

INSTITUT FÜR SOZIAL- UND WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN

WISO

WIRTSCHAFTS- UND SOZIALPOLITISCHE ZEITSCHRIFT

Rainer Bartel: Individualismus und Solidarisierung aus ökonomischer Perspektive • **Petra Unger:** Gleich? Jetzt! 40 Jahre Gleichbehandlungsgesetz. Eine kurze Geschichte der Gleichbehandlung • **Gertrud Nagy:** Schulpartnerschaft und Schulerfolg – schlechte Karten für Kinder an Brennpunktschulen

AK-Wissenschaftspreis 2019: *Philip Rathgeb:* Politische Ursachen von Ungleichheit am Arbeitsmarkt • *Gloria Kutscher:* Sind wir denn alle Mittelschicht? • *Janine Heinz:* Komplexe Unsicherheit und die Flucht ins Autoritäre

Dennis Tamesberger: Rezension Marie Jahoda: Arbeitslose bei der Arbeit

Schulpartnerschaft und Schulerfolg – schlechte Karten für Kinder an Brennpunktschulen¹

1. Einleitung	64
2. Schulpartnerschaft – Begriff, Wirksamkeit und Praxis	65
3. Schief lagen beim Stützsystem von Eltern an Brennpunktschulen	67
4. Elternbildung als ein möglicher Lösungsansatz	71

Gertrud Nagy

*Erziehungswissenschaftlerin und
ehemalige
Hauptschulleiterin*

1. Einleitung

*sozioökonomisch
schwache Eltern-
und Schülerschaft
als Merkmal von
Brennpunkt-
schulen*

Brennpunktschulen sind Schulen mit besonderen Herausforderungen. Wir finden sie im städtischen Raum, gekennzeichnet durch eine sozioökonomisch schwache Schüler- und Elternschaft, vorwiegend mit Migrationshintergrund.² Der hohe Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten und unterversorgten Familien geht oftmals Hand in Hand mit unter dem Begabungspotenzial der Kinder liegendem Schulerfolg. Vergleichsweise niedrige Leistungen und vergleichsweise mehr Verhaltensauffälligkeiten sind spezifische Risikolagen, die einer guten Zukunftsperspektive der Kinder im Weg stehen.

Nicht nur Unterricht und Erziehung sind an diesen Schulen eine besondere Herausforderung, sondern auch die schulpartnerschaftliche Zusammenarbeit mit ihren Eltern. Sie sind schwer für die Nutzung von Möglichkeitsräumen zur gemeinsamen Förderung des Schulerfolgs ihrer Kinder zu erreichen, wie sich in Interviews mit erfahrenen Leiterinnen von Sekundarschulen in Wien und Berlin exemplarisch zeigt.³

Können ihre Eltern nicht oder wollen sie nicht mit der Schule zusammenarbeiten? Was hindert sie und was brauchen sie, damit sie können und wollen? Entlang der von den Leiterinnen beschriebenen Praxis der Schulpartnerschaft wird diesen Fragen theoretisch fundiert nachgegangen.

*Marginalisierung
von Eltern und
Kindern als
Ursache und
Wirkung*

Eltern und Kinder an Brennpunktschulen werden in diesem Beitrag mehrfach als „marginalisiert“ bezeichnet. Diese Bezeichnung umfasst nicht nur Merkmale wie Bildungsferne und insgesamt schwacher sozioökonomischer Status, sondern auch die gesellschaftliche Ausgrenzung: Marginalisierung bedeutet „Abschiebung ins Abseits“, verbunden mit wenig Teilhabe am wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben.⁴

Finanzielle Armut und Bildungsarmut werden in diesen Familien, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, häufig „weitervererbt“, indem ihre Kinder selbst wieder zu Eltern marginalisierter Kinder werden. Der thematische Bogen wird daher weitergespannt zur Frage, ob Elternbildung ein geeigneter Lösungsansatz ist, um diesen Kreislauf zu unterbrechen.

2. Schulpartnerschaft – Begriff, Wirksamkeit und Praxis

1974 wurde Schulpartnerschaft in Österreich erstmals gesetzlich verankert. In ihrer heutigen Form auch als „Schulgemeinschaft“ bezeichnet, soll sie „ein demokratisches Zusammenwirken“ von Schule, Elternhaus und SchülerInnen sicherstellen (BM:UJK 2007, S. 5). Das bedeutet, dass Erziehungsberechtigte, ab der fünften Schulstufe auch die SchülerInnen, das Recht auf Interessenvertretung gegenüber Lehrpersonen, Schulleitung und Schulbehörden haben (ebd.).⁵ Schule ist daher für alle Beteiligten ein mögliches Handlungsfeld und ein Lernort für demokratische Kultur.

Schulgemeinschaft als Schulpartnerschaft wird im Schulunterrichtsgesetz auf zwei Ebenen geregelt und praktiziert.⁶ Auf der individuellen Ebene vertreten die Eltern als Erziehungsberechtigte unmittelbar im Kontakt mit Lehrpersonen die Interessen ihres eigenen Kindes; auf der institutionalisierten Ebene nimmt an Pflichtschulen bis zur achten Schulstufe eine im Klassenforum gewählte Vertretung die Interessen der Eltern und ihrer Kinder im Schulforum wahr.⁷

Schulpartnerschaft auf zwei Ebenen

An Pflichtschulen haben die Schulpartner auf individueller Ebene jeweils eine gesetzlich geregelte Bringschuld: Die Schule hat Angebote zu Information und Beratung, etwa Elternabende, Elternsprechtage, Elternsprechstunden und Eltern-Lehrer-Gespräche bereitzustellen. An Neuen Mittelschulen (NMS) muss zusätzlich mindestens einmal jährlich ein Kind-Eltern-Lehrer-Gespräch (KEL) stattfinden (vgl. SchUG §19,1a). Die Erziehungsberechtigten haben die Pflicht, diese Angebote zu nutzen und mit der Schule „eine möglichst enge Zusammenarbeit in allen Fragen der Erziehung und des Unterrichts der Schüler und Schülerinnen zu pflegen“ (SchUG § 62).

