektanbieterinnen dabei, in Form von unverbindlichen Gesprächen, die Eltern zur Teilnahme an den einzelnen Maßnahmen (vor allem den Elterntreffen) zu motivieren.</li> <li>• Um eine Teilnahme der Eltern an den Maßnahmenangeboten zu erreichen ist es von Anbieterinnenseite her nötig kontinuierlich Akzeptanz herzustellen.</li> </ul> <p><b><u>Brückenfrauen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• In der Regel ist nur ein Elternteil bei den Elterntreffen anwesend.</li> </ul> <p><b><u>NutzerInnen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Eltern kommen zu den Sprechstunden nur, wenn sie eingeladen werden.</li> <li>• Frauen nehmen am Anfang des Projektes häufiger an den Elterntreffen teil, als Männer.</li> <li>• Die Männer (Väter) haben weniger Interesse an dem Projekt, oder haben aus beruflichen Gründen keine Zeit daran teilzunehmen.</li> <li>• Bei allen Befragten wird es eher als Aufgabe der Frau angesehen, Interesse für das Projekt (für die Kinder) zu zeigen.</li> <li>• Im Verlauf des Projektes ist ein Wandel bzgl. der Teilnahme nach Männern und Frauen bemerkbar: Zu einem späteren Zeitpunkt im Projekt partizipieren eher die Männer an den</li> </ul>	<p>2008/2009 4 Mal an einem Elterntreffen teilgenommen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Verteilung streut stark um den Mittelwert. -Ca. 50% der Elternschaft kommt regelmäßig zu fast allen Treffen und ca. 50% kommt eher selten zu den Elterntreffen.</li> </ul> <p><i><u>Erreichen der Zielgruppe zu den Sprechstunden</u></i></p> <p>Knapp zwei Drittel aller Eltern der zweiten Klassen (27 Personen) geben an, bereits an einer Sprechstunde teilgenommen zu haben. 10 Personen verneinen dies. 3 Eltern geben an darüber nicht Bescheid zu wissen. 2 ProbandInnen machen hierzu keine Angabe. Die Mehrheit der Eltern wird erreicht.</p> <p><i><u>Kommunikationsweg Elterntreffen:</u></i></p> <p>27 der befragten Eltern geben an über eine schriftliche Einladung der AnbieterInnen von den ET erfahren zu haben. 11 der befragten Eltern geben an über eine mündliche Einladung der AnbieterInnen von den ET erfahren zu haben. 15 Eltern geben an, dass sie durch die Kinder von den Elterntreffen erfahren haben. Nur eine Person gibt an, über andere Eltern von den Elterntreffen erfahren zu haben. Die Kommunikation von Seiten der LehrerInnen hin zu den Eltern ist zentral.</p> <p><i><u>Kommunikationsweg Sprechstunden:</u></i></p> <p>Die meisten Eltern geben an durch eine schriftliche Mitteilung von Seiten der LehrerInnen zu den Sprechstunden eingeladen worden zu sein (18 Personen). 13 Personen geben an diesbezügliche Informationen über die Kinder erhalten zu haben. 6 Eltern haben eine mündliche Einladung durch die LehrerInnen erhalten. Niemand der Befragten gibt an über andere Eltern von</p>	<p>dass die vom Projektteam anvisierte Zielgruppe, alle Eltern der zweiten Klassen, insbesondere jene, deren Muttersprache türkisch oder BKS ist, durchaus erreicht wird.</p> <p><b><u>Schlussfolgerungen</u></b> <span style="float: right;"><b>zu</b></span></p> <p><b><u>Kommunikationskanälen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der effizienteste Kommunikationsweg, sowohl was die Information über das Stattfinden der Elterntreffen, als auch über das Stattfinden der Sprechstunden betrifft, hat formalen Charakter und konstituiert sich über schriftliche Einladungen der Eltern durch die ProjektanbieterInnen.</li> <li>• Zentral ist die Kommunikation auf formalem Wege von Seiten der LehrerInnen hin zu den Eltern.</li> <li>• Eine unbedeutende Rolle spielt der Austausch unter den Eltern über die Termine der Elterntreffen. Schlussfolgerung: Die Eltern motivieren sich nicht gegenseitig zu den Elterntreffen zu kommen und tauschen sich nicht entsprechend darüber aus.</li> </ul>	<p>konnte auch dieses Teilziel im Rahmen des Empowerments erreicht werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Generelle Schlüsse lassen sich hierbei (noch) nicht ziehen, sondern würden nur im Rahmen einer entsprechenden, Wirkungsanalyse sichtbar werden.</li> <li>• Das Ziel, das <b>soziale Kapital</b> der Eltern zu erhöhen, soll dazu beitragen Selbstvertrauen und Handlungsfähigkeit der Eltern zu verbessern.</li> <li>• Im Vordergrund steht eine Verbesserung der Beziehungen zwischen den Eltern und den LehrerInnen. Diese Zielsetzung wurde im Projekt erreicht.</li> <li>• Es wird versucht den Eltern einen Austausch mit externen ExpertInnen zu ermöglichen, indem diese zu den Elterntreffen eingeladen werden.</li> <li>• Eine Verbesserung des Austausches der Eltern untereinander soll erreicht werden.</li> <li>• Sowohl bzgl. des Austausches mit externen ExpertInnen, als auch in Bezug auf eine Verbesserung des Austausches der Eltern untereinander ist feststellbar, dass es zu noch keiner wesentlichen Steigerung des sozialen Kapitals gekommen ist.</li> <li>• Die Schule von wird den Eltern nicht als geeignetes Setting empfunden um soziale Kontakte zu anderen Eltern knüpfen zu können.</li> <li>• Eine Verbesserung der <b>aktiven Beteiligung</b> der soll durch den gesamten Empowermentprozess gefördert werden und eine Orientierung der AnbieterInnen an den Bedürfnissen der Eltern ermöglichen.</li> <li>• Es ist noch keine wesentliche Steigerung feststellbar. Es werden jedoch langsame Fortschritte sichtbar, die längerfristig zu einer gemeinsamen <b>Feedbackkultur</b> führen könnten.</li> </ul>
--	--	--	---	--

