



Donau-Universität Krems

Department für Migration und Globalisierung

Integration in Wels

Gudrun Biffl, Anna Faustmann, Isabella Skrivanek,
Manfred Zentner

März 2019

Studie im Auftrag der Stadt Wels



Donau-Universität Krems

Department für Migration und Globalisierung

Integration in Wels

Guðrun Biffel, Anna Faustmann, Isabella Skrivaneck, Manfred Zentner

Schriftenreihe Migration und Globalisierung
März 2019

Dieser Bericht wurde vom Department für Migration und Globalisierung der Donau-Universität Krems im Auftrag der Stadt Wels erstellt.

Die in der Publikation geäußerten Ansichten liegen in der Verantwortung der Autor/inn/en und geben nicht notwendigerweise die Meinung der Stadt Wels oder der Donau-Universität Krems wieder.

© Edition Donau-Universität Krems, Department für Migration und Globalisierung

ISBN: 978-3-903150-49-2

Zitierweise: Biffel, Guðrun, Faustmann, Anna, Skrivaneck, Isabella, Zentner, Manfred (2019) Integration in Wels. Bericht im Auftrag der Stadt Wels. Schriftenreihe Migration und Globalisierung, Krems (Edition Donau-Universität Krems).

Zusammenfassung:

Diese Studie beschäftigt sich mit der Elternbeteiligung in Primarschulen und untersucht am Beispiel von Wels, welche Erwartungshaltungen, Bedarfe und Hindernisse für die Beteiligung von Eltern generell und von Personen mit Migrationshintergrund im Besonderen bestehen. Dabei werden die Sichtweisen von PädagogInnen ebenso berücksichtigt, wie jene der Eltern. Daten zur lokalen Bevölkerungsentwicklung und statistischen Bildungsdaten zeigen, dass Wels zu den Regionen Österreichs mit dem höchsten Anteil an MigrantInnen zählt. Vor diesem Hintergrund und der großen Bedeutung der Elternarbeit im Zusammenwirken mit der schulischen Förderung der Kinder ist die spezielle Situation in Wels qualitativ untersucht worden. In zwei Gruppendiskussionen mit Lehrkräften ausgewählter Welser Volksschulen und 25 leitfadengestützte Interviews mit Eltern wurde der Frage nachgegangen, wie Elternarbeit verbessert werden kann und wie bisher schwer erreichbare Gruppen von Eltern besser in das Schulgeschehen eingebunden werden können.

Insgesamt zeigt die Studie am Beispiel Wels, dass das Bildungssystem vor große Herausforderungen gestellt ist, die nur durch ein Bündel von Maßnahmen zu meistern sind. Als wesentliche kritische Faktoren im schulischen Bereich sind geringe Deutschkenntnisse der Kinder bei Schuleintritt, ihre schwach ausgeprägten sozialen Kompetenzen und das geringe Lernunterstützungspotenzial der Eltern anzusehen.

Inhaltsverzeichnis

1	Hauptaussagen	7
2	Ausgangslage	10
3	Forschungserkenntnisse zur Rolle der Familien für den Bildungserfolg der Kinder	12
3.1	Lernerfolg und Bildungsgrad	13
3.2	Ertragsrate der Bildung	13
3.3	Wechselbeziehung zwischen Familie und Bildungsgrad	14
3.3.1	Kosten der Bildung und die Rolle der Qualität der Schule	14
3.3.2	Transmission des Sozialstatus in der Familie	16
3.3.3	Die Rolle der Familienstruktur	16
3.3.4	Soziales und kulturelles Kapital der Familie	17
3.4	Internationale Vergleiche des Lernerfolgs der Kinder	18
3.5	Schlussfolgerung	18
4	Statistische Daten zur Integration in Wels	19
4.1	Bevölkerung	19
4.1.1	Ausländische Bevölkerung	20
4.1.2	Bevölkerung mit ausländischem Geburtsland	21
4.1.3	Altersstruktur und Entwicklung	23
4.1.4	Bildungsstruktur	27
4.2	Arbeitsmarkt	29
4.2.1	Nicht-Erwerbspersonen	31
4.2.2	Mindestsicherung	33
4.3	Kinderbetreuung	34
4.4	Schulen	37
5	Begrifflichkeiten, Definitionen und Hypothesen	42
5.1	Milieu/sozioökonomischer Status	42
5.2	Elternbildung	42
6	Qualitative Untersuchung – Methode und Stichprobe	44
7	Ergebnisse der qualitativen Forschung	46
7.1	Situation in der Schule	47
7.2	Aufgaben der Eltern – Erwartungen und Defizite	50
7.3	Aufgaben der Institution Schule und der LehrerInnen	53
7.4	Lernunterstützung	54
7.5	Einbindung in die Schule – Kommunikation zwischen Eltern und LehrerInnen	55
7.6	Vorschläge zur Weiterentwicklung	58
8	Empfehlungen	61
9	Literaturverzeichnis	64

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anteil der ausländischen Bevölkerung in Wels, Linz, Steyr, Oberösterreich, Wien, Österreich, 2002-2016	20
Abbildung 2: Anteil der EU-Staatsangehörigen an der ausländischen Bevölkerung in Wels, Linz, Steyr, Oberösterreich, Wien, Österreich: 2002-2016	21
Abbildung 3: Anteil der Bevölkerung mit ausländischem Geburtsort in Wels, Linz, Steyr, Oberösterreich, Wien, Österreich: 2002-2016.....	22
Abbildung 4: Anteil der in EU-Staaten Geborenen an der Bevölkerung mit ausländischem Geburtsort in Wels, Linz, Steyr, Oberösterreich, Wien, Österreich: 2002-2016	23
Abbildung 5: Bevölkerungsentwicklung nach Altersgruppen in Wels und Oberösterreich, 2002-2016	25
Abbildung 6: Bevölkerungsstruktur in Wels nach Alter, Geschlecht, Geburtsland, 2002 und 2016.....	26
Abbildung 7: Bevölkerung (15-64 Jahre) nach höchstem Bildungsabschluss in Wels und Oberösterreich nach Geschlecht, 2015, Anteile in %.....	27
Abbildung 8: Bevölkerung (15-64 Jahre) nach höchstem Bildungsabschluss in Wels und Oberösterreich nach Geschlecht und Geburtsland, 2015, Anteile in %.....	28
Abbildung 9: Beschäftigungsquote (15-64 Jahre) in Wels und Oberösterreich nach Geschlecht und Geburtsland, 2015, in %.....	30
Abbildung 10: Arbeitslosenquote (15-64 Jahre) in Wels und Oberösterreich nach Geschlecht und Geburtsland, 2015, in %.....	31
Abbildung 11: Anteil der Nicht-Erwerbspersonen (Nicht-EWP) an der Bevölkerung (15-64 Jahre) in Wels und Oberösterreich nach Geschlecht und Geburtsland, 2015, Anteile in %.....	32
Abbildung 12: Nicht-Erwerbspersonen (15-64 Jahre) in Wels und Oberösterreich nach Geschlecht und Geburtsland nach Grund der Nichterwerbstätigkeit, 2015, Anteile in % (an Nicht-EWP insgesamt)	32
Abbildung 13: Kinder in Kinderbetreuungseinrichtungen in Wels, Linz, Steyr 2014/15, Anteil der Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit in %	34
Abbildung 14: Anteil der Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit in Welser Kindergärten, September 2015, Anteile in %	35
Abbildung 15: Anteil der Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit in Welser Horten, September 2015, Anteile in %	36
Abbildung 16: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit „nicht deutscher Muttersprache“ an den Welser Volksschulen, Schuljahr 2015/16, Anteil in %.....	37
Abbildung 17: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit „nicht deutscher Umgangssprache“ an den Pflichtschulen (Volksschule und Sekundarstufe I) in Wels-Stadt, Wels-Land, Linz-Stadt, Steyr-Stadt, Wien, Schuljahr 2015/16, in %.....	39
Abbildung 18: Anteil der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, die eine AHS besuchen, nach Umgangssprache in Wels-Stadt, Wels-Land, Linz-Stadt, Steyr-Stadt, Wien, Schuljahr 2015/16, in %	39

1 Hauptaussagen

Die volle Freizügigkeit innerhalb der EU (Ausnahme Kroatien, wo Übergangsregelungen bis längstens 30.06.2020 gelten), die Neuregelung der Zuwanderung durch die Rot-Weiss-Rot-Karte, eine starke Fluchtmigration sowie Neuregelungen der Integration von MigrantInnen legen eine Neuorientierung der Migrationspolitik Österreichs nahe. Das sieht das Regierungsprogramm für die Periode 2017-2022 auch vor, was nicht ohne Auswirkungen auf die Regionalpolitik bleiben dürfte. Vor diesem Hintergrund ist die Studie zur Integration in Wels mit Fokus auf Kinder und Jugendliche zu verstehen.

Wels zählt zu den Regionen Österreichs mit der höchsten Zahl an MigrantInnen gemessen an der Bevölkerung, nicht zuletzt eine Folge der langen Tradition der Arbeitskräftezuwanderung, die ihre Wurzeln in der Gastarbeiteranwerbung der frühen 1960er Jahre hat.

Von den knapp 60.700 EinwohnerInnen in Wels haben 23% (rund 14.000 Personen) eine ausländische Staatsangehörigkeit, mit steigender Tendenz. Deutlich darüber liegt nur Wien mit 27,4%. Etwas mehr als die Hälfte des Ausländeranstiegs zwischen 2002 (Ausländeranteil von 16%) und 2017 entfällt auf EU-Angehörige. Der Anteil der Personen, die im Ausland geboren wurden, ist noch deutlich höher als der Ausländeranteil (29%). Ein Drittel davon kommt aus der EU.

Die Gegenüberstellung der Bevölkerungsdaten nach Geburtsland und Staatsangehörigkeit zeigt, dass etwa die Hälfte der Personen aus Drittstaaten die österreichische Staatsbürgerschaft angenommen hat aber kaum jemand aus einem anderen EU-Land.

Wels hat eine alternde Gesellschaft mit einer Qualifikationsstruktur im unteren Mittelfeld. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen unter 14 schrumpft und der der Älteren (über 45) – häufig mit Migrationshintergrund - steigt. Hinzu kommt, dass der Bildungs- und Qualifikationsgrad der MigrantInnen im Schnitt gering ist, insbesondere bei Personen aus Drittstaaten. Das sind schlechte Vorzeichen für die Innovationskraft und die Wirtschaftsdynamik von Wels. Schon jetzt liegt die Arbeitslosenquote in Wels über dem Schnitt des Bundeslandes OÖ. Es liegt daher nahe, dass deutlich mehr Ressourcen in die Bildung investiert werden, und zwar in die der Kinder und Jugendlichen ebenso wie in die der Erwachsenen, um das Innovationspotenzial zu stabilisieren.

Den Daten von Statistik Austria zufolge lag der Anteil von Kindern mit „nicht deutscher Umgangssprache“ an Volksschulen in Wels Stadt im Schuljahr 2015/16 bei 64% – mit einer deutlichen räumlichen Segregation, die schon in den Kindergärten ausgesprochen hoch ist. In der Sekundarstufe I zeichnet sich eine ausgeprägte ethnische Segregation nach Schulform ab: während 67% der SchülerInnen in den Neuen Mittelschulen eine andere Umgangssprache als deutsch hatten, betrug der Anteil in der AHS-Unterstufe gerade mal 17%. Obschon Wien generell einen höheren Anteil an SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache hat, schaffen es doch viel mehr in eine AHS (39% aller SchülerInnen haben eine nicht-deutsche Umgangssprache). Darin spiegelt sich die geringe Bildungsmobilität in Wels. Es stellt sich daher die Frage, über welche Mechanismen das Elternhaus einen Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder hat. Die Forschung zeigt, dass aber nicht nur das Elternhaus, sondern auch die Qualität der Schule einen Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen hat. Die Qualität der Schule hängt oft vom Wohnumfeld ab. Das heißt, dass Schulen, die in einem Wohnumfeld angesiedelt sind, in dem überdurchschnittlich viele ärmere und bildungsferne Bevölkerungsgruppen wohnen, häufig nicht die Schulausstattung haben, die sie bräuchten, um Kindern aus bildungsfernen Bevölkerungsgruppen die Förderung angedeihen zu lassen, die sie brauchen, um ihre Leistungsfähigkeit zu entfalten. Das bedeutet, dass die Schule nicht kompensatorisch eingreifen kann, was zu einer

‚Vererbung‘ eines geringen Bildungsgrades beiträgt. Jedoch gibt es vermehrt Maßnahmen, die der Verfestigung der sozioökonomisch bedingten Bildungschancen entgegenwirken, insbesondere solche im Rahmen der ‚kein Kind soll zurückbleiben‘ - Strategie, die vor allem in den nordischen Ländern zur Anwendung kommt.

Vor dem Hintergrund des hohen Anteils von bildungsfernen MigrantInnen in Wels und der großen Bedeutung der Elternarbeit im Zusammenwirken mit der schulischen Förderung der Kinder ist die Situation in Wels qualitativ untersucht worden. Dabei ist der Frage nachgegangen worden, wie die Elternarbeit verbessert werden kann und wie bisher schwer erreichbare Elterngruppen besser in das Schulgeschehen eingebunden werden können. Dafür wurden 2 Fokusgruppen mit Lehrkräften ausgewählter Welser Volksschulen und 25 leitfadengestützte Interviews mit Eltern durchgeführt. Forschungsfragen waren dabei unter anderem, wie die Eltern in die Volksschulen einbezogen sind, welche Faktoren aus Sicht der Lehrkräfte für eine erfolgreiche Einbeziehung notwendig sind und welche Elterngruppen aus Sicht der Schulen nicht erreicht werden? Andererseits sollte erhoben werden, wie Eltern ihre Aufgaben und jene der Schule wahrnehmen, wie sie ihre Einbeziehung in das Schulgeschehen sehen und wie sie ihre Kinder unterstützen können und möchten?

Dabei gab es übereinstimmende Wahrnehmungen bezüglich Schwierigkeiten bei schulischen Leistungen – vor allem in Deutsch und Mathematik – auf die sowohl Eltern als auch Lehrkräfte hinwiesen. Die LehrerInnen sehen hier auf mangelnde Unterstützung der Eltern als Ursache. Lernunterstützung wird als Aufgabe der Eltern gesehen, wobei die LehrerInnen vorrangig auf das Schaffen von Möglichkeiten für das Lernen Bezug nehmen: Es geht darum, dass die Schultaschen kontrolliert werden, Jause eingepackt wird etc. – nicht um das Lösen von komplizierten Textaufgaben. Eltern sehen hingegen ihre Aufgabe in erster Linie in der Erziehung. Lernen sehen sie als Aufgabe der Schule und wünschen sich eine Lernunterstützung am Nachmittag, da sie selbst oft damit überfordert sind. Dabei geht es den Eltern nicht nur darum, dass eine Beaufsichtigung während der Zeit der Hausaufgaben da ist, sondern dass mit den Kindern gelernt und geübt wird.

Wichtig wird auch die Einbeziehung der Eltern in den Schulalltag gesehen; auch hier sind sich Lehrkräfte und Eltern einig, jedoch liegen die Erwartungen weit auseinander. Zum einen können sich berufstätige Eltern, Alleinerziehende und Eltern von mehreren Kindern nicht immer Zeit nehmen – auch wenn sie es gerne möchten, zum anderen sind Elternvereine in manchen Schulen nicht einmal mehr aktiv, d.h. es gibt dort praktisch keine Elternbeteiligung an der Schule. Als Gründe wird seitens der Lehrkräfte fehlendes Engagement der Eltern konstatiert, während die Eltern zeitliche Probleme, aber auch sprachliche Unsicherheiten anführen.

Die Sprachdefizite vieler Eltern führen grundsätzlich zu Problemen in der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Elternhaus, da viele zwar das Mitteilungsheft unterschreiben, aber offensichtlich die Botschaften darin nicht wirklich verstehen.

In jedem Fall setzt eine verstärkte Einbindung der Eltern in die Schule eine verstärkte Elternbildung voraus: Es geht darum, dass auch Eltern mit Migrationsgeschichte wissen, was von ihnen verlangt oder erwartet wird, damit sie dementsprechend reagieren können. Weiters wäre eine intensiviertere Lernunterstützung der SchülerInnen angebracht.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass das Welser Bildungssystem vor große Herausforderungen gestellt ist, die nur durch ein Bündel von Maßnahmen zu meistern sind. Als besonders kritische Faktoren im schulischen Bereich sind die geringen Deutschkenntnisse der Kinder bei Schuleintritt, ihre schwach ausgeprägten sozialen Kompetenzen, und das geringe Lernunterstützungspotenzial der Eltern

anzusehen, wobei es allerdings in mehreren Bereichen merkliche Unterschiede nach ethnisch- kulturellem Hintergrund gibt. Die Summe der Problembereiche können weder von der Schule noch von der Stadt allein durch Vorschriften entschärft werden; es braucht vielmehr ein koordiniertes Zusammenwirken mehrerer Einrichtungen wie dem Kindergarten, der Schule, der Sozialarbeit, der Zivilgesellschaft, der Wirtschaft, den Religionsgemeinschaften, sowie Verwaltung und Politik auf kommunaler und Landesebene.

2 Ausgangslage

In den letzten Jahren haben in den migrations- und integrationspolitischen Rahmenbedingungen Österreichs und damit auch von Wels zahlreiche Veränderungen stattgefunden. Zu nennen sind etwa das Ende der Übergangsfristen für die 2004 (Estland, Lettland, Litauen, Malta, Polen Slowakei, Slowenien, Tschechien, Ungarn und Zypern) und 2007 (Bulgarien und Rumänien) beigetretenen EU-Mitgliedstaaten, die Einführung der Rot-Weiß-Rot-Karte 2011, Änderungen bei der Integrationsvereinbarung (Deutsch vor Zuzug, Niveau der nachzuweisenden Deutschkenntnisse), die Ernennung eines zuständigen Regierungsmitglieds für Integration, jährliche Nationale Integrationsberichte seit 2011. Wirtschaftlich zeigt(t)en sich auch in Österreich die Folgen der Finanz- und Wirtschaftskrise, politisch sind die EU und Österreich als eines der hauptbetroffenen Länder seit Sommer 2015 mit großen Flüchtlingsbewegungen aus dem Nahen Osten konfrontiert. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Neuorientierung in der Migrationspolitik, zum Teil aber auch der Integrationspolitik, sowohl national als auch regional.

In der vorliegenden Studie wollen wir feststellen, wo die Stad Wels derzeit in Bezug auf demographische und bildungsspezifische Rahmenbedingungen, die einen Hinweis auf die integrationsspezifischen Herausforderungen geben, steht. Die letzten Untersuchungen zur Integrationssituation in Wels liegen schon eine Weile zurück, so etwa der Sozialbericht von Moser, Stampler & Elvin (2008) sowie die Analyse von Stadlmayr (2012) zur Arbeitsmarktintegration und Dequalifizierung von MigrantInnen. Über die dort behandelten Themen hinaus ergeben sich Fragen zur Bildungsintegration und den Leistungen der SchülerInnen. Dieser Aspekt wurde für Wels bislang nicht untersucht, wobei anzumerken ist, dass es hierzu in Österreich generell wenig Forschung gibt. Zu den wesentlichen Fragen zählen, wie (schwer) Eltern (mit Migrationshintergrund) zu erreichen sind und in welchem Maße sie aktiv als Bildungspartner in der Schule beteiligt werden können. In der vorliegenden Studie wird in einem ersten Schritt ein Einblick in Forschungserkenntnisse zur Rolle der Eltern für die Schulerfolge der Kinder gegeben. In weiterer Folge wird auf die demographischen Rahmenbedingungen sowie die Integration der Bevölkerung ins Erwerbsleben in Wels eingegangen, gefolgt von einer Analyse der Schulstatistik nach Herkunft und Sprachkenntnissen der SchülerInnen.