Pflicht der Erziehungsberechtigten zur Zusammenarbeit auf der individuellen Ebene

Auf der institutionalisierten Ebene besteht die Bringschuld der Schule in Angeboten zur Partizipation in Form von Klassen- und Schulforum, damit sich die Vertretung der Elternschaft an Beratungen und Entscheidungen für eine Klasse, eine Schulstufe oder den ganzen Standort einbringen kann. Eine Bringschuld der Eltern als Verpflichtung zur Zusammenarbeit mit der Schule auf der institutionalisierten Ebene ist nicht erkennbar.

Möglichkeit der Erziehungsberechtigten zur Mitgestaltung auf der zweiten Ebene

Im Klassenforum beratene Angelegenheiten, wie die Festlegung der schulautonomen Tage und der Elternsprechtage, von mehrtägigen

Schulveranstaltungen oder die Hausordnung, betreffen meist mehrere Klassen oder die ganze Schule, sodass die Ergebnisse der Beratung in das Schulforum eingebracht und dort zur Abstimmung gebracht werden. Darüber hinaus geht es um gemeinsame Entscheidungen zu schulautonomen Maßnahmen wie Lehrplanbestimmungen und Schulzeitregelungen oder Stellungnahme zur Festlegung eines Schwerpunktbereichs im Lehrplan der Neuen Mittelschule (vgl. SchUG § 63a).

Wirksamkeit der Zusammenarbeit auf der individuellen Ebene für Kinder aus sozioökonomisch schwachem Elternhaus

Für Kinder aus bildungsnahen Familien erweist sich elterliche Zusammenarbeit mit der Schule auf der individuellen Ebene nicht per se als Einflussfaktor auf die Schulleistungen, weil es fast nicht möglich ist, zwischen den positiven Effekten des familiären Umfelds und dem Einfluss der Kooperation mit der Schule zu unterscheiden (vgl. Sacher 2012). Dennoch werden wir bildungsnahen Eltern von mäßig oder durchschnittlich begabten Kindern an Elternabenden oder Elternsprechtagen überproportional häufig antreffen: Sie wissen, dass regelmäßiges Nachfragen für guten Eindruck sorgt und beispielsweise das Erreichen der gewünschten Gymnasialreife fördert, selbst wenn das Kind nicht „sehr helle, sehr klug oder sehr intelligent“ ist (Scholz 2014, S. 28).

Für sogenannte bildungsferne Familien, in denen nach Beobachtung der befragten Schulleiterinnen die innerfamiliäre Unterstützung und Motivierung der Kinder auf der Strecke bleibt, ist hingegen eine Zusammenarbeit mit der Schule in jedem Fall kompensatorisch und präventiv wirksam: Wenn diese Eltern sich mit Lehrpersonen über die Entwicklung des Kindes beraten, wenn sie Tipps für Lernstrategien mit den Kindern zu Hause umsetzen, trägt das zum Schulerfolg ihrer Kinder bei und vermindert das Risiko eines Bildungsmisserfolgs (vgl. Sacher 2012).

Eltern an Brennpunktschulen schwer für die individuelle Zusammenarbeit mit der Schule erreichbar

Trotz vielfältiger Bemühungen um eine gute Willkommens- und Begegnungskultur⁸ sind Eltern an Brennpunktschulen meist erst bei defizitorientierten Anlässen, wenn also bereits Probleme bei Leistung und Verhalten deutlich sichtbar werden, für eine auf den Anlass beschränkte Zusammenarbeit mit der Schule zu erreichen. Aber auch dafür bedarf es nachdrücklicher Einladung oder sogar Vorladung.⁹ Präventive Zusammenarbeit, als Voraussetzung für die Wirkung von Schulpartnerschaft zur Förderung des einzelnen Kindes, ist daher oftmals nicht möglich.

Die Ausführungen der Schulleiterinnen zeigen, dass die Arbeit in Gremien wie Elternverein oder Schulforum eher nur nach formalen Gesichtspunkten umgesetzt werden kann: An beiden Schulen ist es eine Herausforderung, überhaupt ElternvertreterInnen zu rekrutieren und zur aktiven Teilnahme zu motivieren.

Die jeweilige Zusammensetzung ist nicht repräsentativ für die Elternschaft der Schulen, weil die gewählten VertreterInnen einen beruflich vergleichsweise guten Status haben, häufig ohne Migrationshintergrund. An der Diskussion in den Gremien beteiligen sie sich dann, wenn es um Themen geht, von denen das eigene Kind unmittelbar betroffen sein könnte (vgl. Nagy 2019, S. 54 ff.). Diskussionen und allfällige Einwände zu Vorschlägen seitens der Schule trauen sie sich nicht zu, sodass ihre Sichtweisen auch nicht für die Weiterentwicklung der Schule genützt werden können. Damit wird eine Chance verpasst, Schule als Lernort für demokratisches Aushandeln zu nutzen. Das ist aber in vielen Schulen im deutschsprachigen Raum nicht anders, selbst wenn deren Elternschaft vergleichsweise günstige Voraussetzungen in Hinblick auf Ressourcen und Bildungsstatus mitbringt (vgl. Sliwka et al. 2016, S. 129).

