

Kapitel 11: Schulkommunikation mit fremdsprachigen Erziehungsberechtigten

Carmen Koch & Angelica Hüsser

Sprachliche Barrieren, unterschiedliche Vorstellungen von Erziehung und Bildung sowie ungleiche Zugänge zu digitalen Medien erschweren den Austausch von Schulen mit fremdsprachigen Erziehungsberechtigten (Rosenberger et al., 2021a). Häufig übernehmen Kinder selbst Übersetzungsaufgaben, wodurch sie in eine Position geraten, für die sie weder emotional noch fachlich gewappnet sind (Rainey et al., 2014). Ferner besteht die Gefahr, dass wichtige schulische Informationen nur bruchstückhaft oder verzerrt weitergegeben werden. Für Schulen stellt sich daher die Frage, wie sie Kommunikationsstrukturen so gestalten können, dass Erziehungsberechtigte unabhängig von Sprache, Herkunft und Medienkompetenz zuverlässig erreicht und in Bildungsprozesse eingebunden werden.

Digitale Kommunikationskanäle eröffnen neue Chancen. Sie können die Erreichbarkeit von Erziehungsberechtigten erleichtern, durch Übersetzungsfunktionen Sprachbarrieren abbauen und den Austausch auch jenseits formeller Informationsabende ermöglichen (Gerick & Tulowitzki, 2019; Bastian & Prasse, 2021). Technische Lösungen allein reichen aber nicht: Die Nutzung bleibt oft oberflächlich, kulturelle Missverständnisse bestehen fort, und Erziehungsberechtigte mit geringer Medienkompetenz laufen Gefahr, ausgeschlossen zu werden (Rosenberger et al., 2021a).

Die vorliegende Studie untersucht die Kommunikation zwischen Schule und fremdsprachigen Erziehungsberechtigten im Zyklus 1 (Kindergarten und Primarstufe). Diese Phase prägt die weitere Bildungsbiografie der Kinder – der Grundstein für die langfristige Zusammenarbeit zwischen Schule und Erziehungsberechtigten gelegt. Ziel der Studie war es, Hindernisse zu identifizieren und Handlungsfelder für Schulleitungen abzuleiten.

1. Doppelte Benachteiligung

Kinder mit Migrationshintergrund und/oder niedrigem sozioökonomischem Status erfahren eine doppelte Benachteiligung: Zum einen sind sie

überproportional häufig von Bildungsungleichheiten betroffen (Weis et al., 2019). Zum anderen können deren Erziehungsberechtigte aufgrund sprachlicher Defizite, begrenzter Kenntnisse des Bildungssystems oder fehlender Ressourcen ihr grundsätzlich vorhandenes Engagement oft nicht wirksam in Handlungen umsetzen (Hillmayr et al., 2021; Martin et al., 2025).

Dieser Umstand kann fälschlicherweise als Desinteresse interpretiert werden. Qualitative Studien zeigen, dass viele Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund grosses Interesse an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder haben, sich aber durch unklare Informationswege, sprachliche Hürden oder kulturelle Missverständnisse ausgeschlossen fühlen (Köhler et al., 2019; Rousou et al., 2025). Das sichtbare „Fernbleiben“ bei schulischen Anlässen ist somit nicht Ausdruck mangelnder Bereitschaft, sondern ein Hinweis darauf, dass die Angebote der Schule nicht adressatengerecht gestaltet sind. Die Beteiligung der Erziehungsberechtigten kann nach Hillmayr et al. (2021) auf drei Ebenen stattfinden: Die erste Ebene betrifft die Gestaltung von Lerngelegenheiten zu Hause. Besonders bei Kindern mit Migrationshintergrund zeigt sich, dass aktive Hausaufgabenhilfe der Erziehungsberechtigten einen direkten positiven Einfluss auf Motivation und Leistung haben kann (Kim et al., 2020). Auf der zweiten spielt die Teilnahme an schulischen Aktivitäten – von Informationsabenden über Besuchstagen bis hin zu Projektpräsentationen – eine Rolle. Diese Form der Beteiligung ist für Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund oft schwer zugänglich, da Sprachbarrieren, kulturell ungewohnte Interaktionsformen oder zeitliche Restriktionen (z. B. Schichtarbeit) eine Teilnahme erschweren (Martin et al., 2025). Auf der dritten Ebene findet eine Anteilnahme über die alltägliche Kommunikation von Bildungswerten, Zukunftserwartungen und Lernstrategien statt.