In einem weiteren Forschungsschritt wird der Beteiligung der Eltern in den Volksschulen nachgegangen. Dabei wird versucht herauszuarbeiten, warum die Schulleistungen und Bildungswegentscheidungen vom Sozialstatus und dem Bildungshintergrund der Eltern so stark beeinflusst werden (vgl. z.B. Schreiner & Breit 2014a, 2014b, Schwantner et al. 2012). Dabei wird untersucht, in welchem Maße der vom französischen Soziologen Raymond Boudon angeführte primäre und sekundäre Herkunftseffekt von Bedeutung ist. Mit dem primären Herkunftseffekt ist der Einfluss des sozialen Hintergrunds auf die schulrelevanten Kompetenzen gemeint, indem Eltern höherer sozialer Schichten ihren Kindern ein stärker entwicklungsförderliches Umfeld bieten können und schulrelevantes Wissen und Motivationen vermitteln als Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten. Kinder höherer sozialer Schichten sind infolge den Anforderungen und Erwartungen der Schule besser gewachsen. Der sekundäre Herkunftseffekt manifestiert sich in den Bildungswünschen und -entscheidungen der Kinder und Jugendlichen. Ihm liegt die Annahme zu Grunde, dass Bildungswegentscheidungen unter Abwägung spezifischer subjektiver Kosten und Nutzen getroffen werden. Das führt in der Tendenz dazu, dass Eltern höheren Status tendenziell akademisch anspruchsvollere Bildungswege für ihre Kinder anstreben als Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten. Forschungen zufolge spielen bei ethnischer Bildungsungleichheit vor allem primäre Herkunftseffekte eine Rolle, während die sekundären Herkunftseffekte vielfach positiv sind. Für Deutschland wird das insbesondere für türkischstämmige Eltern festgestellt. (Friedrich & Siegert

2013, 462) Habitus- und kapitaltheoretisch angelegte Untersuchungen stellen fest, dass Eltern aus privilegierten Milieus den außerschulischen Alltag ihrer Kinder stärker durchstrukturieren und die Förderung beiläufig durch "erwachsenenzentrierte Sozialisationsarrangements" erfolgt. In Familien weniger privilegierter Milieus ist der außerschulische Alltag hingegen stärker durch den Umgang mit Gleichaltrigen geprägt. Das trägt dazu bei, dass für diese Eltern und ihre Kinder die Schule als abgehoben von ihnen vertrauten Praktiken, Habitus und Vorstellungen erscheint und in der Folge schulische Misserfolge gehäuft auftreten. (vgl. Betz 2012, 44)

Biffi/Zentner/Skrivanek (2014) kommen für Österreich zu ähnlichen Ergebnissen. Daten aus dem Bildungssystem und dem Arbeitsmarkt zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Schnitt andere Bildungswege als Jugendliche ohne Migrationshintergrund ergreifen, früher die Bildungslaufbahn abbrechen und stärker unter den NEETs (Not in Education, Employment or Training) vertreten sind, was ihre Lebensperspektiven stark einschränkt. Die Rolle, die das soziale Umfeld für die Bildungs- und Berufsentscheidung von Jugendlichen spielt, dürfte für diesen Unterschied mitverantwortlich sein. Der Einfluss der Familie ist bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund stärker, wobei gleichzeitig aber das Wissen um die vorhandenen Möglichkeiten im (Aus-)Bildungsbereich in den Familien mit Migrationshintergrund oft weniger stark ausgeprägt ist und die sozialen Netze, die bei diesen wichtigen Entscheidungen unterstützend wirken, schmaler sind. Demgegenüber wird Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und aus weniger traditionalistischem Herkunftsmilieu eher eine individuelle Entscheidung und Selbstentfaltung zugebilligt. Es spielt aber auch die Gruppe der Peers eine wichtige Rolle bei Bildungs- und Berufsentscheidungen. Unterstützende Maßnahmen wie Bildungs- und Berufsinformation müssen den Einfluss der sozialen Netzwerke ebenso wie die Familie und Gleichaltrigenstrukturen mitdenken und integrieren.

Internationalen Studien zufolge hat die frühkindliche Erziehung und die Volksschule für den weiteren Bildungs- und Berufsweg eine besondere Bedeutung. Daraus folgt, dass der Elternarbeit beim Übergang vom Kindergarten zur Volksschule und danach eine besondere Aufmerksamkeit gegeben werden sollte. Insbesondere beim Übergang vom Kindergarten zur Volksschule sind die direkte Ansprechbarkeit der Eltern und der Kontakt zu ihnen leichter zu organisieren als später im normalen Schulverlauf. Zum Schuleintritt ist ein Großteil der Eltern besonders gut ansprechbar; dieses Potential wird aber, so Graßhoff, oft zu wenig genutzt. (vgl. Graßhoff et al. 2013, 25) Es ist aber auch darauf zu achten, dass die Eltern vom Lehr- bzw. Kindergartenpersonal anerkannt und respektvoll behandelt werden; dies ist nicht immer der Fall, da die Vorstellungen über Erziehungspraktiken von den Normen der Mittelschicht geprägt sind und Eltern aus sozial schwächeren Schichten oft nicht in das Bild passen. Bei MigrantInnen kommt oft noch dazu, dass die Eltern aufgrund mangelnder Kenntnisse der Landessprache und Literalität Schwierigkeiten haben, ihre Fragen und Bedürfnisse entsprechend darzustellen. (vgl. Graßhoff et al. 2013, 32f., vgl. Park & McHugh 2014, 3) Insgesamt ist zu sagen, dass es wenig Forschung zu den häuslichen Erfahrungswelten von Kindern aus zugewanderten Familien in Österreich gibt; nicht zuletzt deshalb gibt es wenig Wissen über einen konkreten Förderbedarf von benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund. (vgl. Friedrich & Siebert 2013, 463) Diesem Forschungsdefizit wollen wir in der vorliegenden Studie entgegenwirken, indem wir die Eltern-Schulbeziehung aus der Perspektive der Schulen ebenso wie der Eltern im Rahmen von Fokusgruppen und Einzelinterviews untersuchen.

3 Forschungserkenntnisse zur Rolle der Familien für den Bildungserfolg der Kinder

“The job of the school is to teach so well that family background is no longer an issue“ (Martin Luther King Jr. 1967)¹

Das Zitat von Martin Luther King aus dem Jahr 1967 war ein Responso auf die Einführung von Gleichbehandlungsgesetzen in den USA (Civil Rights Act 1964, Voting Rights Act 1965), die von ihm in seiner Funktion als Führer der Afro-Amerikanischen Bürgerrechtsbewegung (African-American Civil Rights Movement) voran getrieben wurden. Das Zitat zeigt, welche hohen Erwartungen Martin Luther King an diese Gesetze hatte. Waren diese Erwartungen gerechtfertigt? Reichen Gleichbehandlungsgesetze und Antidiskriminierungsgesetze aus, um allen Kindern die gleichen Bildungschancen zu eröffnen, unabhängig vom Sozialstatus und der Rassenzugehörigkeit, in Österreich dem Migrationshintergrund der Eltern?

30 Jahre nach der obigen Aussage von Martin Luther King weisen Neal und Johnson (1996) für die USA nach, dass sich die Rassenunterschiede ebenso wie der soziale Hintergrund der Eltern weiterhin in den Schulerfolgen der Kinder niederschlagen. Dies gilt aber nicht nur für die Vereinigten Staaten von Amerika, sondern für alle Gesellschaften. Das geht aus den PISA² Schulstudien der 2000er Jahre (2000, 2003, 2006, 2009, 2015) und den darauf aufbauenden Analysen und Evaluationen hervor (Schulz 2005). Es gibt also bis heute in allen Gesellschaften eine hohe Korrelation zwischen den Lernerfolgen der Kinder und dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern. Zwar hat die Organisation des Schulsystems einen Einfluss auf die Lernerfolge der Kinder und ihren späteren Bildungsgrad, sie kann aber die große Bedeutung der Familie, insbesondere des sozioökonomischen Status, nur mildern, nicht aber aufheben.

Da der Bildungsgrad in allen entwickelten Industriestaaten einen wesentlichen Einfluss auf die Erwerbs- und Einkommenschancen der Menschen und das Produktionspotential der Wirtschaft hat, ist es wichtig herauszufinden, über welche Mechanismen das Elternhaus einen Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder hat. Dies ist umso wichtiger, als Familienstrukturen einem raschen Wandel unterworfen sind. Die Konsequenzen, die sich daraus für die individuellen Bildungschancen ergeben, sind in vielen Ländern noch weitgehend unerforscht. Jedoch gewinnt die Analyse der Rolle des Bildungssystems für die individuellen Bildungschancen, unabhängig vom sozialen und ethnisch-kulturellen Hintergrund der Eltern, vor allem in Einwanderungsländern zunehmend Aufmerksamkeit.

Es ist aber auch aus einer wirtschaftlichen Entwicklungsperspektive wichtig, die Rolle des Elternhauses und des Schulsystems in der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten zu erforschen. Es ist nämlich das Bildungssystem, das in einer zunehmend komplexen und mobilen Wissensgesellschaft sicherstellen muss, dass alle Kinder und Jugendlichen so gefördert werden, dass sie ihre Potenziale entfalten können, damit sie rasch auf geänderte Anforderungen in der Berufs- und Arbeitswelt reagieren und

¹ Martin Luther King Jr. (1967). “Where do we go from here: Chaos or Community?” Harper & Row Publ., new edition 2010, Wilsted & Taylor Publ., The King Legacy and Intellectual Property Management, Inc.

² PISA steht für „Programme for International Student Assessment“. Es ist ein internationales Studiendesign der OECD, das im Jahr 2000 eingeführt wurde, und das weltweit Schulsysteme in Bezug auf Lernresultate evaluieren will. Dabei werden die Kompetenzen und Fähigkeiten der 15-jährigen SchülerInnen im Bereich Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften getestet. Seit dem Jahr 2000 haben 70 Länder an PISA teilgenommen.

dadurch ein nachhaltiges Wirtschaftswachstum zur Erhaltung der Wohlfahrt aller sicher stellen können.

3.1 Lernerfolg und Bildungsgrad

Bis vor kurzem wurde der Zusammenhang zwischen Familienhintergrund und Schulerfolg im Wesentlichen an Hand der Jahre der schulischen Ausbildung und der Bildungsmuster untersucht. In diesen Analysen wird meist eine Stichprobe von Kindern über ihre gesamte Schullaufbahn bis hin zur universitären Ausbildung und den Einstieg ins Erwerbsleben untersucht; die Bildungsdaten werden um Informationen zum sozioökonomischen Familienhintergrund der Kinder ergänzt (Ingels et al. 2002, Dearden 1999, Müller et al 1989). Das ist ein sehr zeitaufwändiges Forschungsunterfangen, das erst nach langen Jahren der Forschung Informationen bereithält, die wegweisend für die Bildungspolitik sein können.

Die PISA-Erhebungen gehen einen anderen Weg, der rascher bildungspolitische Erkenntnisse liefert. Es wird davon abgegangen, die Fähigkeiten der Jugendlichen an Schulnoten, Jahren der Schulbildung, Diplomen und akademischen Graden zu messen, in der Erkenntnis, dass diese Daten angesichts einer Vielfalt von Schulsystemen, Lehr- und Lernmethoden und sozioökonomischen Strukturen der Bevölkerung international nicht vergleichbar sind. Derartige Untersuchungen können wenig Aufschluss darüber geben, wie effektiv das Schulsystem bei der Überwindung der Rolle des Sozialstatus ist und welche Rolle das Bildungssystem bei der Sicherung der sozialen Mobilität spielt.

In den PISA - Tests werden daher direkt die Kenntnisse der Jugendlichen abgefragt und ihre Fähigkeit, gelerntes Wissen umzusetzen. PISA testet also nicht nur Schulwissen, sondern auch die Fähigkeit, dieses Wissen zu reflektieren und auf Alltagsfragen, fachliche und soziale Problemstellungen anzuwenden (OECD 2001, S. 14). Weiters wird der Sprache besondere Aufmerksamkeit gezollt. Darin spiegelt sich ein Bildungsziel, das im Englischen als *literacy* bezeichnet wird. Die Literalität wird nicht nur im Fachgebiet des Lesens und der Kommunikation abgefragt, sondern auch in der Mathematik und in den Naturwissenschaften. Das bedeutet, dass sämtliche Leistungsergebnisse erheblich von der Fähigkeit zu sinnerfassendem Lesen abhängen. Diese Fähigkeit wird für die Meisterung der Herausforderung einer auf Wissen und Kommunikation aufbauenden Wissensgesellschaft als besonders wichtig erachtet. Sie ist aber auch für die soziale Mobilität ein wesentliches Kriterium, wie schon Bourdieu und Passeron (1971, 1990) festgestellt haben. Letztere haben darauf hingewiesen, dass sich in der Sprache das kulturelle Humankapital und die soziale Schichtzugehörigkeit spiegeln. Letztere schlägt sich nicht nur in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit nieder sondern bestimmt auch den ‚habitus‘, d.h. die Verhaltensmuster und Denkweisen. In diesem Sinn kommt der Sprache eine besondere Bedeutung bei der Wissensvermittlung und der Kommunikation zu. Sie wirkt sozial strukturierend, wie Müller et al. (1989) neben Frankreich auch für Deutschland und England nachweisen konnten. Zwar ist in all diesen Ländern eine Anhebung des Bildungsgrades festzustellen, die Sozialstruktur bleibt aber im Bildungserfolg weiterhin sichtbar. Sie spiegelt sich nicht mehr so sehr im Bildungsgrad per se sondern in den Berufen und akademischen Ausbildungsdisziplinen, die sich nach Sozialstatus unterscheiden und die unterschiedliche Ertragsraten im Erwerbsleben aufweisen.

3.2 Ertragsrate der Bildung

Die Anfänge der Forschung zur Ertragsrate der Bildung gehen auf Gary Becker (1964) zurück. Er geht der Frage nach, warum der Bildungsgrad einen Einfluss auf die Höhe des Erwerbseinkommens hat. Dabei argumentiert er, dass Bildung Wissen und Fähigkeiten vermittelt, die die Arbeitsproduktivität anheben. Die Investition in Bildung stellt somit eine Investition in das Humankapital dar, die sich in

einem höheren Erwerbseinkommen niederschlägt. Der Wert der Ausbildung im engeren Sinn kann daher an dem Lohn bzw. Gehalt abgelesen werden, den ein Betrieb für eine gewisse Ausbildung bereit ist zu zahlen. Wenn man den Sozialstatus an der Höhe des Erwerbseinkommens misst, erlaubt eine Anhebung des Bildungsgrades den sozialen Aufstieg. Dieser Theorie zufolge sind die Unterschiede zwischen Arm und Reich auf einen geringeren Bildungsgrad der ‚Armen‘ zurückzuführen. Daraus lässt sich die bildungspolitische Schlussfolgerung ableiten, dass Einkommensungleichheit über die Sicherstellung gleicher Bildungschancen abgebaut werden kann.

Einer anderen Theorie zufolge, die von Michael Spence (1973) aufgestellt wurde, spiegeln Lohnunterschiede die angeborenen Fähigkeiten und Talente eines Individuums. Sie sind der Grund für Unterschiede im Schulerfolg und Bildungsgrad der Individuen. Dieser Theorie zufolge wird eine Anhebung der Bildungschancen für ärmere Bevölkerungsschichten nicht den erwünschten Erfolg bringen, da ‚angeborene‘ Talente hinter Lohnunterschieden stehen. Die Forschung zeigt, dass beide Theorien wirksam sind, dass aber ‚Talente‘ bei Kindern und Jugendlichen aus ärmeren Bevölkerungsschichten nicht gleichermaßen gefördert werden, was wieder die Frage der Rolle des Bildungssystems und der Familie bei der Reproduktion der Sozialstrukturen aufwirft.

Während der Kausalzusammenhang zwischen Bildungsgrad und Familienhintergrund schwer isolierbar ist, besteht doch kein Zweifel, dass sich ein höherer Bildungsgrad in einem höheren Einkommen niederschlägt. In Amerika können auf Humankapitalinvestitionen (Verlängerung der Ausbildung um 1 Jahr) Renditen von 10% und mehr erzielt werden (Carneiro und Heckman 2003). Im Gegensatz dazu liegen die Erträge der Schulbildung in den skandinavischen Ländern bei 5% und darunter, in Abhängigkeit von der Berufswahl. Damit liegen die skandinavischen Länder am unteren Ende der Skala der internationalen Bildungsertragsraten, nicht zuletzt als Folge der geringen berufs- und bildungsspezifischen Lohnunterschiede. In Österreich liegen die *privaten* Erträge der Schulbildung zwischen 7% und 9% (Biffi 2002), in Japan bei 7% bis 13% (Psacharopoulos und Patrinos 2002).

3.3 Wechselbeziehung zwischen Familie und Bildungsgrad

Die Ertragsraten der Bildung unterscheiden sich kaum nach Familienhintergrund, jedoch erreichen Kinder aus der sozioökonomischen Mittel- und Oberschicht im Schnitt einen höheren Bildungsgrad als Kinder aus sozialen Unterschichten. Daraus ergibt sich die Frage, warum Familien aus der sozialen Mittel- und Oberschicht mehr in eine höhere Bildung ihrer Kinder investieren als Eltern aus ärmeren Schichten. Liegt das vielleicht an den Kosten der Schulbildung, d.h. der Leistbarkeit der Bildung, oder an anderen Faktoren, die mit psychologischen Kosten, Informationskosten oder dem Wohnumfeld zusammen hängen?

3.3.1 Kosten der Bildung und die Rolle der Qualität der Schule

Die Kosten der Schulausbildung setzen sich aus direkten Kosten, etwa für Lernmaterialien, Nachhilfe, Schulgebühren (öffentliche Schulen gegenüber Privatschulen), Studiengebühren, Kreditkosten zur Finanzierung der Ausbildungskosten, ebenso zusammen wie aus indirekten Kosten, den sogenannten Opportunitätskosten. Letztere schlagen sich im entgangenen Erwerbseinkommen während der Ausbildung nieder. Während reiche Eltern meist für die Verlängerung der Ausbildung ihrer Kinder keine Kredite aufnehmen müssen, kann das bei ärmeren Familien durchaus der Fall sein. Da Kreditmärkte allerdings nicht perfekt sind, kann es sein, dass der Zinssatz, den Ärmere für den Kredit zu zahlen haben, die Bildungsrendite übersteigt. Das würde erklären, warum Kinder aus ärmeren Familien seltener die Ausbildung verlängern als Kinder aus reicheren Familien (Heckman und Lochner 2000, Ellwood und Kane 2000).

Auch den Opportunitätskosten muss in dem Zusammenhang Augenmerk geschenkt werden, da Kinder in ärmeren Familien häufig relativ früh zum Familieneinkommen beitragen müssen. Den Forschungserkenntnissen zufolge trägt die Höhe der Ausbildungskosten dazu bei, die nachhaltigen Unterschiede im Bildungsgrad nach sozioökonomischem Hintergrund der Kinder zu erklären.

Ein weiterer Einflussfaktor liegt in den psychologischen Kosten, die sich u.a. in den unterschiedlichen Erwartungen der Eltern und Lehrer niederschlagen, unabhängig von den tatsächlichen ‚Talenten‘ der Kinder. Forschungsarbeiten von Rosenthal und Jacobson (1968) sowie Jessim und Harber (2005) weisen nach, dass Eltern aus unterprivilegierten Schichten weniger hohe Erwartungen an den Schulerfolg der Kinder haben als Eltern aus privilegierten Sozialschichten. Auch in der Lehrerschaft findet man dieselben Erwartungen, was den Lernerfolg der Kinder aus unterschiedlichen Sozialmilieus anbelangt. Diese Erwartungshaltung trägt dazu bei, dass Kinder aus ärmeren Schichten ein geringeres Selbstvertrauen haben, was ihre Leistungsfähigkeit anbelangt. Das wiederum hat einen Einfluss auf die psychologischen Kosten des Lernens und die Lernerfolge der Kinder.