	Maßnahmen.	den Sprechstunden erfahren zu haben. Die Kommunikation von Seiten der LehrerInnen hin zu den Eltern ist zentral.	
<b>Information und Aufklärung</b>	<p><b>AnbieterInnen</b></p> <p><u>Zielanalyse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es sollen v. A. bei den Elterntreffen sowohl konkrete Hilfestellungen in Form von relevanten Informationen angeboten, als auch Bewusstseinsbildung (Wichtigkeit von Bildung/Wichtigkeit der Muttersprachenförderung) betrieben werden.</li> <li>• Um die Kinder überhaupt bezüglich ihrer Muttersprachenkenntnisse fördern zu können gilt es zuallererst bei den Eltern ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wie wichtig gute Kenntnisse in der Erstsprache sind, bzw., ganz allgemein, eine gute sprachliche Kompetenz für die Kinder ist. Speziell bei den Elterntreffen wird diese Problematik kontinuierlich thematisiert. Da die häufigsten Muttersprachen der SchülerInnen und Eltern (türkisch und BKS), laut Wahrnehmung der AnbieterInnen, ein eher niedrigeres gesellschaftlich konstruiertes Prestige aufweisen, wird versucht, diese aufzuwerten und diesbezüglich das Selbstvertrauen der Eltern und Kinder zu stärken. Gleichzeitig soll auch der Nutzen, den die Auseinandersetzung mit der Muttersprache bringt, für die Eltern sichtbar gemacht werden.</li> <li>• Dadurch soll erreicht werden, dass die Eltern ihre Kinder zu den Lesestunden anmelden und auch zu Hause vermehrter Austausch in der eigenen Muttersprache stattfindet.</li> <li>• Die Vermittlung von relevanten Informationen soll vorwiegend interaktiv und nicht frontal erfolgen.</li> <li>• Die Strategie um Inhalte, im Rahmen der Elterntreffen zu vermitteln basiert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Indikatoren für die Übereinstimmung der angebotenen Informationen mit Relevanzen der NutzerInnen</b></li> </ul> <p><u>Warum haben Sie an den Elterntreffen teilgenommen? – Hilfreiche Informationen</u></p> <p>Insgesamt 28 Eltern geben an, der Grund für die Teilnahme an den Elterntreffen sind die dort angebotenen hilfreichen Informationen. Dies sei eher bis sehr ausschlaggebend für die Teilnahme an den Elterntreffen. 2 Personen stimmen eher weniger zu. 5 Personen machen keine Angabe.</p> <p><u>Warum haben Sie an den Elterntreffen teilgenommen? – Angenehme Atmosphäre</u></p> <p>Bezüglich der angenehmen Atmosphäre bei den Elterntreffen geben 23 Eltern an, dies sei mit ein Grund, die Elterntreffen zu besuchen. 1 Person gibt „Ich weiß es nicht“ an, 11 Personen machen keine Angabe.</p> <p>Die Eltern schätzen zwar den gemütlichen Rahmen bei den Elterntreffen, im Vergleich mit der Kategorie „Hilfreiche Informationen“, findet die Kategorie „Angenehme Atmosphäre“ jedoch weniger Zustimmung.</p> <p><u>Warum haben Sie an den Elterntreffen teilgenommen? – Externe ExpertInnen</u></p> <p>Insgesamt 21 Eltern geben an, der Grund für die Teilnahme an den Elterntreffen ist, weil externe ExpertInnen eingeladen werden. 12 der befragten Eltern stimmen dieser Aussage sehr zu. 9 stimmen eher zu. Die Zustimmung ist hoch, jedoch im Vergleich mit den anderen Gründen dennoch relativ gering. Dass dies überhaupt kein Grund ist, die Veranstaltung zu besuchen, gibt niemand der Befragten an. 2 Personen stimmen</p>	<p><b>Schlussfolgerungen zu Bewusstsein Muttersprachenförderung/Bildung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein Bewusstsein für die Relevanz der Förderung der Muttersprache konnte bei der Elternschaft bereits erfolgreich geschaffen werden.</li> <li>• Das Bedürfnis der Eltern nach sozialer Mobilität des Kindes und dessen sprachlicher und intellektueller Förderung weist darauf hin, dass bei einer überwiegenden Mehrheit der Eltern bereits ein grundlegendes Bewusstsein für Bildung vorhanden ist.</li> <li>• Schlussfolgerung: Die quantitativen Ergebnisse lassen ein Bewusstsein für die Wichtigkeit von Bildung sowie der Wichtigkeit der Förderung der Muttersprache unter der Elternschaft erkennen und stehen somit im Widerspruch zu dem qualitativen Ergebnis aus den AnbieterInnengesprächen, dass es unter den Eltern zu wenig Bewusstsein über die Wichtigkeit von Bildung und der Wichtigkeit der Muttersprachenförderung gibt.</li> </ul> <p><b>Schlussfolgerungen zum Setting zur Informationsvermittlung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die angenehme Atmosphäre bei den Elterntreffen ist für die Eltern zwar wichtig, im Vordergrund steht jedoch eindeutig die Nützlichkeit der dort angebotenen Informationen.</li> <li>• Schlussfolgerung: Die Eltern erachten den gemütlichen Rahmen bei den Elterntreffen für gegeben und schätzen ihn sehr, geben dies jedoch nicht als den wesentlichsten Grund an, um zu den Treffen zu kommen. Die Informationsvermittlung bedarf einer angenehmen atmosphärischen Einbettung, damit entsprechende Informationen auch zirkulieren können.</li> </ul> <p><b>Schlussfolgerungen zur Bedarfsangemessenheit und Akzeptanz der Informationsvermittlung</b></p>

	<p>vorwiegend auf spielerischen Zugängen, damit die Eltern und Kinder entsprechende Hilfestellungen vorfinden, um aktiv Herausforderungen zu bewältigen, was dann im Alltag zu Hause weitergeführt werden kann.</p> <p><u>Einschätzungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Eltern besuchen die Elterntreffen vorwiegend wegen der angenehmen Atmosphäre und nicht hauptsächlich wegen der dort angebotenen Informationen.</li> <li>• Unter der Elternschaft gibt es zu wenig Bewusstsein über die Relevanz der Förderung der Muttersprache bei den Kindern</li> <li>• Ein wesentliches Moment, das zu Problemen bei der Vermittlung von Inhalten führt ist aus AnbieterInnenperspektive, dass die Themen, die im Projekt behandelt würden, oftmals nicht mit einer gesellschaftlich konstruierten Wirklichkeit korrelieren.</li> <li>• Öffentlich eingeforderte Deutschkenntnisse im öffentlichen Raum stehen der Aufforderung der AnbieterInnen in der Muttersprache zu sprechen entgegen</li> <li>• Auf Elternseite gibt es noch enormen Aufklärungsbedarf bezüglich der Wichtigkeit der Förderung der Muttersprache scheint.</li> <li>• Dies sei vom Projektteam noch unzureichend kommuniziert worden</li> <li>• Muttersprachenförderung ist ein Prozess, der einer längeren Projektierung bedarf, um Wirkungen erzielen zu können, da dies im Rahmen einer Bewusstseinsbildung erst von den Eltern entsprechend verinnerlicht werden müsse.</li> <li>• Die Einnahme der ExpertInnenrolle bei der Vermittlung von relevanten Informationen könnte problematisch</li> </ul>	<p>dieser Aussage jedoch eher weniger zu. Auch hier machen 11 befragte Eltern keine Angabe.</p> <p><u>Es werden bei den Elterntreffen Themen behandelt, die für die Eltern nützlich sind</u></p> <p>20 der 35 befragten Eltern stimmen, dass die bei den Elterntreffen behandelten Themen für sie nützlich sind, sehr zu. Weitere 7 stimmen dieser Aussage eher zu. 2 Personen empfinden die Informationen als eher weniger nützlich. 1 Person gibt „weiß nicht“ an. 5 Personen machen keine Angabe. – Auffällig sind die geringen fehlenden Werte. Die Zustimmung von Elternseite ist sehr hoch. Der Großteil der Elternschaft (mehr als drei Viertel) zeigt sich mit den bei den Elterntreffen behandelten Themen zufrieden und findet diese nützlich. Nur in Einzelfällen werden die Informationen als nicht so hilfreich erachtet.</p> <p><u>Bedürfnisse der Eltern</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ganz allgemein lässt sich unter der Elternschaft eine hohe Zustimmung und sehr geringe Ablehnung bezüglich des Bedürfnisses nach mehr Informationen feststellen.</li> <li>• In allen Kategorien der Bedürfniserhebung vertreten zwischen 30 und 35 der 42 Befragten eine zustimmende Haltung („stimme eher zu“ und „stimme sehr zu“ zusammen), mit Ausnahme des Themas „Hort und Kindergarten“.</li> <li>• Eine eindeutige Präferenz bezüglich eines Themenschwerpunktes lässt sich unter der Elternschaft aber nicht identifizieren. Eine in Relation zu den anderen Ergebnissen geringfügig erhöhte Zustimmung erhält vor allem das Thema Sprache, da im Rahmen dieser Kategorie die meisten Eltern sehr zustimmen (30 Personen).</li> <li>• Es sind unter den Kategorisieren Unterschiede in der Qualität der zustimmenden Haltung festzustellen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In der momentanen Projektphase wird ein nicht so starker Zusammenhang zwischen dem Einladen von externen ExpertInnen und erkennbarem Nutzen von den Eltern hergestellt. – Somit wird von Elternseite die Nützlichkeit der Informationen vordergründig mit dem Handeln der AnbieterInnen in Verbindung gebracht wird.</li> <li>• Dieses Ergebnis steht der Einschätzung der AnbieterInnen, dass die Einnahme der ExpertInnenrolle ihrerseits bei der Vermittlung von relevanten Informationen problematisch sein und Akzeptanzprobleme unter den NutzerInnen zur Folge haben könnte diametral entgegen.</li> <li>• Generell decken sich die vom Projektteam angebotenen Themenschwerpunkte in der Informationsvermittlung, wie die qualitativen und quantitativen Ergebnisse deutlich zeigen, mit den Einstellungen und Bedürfnissen der Eltern.</li> <li>• Lediglich Themen, die zu sehr auf den privaten Bereich der Eltern abzielen (z.B. Kindergarten/Hort, Freizeitgestaltung der Kinder), finden in Relation zur hohen Zustimmung zu den anderen Themensetzungen etwas weniger Zuspruch.</li> <li>• Folgende wesentliche Schlussfolgerungen spiegeln sich in diesen Ergebnissen wider: Die aus der explorativen qualitativen Grundlage elaborierten Bedürfnislagen der Eltern, die auf Beobachtungen und Annahmen der AnbieterInnen beruhen, orientieren sich an den von den Eltern selbst wahrgenommen Bedürfnissen. Dies ist durchaus als eine Bestätigung der Richtigkeit des inhaltlichen und didaktischen Kurses der AnbieterInnen in der Maßnahmengestaltung zu identifizieren.</li> <li>• Des weiteren äußern die Eltern durchgängig Bedürfnisse nach mehr Informationen, ein Umstand, der deutlich zeigt, dass das Informationsangebot bei den Elterntreffen für sie notwendig ist, die Nützlichkeit der Informationen hierbei für die Eltern im Vordergrund steht und das Projekt auch nicht zuletzt aus diesem Grund aus Perspektive der</li> </ul>
--	---	--	---