2. Interkulturelle Kommunikationskompetenzen

Schulen bewegen sich im Spannungsfeld unterschiedlicher kultureller Erwartungen, Kommunikationsstilen und Wertehaltungen. Hier setzt das Konzept der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (ICC) von Byram (2021) an.

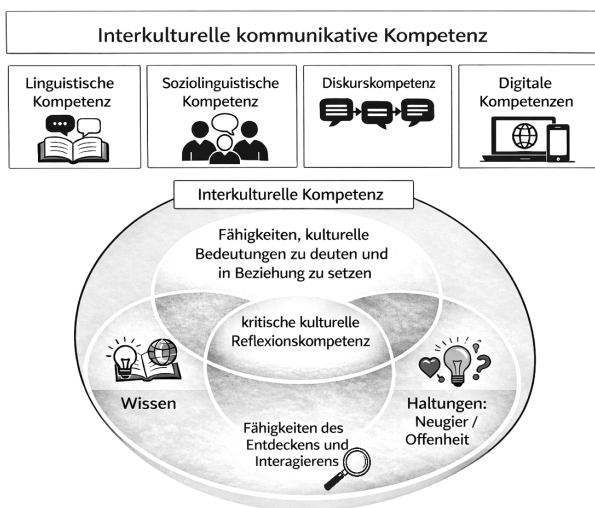


Abbildung 1: Interkulturelle kommunikative Kompetenzen und interkulturelle Kompetenz (basierend auf Byram, 2021, S. 62)

Im Modell werden die Fähigkeiten beschrieben, die Menschen in interkulturellen Begegnungen benötigen. Im Zentrum steht nicht das Ideal des „native speaker“, sondern der „intercultural speaker“, der Unterschiede vermittelt sowie Beziehungen aufbaut und reflektiert. Zentrale Bedeutung haben dabei Haltungen, also Neugier, Offenheit und Empathie gegenüber anderen sowie die Bereitschaft, die eigenen kulturellen Selbstverständlichkeiten kritisch zu hinterfragen. Ebenso notwendig ist Wissen über soziale Gruppen, ihre Werte, Praktiken und Kommunikationsstile, inklusive ein Verständnis für Prozesse wie Stereotypisierung und Vorurteilsbildung. Hinzu kommt die Fähigkeit, kulturelle Phänomene, Texte oder Handlungen zu deuten und mit den eigenen kulturellen Bezugssystemen in Beziehung zu setzen. Darüber hinaus betont Byram (2021) die Kompetenz, neue kulturelle Erfahrungen selbstständig zu erschliessen und dieses Wissen in realen Interaktionen flexibel einzusetzen, etwa um Missverständnisse zu bewältigen. Schliesslich hebt das Modell die Bedeutung eines kulturellen Bewusstseins hervor, das eine reflektierte Auseinandersetzung mit Normen, Werten und Machtverhältnissen ermöglicht und die Grundlage für begründete Urteile bildet.

Erweiterungen des ICC-Modells betonen zudem Aspekte, die für die Schulkommunikation besonders relevant sind. Mit dem Konzept der *Intercultural Citizenship* (Byram et al., 2025) wird die interkulturelle Kompetenz als Grundlage für demokratische Teilhabe verstanden. Erziehungsberechtigte sollen nicht nur als passive Empfänger:innen von Information gesehen werden, sondern als aktive Partner:innen in schulischen Entwicklungsprozessen. Das Forschungsteam der vorliegenden Studie hat ferner die Dimension *Digitale Kompetenz* (siehe Kapitel 10) ergänzt. Da ein Grossteil der Kommunikation mittlerweile digital vermittelt ist, müssen auch digitale Kompetenzen – von der sicheren Nutzung bis zur kritischen Reflexion digitaler Medien (Vuorikari et al., 2022) – als Teil interkultureller Kommunikationskompetenz verstanden werden. Besonders bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die *Critical Digital Literacy*: Dooly und Darwin (2022) diskutieren, dass digitale Kommunikation immer Fragen von Macht, Zugang und Teilhabe aufwirft.

3. Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Studie wurde vom Juni 2023 bis Januar 2024 als Fallstudie (Borchardt & Göthlich, 2007; Hering & Schmidt, 2014; von Rimscha & Sommer, 2016) mit zwei QUIMS-Schulen (Qualität in multikulturellen Schulen) im Kanton Zürich durchgeführt. Ziel war es, Bedingungen und Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten aus sprachlich und kulturell vielfältigen Kontexten sichtbar zu machen und gemeinsam mit schulischen Akteur:innen praxisnahe Handlungsfelder zu entwickeln. Zunächst wurden leitfadengestützte Interviews mit den Schulleitungen geführt, um Einblicke in die schulischen Rahmenbedingungen und bisherigen Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten zu gewinnen. Anschliessend wurden Gespräche mit Lehrpersonen geführt, um ihre Perspektiven und Herausforderungen in der Kommunikation mit fremdsprachigen Erziehungsberechtigten zu erfassen. Ergänzend wurden Dolmetscher:innen befragt. Die nachstehende Tabelle gibt einen Überblick über das Befragungssample.

Tabelle: Übersicht über das Befragungssample

Gruppe	Detailangaben
Schulleitungen	3 Schulleitungspersonen
Lehr- und Fachpersonen	2 Kindergartenlehrpersonen
	3 Primarlehrpersonen
	2 DaZ-Lehrpersonen
	1 Sonderpädagogin
	1 Schulsozialarbeiterin
Erziehungsberechtigte	3 Albanisch
	3 Türkisch
	2 Tamil
	1 Kurdisch
	1 Malayalam
	2 Deutsch
Dolmetschende	1 Tamil
	1 Türkisch
	1 Albanisch

Die Auswertung erfolgte auf Basis einer strukturierenden und zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Dieses Verfahren ermöglicht eine systematische Kategorienbildung, eine Reduktion des Materials auf wesentliche Inhalte sowie die transparente Nachvollziehbarkeit der Interpretationen.

Die daraus gewonnenen Erkenntnisse bildeten unter anderem die Grundlage für die Interviews mit Erziehungsberechtigten, die in deren Erstsprache durchgeführt wurden, um möglichst authentische Einblicke in ihre Erfahrungen und Erwartungen zu ermöglichen. Abschliessend wurde ein Experteninterview zur Einordnung der Ergebnisse geführt sowie ein Workshop mit Schulvertreter:innen durchgeführt, um die Erkenntnisse zu validieren und gemeinsam konkrete Handlungsideen zu entwickeln.

4. Resultate

Die Analyse zeigt, dass die erfolgreiche Kommunikation zwischen Schule und fremdsprachigen Erziehungsberechtigten nicht auf einzelne Faktoren reduziert werden kann. Sie ist vielmehr ein Zusammenspiel von technischen Voraussetzungen, dem Überwinden von sprachlichen Barrieren und interkulturellen Dynamiken, das eng mit der Frage nach Vertrauen, Transparenz und Partizipation verbunden ist. In den untersuchten Schulen liessen sich drei zentrale Handlungsfelder identifizieren: *Tool-Nutzung*,

Sprachbarrieren und interkulturelle Kommunikation. Diese Bereiche überschneiden sich vielfach, wobei eine übergeordnete Ebene zentral ist: Das Verständnis der Schulstrukturen, -kultur sowie der Kommunikationspraktiken der Schule. Ob Erziehungsberechtigte schulische Kommunikation verstehen, hängt nicht nur von Sprache und Technik ab, sondern auch davon, wie vertraut sie mit den Gepflogenheiten und Abläufen sind.