Auch kulturelle Normen bzw. soziale Zugehörigkeitsgefühle und Identitäten können in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen, d.h. Kinder haben ein Klassen- bzw. Schichtenzugehörigkeitsgefühl, das mit einem bestimmten Bildungsgrad oder Beruf in Verbindung steht. Daraus entsteht ein Druck auf SchülerInnen auf Höherbildung oder auf einen Verbleib im unteren Lernbereich. Da eine Abweichung des Bildungsgrads von der Peer-Group mit einem Abwenden der Gruppe verbunden sein kann, entstehen für die Kinder psychologische Kosten, die erst überwunden werden müssen.

Weiters kann eine schlechtere Informationsbasis über den Nutzen und die Kosten einer höheren Bildung, etwa infolge von Unterschieden im Zugang zu verschiedenen sozialen Netzwerken, zur Aufrechterhaltung der sozioökonomischen Unterschiede im Bildungsgrad beitragen.

Es ist aber auch die Qualität der Schule, die einen Einfluss auf die Weiterbildungschancen der Kinder und Jugendlichen hat. Dieses Faktum geht in den Analysen, die auf die Jahre der Schulausbildung abstimmen, oft unter. Die PISA-Studien hingegen liefern Informationen über die Bandbreite der Lernerfolge der SchülerInnen innerhalb einer Schulform und zwischen Schulformen. Dabei zeigt sich, dass die Qualität der Schule oft vom Wohnumfeld abhängt. Das heißt, dass Schulen, die in einem Wohnumfeld angesiedelt sind, in dem überdurchschnittlich viele ärmere und bildungsferne Bevölkerungsgruppen wohnen, häufig nicht die Schulausstattung haben, die sie bräuchten, um Kindern aus bildungsfernen Bevölkerungsgruppen die Förderung angedeihen zu lassen, die sie brauchen, um ihre Leistungsfähigkeit zu entfalten. Das bedeutet, dass die Schule nicht kompensatorisch eingreifen kann, was zu einer ‚Vererbung‘ eines geringen Bildungsgrades beiträgt. Hinzu kommt, dass Schulen, die überdurchschnittlich viele Kinder aus ärmeren Bevölkerungsschichten haben, im Schnitt auch einen höheren Anteil an unerfahrenem Lehrpersonal und oft auch ein wenig effizientes Schulmanagement haben. All das sind Faktoren, die zur Reproduktion der sozioökonomischen Struktur der Bevölkerung durch das Bildungssystem beitragen. Jedoch gibt es vermehrt Maßnahmen, die der Verfestigung der sozioökonomisch bedingten Bildungschancen entgegen wirken, etwa in den USA das Gesetz ‚No child left behind Act‘ (NCLB 2001), das eine Reform des Schulsystems zum Ziel hat, das allen Kindern gleiche Bildungschancen eröffnen soll.

Mit diesem Gesetz griff der Zentralstaat in die Schulbelange des Pflichtschulsystems der Bundesstaaten ein, indem Lernstandards festgelegt wurden, die von allen Kindern zu erreichen sind. Schulen werden seither dafür verantwortlich gemacht, wenn sie nicht in der Lage sind, dieses Ziel für ihre SchülerInnen sicherzustellen (West — Peterson 2003). Dee und Jacob (2011) weisen nach, dass das Gesetz

zur Anhebung des Lernerfolgs der SchülerInnen beigetragen hat, insbesondere unter Kindern aus niedrigerem sozio-ökonomischem Hintergrund, vor allem in Mathematik. Aber auch in Europa hat die Einführung einer stärkeren Kontrolle der Schulen (Nachweispflicht des Lernerfolgs der Kinder etwa in Finnland) einen positiven Einfluss auf die Lernerfolge von Kindern aus ärmeren Familien gehabt.

Auch die Klassenschülerzahlen haben einen Einfluss auf die Lernerfolge der Kinder, insbesondere auf Kinder aus einem ärmeren und bildungsfernen Sozialmilieu (Burtless 1996, Finn — Achilles 1990).

3.3.2 Transmission des Sozialstatus in der Familie

Gesellschaften der unterschiedlichsten wirtschaftlichen Entwicklungsgrade weisen eine hohe Stabilität der Sozialstruktur auf, die sich u.a. auch im Generationen übergreifenden Bildungsgrad spiegelt. Wie die Wirkungsweise des Familieneinflusses ist, wird zunehmend zum zentralen Forschungsthema. Dabei wird auf vier ineinander verwobene Prozesse abgestellt, über die die Transmission des Sozialstatus läuft: über die finanziellen Ressourcen der Familie, über das Humankapital, das sich im Bildungsgrad der Eltern niederschlägt, sowie über die kulturellen Ressourcen und das soziale Kapital der Familie, das sich in der Einbettung in soziale Netzwerke äußert. Letztere können einen positiven oder negativen Einfluss haben, wenn man an soziale Netzwerke von reichen Familien einerseits und an mafia-ähnliche Netzwerke oder Gangs andererseits denkt.

Ishida et al. (1995) weisen nach, dass sich die Bildungslaufbahn der Kinder und Jugendlichen nach dem sozialen Hintergrund der Eltern unterscheidet: so ergreifen etwa im deutschsprachigen Raum und im Vereinigten Königreich Arbeiterkinder eher eine berufsorientierte Bildungslaufbahn, also Lehre und anschließende Fachhochschule, während Kinder mit bürgerlichem Hintergrund eher allgemeinbildende, akademisch ausgerichtete Schulen besuchen mit anschließender universitärer Ausbildung. Diesen Analysen zufolge spiegelt das Schulsystem die soziale Stratifikation eines Landes wider. Diese zu überwinden ist schwierig, insbesondere wenn es sich um eine fragmentierte Gesellschaft mit großen Einkommens- und Statusunterschieden handelt. Im Gegensatz dazu ist es vergleichsweise leicht, gleiche Bildungschancen für alle zu erzielen, wenn es sich um eine ethnisch und kulturell homogene Bevölkerung mit geringen Einkommensdifferenzialen handelt. Das ist in internationalen Vergleichen der Lernerfolge von Kindern zu berücksichtigen.

Was das Vermögen oder Einkommen der Familie anbelangt, so hat es nicht nur in entwickelten Industrieländern sondern auch in Entwicklungsländern einen hohen Einfluss auf den Schulerfolg. Das zeigen Studien in so unterschiedlichen Ländern wie Indonesien und Zimbabwe (Ross und Postlethwaite 1989/1992). Ihnen zufolge hängt der Lernerfolg der Kinder stark von der Qualität der Schule ab. Zugang zu guten Schulen haben aber eher Kinder aus reicheren Bevölkerungsgruppen, womit sich der Kreis wieder schließt.

3.3.3 Die Rolle der Familienstruktur

Internationale Studien zeigen auch, dass nicht nur der sozioökonomische Status der Familie einen Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder hat, sondern auch die Familienstruktur (Sandefur und Wells 1999). So hat etwa die Familiengröße in entwickelten Industrieländern (mit Ausnahme von Deutschland, Österreich und den Niederlanden) ebenso wie in Entwicklungsländern (Thailand, Malaysia, Philippinen) einen negativen Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder. Die gängige Erklärung dafür ist, dass sich mit steigender Kinderzahl die materiellen Ressourcen je Kind verringern ebenso wie der Zeitaufwand für die Betreuung und Unterstützung der einzelnen Kinder. Auch alleinerziehende Eltern und der Lernerfolg ihrer Kinder sind im Schnitt negativ korreliert, so etwa in USA, Belgien, Frankreich, Finnland

und Schweden. Das wird meist mit einer Finanzknappheit der Alleinerziehenden in Verbindung gebracht sowie mit geringem Sozial- und Humankapital im Haushalt (Seltzer 1994). Jedoch kann diese Wirkungsweise in Ländern aufgehoben werden, in denen Großfamilien den Finanzausfall abfedern und den Zugang zu Human- und Sozialkapital sichern können. Das gilt für südeuropäische Länder ebenso wie für post-sozialistische Länder Osteuropas und viele Entwicklungsländer. Studien von Pong (1996/1997) zeigen, wie wichtig es ist, im internationalen Vergleich soziokulturelle Hintergründe beim Schulerfolg der Kinder zu berücksichtigen.

Ein kontroverses Thema betrifft den Effekt der Berufstätigkeit der Mutter auf den Schulerfolg. PISA-Datenanalysen zeigen, dass es große Unterschiede in der Wirkungsweise der Berufstätigkeit der Mutter auf die Kinder gibt, nicht zuletzt weil die Rolle der erwerbstätigen Frau in der Gesellschaft je nach Land sehr unterschiedlich sein kann. So hat die Erwerbstätigkeit der Mutter in einigen angelsächsischen (Australien, Neuseeland, Irland) und skandinavischen Ländern (Finnland, Norwegen, Dänemark) ebenso wie in Österreich, Deutschland Italien und Griechenland keinen statistisch signifikanten Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder. Hingegen begünstigt die Erwerbstätigkeit der Mutter in Schweden und Frankreich den Schulerfolg der Kinder; in den USA, dem Vereinigten Königreich, Belgien und den Niederlanden besteht eine positive Korrelation zwischen der Teilzeitbeschäftigung der Mutter und dem Schulerfolg des Kindes. Im Gegensatz dazu hat die Berufstätigkeit der Mutter in Korea, Brasilien, Mexiko, Spanien und Portugal eher einen negativen Effekt auf den Lernerfolg der Kinder.

3.3.4 Soziales und kulturelles Kapital der Familie

Neben dem Bildungshintergrund und dem Vermögen der Eltern hat auch das soziale und kulturelle Kapital der Familie einen Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder. Während sich das Sozialkapital in der Zugehörigkeit zu sozialen Netzwerken äußert (Coleman 1988), spiegelt sich das kulturelle Erbe in gesellschaftlich anerkannten Verhaltensmustern (Bourdieu — Passeron 1990).

Das Sozialkapital hält Personen und Personengruppen zusammen. So ist etwa die Eltern-Kind-Beziehung ein Aspekt des Sozialkapitals und als solcher wichtig für den Schulerfolg des Kindes, ebenso wie die Aufmerksamkeit, die das Elternhaus der Schule schenkt. Sozialkapital umfasst also neben der Beziehung innerhalb einer Gruppe, etwa der Familie, auch die Beziehung zwischen Personengruppen und der Schule. Es macht einen Unterschied für den Schulerfolg des Kindes, ob sich die Eltern in der Schule engagieren, etwa im Elternverein, oder nicht, oder ob sich die Eltern für die Freunde der Kinder interessieren (Carbonaro 1998).

Das kulturelle Erbe spiegelt sich in Verhaltensmustern, die typisch für bestimmte Sozialschichten und Kulturen sind. So begünstigt zum Beispiel ein Familienumfeld, in dem viel gelesen und diskutiert wird, die Lesefreude und Kommunikationsfähigkeit der Kinder.

PISA Analysen zufolge ist der Bildungsgrad der Eltern für den Lernerfolg der Kinder wichtiger als die Eltern-Kindbeziehung, also das interfamiliäre Sozialkapital. Jedoch ist eine gute Eltern-Kindbeziehung ein Garant dafür, dass auch Kinder aus ärmeren Schichten in der Schule erfolgreich sind. Dabei ist die Kontrolle und Unterstützung bei Hausaufgaben ebenso wichtig wie gemeinsame Freizeitaktivitäten. Sie allesamt fördern die Lernfreude und damit den Schulerfolg der Kinder.

Neben der Schüler-Eltern-Schule-Beziehung ist auch die Lehrer-Schülerbeziehung wichtig für den Schulerfolg der Kinder. Eine unterstützende Lehrerschaft trägt zu einem guten Schul- und Lernklima bei, was sich in höherem Lernerfolg der Schülerschaft spiegelt.

3.4 Internationale Vergleiche des Lernerfolgs der Kinder

Obschon die Familie in allen Ländern eine große Bedeutung für den Lernerfolg der Jugendlichen hat, zeigen sich doch markante Unterschiede zwischen Ländern. So ist etwa in angelsächsischen Ländern der sozioökonomische Status der Eltern für den Lernerfolg der Kinder wichtiger als in den skandinavischen Ländern. In Deutschland wiederum ist es der Bildungsgrad der Eltern, der eine besondere Rolle beim Lernerfolg der Kinder spielt. In Österreich und Frankreich sind hingegen enge innerfamiliäre Beziehungen und Unterstützungsstrukturen besonders für den Lernerfolg verantwortlich. In außereuropäischen Ländern wie Korea und Brasilien hat die Erwartungshaltung der Eltern (Erfolgsdruck) einen positiven Effekt auf den Lernerfolg der Kinder, während das in Europa eher die gegenteilige Wirkung bei den Kindern erzielt.

3.5 Schlussfolgerung

Der Überblick über die Faktoren, die den Bildungsgrad der Kinder und Jugendlichen beeinflussen, hat gezeigt, dass die Familie ein wichtiger Motor für die Bildungschancen ist. Wenn man sicherstellen will, dass alle Kinder, unabhängig vom sozioökonomischen Status der Eltern und deren Bildungsgrad, gleiche Bildungschancen haben, muss der Staat Rahmenbedingungen schaffen, die derzeit am ehesten in den nordischen Ländern Europas vorzufinden sind. Das heißt, dass der Staat die Voraussetzungen schaffen muss, dass Kindern aus ärmeren und bildungsfernen sozialen Milieus die Förderung zukommt, die sie brauchen, um Anschluss an die Bildungsgesellschaft zu finden. Das ist ein schwieriges Unterfangen und braucht einen gesellschaftlichen Konsens darüber, dass die Sozialhierarchie über Veränderungen in den Funktionsweisen des Bildungssystems abgeflacht und verringert wird. Erst dieser gesellschaftliche Konsens könnte dazu beitragen, dass der Wunsch von Martin Luther King nach gleichen Bildungschancen, unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund der Eltern, erfüllt wird.

4 Statistische Daten zur Integration in Wels

Wels zählt zu den Regionen Österreichs mit der höchsten Zahl an MigrantInnen gemessen an der Bevölkerung, nicht zuletzt eine Folge der langen Tradition der Arbeitskräftezuwanderung, die ihre Wurzeln in der Gastarbeiteranwerbung der frühen 1960er Jahre hat. Wenn man bedenkt, dass sowohl die Aufnahmebevölkerung als auch die GastarbeiterInnen davon ausgegangen sind, dass sie rasch wieder in ihre Herkunftsländer zurückkehren, mag es nicht überraschen, dass der Integration in Wels sehr lange wenig Augenmerk geschenkt wurde. Es ist erst eine Sache der jüngeren Vergangenheit, u.a. ausgelöst durch die Forderung der EU im Jahr 2008, dass alle EU-Mitgliedstaaten nationale Aktionspläne für Integration (NAP.I) erstellen, führte zu einer bewussten Auseinandersetzung mit dem Thema Integration. (NAP.I 2009³, Brünner et al 2011, Moser et al. 2008) Oberösterreich erstellte in der Folge im Jahr 2008 ein Integrationsleitbild, wovon wesentliche Elemente in den NAP.I Eingang fanden. (Jäger et al.2011)

Im Folgenden wird ein kurzer Einblick in die Bevölkerungsstruktur von Wels gegeben, mit dem Fokus auf die Bevölkerung mit Migrationshintergrund, mit einigen Hinweisen auf integrationsrelevante Fragestellungen.

4.1 Bevölkerung

In Wels leben derzeit (1. Jänner 2017) knapp 60.700 EinwohnerInnen; das sind 4,1% der 1.465.000 EinwohnerInnen Oberösterreichs. Der Anteil der Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit liegt bei 23% (rund 14.000 Personen), an zweiter Stelle folgt Linz mit 20,5% (41.100 Personen). Im Bundesland OÖ ist der Ausländeranteil mit 11,2% (162.800 Personen) deutlich geringer als im Schnitt Österreichs, was angesichts der großen Bedeutung der industriell-gewerblichen Produktion, in der üblicherweise ein hoher Anteil von MigrantInnen arbeitet, überraschen mag. Im Schnitt Österreichs liegt der Ausländeranteil an der Bevölkerung bei 14,6% (1.267.700 Personen). Das Bundesland mit dem höchsten Ausländeranteil ist Wien mit 27,4%; an zweiter Stelle folgt, mit großem Abstand, Vorarlberg mit 16,1%, dann knapp danach Salzburg (15,6%) und Tirol (14,3%).

Die Bevölkerungszahl ist in Wels zwischen 2002 und 2016 ähnlich stark gewachsen wie im Schnitt in OÖ (+3.600, +6,3% gegenüber +76.100 bzw. 5,5% in OÖ), allerdings war der Anstieg - im Gegensatz zum Bundesland - zur Gänze eine Folge des ausländischen Bevölkerungszuwachses. In dieser Zeit hat sich die Zahl der Personen mit österreichischer Staatsbürgerschaft in Wels um 1.300 (-3%) auf 46.400 verringert, während die Zahl der AusländerInnen um 4.800 (+53%) auf 14.000 gestiegen ist. Zum Vergleich ist die Zahl der österreichischen StaatsbürgerInnen in OÖ um 13.500 oder 1,1% auf 1,29 Millionen gestiegen und die der ausländischen Staatsangehörigen um 62.600 oder 62,5% auf 162.800. Hiermit ist die Zahl der AusländerInnen in Wels, relativ gesehen, schwächer angestiegen als im Schnitt des Bundeslandes, nicht zuletzt weil es eine rückläufige Entwicklung der Zahl der ÖsterreicherInnen in Wels gegeben hat. Im Gegensatz dazu ist in Gesamtösterreich der Anstieg der ausländischen Bevölkerung in den letzten 14 Jahren wesentlich ausgeprägter gewesen (+537.400 bzw. + 73,6% auf 1,27 Millionen ausländische Staatsangehörige).

Während der Großteil der Zunahme der Ausländerbevölkerung in OÖ eine Folge der EU-Binnenwanderung ist (+43.800 Personen, das sind 70% des Ausländeranstiegs) – ähnlich wie in Gesamtösterreich

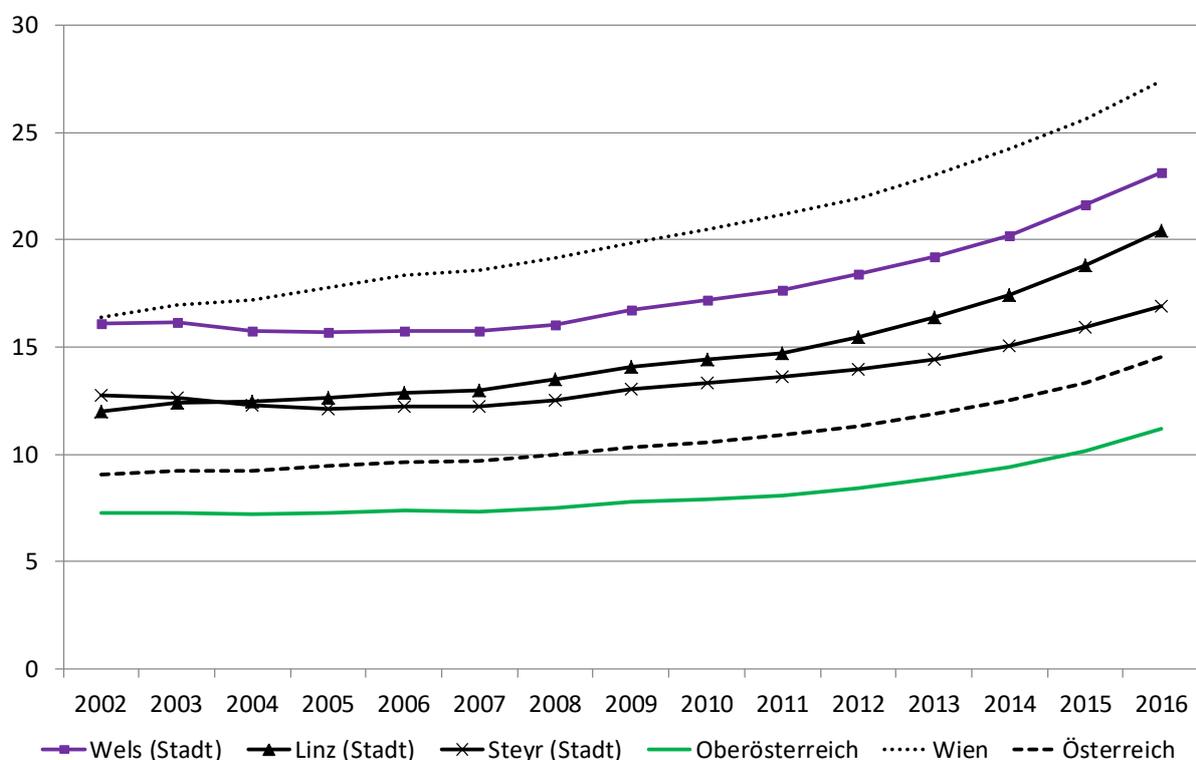
³ https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/NAP/Bericht_zum_Nationalen_Aktionsplan.pdf

(+367.600 oder 68%) - gilt das nur abgeschwächt für Wels: hier entfiel etwas mehr als die Hälfte des Ausländeranstiegs auf EU-Angehörige (52% bzw. 2.535), während 2.300 oder 48% aus einem Drittstaat kamen.⁴

4.1.1 Ausländische Bevölkerung

Eine Differenzierung der Entwicklung der ausländischen Bevölkerung von Wels zeigt, dass der Ausländeranteil in Wels im Jahr 2002 mit 16% der höchste in OÖ war, knapp gefolgt von Steyr (12,8%) und Linz (12%); von allen Städten in Österreich hatte nur Salzburg einen höheren Anteil als Wels (19,4%). Wien hatte im Jahr 2002 einen ebenso hohen Ausländeranteil wie Wels. In den darauf folgenden Jahren verringerte sich der Ausländeranteil in Wels während er in Wien weiterhin anstieg. Der Rückgang in Wels war allerdings nur kurzlebig; ab 2007 stieg er wieder kontinuierlich und erreichte im Jahr 2016 23,2%. Wien erreichte 2016 den Spitzenwert von 27,4%.