3. Schief lagen beim Stützsystem von Eltern an Brennpunktschulen

Auswirkungen der Bildungsexpansion seit den 1970er-Jahren haben zwar die untere Mittelschicht generell und die Mädchen im Besonderen erreicht, sind aber bei marginalisierten Familien kaum angekommen. Für ihre Kinder erweisen sich Schichteffekte auf Leistungsentwicklung und Schulwahlverhalten immer noch als stark benachteiligend (vgl. Boudon 1974).

Ein schulstrukturell bedingter Stolperstein sind ungünstige Kompositionseffekte, die infolge des gegliederten Schulsystems auf der Sekundarstufe I entstehen. Insbesondere im städtischen Raum kommt es an ehemaligen Hauptschulen zu einer leistungsmäßig und sozial ungünstigen Zusammensetzung der Schülerschaft.¹⁰ In Städten wie Wien oder Berlin ist dort eine Kumulierung von Kindern aus marginalisiertem Elternhaus zu beobachten, die entweder bereits mit gravierendem Nachholbedarf übertreten (in der Unterrichtssprache, in Grundkompetenzen wie Lesen und/oder

*ungünstige
Kompositionseffekte auf
Leistung und Verhalten*

Mathematik, in Lerndispositionen wie Konzentrationsfähigkeit und/oder Leistungsmotivation). Lernen am Modell findet in die falsche Richtung statt und Lehrpersonen reduzieren die Leistungsanforderungen. Interventionen von LehrerInnen wegen vergleichsweise häufig auftretenden Unterrichtsstörungen reduzieren überdies die effiziente Nutzung der verfügbaren Unterrichtszeit.

Diese Gemengelage beeinträchtigt die Leistungsentwicklung der SchülerInnen an niedriger qualifizierenden Schulen generell (vgl. Gröhlich et al. 2009). So sind beispielsweise an der österreichischen Nachfolgerin der Hauptschule, der Neuen Mittelschule (NMS), die Leistungsergebnisse (bundesweit) im Schnitt deutlich schlechter als in der gymnasialen Unterstufe, weil erstere „durch eine deutliche Überrepräsentanz von Kindern bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund und nichtdeutscher Alltagssprache“ charakterisiert ist (Leitgöb et al. 2015, S. 282). Diese Beobachtungen treffen in besonders starkem Ausmaß auf städtische Brennpunktschulen der Sekundarstufe I zu.

*Bildungsarmut
und Bildungs-
immobilität als
Risikolagen für
marginalisierte
Kinder*

Die Folgen sind individuell, wirtschaftlich und gesellschaftlich mehr als bedenklich: Wenn etwa ein Viertel der österreichischen Jugendlichen, die meisten davon aus sozioökonomisch schwachen Familien (und noch mehr aus jenen mit zusätzlich Migrationshintergrund), nach Abschluss der Schulpflicht in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften nicht einmal die untersten Kompetenzstufen erreichen (vgl. Bruneforth et al. 2013), sind ihre Chancen am Arbeitsmarkt und für die Teilhabe am gesellschaftlichen und demokratischen Leben denkbar schlecht. Diese Risikolagen manifestieren sich auch in Form von Bildungsimmobilität: SchülerInnen, deren Eltern maximal einen Lehrabschluss haben, verbleiben vergleichsweise häufiger auf dem Niveau des niedrigen Bildungsabschlusses ihrer Eltern, wobei wiederum jene mit Migrationshintergrund noch stärker betroffen sind als einheimische (vgl. Altzinger et al. 2013).

*Familie als
Erfolgs- und
Risikofaktor*

Neben schulstrukturellen Faktoren ist der familiäre Einfluss auf Schul- und Bildungserfolg nicht hoch genug einzuschätzen. Familien sind die größten Quellen von Ungleichheiten, befindet der US-Ökonom James Heckman in einem Interview (Der Standard, 17.1.2017): Wer mit gut gebildeten Eltern aufwächst, tut dies meist in stabilen Verhältnissen und qualitativ hochwertiger Betreuung, in der das Kind von Anfang an nicht nur emotionale Bindung wahrnimmt, sondern auch

Angebote für seine kognitive, soziale und emotionale Bildung erhält. Das setzt für alle Entwicklungsphasen des Kindes förderliche und wertschätzende familiäre Einstellungen zu Erziehung und Bildung voraus. Das setzt aber auch familiäre Bildungsressourcen voraus sowie aktive Unterstützung bei Hausaufgaben und/oder Referaten, allenfalls auch durch die Bereitstellung von (bezahlter) Nachhilfe. Marginalisierte Familien verfügen über geringe Bildungsressourcen. Was die befragten Schulleiterinnen aber in besonderer Weise vermissen, ist eine wertschätzende familiäre Einstellung zu Erziehung und Bildung, die sich als (gezeigtes oder faktisches) Desinteresse an schulischen Belangen des Kindes manifestiert, wie es auch in der schweren Erreichbarkeit für die Zusammenarbeit mit der Schule zum Ausdruck kommt. Es gelingt zwar immer wieder, sich auf den gemeinsamen Wunsch für die gedeihliche Entwicklung des Kindes zu einigen. Dennoch zeigen die Beobachtungen, dass diese Eltern sich ihrer Rolle als Erfolgsfaktor für den Entwicklungsprozess und für den Schulerfolg ihres Kindes zu wenig bewusst sind.