	<p>sein und Akzeptanzprobleme verursachen.</p> <p><b><u>Brückenfrauen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Eltern kommen aufgrund der gemütlichen Atmosphäre zu den Elterntreffen.</li> </ul> <p><b><u>NutzerInnen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Eltern schätzen insbesondere die angenehme Atmosphäre bei den Elterntreffen und kommen auch hauptsächlich wegen dieser zu den Elterntreffen.</li> <li>Das Informationsangebot bei den Elterntreffen wird von den meisten Eltern geschätzt und als nützlich erachtet.</li> </ul>	<p>Es sinkt vor allem bei der Frage nach mehr Information bezüglich der Freizeitgestaltung der Kinder die sehr zustimmende Haltung zugunsten einer eher zustimmenden Haltung.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Auffällig ist das Antwortverhalten beim Thema Hort und Kindergarten: Die geringste Zustimmung und gleichzeitig höchste Ablehnung findet sich in dieser Kategorie.</li> </ul> <p>● <b>Wichtigste Indikatoren für einen gelungenen Zugriff auf schulbezogene Informationen und deren Verwertbarkeit</b></p> <p><u>Veränderungen durch die Teilnahme an Elterntreffen – Besser informiert über Kinder</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>In der Fragebogenerhebung stimmen 27 Eltern der Aussage, dass sie durch die Teilnahme an den Elterntreffen besser über ihre Kinder informiert sind eher bis sehr zu, im Gegensatz zu 3 Personen die dieser Aussage eher nicht bis gar nicht zustimmen. 5 Personen geben bei dieser Frage nichts an. Findet in Relation zu den anderen Kategorien die meiste Zustimmung.</li> </ul> <p><u>Veränderungen durch die Teilnahme an Elterntreffen – Häufigere Beschäftigung mit Problemen des Kindes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Der Aussage, dass sich die Eltern durch die Teilnahme an den Elterntreffen vermehrt mit den Problemen ihrer Kinder auseinandersetzen stimmen 25 der 35 befragten Eltern eher bis sehr zu. Im Gegensatz dazu stimmen 2 Personen dem eher nicht bis gar nicht zu. Diese Kategorie findet in Relation zu den anderen Kategorien eine hohe Zustimmung.</li> </ul> <p><u>Ich kann mein Kind bei den Hausaufgaben unterstützen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>25 der befragten Eltern stimmen sehr zu, 7 stimmen eher zu, 2 stimmen weniger zu und 1 Befragte(r) stimmt nicht zu. 7 Personen antworten nicht</li> </ul>	<p>Eltern fortgesetzt werden sollte</p> <p><b><u>Schlussfolgerungen zur Vermittlung von schulbezogenen relevanten Informationen und deren Verwertung</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Mischung aus direkter Vermittlung von relevanten Informationen und spielerischer Hilfestellungen im Rahmen der Elterntreffen entspricht größten Teils den Bedürfnissen der Eltern und lässt das Potenzial zu einer Befähigung schulische Belange auch zu Hause bearbeiten zu können erkennbar werden, wenngleich es bislang (noch) nicht gelingt alle Eltern dazu zu befähigen schulbezogene Herausforderungen gemeinsam mit dem Kind zu Hause zu bewältigen.</li> </ul>	
--	---	--	--	--

		<p>auf diese Frage. Die Zustimmung sinkt in Relation zu den anderen Themen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Wichtigste Indikatoren für ein Bewusstsein für die Förderung der Muttersprache</b></li> </ul> <p><u>Das Kind soll die Muttersprache gut beherrschen.</u></p> <p>Die Frage, ob ein Bedürfnis bestehe, dass das jeweilige Kind die jeweilige Muttersprache gut könne, findet eine sehr hohe Zustimmung unter den Eltern. 34 der befragten Eltern antworten mit „stimme sehr zu“ und 3 Eltern mit „stimme eher zu“. 5 Eltern weisen bei dieser Frage keine Angabe aus.</p> <p><u>Der Grund für die Teilnahme an der Lesestunde ist die Muttersprachenförderung.</u></p> <p>Kategorie mit der häufigsten Zustimmung: Insgesamt stimmen bezüglich der Muttersprachenförderung 23 der 31 befragten Eltern sehr zu. Weitere 3 stimmen eher zu. 2 stimmen weniger zu und 1 Person stimmt nicht zu. 2 Eltern machen dazu keine Angabe.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Wichtigste Indikatoren für ein Bewusstsein für die Wichtigkeit von Bildung</b></li> </ul> <p><u>Kind soll höhere Schule besuchen</u></p> <p>Die Frage, ob das jeweilige Kind eine höhere Schule besuchen solle, beantworten 33 Eltern mit „Ich stimme sehr zu“, 2 Eltern stimmen dieser Frage eher zu und 2 Eltern antworten mit „Ich weiß es nicht“. 5 Eltern nehmen diesbezüglich keine Angabe vor.</p> <p><u>Eltern finden es gut gemeinsam mit dem Kind Bücher zu lesen</u></p> <p>31 der befragten Eltern stimmen der Frage, ob sie es gut fänden gemeinsam mit dem Kind Bücher zu lesen sehr zu, 5 der befragten Eltern stimmen eher zu und 1 befragte Person stimmt diesbezüglich weniger zu. 5 Eltern machen dazu keine Angabe.</p>		
--	--	---	--	--