Abbildung 1: Anteil der ausländischen Bevölkerung in Wels, Linz, Steyr, Oberösterreich, Wien, Österreich, 2002-2016



Quelle: Statistik Austria/Statistik des Bevölkerungsstandes (StatCube-Abfrage), DUK-Berechnungen und - Darstellung.

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich ist, zählt Wels weiterhin zu den Städten mit einem besonders hohen Ausländeranteil; Linz hat Steyr von der zweiten Stelle in OÖ verdrängt und kommt gleich nach Wels. Wels hatte 2016 einen ähnlich hohen Ausländeranteil wie Innsbruck (23,7%), lag aber hinter Salzburg (25%)⁵ Die Zusammensetzung der Ausländerbevölkerung unterscheidet sich jedoch je nach urbanem Raum zum Teil deutlich. In Wels ist der Anteil der EU-BürgerInnen an der ausländischen Bevölkerung vergleichsweise gering. Der Anteil von EU-Staatsangehörigen an den ausländischen Staatsangehörigen

⁴ Quelle: Statistik Austria (StatCube-Abfrage), DUK-Berechnungen und -Darstellung.

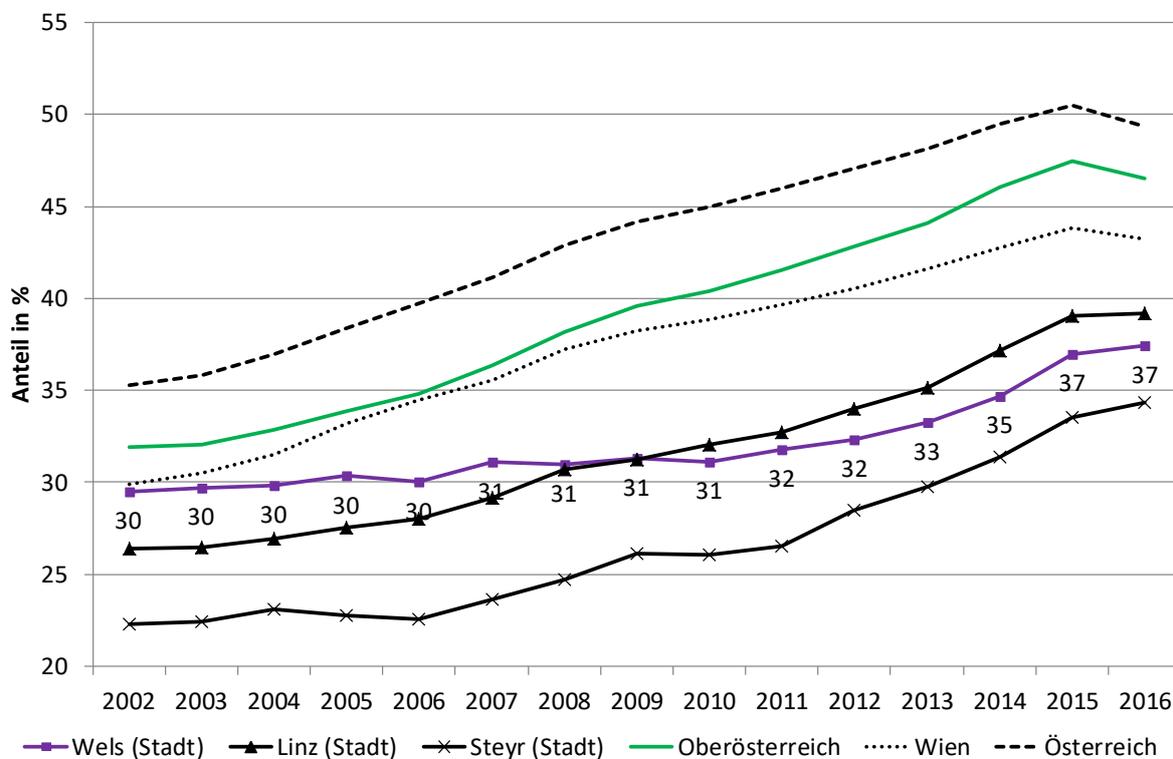
⁵ Quelle: Statistik Austria (StatCube-Abfrage), DUK-Berechnungen und -Darstellung. (StatCube_Bevoelkerung.xlsx/sheet: T1)

war in Wels schon 2002 niedriger als im OÖ und Ö-Durchschnitt und erhöhte sich bis 2016 in geringem Ausmaß, nämlich von 30% im Jahr 2002 auf 37% 2016. Dazu im Vergleich:

- Oberösterreich 32%/47%
- Wien 30%/43%
- Österreich 35%/49%

Linz hatte im Jahr 2002 einen vergleichsweise geringen Anteil von EU-Staatsangehörigen an den AusländerInnen, nämlich 26%, wies aber im Anschluss daran eine überdurchschnittliche Steigerung auf 39% auf und liegt daher jetzt über dem Wert von Wels. Eine ähnliche Entwicklung hat Steyr aufzuweisen, mit einem deutlich niedrigeren Anteil im Jahr 2002 (22%) und einem stärkeren Anstieg im Anschluss bis 2016 auf 34%.⁶

Abbildung 2: Anteil der EU-Staatsangehörigen an der ausländischen Bevölkerung in Wels, Linz, Steyr, Oberösterreich, Wien, Österreich: 2002-2016



Quelle: Statistik Austria/Statistik des Bevölkerungsstandes (StatCube-Abfrage), DUK-Berechnungen und –Darstellung.

Aus Abbildung 2 ist ersichtlich, dass im Gefolge der Flüchtlingszuwanderung der Anteil der EU-StaatsbürgerInnen an der ausländischen Bevölkerung im Jahr 2015 in praktisch allen Regionen Österreichs einen Knick aufweist. Besonders ausgeprägt ist er dort, wo die Flüchtlingszuwanderung besonders ausgeprägt war, und das war allen voran die Stadt Wien.

4.1.2 Bevölkerung mit ausländischem Geburtsland

Während die Daten zur Staatsbürgerschaft einen ersten Einblick in die Migrationslandschaft geben, bekommt man erst bei Berücksichtigung des Geburtslandes einen Eindruck von der Dauerhaftigkeit der Zuwanderungsdynamik. So ist der Anteil der Personen, die im Ausland geboren wurden und in

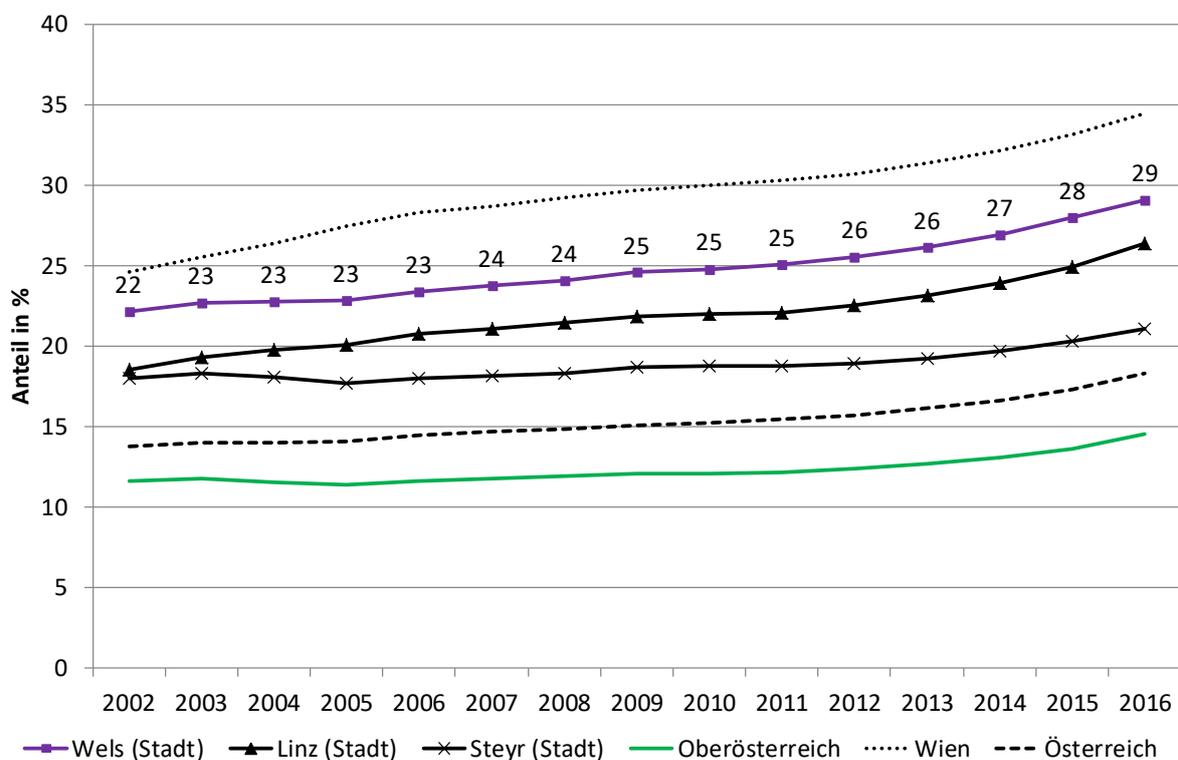
⁶ Quelle: Statistik Austria (StatCube-Abfrage), DUK-Berechnungen und –Darstellung. (StatCube_Bevoelkerung.xlsx/sheet: T1)

Wels leben, mit 29% im Jahr 2016 doch deutlich höher als der Ausländeranteil. Der Anteil von MigrantenInnen, also von Personen, die im Ausland geboren wurden - unabhängig davon, ob sie die österreichische Staatsbürgerschaft angenommen haben – war stets höher als im Schnitt von OÖ oder Österreich. Der Anteil war auch stets höher als in Linz oder Steyr:

- Anteil von **Wels 2002 und 2016 (22%/29%)** gegenüber Oberösterreich (12%/15%) und Österreich (14%/18%)
- Anteil vor Linz (19%/26%) und Steyr (18%/21%).

Ein weiterer Aspekt, der viel über die Nachhaltigkeit der Zuwanderung aussagt, betrifft den Anteil der EU-StaatsbürgerInnen bzw. das Pendant dazu, den Anteil der Personen aus Drittstaaten. Angesichts der großen Bedeutung der GastarbeiterInnen für die Welser Wirtschaft darf uns nicht überraschen, dass Personen aus dem vormaligen Jugoslawien und der Türkei einen hohen Anteil an der Welser Bevölkerung haben. In der Folge liegt der Anteil der Personen aus der EU, die erst seit jüngerem verstärkt nach Österreich kommen, unter dem Niveau von OÖ und Österreich.

Abbildung 3: Anteil der Bevölkerung mit ausländischem Geburtsort in Wels, Linz, Steyr, Oberösterreich, Wien, Österreich: 2002-2016



Quelle: Statistik Austria/Statistik des Bevölkerungsstandes (StatCube-Abfrage), DUK-Berechnungen und –Darstellung.

Wie aus Abbildung 4 ersichtlich ist, ist der Anteil der in der EU-Geborenen Bevölkerung an allen im Ausland Geborenen in Wels kaum zwischen 2002 und 2016 gestiegen.

Anteil der in der EU-Geborenen Bevölkerung an allen im Ausland Geborenen:

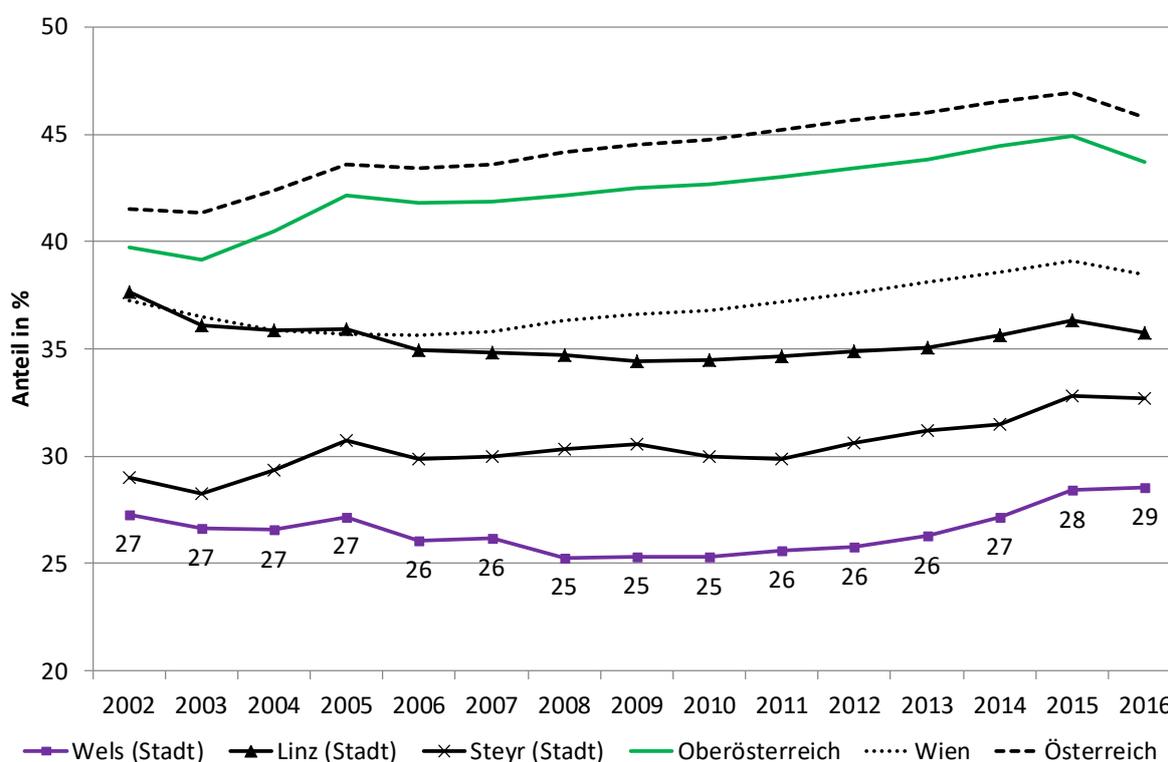
- Wels 2002/2016: 27%/29%
- OÖ 40%/44%
- Österreich 42%/46%

Im Städtevergleich kommt Steyr der Stadt Wels am nächsten, was den Anteil von Drittstaatsangehörigen an allen im Ausland Geborenen Personen anbelangt: 2002 waren es 71% gegenüber 73% in Wels.

Linz lag damals mit 62% darunter, aber noch immer über dem Schnitt von OÖ (60%). Auch Wien hatte im Jahr 2002 einen geringeren Anteil von Drittstaatsangehörigen an allen MigrantInnen, lag aber mit 63% über dem Wert von OÖ.

Bis zum Jahr 2016 hat sich nichts Wesentliches an der Aussage verändert: Wels hat weiterhin den höchsten Anteil von Drittstaatsangehörigen unter den im Ausland geborenen Personen, obschon der Wert mit 71% etwas geringer ist als noch im Jahr 2002. Steyr liegt an zweiter Stelle in OÖ; auch hier kam es zu einer leichten Verringerung des Anteils von 71% auf 67%. Im Gegensatz dazu ist der Anteil der Drittstaatsangehörigen unter den im Ausland Geborenen in Linz von 2002 auf 2016 von 62% auf 64% gestiegen – eine Folge der Fluchtzuwanderung.

Abbildung 4: Anteil der in EU-Staaten Geborenen an der Bevölkerung mit ausländischem Geburtsort in Wels, Linz, Steyr, Oberösterreich, Wien, Österreich: 2002-2016



Quelle: Statistik Austria/Statistik des Bevölkerungsstandes (StatCube-Abfrage), DUK-Berechnungen und –Darstellung.

Die Gegenüberstellung der Bevölkerungsdaten nach Geburtsland und Staatsangehörigkeit zeigt, dass der Großteil der ersten Generation von MigrantInnen in Wels, nämlich rund 80%, nicht die österreichische Staatsbürgerschaft angenommen hat. Das trifft vor allem für StaatsbürgerInnen aus EU-Staaten zu. Sie sind zum Teil noch nicht so lange in Österreich wie Personen aus Drittstaaten, zum Teil haben sie angesichts der Freizügigkeit innerhalb der EU kaum Anreize, die österreichische Staatsbürgerschaft anzunehmen. Das besagt, dass von den Personen in Wels, die in einem Drittstaat geboren wurden, etwa die Hälfte die österreichische Staatsangehörigkeit haben dürfte.

4.1.3 Altersstruktur und Entwicklung

Ein wesentlicher Indikator für die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit einer Region ist die Altersstruktur. Dabei ist eine alternde Gesellschaft häufig mit einer schwachen wirtschaftlichen Dynamik in

Verbindung zu bringen, insbesondere wenn die Qualifikationsstruktur im unteren Mittelfeld angesiedelt ist. Damit geht meist eine schwache Innovationskraft einher und damit ein langsamer wirtschaftlicher Strukturwandel in Richtung höherwertige Produkte bzw. Produktionsprozesse.

Aus Abbildung 5 ist ersichtlich, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen unter 14 in Wels zwischen 2002 und 2016 leicht geschrumpft ist, und zwar um 2 Prozentpunkte auf 15,2%. Im Gegensatz dazu ist der Anteil der 15-29-Jährigen vergleichsweise konstant geblieben. Dafür kam es zu einer deutlichen Alterung der Menschen im mittleren Alter: der Anteil der 30-44-Jährigen verringerte sich deutlich (-5,7 Prozentpunkte) und der Anteil der 45-59-Jährigen stieg an (+3,7 Prozentpunkte). Auch der Anteil der Älteren (über 60) erhöhte sich von 20,5% auf 23,4%.

Diese Entwicklung unterscheidet sich nicht wesentlich von OÖ. Im Schnitt des Bundeslandes ist der Anteil der Kinder und Jugendlichen unter 14 allerdings etwas deutlicher geschrumpft und die Alterung ist etwas prononcierter als in Wels.