Wie wichtig die elterliche Rolle als Stützsystem für den Schulerfolg des Kindes sind, veranschaulicht das „Angebots-Nutzungsmodell der Schulleistungen“ von Fend (1998, S. 322). Es bildet die Wechselwirkung von Schule und Elternhaus ab:

- Eine Stützsäule sind die staatlichen Rahmenbedingungen (z. B. Schulorganisation und Schulformen, Lehrerausbildung und Fortbildung, Lehrpläne und materielle Versorgung der Schulen, Normen und Standards für die Leistungsbeurteilung). Diese Determinanten wirken sich auf die Qualität des Unterrichtsangebots aus.
- Die zweite Stützsäule sind die familiären Ausgangsbedingungen (emotionale Zuwendung, Wertschätzung und Absicherung von Schulleistung, intellektuelle Anregung und aktive Hilfe). Diese Determinanten wirken sich auf die kognitiven Lernvoraussetzungen ebenso aus wie auf Nutzungsdispositionen für erfolgreiches Lernen (z. B. Aufmerksamkeit, Leistungsmotivation oder Selbstvertrauen).¹¹

Die zentrale These dazu lautet: Kinder mit einem familiär schwachen Stützsystem profitieren weniger von einem (guten) Unterrichtsangebot als andere, wenn elterliche Wertschätzung und Absicherung von Schulleistung schwach ausgeprägt sind (vgl. ebd., S. 322 ff.). Auch unter diesem Gesichtspunkt erweist sich die schwere Erreichbarkeit

*schwaches
familiäres
Stützsystem
– schwache
Nutzungsdispo-
sitionen für den
Unterricht*

*vielfältige
Begründungs-
ansätze für die
schwere Erreich-
barkeit der Eltern*

marginalisierter Eltern für die Zusammenarbeit mit der Schule als Stolperstein für den Schulerfolg.

An den beobachteten Brennpunktschulen scheinen klassische schulstrukturelle Hindernisse, wie schlechte Erreichbarkeit von Lehrpersonen, Verwendung der Mittelschichtsprache oder ein herablassender bzw. unfreundlicher Umgang mit der Elternschaft keine spezifischen Hindernisse für die Zusammenarbeit mit der Schule zu sein. Eine Barriere könnten von den Eltern vermutete und als unerfüllbar bewertete Erwartungen der Schule als „Zulieferer“ für den Unterricht in Form aktiver Lernunterstützung bei Hausaufgaben oder Referaten bilden (vgl. Killius & Paseka 2016). Plausibel für eine marginalisierte Elternschaft ist auch der Befund von Sacher (2012), dass schlechte Erfahrungen mit der Schule als Institution (eigene oder beim Kind) ein wesentlicher Grund für die schwere Erreichbarkeit von Eltern sind.¹²

Konkret werden von den Schulleiterinnen in Wien und Berlin folgende Hindernisse angesprochen:¹³

- Unzureichende Deutschkenntnisse, fehlendes Wissen zum Schulsystem im Einwanderungsland. Hindernisse auf der persönlichen Ebene wie Unsicherheit, Ängste, Hilflosigkeit oder Scham werden nur im Kontext der institutionalisierten Ebene der Schulpartnerschaft angesprochen, wenn es um die Mitarbeit in Gremien geht. Diese negativen Gefühle werden nach meiner Einschätzung aber auch bei der individuellen Zusammenarbeit mit der Schule zu Kontakthindernissen.
- Traditionelle Einstellungen und Überzeugungen zu Schule und Erziehung, beispielsweise bei Eltern aus dem arabisch-türkischen Kulturkreis, die nicht mit dem Konzept von Schulpartnerschaft und mit den Aufgaben der Schule in einer westlichen Gesellschaft übereinstimmen. Wenn diese Eltern nicht nur einem bildungsfernen Milieu angehören, sondern überdies religiös stark im Islam verwurzelt sind, wird der Religion ein höherer Stellenwert zugewiesen als der Schule im Einwanderungsland.

*soziale Lage als
Ausgangspunkt
der schweren ...*

Eine Anmerkung zu den kulturell oder religiös bedingten Hindernisfaktoren für Eltern aus bildungsfernem arabisch-türkischem Kulturkreis: Menschen aus sozial schwachem Milieu mit im Islam verwurzelter Religiosität bilden nur eine Minderheit im Einwande-

rungsland (vgl. Herzog-Punzenberger 2017). Angesichts der spezifischen Zusammensetzung der Elternschaft an Brennpunktschulen sind sie dort aber überproportional häufig vertreten.