<p><b>Stärken des Selbstvertrauens</b></p>	<p><b><u>AnbieterInnen</u></b></p> <p><u>Zielanalyse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die häufigsten Muttersprachen der SchülerInnen und Eltern (türkisch und BKS), laut Wahrnehmung der AnbieterInnen, ein eher niedrigeres gesellschaftlich konstruiertes Prestige aufweisen</li> <li>• Die AnbieterInnen versuchen die jeweiligen Muttersprachen der Eltern und Kinder aufzuwerten, um deren Selbstvertrauen zu stärken. → Siehe auch Information und Aufklärung!!!</li> </ul> <p><u>Einschätzungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Beziehungen sind, laut Einschätzung einer Projektinitiatorin, aufgelockert worden. Es werden jedoch sehr langsame Fortschritte beobachtet. Die Nähe zu den LehrerInnen würde von den Eltern zwar nicht direkt gesucht aber auch nicht gemieden.</li> <li>• Ein wesentlicher Indikator dass sich die Eltern-LehrerInnen-Beziehung verbessert hat, ist, dass den LehrerInnen, laut Angaben der AnbieterInnen, von den Eltern mittlerweile auch private/persönliche Probleme anvertraut würden.</li> <li>• Unter den AnbieterInnen besteht die Einschätzung, dass sich der öffentlich geführte dominante politische Diskurs über negative Effekte der Zuwanderung negativ auf das Projekt und auf die gesamte Schule auswirke. Dies hätte Ängste zur Folge, die aus Perspektive der AnbieterInnen ein weiterer Grund für Zurückhaltung der Eltern und die geringe Beteiligung am Schulalltag seien.</li> <li>• Die Handlungsfähigkeit innerhalb des Projektes und innerhalb der Schule würde voraussetzen, dass eine Zusammenarbeit mit den Eltern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Wichtigster Indikator für ein gesteigertes/gestärktes Selbstvertrauen ist die aktive Beteiligung der Eltern am Projekt</b></li> </ul> <p><u>Grund der Teilnahme an den Elterntreffen:</u> „Weil ich dort meine Fragen und Anliegen vorbringen kann“.</p> <p>Um eigene Anliegen vorbringen zu können kommen 15 Eltern zu den Elterntreffen. Für weitere 7 ist dies ein eher wichtiger Grund an diesen teilzunehmen. 4 Personen geben an, dies sei eher weniger bis gar kein Anlass die Elterntreffen zu besuchen. Auch bei dieser Antwortmöglichkeit sind die fehlenden Werte hoch (9 Fälle) und müssen mitberücksichtigt werden. „Weil ich dort meine Fragen und Anliegen vorbringen kann“. Hierzu ist anzumerken, dass auch eine geringfügig ablehnende Haltung feststellbar ist. Generell wird jedoch auch diesbezüglich eine relativ hohe Zustimmung sichtbar. Dies lässt den Schluss zu, dass es den meisten Eltern mitunter wichtig ist, bei den Elterntreffen die Möglichkeit zu haben, eigene Bedürfnisse einbringen zu können. Für ein paar Eltern stellt dies weniger ein bis gar kein Motiv dar, zu den Elterntreffen zu kommen.</p>	<p><b><u>Schlussfolgerungen zur Kongruenz unterschiedl. Perspektiven bzgl. der Einschätzungen des Selbstvertrauens der Eltern</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Einschätzung der AnbieterInnen – eines Mangels an Selbstvertrauen unter den Eltern – decken sich mit den qualitativen Ergebnissen aus den Gesprächen mit den NutzerInnen.</li> </ul> <p><b><u>Schlussfolgerungen zu Wirkungsdimensionen der Muttersprachenförderung auf Stärkung des Selbstvertrauens</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es lassen sich zwei Ebenen identifizieren: eine Funktionale und eine symbolische Ebene</li> <li>• Neben der funktionalen Ebene - dem vermuteten erfolgreichen Zweitspracherwerb auf der Basis solider Muttersprachenkenntnisse - kommt auf symbolischer Ebene der Wertschätzung gegenüber der jeweiligen Muttersprache eine zentrale Rolle zu.</li> <li>• Funktional soll durch bessere Kenntnisse in der Erstsprache durch die Lesestunden den Kindern bessere Zweitspracherwerbschancen eingeräumt werden und dadurch das schulische Selbstvertrauen steigen.</li> <li>• Symbolisch wird durch die Muttersprachenförderung die jeweilige sprachliche Identität aufgewertet und soll das Selbstvertrauen erhöhen.</li> </ul> <p><b><u>Schlussfolgerungen zu Wirkungsdimensionen der Informationsvermittlung durch externe ExpertInnen auf Stärkung des Selbstvertrauens</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch die Einladung externer ExpertInnen zu den Elterntreffen lassen sich zwei Ebenen von Wirkungsdimensionen in Hinblick auf die Steigerung des Selbstvertrauens identifizieren.</li> <li>• Auf <b>funktionaler Ebene</b> soll das Selbstvertrauen – im Sinne eines Herstellens von Handlungsfähigkeit (auch außerhalb der Schule, z.B. Arztbesuche etc.) – gestärkt werden, indem die Eltern über relevante Themenbereiche aufgeklärt werden und ihnen nützliche Informationen zukommen.</li> <li>• Auf der <b>symbolischen Ebene</b> wird eine Stärkung des Selbstvertrauens durch die</li> </ul>
--	--	--	--

	<p>möglich wäre, welche nur auf der Basis einer kritischen Kommunikation von Problembereichen der Eltern an die LehrerInnen gelingen könne, um in weiterer Folge auf spezielle Bedürfnisse reagieren zu können.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Als Wichtigster Indikator innerhalb des Projektes für ein gestärktes Selbstvertrauen ist die aktive Beteiligung zu identifizieren</li> </ul> <p><b><u>Brückenfrauen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Verlauf des Projektes ist aus Brückenfrauenperspektive bezüglich der aktiven Beteiligung der Eltern eine Verbesserung bemerkbar.</li> <li>• Die Eltern haben mittlerweile keine Angst mehr Fragen zu stellen.</li> <li>• Laut Angaben einer Brückenfrau würden sie sich aktiv einbringen und Themen vorschlagen.</li> </ul> <p><b><u>NutzerInnen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein Grund für die geringe aktive Teilnahme ist, dass vielen Eltern der Mut und das Selbstvertrauen fehlt Fragen zu stellen.</li> <li>• Durch die aktive Teilnahme bei den Elterntreffen können konkrete Probleme gelöst werden.</li> <li>• Manche Eltern übernehmen innerhalb des Projektes keine Aufgaben (z.B. eine Funktion als Brückenfrau), weil sie es sich nicht zutrauen. Eine Mutter, wurde gefragt, ob sie die Aufgabe als Brückenfrau übernehmen wolle, hat jedoch abgelehnt, weil sie sich dieser Aufgabe nicht gewachsen fühlte.</li> <li>• In beiden Projektdurchgängen gelang es Brückenfrauen zu finden.</li> <li>• Die Einladung von externen ExpertInnen (Bsp. Vertreterin des BMUKK), wurde von einer Mutter als besondere Wertschätzung erlebt.</li> <li>• Die Eltern kommen zu den</li> </ul>		<p>besondere Haltung einer entgegengebrachten Wertschätzung versucht, die - wie sich aus den Gesprächen mit den NutzerInnen zeigt - auch teilweise so erlebt wird. Konkrete Auswirkungen auf eine Steigerung des Selbstvertrauens, können mittels dieser Erhebungen nicht festgestellt werden. Es werden jedoch Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsarbeiten sichtbar.</p> <p><b><u>Schlussfolgerungen zu Effekten bzgl. d. Steigerung des Selbstvertrauens</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sowohl aus Sicht der AnbieterInnen und aus der Brückenfrauenperspektive ist im Verlauf des Projektes bezüglich der aktiven Beteiligung und einer Steigerung des dazu nötigen Selbstvertrauens der Eltern eine Verbesserung bemerkbar.</li> <li>• Durch die Kontrastierung der unterschiedlichen Perspektiven auf qualitativer Ebene wird die Schlussfolgerung befördert, dass im Verlauf des Projektes das Potenzial einer Verbesserung durch die Elterntreffen erfolgreich geschaffen werden konnte und auch teilweise genutzt wird.</li> <li>• Auf qualitativer Ebene zeigt sich, dass zwar das Potenzial eines Effektes des gesteigerten Selbstwertes vorhanden ist, im quantitativen Vergleich lassen sich jedoch diesbezüglich (noch) keine Effekte feststellen.</li> </ul> <p><b><u>Schlussfolgerungen zu aktiver Beteiligung als Indikator gesteigerten Selbstvertrauens</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch die qualitativen Ergebnisse wird die aktive Beteiligung der Eltern am Projekt Brückenfrauen als wichtigster Indikator für ein gestärktes Selbstvertrauen sichtbar.</li> <li>• Auf quantitativer Ebene zeigt sich, dass es meisten Eltern mitunter wichtig ist, bei den Elterntreffen die Möglichkeit zu haben, eigene Bedürfnisse einbringen zu können. Ob sich aus einer vermehrten Inanspruchnahme eine Steigerung des Selbstvertrauens ableiten lässt, kann nicht festgestellt werden und bedürfte einer entsprechenden Wirkungsanalyse.</li> </ul>
--	---	--	--