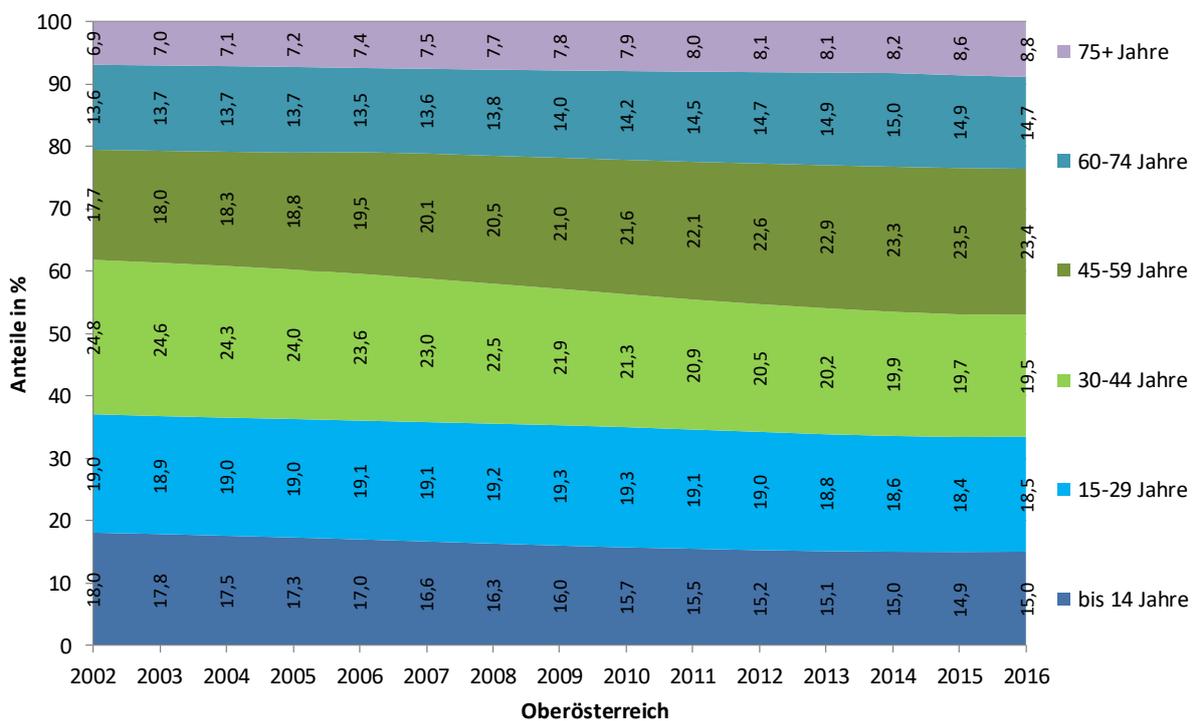
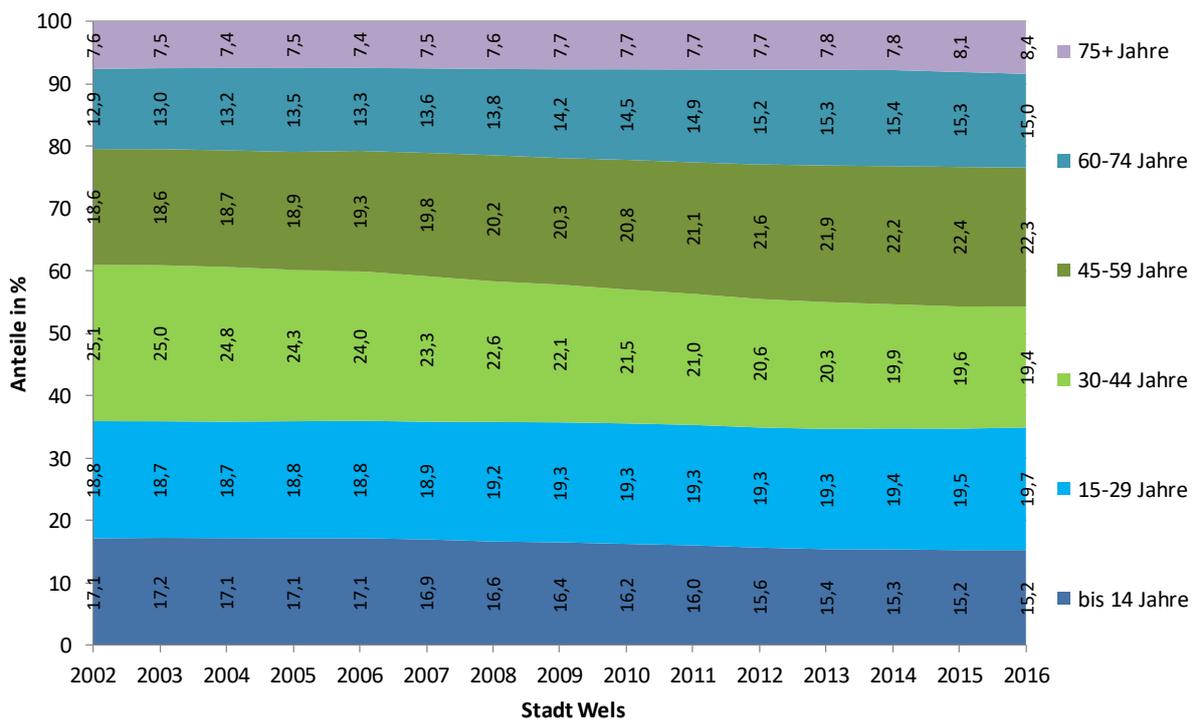
Diese Entwicklung der Altersstruktur legt nahe, dass deutlich mehr Ressourcen in die Bildung investiert werden müssen, und zwar in die Kinder und Jugendlichen einerseits und die Erwachsenen andererseits, wenn das Innovationspotenzial in Wels und in OÖ erhalten bleiben soll.

Um die Dimensionen des Aus- und Weiterbildungsbedarfs in Wels besser abschätzen zu können, empfiehlt es sich, die Altersstruktur nach Geschlecht und Migrationshintergrund (im Ausland geboren) zu untersuchen. Wie aus Abbildung 6 erkennbar ist, unterscheidet sich die Altersstruktur deutlich nach Geburtsland. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen unter 14 ist unter den in Österreich Geborenen deutlich höher als unter den in einem Drittstaat oder im Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) Geborenen. Das hat sich zwischen 2002 und 2016 auch nicht geändert.

Auffallend ist, dass Personen aus Drittstaaten im Wesentlichen im mittleren Alter sind (30-44), dass es aber angesichts der Verfestigung des Aufenthaltes zwischen 2002 und 2016 auch zu einer Steigerung des Anteils der 45-59 Jährigen und Älteren gekommen ist. Ihre Anteile unter den Älteren sind aber weiterhin deutlich niedriger als unter den in Österreich oder im EWR-Geborenen.

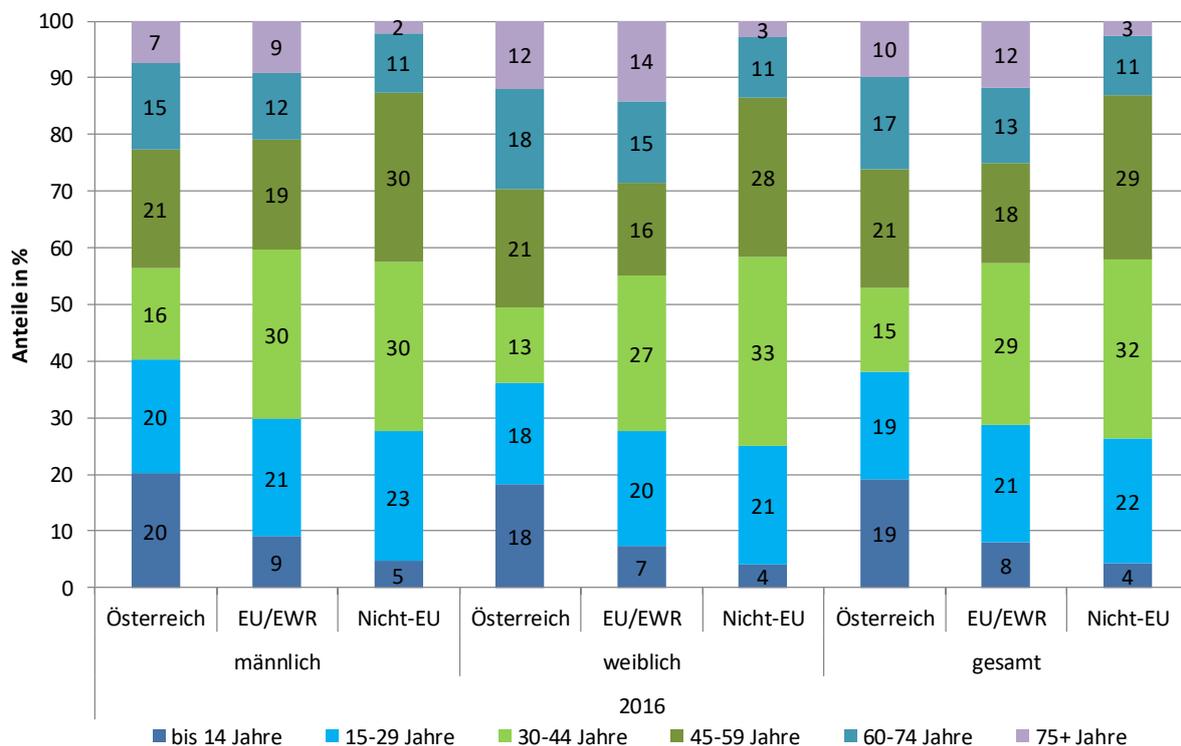
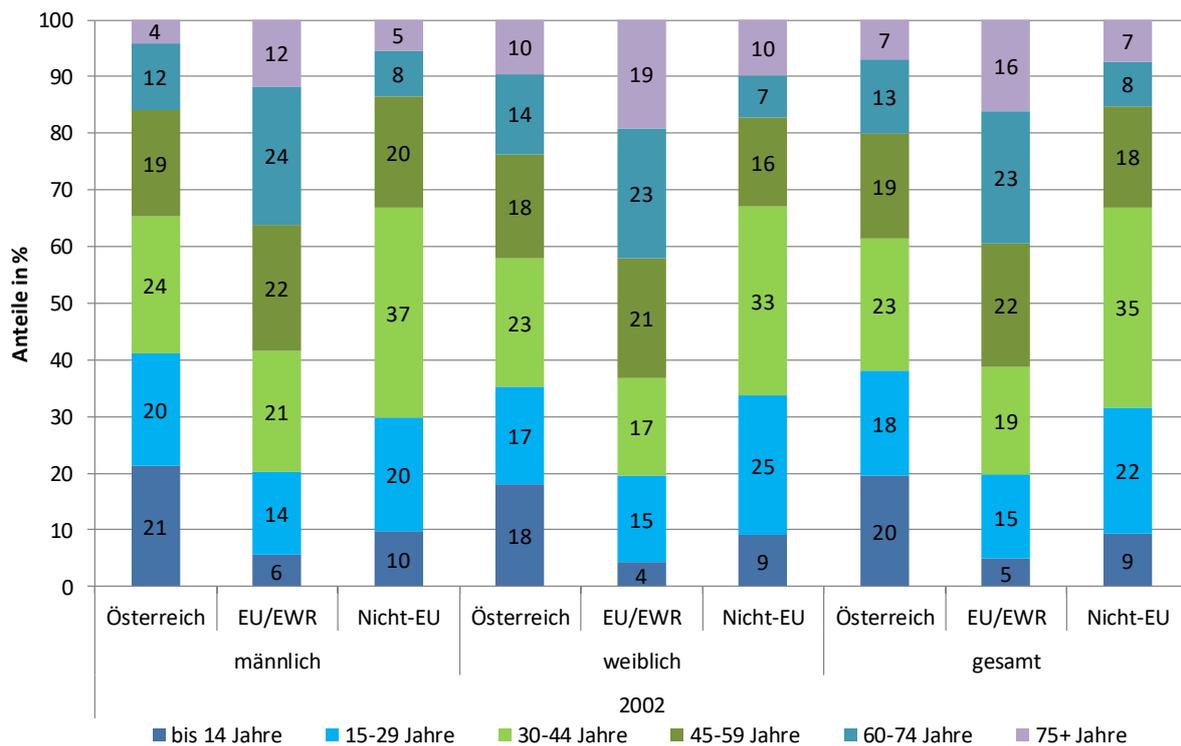
Bedenklich ist, dass die Besetzung der Altersgruppe der 30-44-Jährigen unter den in Österreich Geborenen im Jahr 2016 mit 15% nur etwa halb so hoch ist wie unter den MigrantInnen aus dem EWR und aus Drittstaaten. Diese Altersgruppe ist oft ein wichtiger Stützpfeiler für die Innovationskraft einer Region. Hier sind offenbar im Inland nicht ausreichend Ressourcen vorhanden und bedürfen einer Aufstockung von außen.

Abbildung 5: Bevölkerungsentwicklung nach Altersgruppen in Wels und Oberösterreich, 2002-2016



Quelle: Statistik Austria/Statistik des Bevölkerungsstandes (StatCube-Abfrage), DUK-Berechnungen und -Darstellung.

Abbildung 6: Bevölkerungsstruktur in Wels nach Alter, Geschlecht, Geburtsland, 2002 und 2016

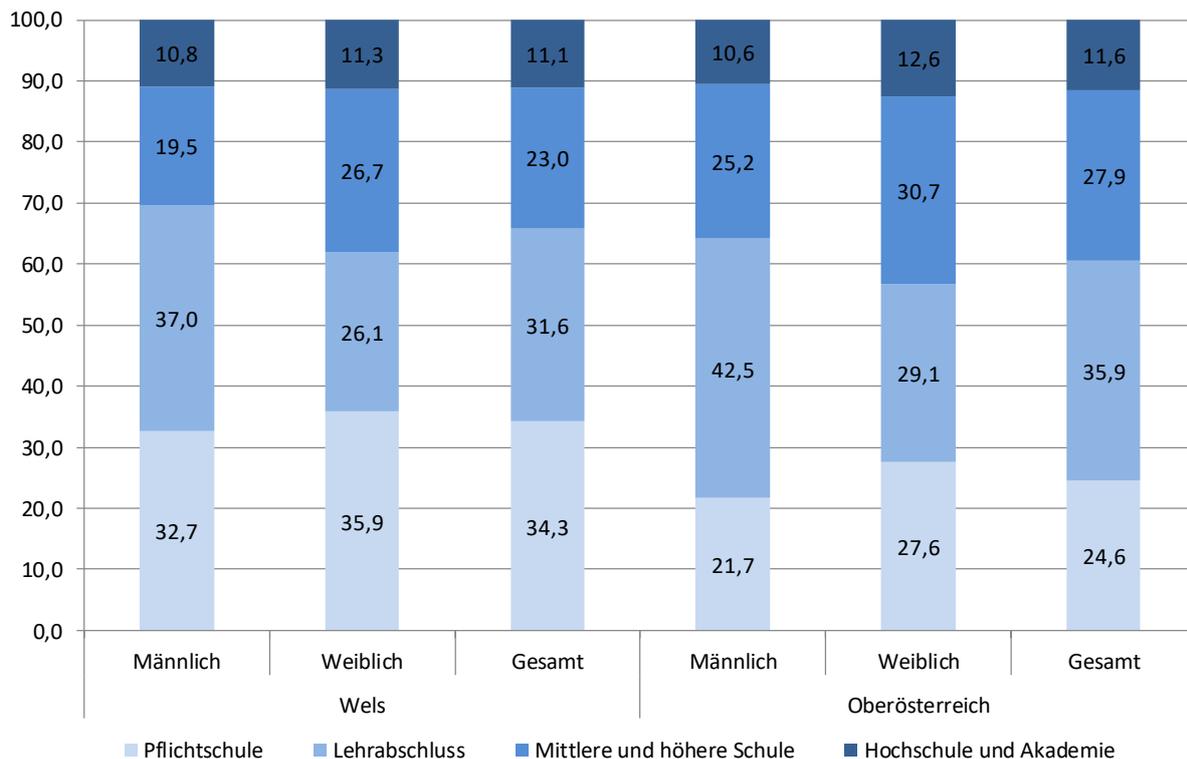


Quelle: Statistik Austria/Statistik des Bevölkerungsstandes (StatCube-Abfrage), DUK-Berechnungen und -Darstellung.

4.1.4 Bildungsstruktur

Einführend ist anzumerken, dass die hier verwendeten Daten auf der Abgestimmten Erwerbsstatistik von Statistik Austria basieren. Es ist eine Vollerhebung zu Merkmalen der österreichischen Wohnbevölkerung zum Stichtag 31.10. jeden Jahres, die mittels Auswertung von Verwaltungs- und Registerdaten durchgeführt wird. (Statistik Austria 2017⁷)

Abbildung 7: Bevölkerung (15-64 Jahre) nach höchstem Bildungsabschluss in Wels und Oberösterreich nach Geschlecht, 2015, Anteile in %



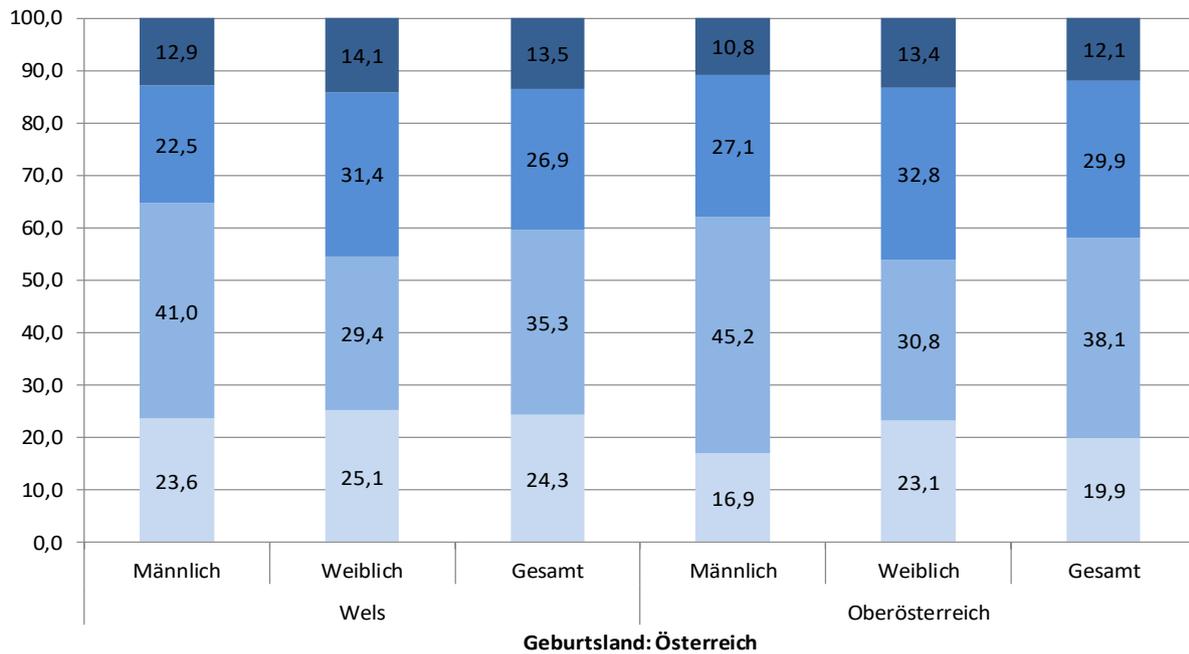
Quelle: Statistik Austria/Abgestimmte Erwerbsstatistik (StatCube-Abfrage), DUK-Berechnungen und –Darstellung.