4.1 Tool-Nutzung

Digitale Kanäle sind in beiden Schulen fest etabliert, ihr Potenzial wird allerdings nur partiell ausgeschöpft. Schul-Apps werden häufig als maskierter E-Mail-Kanal genutzt: Nachrichten werden verschickt, PDFs angehängt, während Kalender- oder Erinnerungsfunktionen ungenutzt bleiben. In manchen Klassen sind die Apps bei einem Teil der Erziehungsberechtigten oder sogar bei einzelnen Lehrpersonen gar nicht installiert, obwohl die Schulleitung dies vorgibt. Gleichzeitig arbeiten Erziehungsberechtigte eigenständig mit Übersetzungs-Apps – das schafft eine pragmatische Brücke, hat aber Grenzen. Komplexe Sätze, Redewendungen, Helvetismen oder fachsprachliche Abkürzungen führen zu fehlerhaften Übersetzungen und emotionale Nuancen gehen verloren. Tests in der Fallstudie zeigen: Übersetzungen in Schul-Apps wirken mitunter missverständlich oder unfreundlich, wenn die Ausgangstexte sprachlich komplex sind oder Metaphern enthalten. Vor diesem Hintergrund kommt leicht verständlicher Sprache eine zentrale Bedeutung zu.

Aus Sicht der Erziehungsberechtigten zählt, dass schriftliche Mitteilungen prägnant sind und klar signalisieren, ob Handlungsbedarf besteht. Wo Texte mit Hervorhebungen, Farben und Anhängen überfrachtet sind, sinkt die Orientierung; Informationen werden selektiv gelesen und Prioritäten verwischen. Für die Schulleitung bedeutet das: Es braucht verbindliche Absprachen zur Kanalauswahl und zur Textqualität. Falls die App das Leitmedium ist, sollten ihre spezifischen Funktionen bewusst genutzt werden, etwa Erinnerungen und Kalender. Erziehungsberechtigte wie Lehrpersonen benötigen kurze, alltagstaugliche Einführungen. Hilfreich erwiesen sich Formate, in denen die App gemeinsam installiert und exemplarisch genutzt wird, etwa an Informationsabenden oder in kurzen Sprechstunden. Dort kann auch die Übersetzungsfunktion erklärt und auch auf ihre Grenzen hingewiesen werden. Gleichzeitig sind alternative Zugänge wichtig: Nicht alle Erziehungsberechtigten lesen in ihrer Erstsprache sicher;

Text-zu-Sprache-Angebote oder kurze Erklärvideos erleichtern den Zugang. Entscheidend ist, dass Schulleitungen die Zahl der Kommunikationskanäle begrenzen und deren Zweck transparent machen. Wie bereits in Kapitel 3 ausgeführt, ist eine reduzierte und klar strukturierte Kanalstrategie Voraussetzung dafür, dass Informationen für alle Erziehungsberechtigten zugänglich bleiben.

4.2 Sprach- und Wissensbarrieren

Sprachliche Hürden zeigen sich nicht allein als Defizit einzelner Personen, sondern auch als Gestaltungsaufgabe der Institution. Erziehungsberechtigte wünschen knappe, gut strukturierte Texte in einfacher, übersetzbarer Sprache. Deutlich wird ferner, dass der Informationsbedarf je nach Familie variiert. Familien, die ihr erstes Kind einschulen, benötigen mehr begleitende Erklärungen zu Abläufen und Begriffen als erfahrene Erziehungsberechtigte. Hier bewährten sich einfach aufbereitete Dossiers zum lokalen Schulsystem in den wichtigsten Schulsprachen, ergänzt durch wiederverwendbare Grafiken zu komplexen Themen wie Schulübertritten oder Förderangeboten. Dadurch werden Missverständnisse reduziert, etwa wenn Angebote wie Logopädie oder Psychomotorik nicht als Stigma, sondern als Ressource verstanden werden sollen.