	Sprechstunden nur, wenn sie eingeladen werden.			
<b>Steigern des sozialen Kapitals</b>	<p><b>AnbieterInnen</b></p> <p><u>Zielanalyse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein wesentliches Ziel des Projektes „Brückenfrauen“ beläuft sich auf ein Erhöhen des sozialen Kapitals der Eltern.</li> <li>• Als wesentliche Komponente des Empowerment steht hier der Kontakt zu einzelnen Personen im Vordergrund, wodurch der Zugriff auf soziale Netzwerke innerhalb und außerhalb der Schule ermöglicht werden kann - die Eltern sollen wissen, an wen sie sich im Bedarfsfall wenden können.</li> <li>• Angestrebt werden eine Verbesserung der Beziehungen zwischen LehrerInnen und Eltern, der Eltern untereinander, sowie ein vermehrter Kontakt zu externen ExpertInnen.</li> <li>• Den Rahmen für das Erhöhen des sozialen Kapitals bilden in erster Linie die Elterntreffen.</li> </ul> <p><u>Einschätzungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Austausch zwischen Schule und Elternschaft konnte durch die Maßnahmenangebote verbessert werden.</li> </ul> <p><b>NutzerInnen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Austausch zwischen Eltern und LehrerInnen hat sich durch das Projekt „Brückenfrauen“ verbessert.</li> <li>• Der Austausch der Eltern untereinander hat sich durch das Projekt „Brückenfrauen“ verbessert.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Wichtigste Indikatoren zu Steigern des Sozialen Kapitals</b>  <u>Wie haben die Eltern von den Elterntreffen erfahren</u>  <u>Wie haben die Eltern von den Sprechstunden erfahren</u>  Bei der <b>Informationsverbreitung über Veranstaltungen</b> (Elterntreffen, Sprechstunden) spielt der Kontakt mit anderen Eltern eine unwesentliche Rolle. Die meisten Eltern geben an über eine schriftliche bzw. mündliche Einladung der LehrerInnen von den Veranstaltungen erfahren zu haben. Auch die Kinder sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung.</li> </ul> <p><u>Gründe für die Teilnahme an den Elterntreffen - Um andere Eltern zu treffen</u>  <u>Gründe für die Teilnahme an den Elterntreffen - Weil externe ExpertInnen eingeladen werden</u>  Um andere Eltern zu treffen bzw. weil externe ExpertInnen eingeladen werden, werden in der Fragebogenerhebung in Relation zu den anderen Kategorien als relativ unwesentliche <b>Gründe zu den Elterntreffen zu kommen</b> ausgewiesen.</p> <p><u>Veränderungen durch die Teilnahme an den Elterntreffen - Mehr Kontakt zu den LehrerInnen</u>  <u>Veränderungen durch die Teilnahme an den Elterntreffen - Mehr Einblick in andere Kulturen</u>  <u>Veränderungen durch die Teilnahme an den Elterntreffen - Mehr Kontakt zu anderen Eltern</u>  Bezüglich der <b>Veränderung durch die Teilnahme</b> an den Elterntreffen lässt sich bei der Frage nach einer Verbesserung des Kontaktes zwischen Eltern und LehrerInnen im Rahmen der Fragebogenerhebung sehr hohe</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch das Projekt ist es zu einer Steigerung des sozialen Kapitals in Bezug auf eine <b>Verbesserung des Kontaktes zwischen LehrerInnen und Eltern</b> gekommen ist.</li> <li>• Die Eltern erachten die Verbesserung des Austausches zwischen Eltern und LehrerInnen als <b>wichtig</b>.</li> <li>• <b>Weniger erfolgreich</b> ist eine Steigerung des sozialen Kapitals bezüglich einer <b>Verbesserung des Austausches unter der Elternschaft</b>.</li> <li>• Der <b>Austausch mit anderen Eltern</b> hat nur <b>für verhältnismäßig wenige Eltern Bedeutung</b>.</li> <li>• Der Kontakt zu anderen Eltern spielt für den <b>Informationsfluss</b> fast keine Rolle. Zentral sind der Kontakt zu den LehrerInnen und der Austausch mit den Kindern.</li> <li>• Die <b>verhältnismäßig geringe Bedeutung die dem Austausch der Eltern untereinander</b> von Elternseite beigemessen wird lässt die Interpretation zu, dass die Elterntreffen bzw. die <b>Schule</b> von vielen Eltern als <b>kein passendes Setting</b> erachtet wird, um Kontakt zu anderen Eltern herzustellen.</li> <li>• Die <b>verhältnismäßig geringe Bedeutung die dem Einladen externer ExpertInnen</b> beigemessen wird lässt zudem die Schlussfolgerung zu, dass von Elternseite schulexternem Sozialkapital in der momentanen Projektphase (noch) keine so große Bedeutung beigemessen wird.</li> </ul>	