Bei den Daten zur höchsten abgeschlossenen Ausbildung wurde diese für ca. 5% der Personen geschätzt. Ein Großteil sind Personen, die nach 2001 zugewandert sind, d.h. etwa ein Drittel der Personen ab 15 Jahren mit nichtösterreichischer Staatsbürgerschaft haben einen geschätzten Abschluss. (Statistik Austria 2017)

Aus Abbildung 7 (letzte verfügbare Daten 2015) ist ersichtlich, dass die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (15-64) in Wels einen merklich höheren Anteil an Personen mit maximal Pflichtschule aufweist als OÖ, nämlich 34,3% gegenüber 24,6%. Unter Frauen ist der Anteil in Wels, ebenso wie in OÖ, höher als unter Männern. Angesichts des großen Anteils von vormaligen GastarbeiterInnen und ihren Nachfahren in Wels sollte es nicht überraschen, dass der Anteil von Personen, die eine Lehre absolviert haben, in Wels geringer ist als in OÖ im Schnitt (31,6% gegenüber 35,9%). MigrantInnen besuchen nämlich in Österreich schon seit langem vergleichsweise selten die Berufsschule und ergreifen eher eine schulische Weiterbildung nach der Pflichtschule. (Hofer et al 2016) In der Folge ist der Anteil der

⁷ https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen_abgestimmte_erwerbsstatistik/bevoelkerung_nach_dem_bildungsstand/index.html; letzte Änderung von Statistik Austria am 30.06.2017.

Abbildung 8: Bevölkerung (15-64 Jahre) nach höchstem Bildungsabschluss in Wels und Oberösterreich nach Geschlecht und Geburtsland, 2015, Anteile in %



■ Pflichtschule ■ Lehrabschluss ■ Mittlere und höhere Schule ■ Hochschule und Akademie



■ Pflichtschule ■ Lehrabschluss ■ Mittlere und höhere Schule ■ Hochschule und Akademie

Quelle: Statistik Austria/Abgestimmte Erwerbsstatistik (StatCube-Abfrage), DUK-Berechnungen und –Darstellung.

Personen, die eine mittlere oder höhere Schule besucht haben, in Wels höher als in OÖ (23% gegenüber 27,9%). Der Anteil von AkademikerInnen unterscheidet sich in Wels nicht merklich vom Durchschnitt in OÖ. Auch ist der Anteil der AkademikerInnen unter Frauen in Wels ebenso wie in OÖ tendenziell etwas höher als unter Männern.

Diese Ergebnisse können noch weiter differenziert werden, und zwar unter Heranziehung des Migrationsaspekts gemessen am Geburtsland. Dieser Unterscheidung zufolge ist der Anteil der Personen mit höchstem Bildungsabschluss Pflichtschule unter den in Österreich Geborenen in Wels höher als in OÖ (24,3% gegenüber 19,9%); bei Frauen ist der Anteil höher als bei Männern. Die Lehre abgeschlossen hat in OÖ ein etwas höherer Anteil der in Österreich Geborenen als in Wels (38,1% gegenüber 35,3%). Dasselbe gilt für den Abschluss einer mittleren oder höheren Schule (29,9% gegenüber 26,9%). Dafür hat allerdings in Wels ein etwas höherer Prozentsatz der in Österreich Geborenen eine akademische Ausbildung als im Schnitt von OÖ (13,5% gegenüber 12,1%). Wie schon weiter oben angeführt weisen Frauen einen etwas höheren Akademikeranteil auf als Männer, und zwar sowohl in Wels als auch in OÖ im Schnitt.

Wie aus Abbildung 8 hervorgeht ist es vor allem die Gruppe der Personen, die nicht in Österreich geboren wurde, die einen überdurchschnittlich hohen Anteil mit maximal Pflichtschulabschluss aufweist, und zwar sowohl in Wels als auch in OÖ im Schnitt (52,8% gegenüber 47,3%). Vor allem Frauen haben in hohem Maße Hilfsarbeiterqualifikationen (56,1% gegenüber 49,8%). Der Anteil der Personen, die eine Lehre absolviert hat, unterscheidet sich kaum zwischen Wels und OÖ mit rund 25%. In OÖ ist allerdings der Anteil der Personen, die nicht in Österreich geboren wurde aber eine mittlere oder höhere Schule besucht hat oder eine akademische Ausbildung abgeschlossen hat, etwas höher als in Wels. Eine weitere Untergliederung der Herkunft nach EWR und Drittstaat zeigt, dass erstere im Schnitt deutlich besser qualifiziert sind als Drittstaatsangehörige.

4.2 Arbeitsmarkt

Die Daten zur Erwerbsintegration basieren ebenso wie die Bildungsdaten auf der Abgestimmten Erwerbsstatistik von Statistik Austria. Die Gründe für Nicht-Erwerbstätigkeit sind für Personen im Haupterwerbssalter nicht sehr detailliert angegeben. (Statistik Austria 2017) Wir greifen alle verfügbaren Daten für die unten angeführte Analyse auf; die zuletzt verfügbaren Daten beziehen sich auf das Jahr 2015.

Zunächst ein paar Erläuterungen zu Definitionen und statistischen Abgrenzungen:

*Die **Beschäftigungsquote** ist der prozentuale Anteil der Erwerbstätigen im Verhältnis zur vergleichbaren Bevölkerung insgesamt. Zur Messung der Gesamtbeschäftigungsquote wird der Vergleich mit der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter vorgenommen (15-64)⁸.*

*Die **Arbeitslosenquote** wird als Anteil der Arbeitslosen an allen Erwerbspersonen (Arbeitslose plus selbstständig sowie unselbständig Erwerbstätige) errechnet⁹*

In Wels lebten im Jahr 2015 40.300 Personen im erwerbsfähigen Alter (15-64), von denen 76% auf dem Arbeitsmarkt aktiv waren. Von diesen rund 30.600 Personen waren 27.500 erwerbstätig, Großteils als unselbständig Beschäftigte, und 3.100 arbeitslos. Die Beschäftigungsquote der 15-64-Jährigen lag demnach bei 68%. Es gab allerdings deutliche Unterschiede zwischen Personen, die im Ausland geboren wurden und solchen, die in Österreich geboren wurden, wobei sich vor allem das Erwerbsverhalten der Frauen unterscheidet.

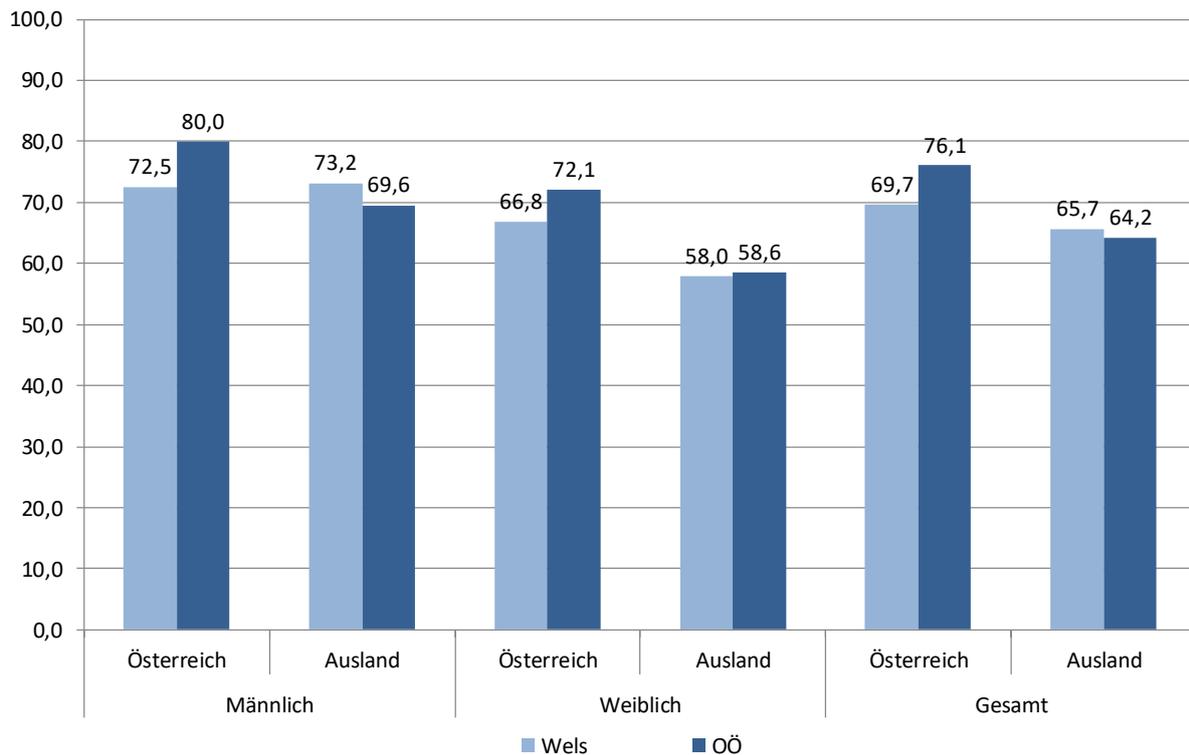
⁸ Glossary Eurostat:

http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Employed_person_-_LFS

⁹ AMS Fachbegriffe:

<http://www.ams.at/ueber-ams/medien/arbeitsmarktdaten/fachbegriffe#Arbeitslosenquoten>

Abbildung 9: Beschäftigungsquote (15-64 Jahre) in Wels und Oberösterreich nach Geschlecht und Geburtsland, 2015, in %



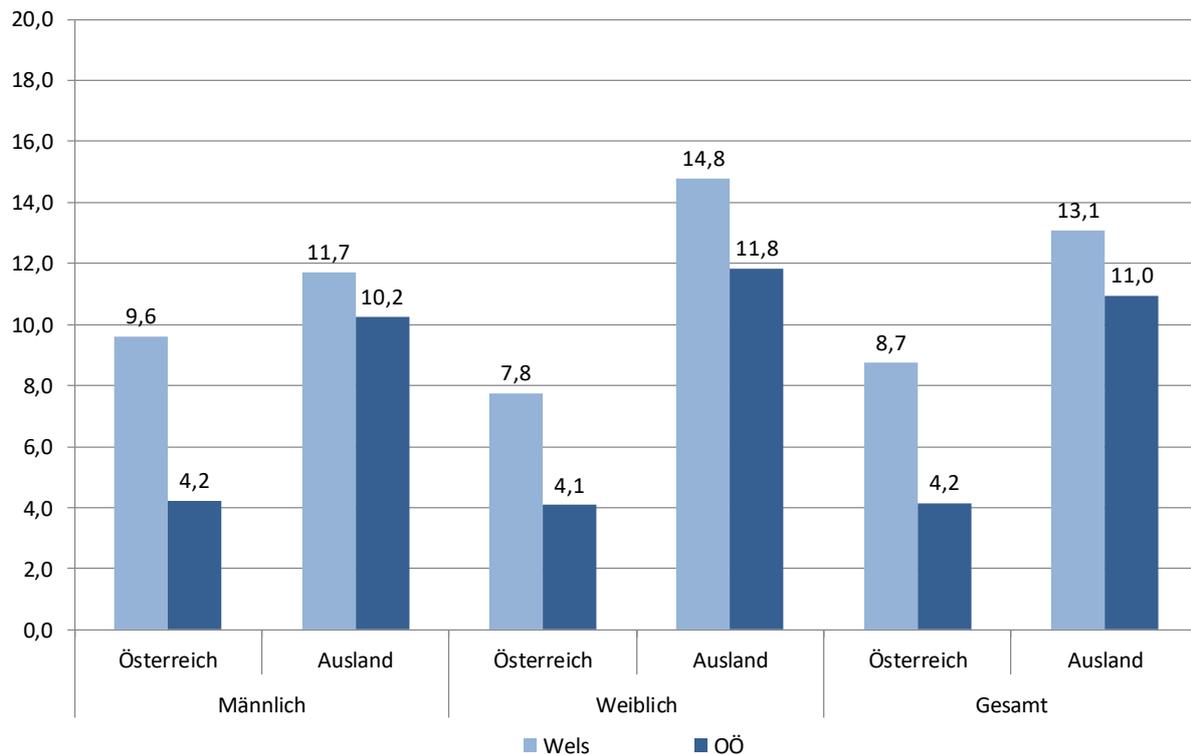
Quelle: Statistik Austria/Abgestimmte Erwerbsstatistik (StatCube-Abfrage), DUK-Berechnungen und –Darstellung.

Männer aus Österreich hatten in Wels nur geringfügig höhere Beschäftigungsquoten als Männer, die im Ausland geboren wurden (72,5% gegenüber 73,2%). Hingegen hatten Frauen, die im Ausland geboren wurden, eine um 8,8 Prozentpunkte geringere Beschäftigungsquote als Frauen aus Österreich (66,8% gegenüber 58%). Die Situation ist im gesamten Bundesland OÖ im Wesentlichen ähnlich, jedoch ist die Beschäftigungsquote der migrantischen Männer in OÖ mit 69,6% etwas geringer als in Wels und die Beschäftigungsquote der Männer aus Österreich ist mit 80% deutlich höher als in Wels. (Abbildung 9) Auch was die Beschäftigungsquote der Frauen anbelangt, so ist sie unter den in Österreich geborenen in OÖ im Schnitt deutlich höher als in Wels (72,1% gegenüber 66,8%). Das gilt aber nicht für Frauen mit einem Geburtsort im Ausland: hier ist zwischen OÖ und Wels kaum ein Unterschied zu verzeichnen.

Die Arbeitslosenquote unterscheidet sich deutlich zwischen OÖ und Wels. Sie lag im Jahr 2015 in OÖ bei 5,2% und war in Wels doppelt so hoch. Der Unterschied ist im Wesentlichen an der deutlich höheren Arbeitslosenquote der Männer, die in Österreich geboren worden sind, abgeschwächt auch der Frauen, festzumachen. Er machte in Summe 4,5 Prozentpunkte aus, während der Unterschied in der Arbeitslosenquote zwischen Wels und OÖ bei im Ausland geborenen Arbeitskräften bei nur 2,1 Prozentpunkten lag.

Das Niveau der Arbeitslosenquote ist allerdings unter Personen, die im Ausland geboren wurden, im Schnitt deutlich höher als unter Personen, die im Inland geboren wurden. In Wels lagen im Jahr 2015 die Arbeitslosenquoten der Männer, die im Ausland geboren wurden bei 11,7% (OÖ: 10,2%) und bei Frauen bei 14,8% (OÖ 11,8%).

Abbildung 10: Arbeitslosenquote (15-64 Jahre) in Wels und Oberösterreich nach Geschlecht und Geburtsland, 2015, in %



Quelle: Statistik Austria/Abgestimmte Erwerbsstatistik (StatCube-Abfrage), DUK-Berechnungen und –Darstellung.

4.2.1 Nicht-Erwerbspersonen

Wie eingangs ausgeführt war in Wels etwa ein Viertel der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter nicht auf dem Arbeitsmarkt (9.600 Personen). Im Bundesland OÖ war der Anteil mit 22% nur geringfügig niedriger (212.800 Personen). Die Gründe für den Verbleib im Haushalt sind unterschiedlich; es kann ein Pensionsbezug oder eine Ausbildungs- und Trainingsmaßnahme sein. Darüber hinaus gibt es noch die sogenannten Sonstigen Nichterwerbspersonen, das sind Personen, die weder einen Pensionsbezug haben noch in einer Aus- und Weiterbildung stehen.

Aus Abbildung 11 geht der Anteil der Nicht-Erwerbspersonen (Nicht-EWP) nach Geschlecht und Herkunft hervor. Demzufolge waren in Wels im Jahr 2015 19,7% der Männer, die im Ausland geboren wurden, Nicht-Erwerbspersonen und 27,6% der Frauen. In OÖ war der Anteil sowohl bei Männern als auch bei Frauen geringer (16,5% und 24,9%).

Abbildung 11: Anteil der Nicht-Erwerbspersonen (Nicht-EWP) an der Bevölkerung (15-64 Jahre) in Wels und Oberösterreich nach Geschlecht und Geburtsland, 2015, Anteile in %

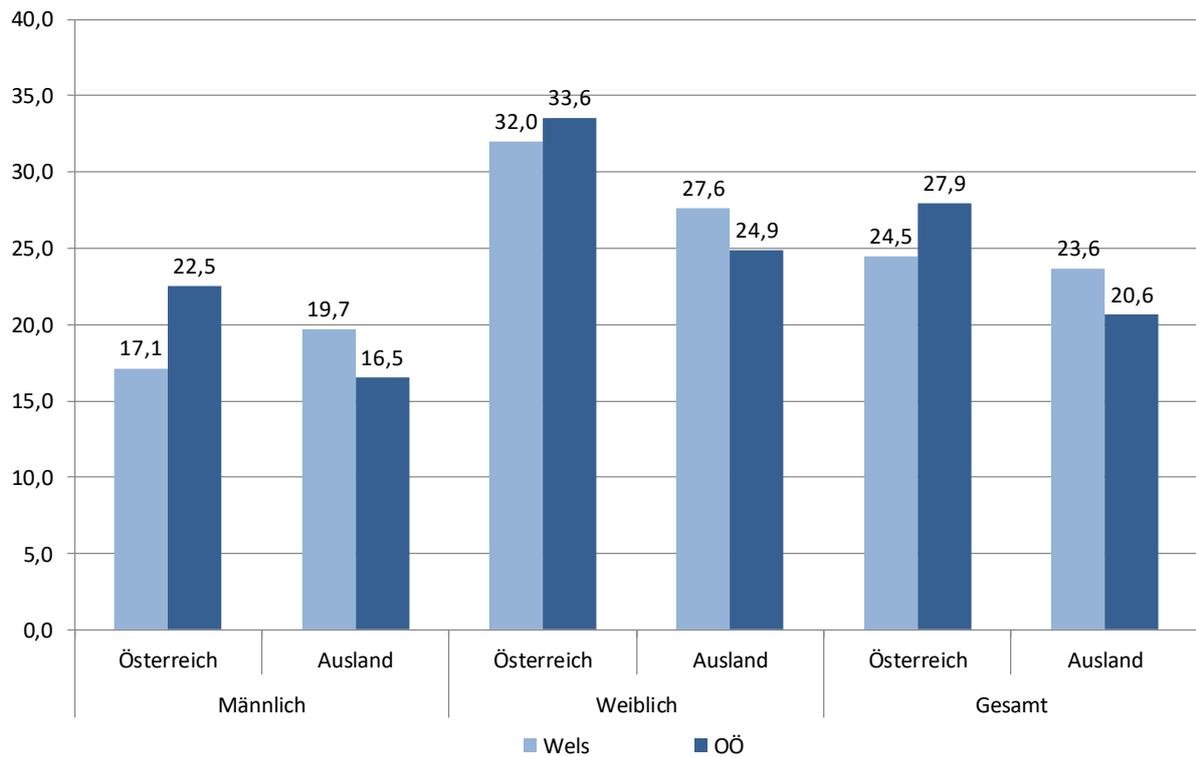
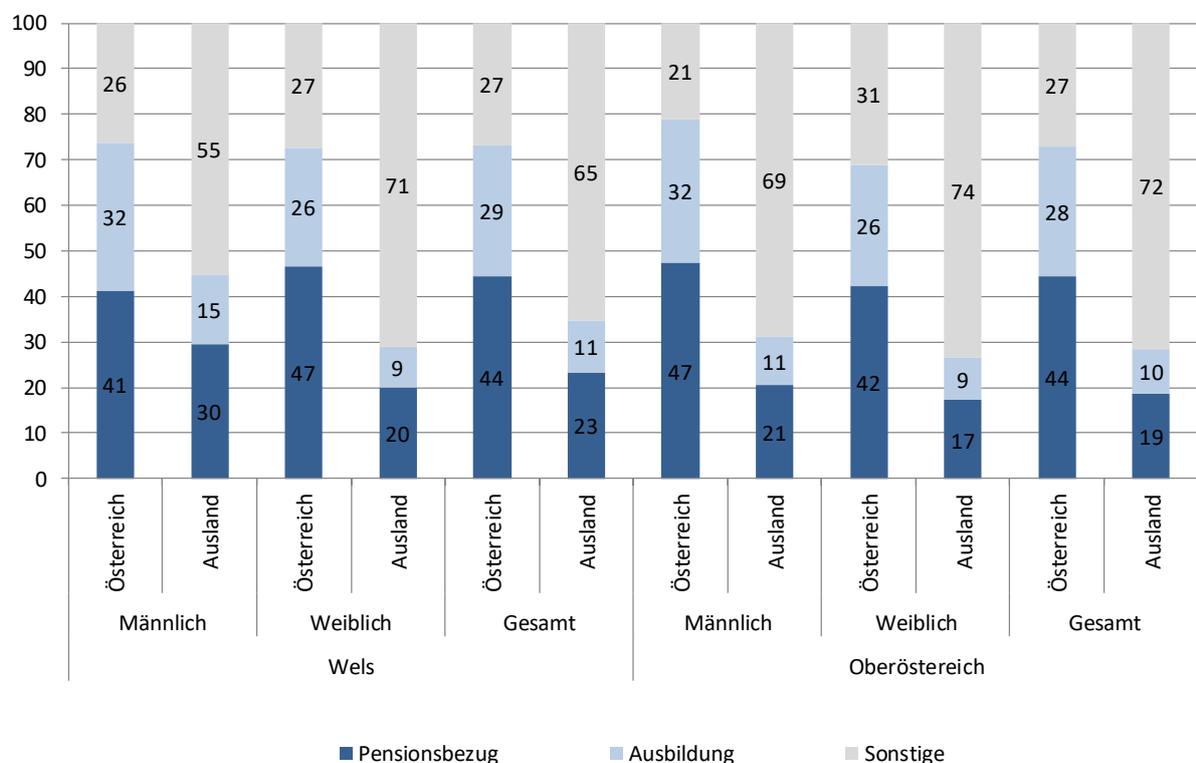


Abbildung 12: Nicht-Erwerbspersonen (15-64 Jahre) in Wels und Oberösterreich nach Geschlecht und Geburtsland nach Grund der Nichterwerbstätigkeit, 2015, Anteile in % (an Nicht-EWP insgesamt)



Quelle: Statistik Austria/Abgestimmte Erwerbsstatistik (StatCube-Abfrage), DUK-Berechnungen und -Darstellung.