... Erreichbarkeit für Schulpartnerschaft

Summa summarum, so meine Schlussfolgerung, liegt der zentrale Begründungsansatz für die schwere Erreichbarkeit marginalisierter Eltern für Schulpartnerschaft in ihrer prekären sozialen Lage und in ihrer Bildungsferne. Daraus resultierende Einstellungen und Überzeugungen sowie negative individuelle Gefühle wie Hilflosigkeit und Angst vor Beschämung führen dazu, dass potenziell „bedrohliche“ Situationen gemieden werden.¹⁴

Dazu ein älterer, m. E. aber immer noch aktueller soziologischer Befund: Wie sich Eltern gegenüber der Schule verhalten, ist „nicht nur erklärbar aus ihrer subjektiven Einstellung und ihren subjektiven Erfahrungen, sondern ist eng verknüpft mit ihrer familialen, beruflichen und finanziellen, kurz: ihrer gesellschaftlichen Position, also im weiteren Sinne von ihrer Klassenlage und Klassenerfahrung“, resümiert die Soziologin Manuela du Bois-Reymond (1977, S. 31). Ich teile diese Einschätzung. Sie ist die Grundlage für die Antwort auf die Frage, ob marginalisierte Eltern mit der Schule nicht zusammenarbeiten können oder nicht zusammenarbeiten wollen: Sie wollen vermutlich nicht, weil sie „es“ nicht können.

4. Elternbildung als ein möglicher Lösungsansatz

Elternbildung birgt in einer Zeit gesellschaftlichen Wandels für alle Eltern das Potenzial als kulturelle und soziale Ressource zur Bewältigung einer zunehmend komplexer werdenden Erziehungsaufgabe. Insbesondere für marginalisierte Familien kann sie als präventive Maßnahme dazu beitragen, Risikolagen der Kinder wie Fehlentwicklungen und schulischen Misserfolg zu vermeiden.

Elternbildung mit Potenzial zur Stärkung der Eltern

Dabei geht es nicht nur darum, Informationen zu sammeln, Erfahrungen auszutauschen und praktische Anregungen für den Erziehungsalltag mitzunehmen, sondern eigene Stärken zu entdecken. Dennoch sollte die Vermittlung von Wissen in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden. Das betrifft Wissen über die jeweilige Entwicklungsphase des Kindes und frühzeitiges Erkennen eventuell auftretender Probleme, Informationen über unterstützende Institutionen sowie die Stärkung der Gesprächsfähigkeit und des partnerschaftlichen Umgangs in der

Familie. Übergreifendes Ziel ist die Stärkung der eigenen Vater- und Mutterrolle und des persönlichen Erziehungsstils.¹⁵

Dabei kann sich Elternbildung, als ein Fachbereich der Erwachsenenbildung, verstärkt an Grundsätzen des Programms „Outreach, Empowerment, Diversity“ der Europäischen Union orientieren, das sich in besonderer Weise an Menschen richtet, die bislang wenig Zugang zu Bildung haben (vgl. Motschilnig et al. 2014). Dieses Programm setzt um, was in der Forschung zur Elternbildung als eines der Grundprinzipien gilt: Es geht nicht um das Nachholen von schulischem Wissen, sondern um die Erweiterung vorhandener Stärken (vgl. Buchebener-Ferstl et al. 2011, S. 174 ff.). Das Wissen um dieses Grundprinzip gilt es bereits im Vorfeld den Eltern zu vermitteln.

Der Präventionsbedarf für Elternbildung (und andere Unterstützungsangebote) wird auch von einer Schulleiterin explizit angesprochen. Sie fordert, dass Eltern sich parallel zur Schulbildung ihres Kindes fortbilden müssten, um ihrer Rolle als Schulpartner für den Schul- und Bildungserfolg gerecht werden zu können.¹⁶

Der Präventionsbedarf beginnt allerdings bereits vor dem Schuleintritt des Kindes. Aus Untersuchungen zu sogenannten Risikofamilien

Präventionsbedarf zur Vermeidung von Risikolagen ab dem ersten Lebensjahr

weiß man, dass Eltern mit massiven multiplen Belastungen wie Armut, Arbeitslosigkeit und/oder Suchtverhalten dazu tendieren, die Bedürfnisse ihrer Kinder bereits in der wichtigen frühkindlichen Phase zu vernachlässigen. Diese Kinder

erlernen nicht nur später und unzureichend Sprachen und bleiben intellektuell unter ihren Möglichkeiten, sondern fallen bereits im Kindergartenalter durch Zappeligkeit, hohe Ablenkbarkeit und Impulsivität bis hin zu aggressivem Verhalten wie Schlagen und Beschädigen von Gegenständen auf (vgl. Laucht et al. 2000).

Selbst bei intensivem Training lässt sich später nur bedingt nachholen, was Kinder bis zur Einschulung nicht gelernt haben. Wenn diese kritischen Lebensphasen nicht genutzt werden, entstehen Defizite, die „irreversibel“ sind und „in späteren Lebensphasen selten vollständig, manchmal gar nicht mehr ausgeglichen werden (vgl. Röder & Rösler 2014, S. 1). Diese Befunde sprechen daher für präventive Elternbildung spätestens ab der Geburt des Kindes.

Es mangelt im deutschsprachigen Raum nicht an guten Konzepten für Elternbildung unter dem Motto „Eltern stärken – Kinder stärken“. Dahinter liegt die Überzeugung, dass man Eltern stärken muss, um auf diesem Weg die Kinder zu stärken (vgl. Rauer 2009). Solche und ähnliche Angebote werden aber von marginalisierten Eltern kaum bis gar nicht genutzt, wie man aus der Eltern- und Familienforschung weiß. Sie sind eine Gruppe „mit objektiv hohem Beratungsbedarf“ bei zugleich „subjektiv nicht geäußertem Beratungswunsch“ (Bucheberner-Ferstl et al. 2011, S. 17 f.). Sie kommen nicht, obwohl sie und ihre Kinder in besonderer Weise davon profitieren könnten. Sie sind zwar daran interessiert, „ihren Kindern zu einer besseren Zukunft zu verhelfen“, realisieren aber meist nicht, welche „benachteiligenden Folgen ihr alltägliches – ihnen meist gar nicht bewusstes Erziehungsverhalten hat“ (Gaitanides 2004, S. 3 f., zit. in ebd., S. 20).