In der mündlichen Kommunikation ist die Frage präsent, wann mit Dolmetschenden gearbeitet wird. In kurzen Gesprächen wird aus organisatorischen oder finanziellen Gründen oft darauf verzichtet; gelegentlich weichen Beteiligte auf Englisch aus – mit der Folge, dass beide Seiten in einer Fremdsprache verhandeln, Bedeutungen verflachen und Missverständnisse zunehmen. Eine Lehrperson bringt die Hemmschwelle vieler Erziehungsberechtigten auf den Punkt: „Viele Eltern haben Mühe einzugestehen, dass sie nicht gut Deutsch können. Sie wollen aber auch keinen Dolmetscher dabeihaben, weil sie nicht wollen, dass ein Fremder von ihren Problemen erfährt“. Diese Zurückhaltung lässt sich abbauen, wenn die Schule die Rolle der Dolmetschenden transparent macht, Briefings standardisiert und Vertraulichkeit sichtbar sichert. Auch Dolmetschpersonen selbst betonen die Bedeutung klarer Rollengrenzen: „Ich werde oft auch von den Lehrenden engagiert, ‚Ja, machen Sie das mal und so‘. Dann sag ich ‚Nein‘. Ich dolmetsche hier. [...] Sie muss bestimmen, was sie sagt und was nicht“. Die Grenze von reinen Übersetzer:innen zu interkulturellen Mediator:innen ist schmal. So brauchen die Dolmetscher:innen eine gewisse Gestaltungsfreiheit, um

die Botschaft zu überbringen: „Zum Beispiel, sie möchten, dass wir alles Wort zu Wort übersetzen. Wenn ich das mache, das ist Unsinn. Ich muss auch ein bisschen Begriffe für die Erziehungsberechtigten erklären und vergleichen“.

Das zeigt, dass Dolmetschprozesse klare Verantwortlichkeiten brauchen – Lehrpersonen bleiben für die Gesprächsführung zuständig, Dolmetschende für die sprachliche Vermittlung und Einbettung in den kulturellen Kontext.

Wo ein kleiner, verlässlicher Pool an Dolmetschpersonen aufgebaut wird, entstehen Kontinuität und Vertrauen. Im Erstgespräch hat sich die automatische Beziehung einer Dolmetschperson bewährt; bei Folgeterminen wird gemeinsam entschieden, ob dies weiterhin nötig ist. Als pragmatische Ergänzung helfen bei Informationsanlässen Unterlagen vorab auf Papier, kurze Zusammenfassungen zum Mitnehmen oder eine nachträgliche Aufnahme des Inputteils – Erziehungsberechtigte können so Inhalte nachlesen oder im Familienkreis klären.

4.3 Interkulturelle Kommunikation

Viele Spannungen entstehen dort, wo implizite Konventionen nicht geteilt werden. In der Schweiz sind Gespräche mit Erziehungsberechtigten für alle Kinder üblich; in anderen Kontexten signalisieren sie ein Problem. Entsprechend schildert eine interkulturelle Begleiterin über die Herausforderung und Verunsicherung der Erziehungsberechtigten: „Anfangs sagen sie: ‘Es läuft gut. Ihr Kind lernt sehr gut. Da hat sie Fortschritte gemacht und so viele Sachen gelernt.’ Und dann haben Eltern das Gefühl: ‘Mein Kind kann alles, ist intelligent und es läuft gut.’ Erst am Schluss werden die Schwierigkeiten von Kindern thematisiert, wie z. B. die Rechtschreibstörung. Das ist dann für die Eltern schwierig nachvollziehbar“. Hier hilft es, Erwartungen zu Beginn offen zu legen: Anlass und Ziel des Gesprächs, die typische Gesprächsstruktur und der gewünschte Beitrag der Erziehungsberechtigten. Zugleich ist die Rollenklärung zentral. Wie viel Unterstützung bei Hausaufgaben ist erwünscht? Wer koordiniert Abläufe? Was gilt als hilfreiches Feedback? Wo Schulen Erziehungsberechtigte explizit als Bildungspartner:innen ansprechen und Wertschätzung zeigen, wächst das Vertrauen – nicht zuletzt, weil Erziehungsberechtigte ihr Kind als gesehen und anerkannt erleben.