Es mag vielleicht überraschen, dass der Anteil der weiblichen Nicht-Erwerbspersonen von im Inland geborenen Personen im erwerbsfähigen Alter deutlich höher ist als unter im Ausland geborenen Frauen. Der Niveauunterschied liegt in Wels bei 4,4 Prozentpunkten (32% gegenüber 27,6%) und ist in OÖ sogar doppelt so hoch (33,6% gegenüber 24,9%). Bei Männern unterscheidet sich die Situation zwischen Wels und OÖ: in Wels ist der Anteil der Nicht-Erwerbspersonen unter Männern, die im Inland geboren wurden, geringer als unter Männern, die im Ausland geboren wurden (17,1% gegenüber 19,7%). Im Gegensatz dazu ist der Anteil der Nicht-EWP in OÖ unter Männern, die im Inland geboren wurden, ähnlich wie bei Frauen, um 6 Prozentpunkte höher als unter Männern, die im Ausland geboren wurden.

Die Gründe für diese Unterschiede können Abbildung 12 entnommen werden. In Wels hatten 44% aller Nicht-EWP (15-64-Jährige), die im Inland geboren wurden, einen Pensionsbezug (Männer: 41%, Frauen: 47%). Bei den Personen, die aus dem Ausland sind, war der Anteil der PensionsbezieherInnen mit 23% deutlich geringer (Männer: 30%; Frauen: 20%). In OÖ ist die Situation ähnlich. Somit dürfte der hohe Anteil von PensionsbezieherInnen unter aus dem Inland stammenden Personen der wesentliche Grund für den höheren Anteil der Nicht-EWP sein. Das bedeutet, dass die einheimische Bevölkerung deutlich älter ist als die migrantische.

Aus Abbildung 12 geht auch hervor, dass Aus- und Weiterbildung ein wichtiger Grund für Nicht-Erwerbstätigkeit ist, insbesondere bei Männern, die aus dem Inland kommen. Männer, die aus dem Ausland kommen, gehen vergleichsweise selten einer Aus- und Weiterbildung nach. Der Unterschied liegt in Wels bei 17 Prozentpunkten (32% gegenüber 15%) und in OÖ bei 21 Prozentpunkten (32% gegenüber 11%). Dieser große Unterschied nach Herkunft dürfte im Wesentlichen daraus resultieren, dass Arbeitgeber Personen aus dem Ausland mit bestimmten Qualifikationen suchen, die in Österreich nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind und vom Bildungssystem nicht rasch genug zur Verfügung gestellt werden können.

Bei den Frauen ist die Situation etwas anders, hier stellt der Haushalt, also die Familienarbeit, den wesentlichen Grund für die Nicht-Erwerbstätigkeit dar. In Wels macht das 71% der weiblichen Nicht-EWP, die im Ausland geboren wurden, aus und 27% bei den aus dem Inland stammenden Frauen im erwerbsfähigen Alter. In OÖ ist die Situation nicht viel anders mit einem Anteil der weiblichen Nicht-EWP von 74% gegenüber 31%.

Generell ist zu sagen, dass sich der im Schnitt geringe Bildungsgrad und die Überalterung der heimischen Bevölkerung negativ auf die Innovationskraft der Erwerbsbevölkerung und damit auch der Wirtschaftskraft in Wels auswirken.

4.2.2 Mindestsicherung

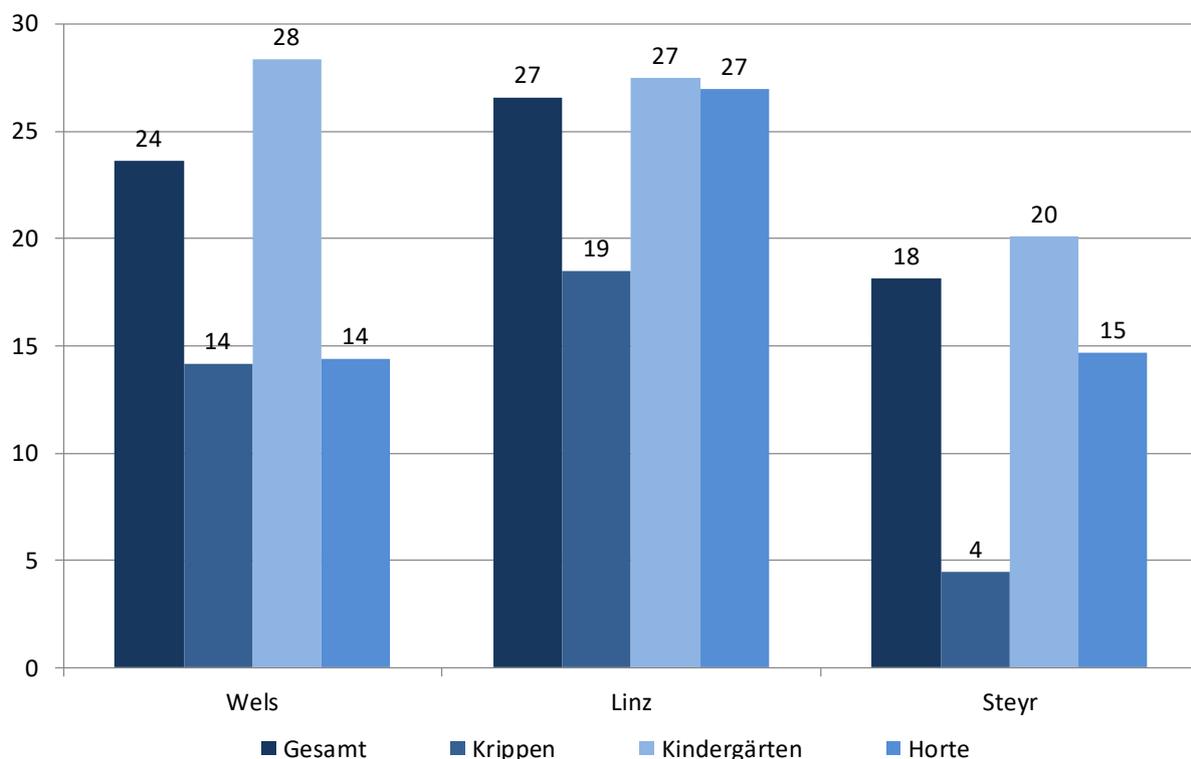
Um einen Einblick in das Ausmaß des öffentlichen finanziellen Unterstützungsbedarfs nach Herkunft zu erhalten, wird die Zahl der Personen mit Mindestsicherung herangezogen. In Wels bezogen zum Stichtag 31.12.2015 knapp 1.800 Personen Leistungen aus der Bedarfsorientierten Mindestsicherung (BMS). 47,6% waren österreichische Staatsangehörige, 52,3% waren ausländische Staatsangehörige. 38,7% der Personen, die BMS bezogen haben, waren Asylberechtigte, von denen wiederum 54,6% jünger als 18 Jahre waren.¹⁰

¹⁰ Quelle: Magistrat Wels/Abteilung Soziales, Dienststelle SH. Letztverfügbare Daten nach Herkunft.

4.3 Kinderbetreuung

Angesichts des hohen Ausmaßes an Nicht-Erwerbstätigkeit infolge von Haushaltsarbeit stellt sich die Frage, welche Rolle die öffentliche Kinderbetreuung bei der Entlastung der Frauen von Betreuungs- und Erziehungsarbeit spielt. Der amtlichen Statistik zufolge gab es zu Jahresbeginn 2017 in Wels etwa 3.800 Kinder im Alter von 0-5 Jahren. Die Daten zur Kinderbetreuung vom Magistrat Wels (für das Jahr 2014/15) geben an, dass insgesamt 2.600 Kinder in der einen oder anderen Betreuungsform untergebracht waren. Davon besuchten mehr als 200 eine Krippe, 1.700 einen Kindergarten und 600 einen Hort. Das bedeutet, dass es unter den unter 5-Jährigen eine Betreuungsquote von schätzungsweise 50% gab¹¹. Zum Vergleich: in **Linz** lebten rund 11.800 Kinder unter 5 Jahren; davon besuchten 10.800 Kinder eine Kinderbetreuungseinrichtung, davon 800 eine Krippe, 5.600 einen Kindergarten und 4.400 einen Hort. Damit lag die Betreuungsquote der unter 5-Jährigen mit ca 54% nur geringfügig über der von Wels. In **Steyr** lebten zur selben Zeit etwa 2.100 Kinder unter 5 Jahren. Knapp 1.500 Kinder waren in Kinderbetreuungsrichtungen, darunter knapp 100 in einer Krippe, 1.100 in einem Kindergarten und 300 in einem Hort. Die Betreuungsquote der unter 5-Jährigen war somit mit etwa 57% etwas höher als in den anderen beiden Städten. Anzumerken ist in dem Zusammenhang allerdings, dass die Betreuungsquote der 3-5-Jährigen in Kindergärten allerorts über 90% liegt und damit dem Barcelona-Ziel von 2002 entspricht. Das Barcelona-Ziel, für mindestens 33 % der Kinder unter drei Jahren Betreuungsplätze zur Verfügung zu stellen, dürfte allerdings in keiner der drei Städte erreicht werden. (EK 2013)

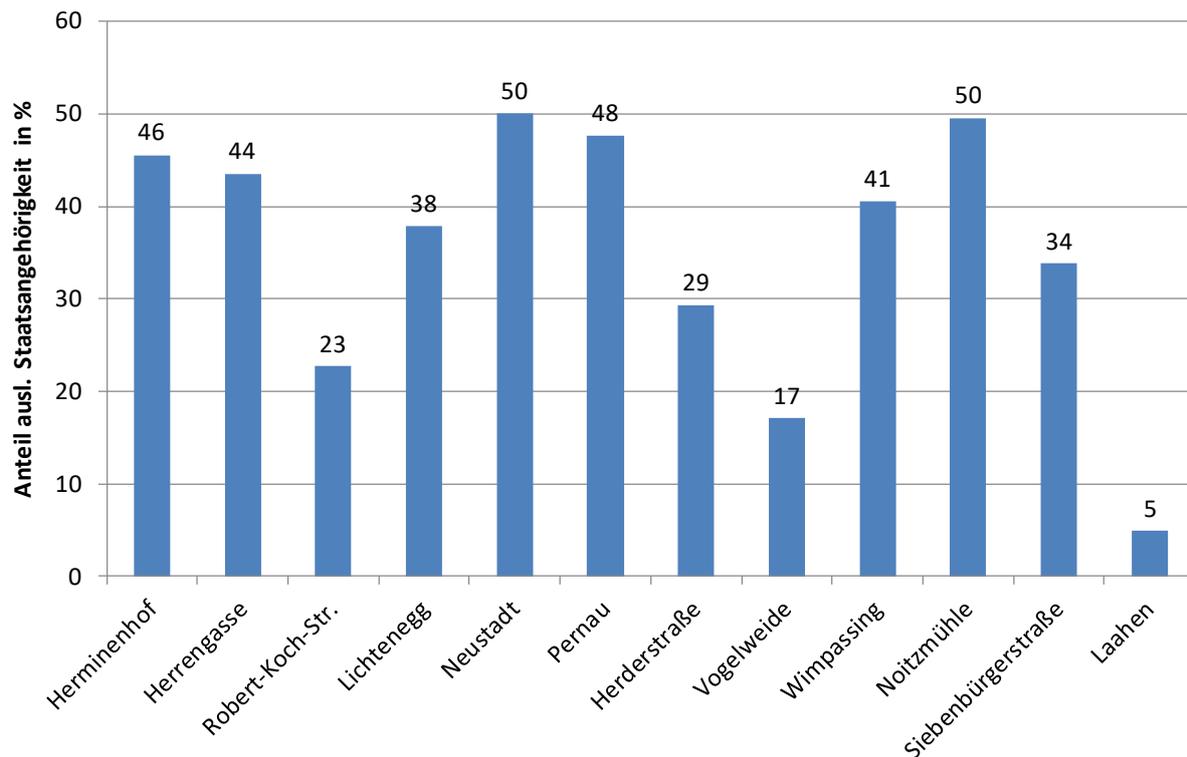
Abbildung 13: Kinder in Kinderbetreuungseinrichtungen in Wels, Linz, Steyr 2014/15, Anteil der Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit in %



Quelle: Land OÖ/Abteilung Statistik, DUK-Darstellung.

¹¹ Bei diesen Schätzungen handelt es sich um Näherungswerte.

Abbildung 14: Anteil der Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit in Welser Kindergärten, September 2015, Anteile in %



Quelle: Land OÖ/Abteilung Statistik, DUK-Darstellung.

Aus Abbildung 13 ist ersichtlich, wie hoch der Anteil der Kinder mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft an den diversen Betreuungseinrichtungen in Wels, Linz und Steyr ist¹². In Linz war der Ausländeranteil insgesamt am höchsten, mit 27%, gefolgt von Wels (24%) und Steyr (18%). Linz hat in fast allen Kategorien der Betreuung einen höheren Ausländeranteil – einzige Ausnahme ist der Kindergarten. Hier liegt Wels an der Spitze. In Wels sind 28% der Kinder in Kindergärten ausländisch, gefolgt von Linz mit 27%; erst an dritter Stelle folgt Steyr mit 20% aller Kinder in Kindergärten. In Linz ist der Anteil der ausländischen Kinder in Horten ebenso hoch wie in Kindergärten.

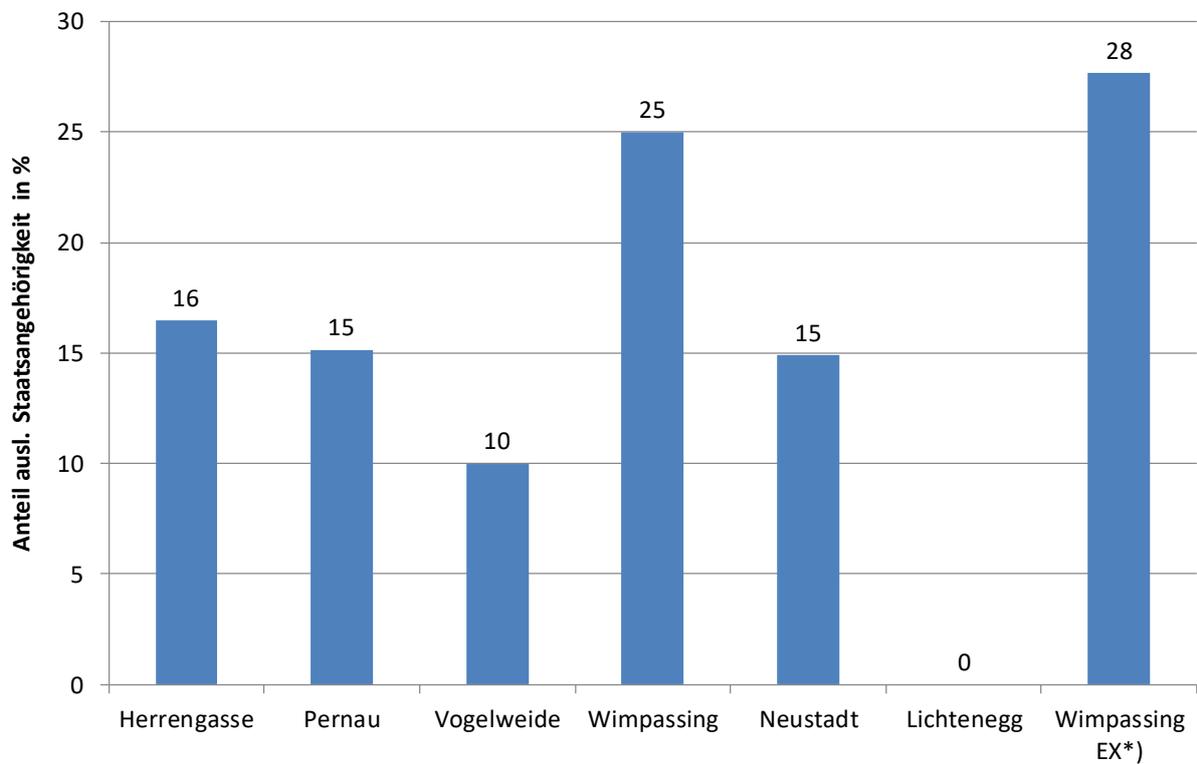
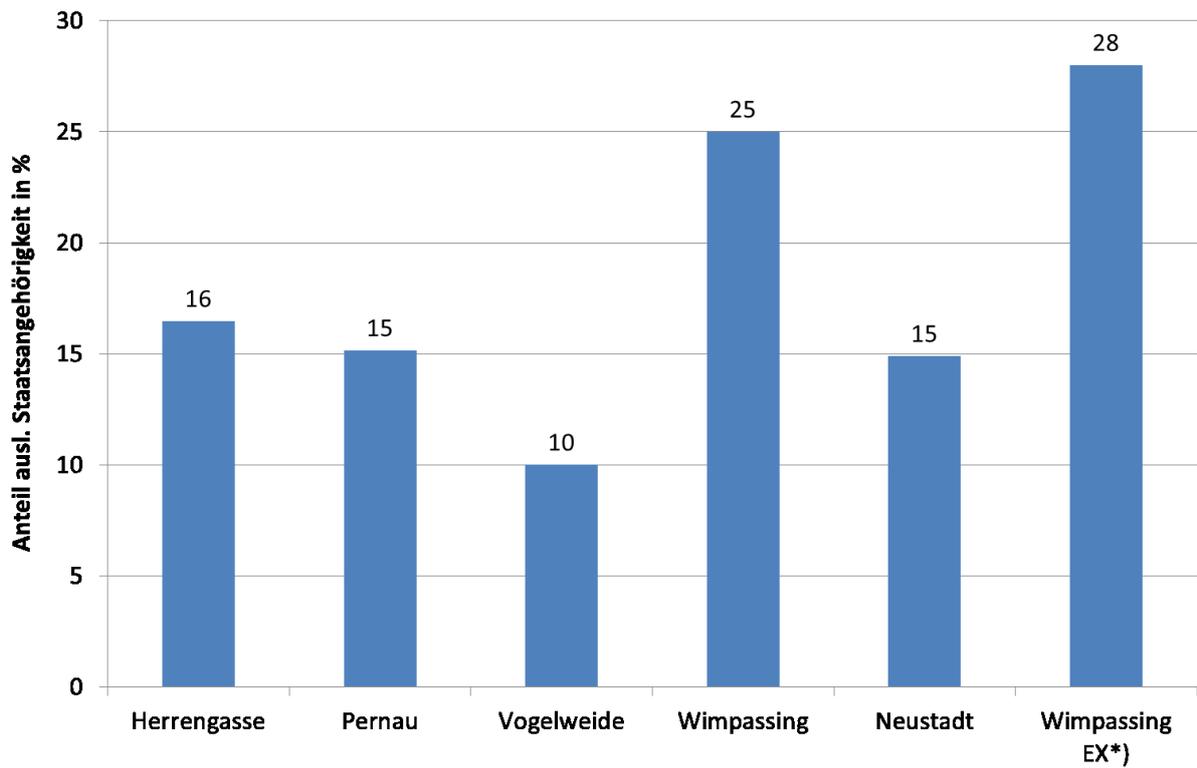
Deutlich darunter liegt der Anteil in Steyr (15%) und Wels (14%). Linz hat auch den höchsten Anteil von ausländischen Kindern in Krippen mit 19% aller Kinder, gefolgt von Wels mit 14% und Steyr mit 4%.