Kluft zwischen Bedarf und Nachfrage von Elternbildung als Präventionsdilemma

Die Literaturrecherche zu Hindernissen für die Nutzung von Angeboten der Elternbildung führt zu ähnlichen Begründungsansätzen wie bei der schweren Erreichbarkeit für Angebote der Schulpartnerschaft. Vermutlich stärker als bei der Schulpartnerschaft werden organisatorische und finanzielle Hindernisse wirksam (vgl. Bucheberner-Ferstl et al. 2011). Dennoch ist plausibel anzunehmen, dass auch in diesem Bereich individuelle Hindernisse in Form von negativen Gefühlen wie soziale Scham, aus der eigenen Schulzeit mitgebrachte negative Erfahrungen und Lerndefizite zu Barrieren werden. Diese Barrieren berühren ebenso, wie oben im Kontext der Schulpartnerschaft angeführt, die im eigenen, bei sozioökonomisch schwachen Eltern meist bildungsfernen kulturellen Milieu erworbenen Einstellungen zu Schule und Erziehung. Nicht zu unterschätzen ist auch der ungünstige Einfluss geschlechtsspezifischer Barrieren, die mit traditionellen Männlichkeits- und Weiblichkeitskonzepten zusammenhängen.¹⁷

soziale Lage als Ausgangspunkt der schweren Erreichbarkeit für Elternbildung

Die schwere Erreichbarkeit für Elternbildung hängt daher, so meine Schlussfolgerung, ebenso wie jene zur Zusammenarbeit mit der Schule „im weiteren Sinne von ihrer Klassenlage und Klassenerfahrung“ ab (Du Bois-Reymond 1977, S. 31).

Elternbildung als sozialpolitischer Auftrag einer demokratischen Gesellschaft

Wenn man den Begriff „Klassenlage“ durch „Lebenslage“ ersetzt, bleibt eine der zentralen Ursachen für die Benachteiligung marginalisierter Eltern ihre sogenannte Bildungsferne. Die Bezeichnung „Bildungsbenachteiligte“ wird ihnen besser gerecht, weil man damit

die soziale Lage und Ungleichheitsdimensionen in den Fokus rückt (Erler 2010, S. 10-4): Es sind Personengruppen, die im Laufe ihrer eigenen Sozialisation von Bildung „ferne gehalten“ wurden, sodass ihre Teilhabe am wirtschaftlichen, kulturellen, gesellschaftlichen und demokratischen Leben nicht ausreichend möglich ist. Dies manifestiert sich beispielsweise im Handlungsfeld Schulpartnerschaft, aber auch im Handlungsfeld der familiären Erziehung.

Von der Qualität des Elternverhaltens hängt ab, ob sich Kinder zu leistungsbereiten und für das Gemeinwohl engagierte junge Menschen entwickeln – oder eben nicht. Von der Stärkung marginalisierter Eltern durch Bildung profitieren daher nicht nur das Kind und seine Familie. Es profitiert die ganze Gesellschaft, wenn Risikolagen wie Bildungsarmut und sozial ungünstiges Verhalten der nächsten Generation vermieden werden. Marginalisierte Eltern für Elternbildung zu erreichen, ist daher eine sozial- und gesellschaftspolitische Aufgabe, für die sich bereits eine Reihe institutioneller Träger wie beispielsweise Volkshochschulen und kirchliche Einrichtungen engagieren.

Das oben dargestellte Präventionsdilemma – die Kluft zwischen Bedarf und Erreichbarkeit für Elternbildung – zeigt aber, dass diese Zielgruppe nur sehr schwer erreichbar ist. Das veranlasst mich, eine neue Strategie zur Diskussion vorzuschlagen.

Vorweg eine Anmerkung zur verpflichtenden Elternbildung, wie sie mehrfach von MeinungsträgerInnen und einer der befragten Schulleiterinnen gefordert wird.¹⁸ Eine Verpflichtung ist mit einer (finanziellen) Sanktion bzw. einem Malus für Eltern verbunden, wie beispielsweise bei Verletzung der Schulpflicht in Österreich. Die Soziologen Bauer & Bittlingmayer (2005) bewerten ein Malus-System zur besseren Erreichbarkeit als kontraproduktive Strategie, weil damit den Eltern aus benachteiligten Gruppen nochmals deutlich die Schuld für ihr Scheitern zugeschrieben wird. Die Weiterbildungsbereitschaft steigt nicht, wenn beispielsweise wichtige Unterstützungshilfen wie Kinder- und Erziehungsgeld reduziert oder Geldstrafen eingehoben werden. Malus-Systeme haben gegenüber dieser „eigentlichen Klientel von Elternbildung“ eher die Funktion, „zu bestrafen, als wirklich zu fördern“ (ebd. S. 278).

Verpflichtung zu Elternbildung (Malus-System) kontraproduktiv

mit Anreizen (Bonus-System) ...