		<p>Zustimmung feststellen. Die Frage, ob durch die Teilnahme an den Elterntreffen mehr Einblick in andere Kulturen möglich ist, erhält jedoch in Relation zu den vorherigen Ergebnissen nicht mehr ganz so viel Zustimmung. Dass sich durch die Teilnahme der Kontakt zu den anderen Eltern verbessert hat, erhält von Elternseite eindeutig die wenigste Zustimmung.</p> <p><u>Einstellungen - Der Kontakt mit den LehrerInnen ist wichtig</u>  <u>Einstellungen - Bei schulischen Problemen mit dem Kind wird der Kontakt zu den LehrerInnen gesucht</u>  <u>Einstellungen - Der Kontakt mit anderen Eltern ist wichtig</u>  Bei den Fragen nach den <b>Einstellungen</b> der Eltern wird insbesondere der Kontakt zu den LehrerInnen als wichtig eingestuft. Zudem erhält auch die Frage, ob im Bedarfsfall der Kontakt zu den LehrerInnen gesucht wird sehr hohe Zustimmung. Die Frage nach der Wichtigkeit des Kontaktes zu anderen Eltern erhält dabei eindeutig die geringste Zustimmung.</p>		
Aktive Beteiligung der Eltern (Feedback)	<p><b>AnbieterInnen</b>  <u>Zielanalyse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um die Qualität im Austausch zwischen Eltern und Schule zu verbessern versuchen die ProjektleiterInnen die aktive Beteiligung der Eltern am Projekt- und Schulalltag zu fördern. Wichtig ist wiederum der Kommunikationsweg: Hierbei sollen die Eltern den aktiven Part übernehmen und ihre Anliegen und Probleme an die Schule kommunizieren.</li> <li>• Als Grundlage für hierfür dient das Empowerment der Eltern, wodurch diese laufend zu mehr Eigenverantwortung und Mitgestaltung bewegt und befähigt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Relevante Indikatoren zur aktiven Beteiligung der Eltern</b>  <u>Gründe für die Teilnahme - Um Anliegen vorbringen zu können</u>  Bei <b>Gründen für die Teilnahme</b> an den Elterntreffen ist in der Kategorie „Weil ich dort meine Fragen und Anliegen vorbringen kann“ eine geringfügig ablehnende Haltung feststellbar. Generell wird jedoch auch diesbezüglich eine relativ hohe Zustimmung sichtbar.</li> <li>• <b>Relevante Indikatoren zur Bedarfsangemessenheit der Maßnahmen zur aktiven Beteiligung der Eltern</b>  <u>Eindruck von den Elterntreffen - Ausreichende Möglichkeit zu fragen</u>  <u>Eindruck von den Elterntreffen -</u></li> </ul>	<p><b>Schlussfolgerungen zur Erhöhung der aktiven Beteiligung unter den Eltern</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die <b>Zielsetzung</b> von Seiten der AnbieterInnen, die Eltern zu einer verstärkten aktiven Partizipation zu motivieren, ist zum Zeitpunkt der Erhebungen <b>noch nicht erreicht</b>.</li> <li>• Bei der Steigerung der aktiven Beteiligung dürfte es sich um einen sensiblen Prozess der gegenseitigen Vertrauensbildung handeln, der einen <b>längeren Zeitraum</b> in Anspruch nimmt</li> </ul> <p><b>Schlussfolgerungen zur Bedarfsangemessenheit und Akzeptanz der Maßnahmen zur Erhöhung der aktiven Beteiligung unter den Eltern</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nicht für alle, aber für die <b>meisten Eltern wichtig</b> im Rahmen der Elterntreffen die Möglichkeit zu haben eigene Anliegen</li> </ul>	

	<p>werden sollen, was in weiterer Folge auch auf die aktive Beteiligung am Schulgeschehen rückwirken soll.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Möglichkeit für aktive Teilnahme der Eltern am Projekt wird von den AnbieterInnen vor allem im Rahmen der Elterntreffen geschaffen. Die Eltern sollen in Bereichen, in denen es ihnen möglich ist sich einzubringen, aktiv partizipieren können.</li> </ul> <p><u>Einschätzungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die aktive Beteiligung unter der Elternschaft ist niedrig.</li> <li>• Nur die aktive Beteiligung der Eltern kann zu einem besseren gegenseitigen Verständnis beitragen</li> <li>• Viele der im Projekt gesetzten Maßnahmen (z.B: Bewusstseinsbildung, Muttersprachenförderung) benötigen einen längeren Zeitraum um wirken zu können.</li> </ul> <p><u>Brückenfrauen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die aktive Partizipation der Eltern ist bei den Elterntreffen im Verlauf des Projektes gestiegen</li> <li>• Sowohl die BKS-sprachige, als auch die türkisch-sprachige Brückenfrau versucht, die Kinder aktiv in die Lesestunden einzubinden (lesen, zeichnen, auswählen der Geschichten).</li> </ul> <p><u>NutzerInnen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die aktive Beteiligung unter der Elternschaft ist niedrig.</li> <li>• Die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung der Eltern im Rahmen der Elterntreffen ist ausreichend gegeben.</li> <li>• Den Eltern ist es wichtig, ausreichende Möglichkeiten zu haben, sich aktiv beteiligen zu können.</li> <li>• Die Maßnahmen haben einen höheren erkennbaren Nutzen für die Eltern,</li> </ul>	<p><u>Anliegen werden ernst genommen</u></p> <p>Unter den Fragen zum <b>Eindruck von den Elterntreffen</b> erhält die Kategorie ob im Rahmen der Elterntreffen denn auch ausreichend die Möglichkeit geboten würde, eigene Anliegen vorbringen zu können die meiste Zustimmung von Seiten der Eltern. Obwohl sich die Mehrheit der Eltern bezüglich eigener Anliegen ernst genommen fühlt, ist im Vergleich zu anderen Kategorien die Zustimmung die zweitniedrigste. Gleichzeitig steigt die Ablehnung leicht an.</p> <p>Bei den Fragen nach den <b>Einstellungen</b> erhält die Frage ob im Bedarfsfall der Kontakt zu den LehrerInnen gesucht wird sehr hohe Zustimmung.</p>	<p>vorbringen zu können.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es kann in Bezug auf die Möglichkeit sich aktiv zu beteiligen und eigene Anliegen vorzubringen von der <b>Bedarfsangemessenheit</b> der Maßnahmenangebote für die NutzerInnen ausgegangen werden.</li> <li>• Die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung ist vor allem im Zusammenhang mit der <b>Akzeptanz</b> der Maßnahme von Bedeutung.</li> <li>• Es lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass zwar entsprechend auf die Anliegen der Eltern eingegangen wird, manche Eltern jedoch <b>keinen ausreichenden Einblick in</b> die Reaktionen auf ihre Anliegen bei der weiteren <b>Maßnahmenkonzeption</b> haben.</li> </ul>	
--	--	---	--	--

	<p>wenn diese aktiv partizipieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aus Elternperspektive besteht der Eindruck, dass auf Anregungen in manchen Fällen nicht angemessen eingegangen wird.</li> </ul>			
<b>Reflexion durch AnbieterInnen (Bedürfnisorientierung)</b>	<p><b><u>AnbieterInnen</u></b></p> <p><u>Zielanalyse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein bedürfnisorientiertes Intervenieren kann nur nach einem Verstehen der sozialen Situation der Zielgruppe erfolgen. Somit müssen sich Angebote für die Eltern an einem Verstehen ihrer jeweiligen sozialen Situation orientieren und deren individuelle Problemlagen transparent gemacht werden, um adäquat reagieren zu können.</li> <li>• Grundlegend für die Bedürfnisorientierung von Seiten der AnbieterInnen ist die aktive Partizipation der Eltern an den Maßnahmenangeboten</li> <li>• Das Ziel beläuft sich somit auf das Etablieren eines Prozesses im Projekt, der den AnbieterInnen permanente Reflexion über die Bedarfsangemessenheit der Maßnahmenangebote ermöglichen soll. Mittel- bis längerfristig erhoffen sich die AnbieterInnen die Entwicklung einer gemeinsamen (LehrerInnen und Eltern) Konflikt- und Feedbackkultur, wodurch eine Erleichterung und Verbesserung des Schulalltages bewirkt werden soll.</li> </ul> <p><u>Einschätzungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die AnbieterInnen haben zu wenige Informationen über die Bedürfnisse der Elternschaft.</li> <li>• Die unterschiedlichen Sprachgruppen bzw. ethnischen Gruppen haben unterschiedliche Bedürfnisse, auf die es gesondert einzugehen gilt.</li> <li>• Nur die aktive Beteiligung der Eltern</li> </ul>		<p><b><u>Schlussfolgerungen zum Prozess des Etablierens einer Feedbackkultur</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Ziel des Etablierens einer gemeinsamen Feedbackkultur Eltern und LehrerInnen, das die Reflexion durch die AnbieterInnen ermöglichen sollte, ist somit zum Zeitpunkt der Erhebungen aus Perspektive der AnbieterInnen nicht erreicht.</li> </ul>	