Ein weiteres Muster betrifft die Schwelle zur Kontaktaufnahme. Viele Erziehungsberechtigte empfinden E-Mails oder formelle Termine als einschüchternd und zögern, Rückfragen zu stellen. Niedrigschwellige Gelegenheiten erweisen sich deshalb als wirksam: sichtbare Präsenz der Schulleitung auf dem Pausenhof, kurze Sprechstunden, Elterncafés oder Ansprechpersonen aus der Elternschaft in verbreiteten Erstsprachen. Solche Settings ermöglichen „kleine“ Klärungen, bevor Missverständnisse gross werden. Gleichzeitig braucht es eine klare Taktung. Wann sind Lehrpersonen erreichbar? Über welchen Kanal? Und in welchem Zeitrahmen ist mit einer Antwort zu rechnen? Diese Transparenz erleichtert es auch Lehrpersonen, proaktiv zu kommunizieren, statt Kontakte aufzuschieben, weil sie schwierig werden könnten.

Schliesslich zeigt sich, dass Beziehung über Sprache hinaus gepflegt werden muss. Wenn Gespräche gelingen sollen, lohnt es sich, Zeit einzuplanen und suggestive Formulierungen zu vermeiden. Lehrpersonen schildern, dass gut gemeintes Vorformulieren von Antworten Perspektiven verengt. Besser ist es, Raum für die Sicht der Erziehungsberechtigten zu lassen, Verständnis zu sichern und gemeinsam zu entscheiden, ob und wann Unterstützung durch Dolmetschende, Übersetzungs-Apps oder visuelle Materialien sinnvoll ist. So entsteht eine Gesprächskultur, die potenzielle Missverständnisse frühzeitig berücksichtigt, statt sie erst im Nachhinein aufarbeiten zu müssen.

Insgesamt wird deutlich: Wirksame Schulkommunikation entsteht dort, wo die Schule mediale Strukturen bündelt, Texte konsequent vereinfachend und konsistent aufbereitet, Dolmetschprozesse verbindlich regelt und interkulturelle Konventionen explizit macht. Für die Schulleitung heisst das, technische Standards (Leitmedium, Funktionen, Datenschutz) mit sprachlichen Leitlinien (einfache Sprache, wiederverwendbare Visualisierungen) und kulturellen Routinen (Erwartungstransparenz, niedrigschwellige Kontaktpunkte, verlässliche Dolmetschpraxis) zu verknüpfen. Dann werden digitale Tools zum Türöffner, nicht zur Hürde, Sprachbarrieren zum Kriterium guter Gestaltung, und interkulturelle Vielfalt vom Risiko zur Ressource für gelingende Zusammenarbeit.

5. Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schulkommunikation mit fremdsprachigen Erziehungsberechtigten komplexe Herausforderungen umfasst, die sich in

die drei Handlungsfelder Tool-Nutzung, Sprachbarrieren und interkulturelle Kommunikation gliedern lassen. Es zeigt sich:

- Digitale Tools entfalten ihr Potenzial nur, wenn ihre Nutzung verbindlich geregelt, erklärt und begleitet wird.
- Sprachbarrieren lassen sich durch einfache Sprache, einheitliche Standards im Dolmetschen und gezielte Informationsangebote zum Schulsystem reduzieren.
- Interkulturelle Unterschiede machen es notwendig, Erwartungen explizit zu benennen, Vertrauen aktiv aufzubauen und Räume für niederschweligen Austausch zu schaffen.

Die Kommunikation mit (fremdsprachigen) Erziehungsberechtigten ist damit mehr als die Weitergabe von Informationen. Sie ist ein Beziehungsprozess, der Vertrauen, Transparenz und gegenseitige Anerkennung voraussetzt. Schulen, die ihre Kommunikationsstrukturen entsprechend gestalten, stärken nicht nur die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten, sondern auch die Bildungschancen der Kinder.

Praxisimpulse für Schulen: Ideensammlung zur Kommunikation mit fremdsprachigen Erziehungsberechtigten

Im Rahmen der Studie wurden entlang der drei Handlungsfelder die Herausforderungen systematisch erfasst und Handlungsideen aufgelistet. Wie solchen Herausforderungen begegnet wird, ist oft abhängig vom Schulumfeld, der Schulkultur, sowie der Dynamik zwischen Lehrperson und fremdsprachigen Erziehungsberechtigten. Entsprechend ist die Zusammenstellung eine Sammlung, die Anregung bieten soll, ohne Lösungen vorzugeben.



URL: https://www.zhaw.ch/forschungsdaten/projectdata/20241101135841_6724d08190b95.pdf