Daher im Folgenden Überlegungen zu einem Bonus-System als Strategie, das auf der Erweiterung des (österreichischen) Mut-

ter-Kind-Passes zu einem Elternpass mit vier Merkmalen aufbaut: Diskriminierungsfrei, wenn ihn analog zum Mutter-Kind-Pass alle Eltern mit Wohnsitz in Österreich erhalten; mit Aufforderungscharakter, wenn der Nachweis von Elternbildung ebenso vorgesehen ist wie Untersuchungen im Mutter-Kind-Pass zum körperlichen, motorischen, psychischen und sozialen Entwicklungsstand des Kindes; ein finanzielles Anreizsystem durch einen auszahlenden Bonus bei Nachweis von Elternbildung; Freiwilligkeit, weil Eltern selbst entscheiden können, ob sie diesen Bonus (z. B. einen Geldbetrag wie im Mutter-Kind-Pass bis 2002, abhängig von der Beitragsgrundlage zur Sozialversicherung)¹⁹ in Anspruch nehmen möchten.

... für Elternbildung motivieren

Diese Gratifikation kann insbesondere für Eltern in finanziell prekärer Lage zum extrinsisch motivierten Anreiz für die Nutzung von Angeboten der Elternbildung werden. Wenn sich, wie von ExpertInnen empfohlen, die Angebote auf die ersten Lebensjahre ihres Kindes richten, kann der Wunsch nach einer gedeihlichen Entwicklung für das Kind überdies zum intrinsisch motivierten Anreiz werden, weil die Sinnhaftigkeit dieses Bildungsangebots konkret und offensichtlich ist. Durch „frühkindliche“ Elternbildung sensibilisiert sind in der Folge marginalisierte Eltern nach dem Schuleintritt ihres Kindes vermutlich mehr als bislang für Angebote der Schulpartnerschaft zur Förderung des Schulerfolgs erreichbar. Diese Maßnahme könnte somit dazu beitragen, den ungünstigen Kreislauf der scheinbar vererbten Marginalisierung zu unterbrechen.²⁰

Dennoch kann Elternbildung nur ein möglicher Baustein zur Reduzierung der Risikolagen von Kindern aus marginalisierten Familien sein. Der übergeordnete Lösungsansatz liegt auf der Behebung von strukturellen Defiziten, die zur Ausgrenzung von Menschen in prekären Lebenslagen führen. Das betrifft den Zugang zu guter Allgemeinbildung für alle Kinder in gemeinsamen Schulen und zu leistbaren und kinderfreundlichen Wohnungen in sozial durchmischten Stadtvierteln. Eine inklusive Einbindung in die Mehrheitsgesellschaft hätte überdies zur Folge, dass Brennpunktschulen und die damit verbundenen spezifischen Risikolagen für den Schulerfolg der Kinder erst gar nicht entstehen.

Elternbildung als ein Baustein zur sozialen Inklusion

Anmerkungen

1. Der Beitrag basiert auf dem Buch „Können sie nicht oder wollen sie nicht? Zur Beteiligung marginalisierter Eltern an Schulpartnerschaft und Elternbildung“ (Nagy 2019).

2. Definiert über das Schulstatistik-Merkmal „im Alltag gesprochene Sprache“ (Statistik Austria 2017, S. 12).
3. Interviews 2017: Erika Tiefenbacher, Leiterin der NMS Schopenhauerstraße, Wien; Cordula Heckmann, Leiterin der 1. Gemeinschaftsschule Rütli, Berlin. Zusätzlich Interviewbeiträge aus einem Ö1-Radiofeature 2018 mit LehrerInnen der NMS Staudingergasse, Wien.
4. Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/Marginalisierung>, aufgerufen am 21.01.2019.
5. Zur partizipativen Einbindung der SchülerInnen vgl. BM:UKK 2009.
6. Zur Differenzierung der österreichischen Schulpartnerschaft vgl. Bulant 2014.
7. Vergleichbare Regelungen zu beiden Ebenen in Deutschland (vgl. SenBfJ 2017).
8. Zu den Qualitätsmerkmalen schulischer Elternarbeit vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2013.
9. Mehr dazu in Nagy 2019, S. 49 ff.
10. In Österreich wird die Hauptschule als Neue Mittelschule geführt; in Deutschland teilweise noch als Hauptschule, je nach Bundesland aber bspw. als Gesamtschule oder Gemeinschaftsschule.
11. Mit zunehmendem Alter wird der Einfluss der Eltern von jenem der Peers abgelöst; an Brennpunktschulen wegen der spezifischen Zusammensetzung der Schülerschaft ein zusätzlicher Nachteil.
12. Zur Übersicht von hinderlichen Faktoren für elterliche Zusammenarbeit mit der Schule vgl. Sacher 2013.
13. Einschließlich der Neuen Mittelschule Staudingergasse.
14. Tiefeninterviews mit marginalisierten Eltern zu ihren Sichtweisen dringend gewünscht.
15. Mehr dazu online im Internet: <https://www.eltern-bildung.at/ueber-uns/>, aufgerufen am 8.1.2019.
16. Mehr dazu in Nagy 2019, S. 54 & S. 126.
17. Mehr dazu in Nagy 2019, S. 109 ff.
18. Mehr dazu in Nagy 2019, S. 125 ff.
19. Mehr zum Mutter-Kind-Pass auf der Internetseite www.bmgf.gv.at, aufgerufen am 2.11.2018.
20. Mehr zum Diskussionsvorschlag „Eltern-Pass“ und zu offenen Fragen in Nagy 2019, S. 127 ff.