	kann zu einem besseren gegenseitigen Verständnis beitragen Die Heterogenität der Zielgruppen führt zu einer Komplexitätssteigerung im Projekt.		
Projektinterne Maßnahmen (Lesestunden)	<p><u>AnbieterInnen</u></p> <p><u>Zielanalyse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Zielsetzung der Förderung der Muttersprache ist eine unmittelbare Reaktion auf den Umstand, dass bei vielen Kindern mit Migrationshintergrund an der Schule die sprachliche Vorbildung fehlt. Dies hat eine gering ausgeprägte Sprachkompetenz, sowohl in der Zweitsprache (Deutsch), als auch in der Muttersprache zur Folge.</li> <li>Es wird von AnbieterInnenseite davon ausgegangen, dass sprachliche Defizite, vor allem in der Muttersprache, großen Einfluss auf den Lernerfolg der Kinder haben.</li> <li>Direkte Förderung der Muttersprache erfolgt vor allem im Rahmen der <i>Lesestunden</i>. Hier werden den Kindern von den Brückenfrauen Texte in der Muttersprache vorgelesen. Zusätzlich bekommen die Kinder Hausaufgaben, die gemeinsam mit den Eltern gelöst werden sollen, wodurch Sprechanlässe auch zu Hause geschaffen werden.</li> </ul> <p><u>Brückenfrauen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Arbeit als Brückenfrau wird von den Brückenfrauen nicht als Belastung erlebt.</li> <li>Mehr BKS Kinder als türkischsprachige besuchen die Lesestunden.</li> <li>Beide Brückenfrauen haben den Eindruck, dass die Lesestunden den Kindern Spaß machen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Relevante Indikatoren zur Teilnahmebereitschaft an den Lesestunden</b> <u>Teilnahme an den Lesestunden</u> <u>Gründe für die Teilnahme an den Lesestunden - Weil es meinem Kind Spass macht</u> <u>Gründe für die Teilnahme an den Lesestunden - Muttersprachenförderung</u> <u>Gründe für die Teilnahme an den Lesestunden - Weil ich es gerne möchte</u> <u>Gründe für die Teilnahme an den Lesestunden - Weil es verpflichtend ist</u> Insgesamt geben 31 der 42 befragten Eltern an, dass ihr Kind an einer Lesestunde <b>teilnimmt</b>. Somit nehmen etwa drei Viertel aller Kinder der zweiten Klassen an den Lesestunden teil. Bezüglich des Erreichens der Zielgruppe mit der Maßnahme von Lesestunden ist festzuhalten, dass fast alle türkischsprachigen Kinder der zweiten Klassen an den Lesestunden teilnehmen. Bei der Gruppe der BKS-sprachigen Kinder ist dieser Anteil nicht so hoch. In etwa die Hälfte dieser nehmen an den Lesestunden teil. Als wichtigster <b>Grund der Teilnahme</b> der Kinder an den Lesestunden lässt sich mit Abstand die „Muttersprachenförderung“ ausweisen.</li> <li><b>Relevante Indikatoren zur Zufriedenheit /Bedarfsangemessenheit mit den/der Lesestunden</b> <u>Anzahl der Kinder bei den Lesestunden</u> <u>Häufigkeit der Lesestunden</u> <u>Dauer der Lesestunden</u> <u>Eindruck von den Lesestunden - Sie gefallen meinem Kind</u></li> </ul>	<p><u>Schlussfolgerungen zur Teilnahmebereitschaft an den Lesestunden</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die <b>Teilnahmebereitschaft</b> an den Lesestunden ist insgesamt sehr hoch</li> <li>Die Teilnahme an den Lesestunden wird nicht als Zwang, sondern als <b>nützliches Angebot</b> wahrgenommen</li> </ul> <p><u>Schlussfolgerungen zum Bewusstsein für die Relevanz der Muttersprachenförderung</u> → s. Information und Aufklärung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Unter der Elternschaft ist bereits ein <b>Bewusstsein für die Relevanz muttersprachlicher Förderung</b> gebildet. → s. Information und Aufklärung</li> <li>Bewusstseinsbildung bezüglich der Muttersprachenförderung funktioniert bei den Eltern sehr gut, allerdings ist dies ein <b>längerfristiger Prozess</b>. → s. Information und Aufklärung</li> </ul> <p><u>Schlussfolgerungen zu Effekten des Empowerments der Eltern auf die Kinder</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Das <b>Empowerment der Eltern</b> hat positive Auswirkung auf die Förderung der Kinder, die bereits bemerkbar sind.</li> </ul> <p><u>Schlussfolgerungen zur Bedarfsangemessenheit und Akzeptanz der Lesestunden</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Das Ergebnis aus den qualitativen Erhebungen, dass die <b>Anzahl der Kinder</b> bei den türkischsprachigen Lesestunden zu hoch ist, kann aus der quantitativen Erhebung nicht eindeutig bestätigt werden.</li> <li>Die Eltern haben teilweise zu wenig Einblick in Maßnahmen und deren Gestaltung.</li> <li>Die Akzeptanz der Lesestunden unter den Eltern kann als hoch eingestuft werden</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sowohl die BKS-sprachige, als auch die türkisch-sprachige Brückenfrau versucht, die Kinder aktiv in die Lesestunden einzubinden (lesen, zeichnen, auswählen der Geschichten).</li> <li>• Die Hausaufgaben werden von den türkischsprachigen Kindern größtenteils erledigt, was für die BKS-sprachigen Kinder nicht zutrifft.</li> </ul> <p><b><u>NutzerInnen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die bei den Lesestunden aufgegebenen Hausaufgaben werden teilweise von Eltern und Kindern gemeinsam gelöst.</li> <li>• Die Lesestunden werden als nützlich erachtet.</li> <li>• Den türkischsprachigen Lesestunden wird von den befragten Eltern ein Qualitätsverlust attestiert aufgrund der hohen Anzahl der Kinder, dem damit verbundenen höheren Lärmpegel und der mangelnden Qualifikation der Brückenfrauen, mit diesem Umstand umgehen zu können.</li> </ul>	<p><u>Eindruck von den Lesestunden - Sie nützen meinem Kind</u></p> <p><u>Eindruck von den Lesestunden - Sie sind gut organisiert</u></p> <p><u>Eindruck von den Lesestunden - Sie sind langweilig für mein Kind</u></p> <p><u>Eindruck von den Lesestunden - Sie sind zu schwierig für mein Kind</u></p> <p><u>Neuaufgabe der Lesestunden</u></p> <p>Die meisten Eltern sind mit der <b>Gruppengröße</b> bei den Lesestunden zufrieden. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang jedoch die große Anzahl jener Eltern, die hierzu keine Meinung haben.</p> <p>Bezüglich der <b>Häufigkeit</b> und der <b>Dauer</b> der Lesestunden zeigt sich die überwiegende Mehrheit der Eltern zufrieden.</p> <p>Die überwiegende Mehrheit der Eltern hat den <b>Eindruck</b>, dass die Lesestunden ihrem Kind nützen.</p> <p>Wenig Zustimmung (je 9 Fälle) erhalten die Kategorien die Lesestunden seien zu schwierig bzw. langweilig. Bei diesen Antwortmöglichkeiten steigt auch die ablehnende Haltung in Relation zu den anderen Kategorien stark an.</p> <p>Wie auch bei den Elterntreffen sind zwei wesentliche Indikatoren für die Akzeptanz der Lesestunden die Fragen, ob diese <b>wieder stattfinden</b> sollen bzw. ob sie auch <b>wieder besucht</b> werden würden. Wie die Ergebnisse zeigen ist die Zustimmung der Eltern diesbezüglich sehr hoch.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Relevanter Indikator bzgl. eines Bewusstseins für die Relevanz der Muttersprachenförderung unter der Elternschaft</b></li> </ul> <p><u>Einstellungen - Ich möchte, dass mein Kind die Muttersprache gut kann.</u></p> <p>Auf die Frage, ob ein <b>Bedürfnis</b> bestehe, dass das jeweilige Kind die jeweilige Muttersprache gut könne, antworten 34 der befragten Eltern mit „stimme sehr zu“ und 3 Eltern mit „stimme eher zu“. 5</p>	<p><b><u>Schlussfolgerungen zur Arbeit als Brückenfrau</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bezüglich der Arbeit als Brückenfrau lässt sich feststellen, dass diese in den türkischsprachigen Lesestunden zwar schwierig ist, aber dennoch von der Brückenfrau nicht als belastend beschrieben wird. Dies wird vor allem auf die Anzahl der Kinder bei den Lesestunden zurückgeführt. Die Arbeit als BKS – Brückenfrau wird nicht als belastend erlebt.</li> </ul>	
--	--	--	--	--



		Eltern weisen bei dieser Frage keine Angabe aus.		
<b>Indirekt durch Empowerment der Eltern</b>	<b><u>AnbieterInnen</u></b>  <u>Zielanalyse</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um die Kinder überhaupt bezüglich ihrer Muttersprachenkenntnisse fördern zu können gilt es zuallererst bei den Eltern ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wie wichtig gute Kenntnisse in der Erstsprache sind, bzw., ganz allgemein, eine gute sprachliche Kompetenz für die Kinder ist.</li> <li>• Da die häufigsten Muttersprachen der SchülerInnen und Eltern (türkisch und BKS), laut Wahrnehmung der AnbieterInnen, ein eher niedrigeres gesellschaftlich konstruiertes Prestige aufweisen, wird versucht, diese aufzuwerten und diesbezüglich das Selbstvertrauen der Eltern und Kinder zu stärken.</li> <li>• Gleichzeitig soll auch der Nutzen, den die Auseinandersetzung mit der Muttersprache bringt, für die Eltern sichtbar gemacht werden.</li> <li>• Dadurch soll erreicht werden, dass die Eltern ihre Kinder zu den Lesestunden anmelden und auch zu Hause vermehrter Austausch in der eigenen Muttersprache stattfindet.</li> </ul>	Siehe „Empowerment“ → Information und Aufklärung, sowie Interne Maßnahmenangebote (Lesestunden) (Bewusstsein über Muttersprachenförderung)	Siehe „Empowerment“ → Information und Aufklärung sowie Interne Maßnahmenangebote (Lesestunden) (Bewusstsein über Muttersprachenförderung)	
<b>Erhöhen des sozialen Kapitals der Kinder - Indirekt durch Empowerment der Eltern</b>	<b><u>AnbieterInnen</u></b>  <u>Zielanalyse</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da die Eltern unmittelbare Bezugspersonen der Kinder sind wird davon ausgegangen, dass ein Erhöhen des sozialen Kapitals der Eltern im Rahmen des Empowerments gleichzeitig eine Erhöhung des sozialen Kapitals der Kinder bedeutet.</li> </ul>	Siehe „Empowerment“ → Steigern des sozialen Kapitals	Siehe „Empowerment“ → Steigern des sozialen Kapitals	

## Anhang V – wissenschaftlicher Lebenslauf

### Persönliche Daten

Name:	<b>Benjamin KÖLLDORFER, Bakk. phil.</b>
Adresse:	Odoakergasse 7/-/3, A-1160 Wien
Geburtsdatum, -ort:	12.11.1981, A-8700 Leoben

### Universitäre Ausbildung / Schulische Ausbildung

seit 2007	<b>Masterstudium Soziologie</b> , Universität Wien
2002 - 2007	<b>Bakkalaureatsstudium Soziologie (GEIKU)</b> , Universität Wien  <u>Bakkalaureatsarbeit 1:</u> Zur Genealogie des Encoding / Decoding-Modells von Stuart Hall und seine Relevanz für die Mediensoziologie <u>Bakkalaureatsarbeit 2:</u> Erving Goffman „Was geht hier eigentlich vor?“ Zum Beitrag der Rahmenanalyse zur Verstehenden Soziologie
2001 - 2002	<b>Diplomstudium Publizistik und Kommunikationswissenschaften / Geschichte (Stzw.)</b> , Universität Wien (Studienwechsel nach dem 3. Semester)
1999	<b>Reifeprüfung</b>
1991 - 1999	<b>BG und BRG Kapfenberg</b> (Neusprachlicher Zweig)
1988 - 1991 1987 - 1988	<b>VS St. Lorenzen i. Mzt.</b> <b>VS Sr. Jonas I mit Ganztagschule (Schulversuch)</b> , A-8605 Kapfenberg

### Praktikum

2006 - 2007	<b>WU Wien, Vizerektorat für Lehre:</b> Abteilung für Evaluierung und Qualitätsmanagement i. d. Lehre, A-1090 Wien  <u>Tätigkeiten:</u> Qualitatives Evaluationsprojekt im Hochschulkontext (selbständig durchgeführte Metaevaluation der Evaluierungs- und Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Lehre); Mitarbeit bei der LV-Evaluation (Datenaufbereitung, Fragebogenübertragungen, etc.)
-------------	--

## **Fertigkeiten / Fähigkeiten / Schlüsselqualifikationen**

### **Schwerpunktsetzungen in unterschiedlichen soziologischen Praxisfeldern:**

#### Masterstudium

Migrationssociologie, Familiensoziologie

#### Bakkalaureatsstudium

Mediensoziologie, Organisationssoziologie, Kriminalsoziologie, Medizin- und Gesundheitssoziologie

### **Schwerpunktsetzungen in wissenschaftlichen Methoden:**

Qualitative Methoden: hermeneutische Verfahren (Systemanalyse, Feinstrukturanalyse, Bildanalyse), Themenanalyse, qual. Inhaltsanalyse, Beobachtungsanalyse, Fotografieanalyse

Quantitative Methoden: statistische (bi- und multivariate) Analyseverfahren mit SPSS (inkl. Syntax), Erstellung computergestützter demographischer Modelle in MS Excel (Bevölkerungspyramiden / Zelluläre Automaten), Fragebogenkonstruktion

### **Erhebungsmethodische Schwerpunktsetzungen**

Narratives Interview, Problemzentriertes Interview, Fokussiertes Interview , (teilnehmende) Beobachtung, Fragebogenerhebung

### **Schlüsselqualifikationen**

Forschungs-, Projekt- und Selbstmanagement, Arbeiten in Gruppen, Präsentationstechniken, Wissensaufbereitung und Wissenskommunikation

### **EDV**

SPSS, Word, Excel, PowerPoint

### **Sprachen**

Englisch, Italienisch (Konversation)

### **Sonstige Fähigkeiten / Interessen**

Gitarre, Schlagzeug, Sport / Musik, Film, Literatur, Architektur, Bildende Kunst, Fotografie, Geschichte, Politik