Literatur

- » Altzinger, Wilfried/Lamei, Nadja/Rumplmaier, Bernhard/Schneebaum, Alissa (2013): Intergenerationelle soziale Mobilität in Österreich. Statistische Nachrichten 1/2013, Statistik Austria, S. 15–2.
- » Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H. (2005): Wer profitiert von Elternbildung? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25/3, S. 263–280.
- » Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequity. Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley & Sons.
- » Bruneforth, Michael/Weber, Christoph/Bacher, Johann (2012): Chancengleich-

- heit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, S. 189–228.
- » Buchebner-Ferstl, Sabine/Baierl, Andreas/Kapella, Olaf/Schipfer Rudolf K. (2011): *Erreichbarkeit von Eltern in der Elternbildung*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.
 - » Bulant, Thomas (2014): *Das Schulunterrichtsgesetz im Schulalltag. 4. Teil: Die Schulpartnerschaft*. In: *aps 04/2014*, S. 18–21.
 - » Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BM:UKK) (2009): *Wissenswertes für SchülervertreterInnen*. Wien: BM:UKK.
 - » Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BM:UKK) (2007): *Schuldemokratie und Schulgemeinschaft. Informationsblätter zum Schulrecht, Teil 2*. Wien: BM:UKK.
 - » Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.) (2011): *Gesundheitsfördernde Elternkompetenzen. Expertise zu wissenschaftlichen Grundlagen und evaluierten Programmen für die Förderung elterlicher Kompetenzen bei Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren*. Köln.
 - » Du Bois-Reymond, Manuela (1977): *Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
 - » Erler, Ingolf (2010): *Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“?* In: *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 10, 2010. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_10_erler.pdf, aufgerufen am 14.10.2018.
 - » Fend, Helmut (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Juventa.
 - » Gaitanides, Stefan (2004): *Selbstorganisation von Eltern mit Migrationshintergrund und ihr Beitrag zur Integration. Vortrag auf dem Elternkongress der Landesregierung Nordrhein-Westfalen (14.2.2004, Essen)*.
 - » Gröhlich, Carola/Scharenberg, Katja/Bos, Wilfried (2009): *Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus?* In: *Journal for Educational Research Online Journal für Bildungsforschung Online Volume 1 (2009), No. 1*, S. 86–105 © 2009 Waxmann, aufgerufen am 7.10.2019.
 - » Herzog-Punzenberger, Barbara (2017): *„Migration und Mehrsprachigkeit. Bildungspolitische Maßnahmenvorschläge*. Online im Internet: https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Massnahmenkatalog_23.11.2017.pdf, aufgerufen am 13.2.2018.
 - » Killus, Dagmar/Paseka, Angelika (2016): *Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule*. *Zeitschrift für Bildungsforschung (zbf)*, Jg. 6, 2016: Springer VS, S. 151–168).
 - » Laucht, Manfred/Esser, Günter/Schmidt, Manfred H. (2000): *Längsschnittforschung zur Entwicklungsepidemiologie psychischer Störungen: Zielsetzung, Konzeption und zentrale Risikokinderstudie*. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*. Göttingen: Hogrefe-Verlag Göttingen, S. 246–262.

- » Leitgöb, Heinz/Bacher, Johann/Weber, Christoph (2015): *Leistungsvergleich der Neuen Mittelschule mit der AHS-Unterstufe und der Hauptschule*. In: Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, Ch. (Hrsg.) (2015): *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Graz: Leykam, S. 265–284.
- » Motschilnig, Ricarda/Ebner, Gina/Fritz, Thomas (2014): *OED -Outreach Empowerment Diversity. Politische Empfehlungen*. European Association for the Education of Adults (EAEA). Brussels. Online im Internet : www.oed-network.eu, aufgerufen am 13.6.2016.
- » Nagy, Gertrud (2019): *Können sie nicht oder wollen sie nicht? Zur Beteiligung marginalisierter Eltern an Schulpartnerschaft und Elternbildung*. Munderfing: Innsalz.
- » Röder, Brigitte/Rösler, Frank (2014): *Frühkindliche Sozialisation. Biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven. Kurzfassung der Stellungnahme*. Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina.
- » Sacher, Werner (2012): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Schule: zum Forschungsstand*. In: Stange, W., Krüger, R., Henschel, A. & Schmitt, C. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*; Wiesbaden: Springer VS, S. 232–243.
- » Scholz, Gerold (2016): *Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule*. In: Bergmaier, F., Falkinger, B., Leditzky, C., Rittberger, M. & Sertl, M. (2014): *Elternsprechtag. Über die Machtverhältnisse zwischen LehrerInnen und Eltern*. Schulheft 155. Innsbruck: Studienverlag, S. 11–31.
- » *Schulunterrichtsgesetz*: Online im Internet unter <https://www.jusline.at/gesetz/schug>, aufgerufen am 19.09.2019.
- » *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend u und Familie (SenBJF) (2017): Leitfaden für Elternvertreter und Elternvertreterinnen*. Berlin.
- » Sliwka, Anne, Klopsch, Britta & Yee, Brandy (2016): *Partnerschaft für Schulerfolg und Potenzialentwicklung: systematische Kooperation zwischen Schulen und Eltern im kanadischen Schulsystem*. In: Frank, S. & Sliwka, A. (Hrsg.) (2016): *Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung*, Beltz Juventa, S. 127–139.
- » *Statistik Austria (2017): Bildung in Zahlen 2015/16. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien.
- » *Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2013): Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Düsseldorf.