In Wels kann man eine genauere Differenzierung des Ausländeranteils in den Kindergärten nach Stadtteil vornehmen. So hat etwa die Hälfte der Kinder in der Noitzmühle und in Neustadt eine ausländische Staatsbürgerschaft während in Laahen gerade mal 5% einen Ausländeranteil haben (Abbildung 14) Auch die Vogelweide, die Robert-Koch-Straße sowie die Herderstrasse haben vergleichsweise geringe Ausländeranteile mit 17%, 23% und 29%. In allen anderen Kindergärten haben mehr als ein Drittel der Kinder eine ausländische Staatsbürgerschaft.

Eine ähnliche Differenzierung kann für Horten vorgenommen werden, wie aus Abbildung 15 ersichtlich ist. Die Ausländeranteile unter den Hortkindern sind durchwegs geringer, angeführt von Wimpassing EX, der Expositur in der NMS Lichtenegg, mit 28% aller Kinder, und Wimpassing mit 25%. Die Ausländeranteile in Horten entsprechen etwa denen in den Schulen.

¹² Hierbei handelt es sich um die zuletzt verfügbaren Daten, die nach Bezirken UND ausländischer Staatsbürgerschaft differenziert sind. Die "Kindertagesheimstatistik" enthält keine Tabelle mit dieser Kreuzklassifikation.

Abbildung 15: Anteil der Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit in Welser Horten, September 2015, Anteile in %



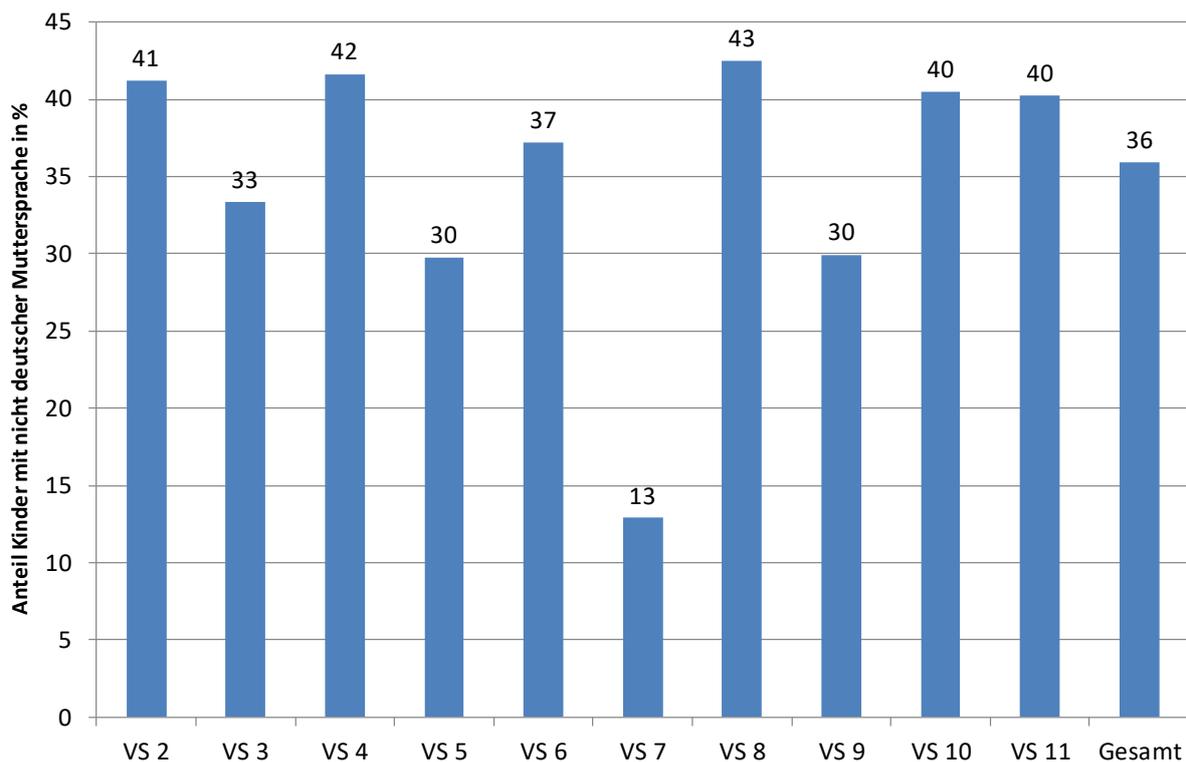
Quelle: Land OÖ/Abteilung Statistik, DUK-Darstellung. *) Wimpassing EX - Expositur in der NMS Lichtenegg mit 2 Gruppen.

4.4 Schulen

Wels ist eine Schulstadt. Es gibt zehn Volksschulen (Volksschule 2-11), ein Integratives Schulzentrum (Dr.-Schärf-Schule), an dem Volksschulklassen mit Alternativpädagogik geführt werden¹³, sowie ein Zentrum für Inklusion und Sonderpädagogik (ZIS). Des Weiteren gibt es **zwei Privatschulen** mit reformpädagogischen Ansätzen. Die „Leonardo Schule Wels“ ist eine Montessori-Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht für die 6- bis 15-Jährigen; sie bietet auch Kinderbetreuung für die 1,5- bis 6-Jährigen an.¹⁴ Die „Da Vinci Akademie Wels“ versteht sich als ganzheitliche Bildungseinrichtung für Kinder von 1,5 bis 15 Jahren und hat an ihrem Standort eine Krabbelstube, einen Kindergarten und eine Schule für die 6- bis 15-Jährigen.¹⁵

Die **zehn Volksschulen** sind, gemessen an der Anzahl der Schülerinnen und Schüler, **unterschiedlich groß**. Die Volksschule 7 ist dabei die kleinste Schule mit 124 Kindern im Schuljahr 2015/16 und die Volksschule 6 mit 347 Kindern die größte. Die anderen Volksschulen liegen dazwischen; der Durchschnitt liegt bei 242 Kindern. Weniger als 200 Kinder haben die Volksschulen 2 und 3, mehr als 300 Kinder zählt die Volksschule 9.¹⁶

Abbildung 16: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit „nicht deutscher Muttersprache“ an den Welser Volksschulen, Schuljahr 2015/16, Anteil in %



Quelle: Landesschulrat OÖ, Bildungsregion Wels

Gemäß Daten des oberösterreichischen Landesschulrats liegt der Anteil von Kindern mit „nicht deutscher Muttersprache“ an den Welser Volksschulen im Durchschnitt bei 36%. Abbildung 16 zeigt die

¹³ <http://isz.wels.eduhi.at/>

¹⁴ <https://www.facebook.com/HausDerW%C3%BCrdeMontessori-Privatschule-und-Kinderhaus-1423534621253288/>

¹⁵ <http://www.davinciakademie.at/schule/basisinformation/>

¹⁶ Quelle: Landesschulrat OÖ, Bildungsregion Wels; Stand: Schuljahr 2015/16, Stichtag 1.10.2015

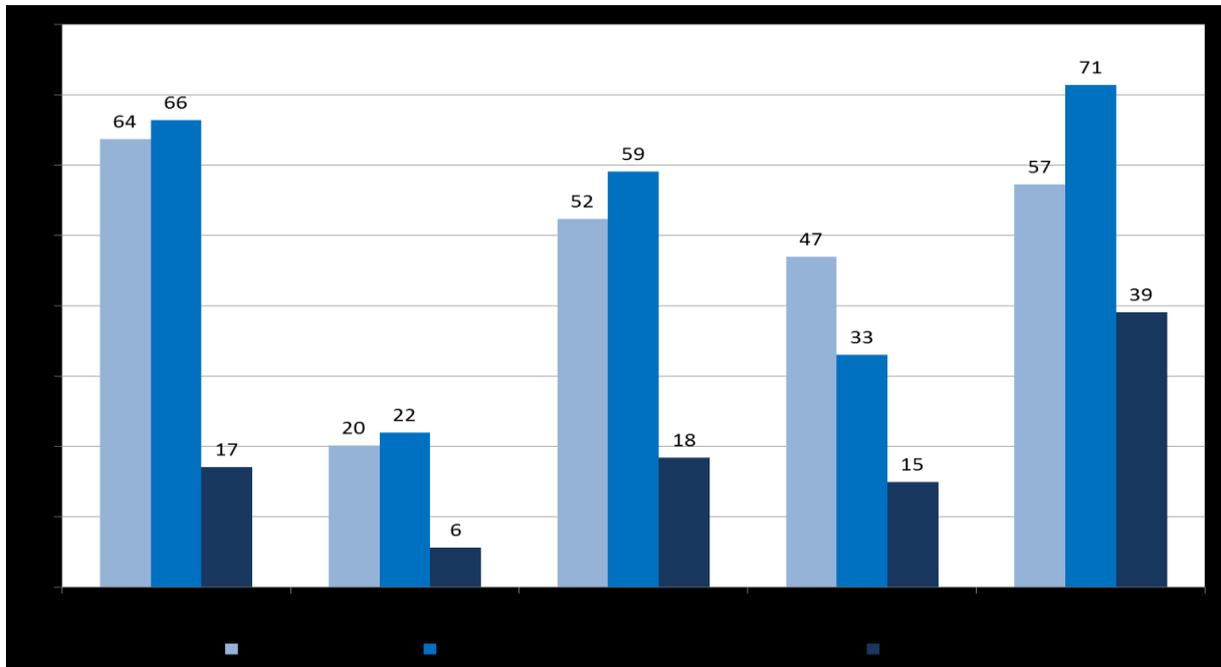
Anteile für die einzelnen Volksschulen. Bei den in der Untersuchung im Mittelpunkt stehenden Volksschulen 8-11 liegen die Anteile in den Volksschulen 8, 10 und 11 bei bzw. über 40%, an der Volksschule 9 liegt der Anteil bei 30%.

Die Daten vom oberösterreichischen Landesschulrat stimmen mit den schulstatistischen Daten von Statistik Austria nicht überein, da unterschiedliche Kenngrößen verwendet werden. Während Statistik Austria auf nicht-deutsche Umgangssprache abzielt, wird vom Landesschulrat OÖ auf nicht-deutsche Muttersprache verwiesen. (Abbildung 17 und Abbildung 18, Tabelle 1). Dies erklärt allerdings nicht die großen Unterschiede zwischen den beiden Datensystemen. Den Daten von Statistik Austria zufolge lag der Anteil von Kindern mit „nicht deutscher Umgangssprache“ an Volksschulen in Wels Stadt im Schuljahr 2015/16 bei 64% gegenüber 36% laut LSR OÖ. Gleiches gilt für die NMS; laut Statistik Austria 2015/16 lag der Anteil bei 66%, laut LSR OÖ bei 25% (inkl. private NMS) und 29% (exkl. private NMS). Dieser große Unterschied dürfte nur in geringem Maße auf den Unterschied in der Umgangssprache bzw. Muttersprache zurückzuführen sein, sondern vielmehr auf die Nichtberücksichtigung von außerordentlichen SchülerInnen in der Statistik des Landesschulrates. Bei letzteren handelt es sich häufig um migrantische Jugendliche mit einer anderen Muttersprache/Umgangssprache als deutsch. SchulleiterInnen vergeben den a.o. Status dann, wenn sie glauben, dass ein Kind dem Unterricht noch nicht folgen kann, etwa weil es die Unterrichtssprache Deutsch noch nicht gut genug spricht. Solange ein Kind den "a.o. Status" hat, wird es in dieser Zeit nur in jenen Gegenständen benotet, in denen es positive Leistungen erbringen kann. In Gegenständen, in denen aufgrund noch nicht ausreichender Deutschkenntnisse keine positive Benotung möglich ist, erhält es keine Note. Schulen erhalten Mittel um zusätzliche Förderangebote für Kinder mit „a.o. Status“ anbieten zu können. Ein Kind kann nicht länger als zwei Jahre als außerordentliche/-r Schüler/-in eingestuft werden.

Wels hat Statistik Austria zufolge im Städtevergleich mit Linz, Steyr und Wien die höchsten Anteile von Kindern mit nicht deutscher Umgangssprache an Volksschulen. Der Anteil lag im Schuljahr 2015/16 bei 64% gegenüber 52% in Linz, 47% in Steyr und 57% in Wien. Im Bezirk Wels-Land lag der Anteil bei 20%, was nicht zuletzt auf die Abwanderung der einheimischen Bevölkerung mit Kindern in das Umland zurückzuführen sein dürfte. (vgl. Abbildung 17)

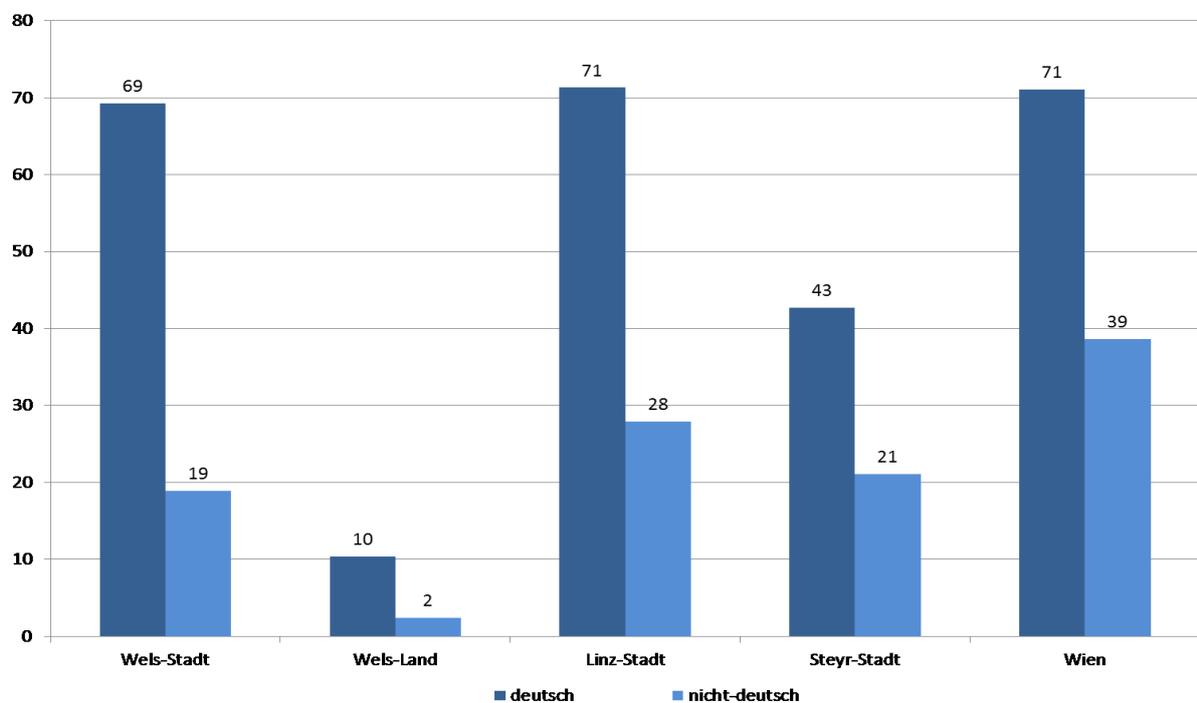
In der **Sekundarstufe I** deutet der Vergleich der vier Städte auf eine **ausgeprägtere ethnische Segregation in den Städten Wels und Linz** im Vergleich zu Wien hin. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit „nicht deutscher Umgangssprache“ an den Neuen Mittelschulen lag in Wien bei 71% und an den AHS-Unterstufen bei 39%. Im Gegensatz dazu hatten in Wels 66% (Linz 59%) der SchülerInnen eine andere Umgangssprache als deutsch, während in der AHS-Unterstufe gerade mal 17% eine nicht-deutsche Umgangssprache hatten (Linz 18%). Wien hat somit zwar generell den höchsten Anteil an SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache, aber viele von ihnen schaffen auch den Besuch einer AHS. (vgl. Abbildung 17)

Abbildung 17: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit „nicht deutscher Umgangssprache“ an den Pflichtschulen (Volksschule und Sekundarstufe I) in Wels-Stadt, Wels-Land, Linz-Stadt, Steyr-Stadt, Wien, Schuljahr 2015/16, in %



Quelle: Statistik Austria (StatCube-Abfrage), DUK-Darstellung

Abbildung 18: Anteil der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, die eine AHS besuchen, nach Umgangssprache in Wels-Stadt, Wels-Land, Linz-Stadt, Steyr-Stadt, Wien, Schuljahr 2015/16, in %



Anmerkung: Die Anteile wurden berechnet als Anteil der Schülerinnen und Schüler in einer AHS-Unterstufen an der Summe der Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und AHS-Unterstufen.

Quelle: Statistik Austria (StatCube-Abfrage), DUK-Darstellung.

Tabelle 1: Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe und Sekundarstufe I in Wels-Stadt, Wels-Land, Linz-Stadt, Steyr-Stadt im Schuljahr 2015/16 und Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Umgangssprache in %

	Schülerinnen und Schüler insgesamt				Anteil mit nicht-deutscher Umgangssprache in %				
	Wels-Stadt	Wels-Land	Linz-Stadt	Steyr-Stadt	Wels-Stadt	Wels-Land	Linz-Stadt	Steyr-Stadt	Wien
Volksschule	2.500	3.163	7.425	1.449	64	20	52	47	57
Hauptschule	72	813	159	28	14	17	45	0	70
Neue Mittelschule	1.804	1.441	4.012	1.518	69	25	60	34	72
AHS-Unterstufe (inkl. Modellversuch)	1.709	215	5.193	908	17	6	18	15	39
Sonderschule	90	7	314	100	52	57	57	21	59
Polytechnische Schule	136	162	343	89	65	18	64	45	73

Quelle: Statistik Austria (StatCube-Abfrage), DUK-Darstellung.

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich ist, sind Kinder mit einer anderen Umgangssprache als deutsch in Wels Großteils in NMS (67%Anteil), kaum in Hauptschulen (14%) oder der AHS-Unterstufe (17%). In Linz liegt der Fokus auf Hauptschulen und NMS (45% resp. 60% aller SchülerInnen), während nur 18% der SchülerInnen in der AHS-Unterstufe einen anderen Sprachumgang als deutsch haben. In Steyr ist die Situation nicht viel anders: ein vergleichsweise geringer Anteil der SchülerInnen in der AHS-Unterstufe hat eine nicht-deutsche Umgangssprache (15%), während die Anteile in der NMS deutlich darüber liegen (34%).

Tabelle 2: Aufteilung der Kinder mit Asylstatus auf die Schulen in Wels

Schule	Anzahl von Schüler/innen mit Asylwerberstatus
VS 2	0
VS 3	3
VS 4	3
VS 5	0
VS 6	4
VS 7	0
VS 8	2
VS 9	0
VS 10	0
VS 11	0
NMS 1	0
NMS 2	4
NMS 3	0
NMS 5	7
NMS 6	5
NMS 8	0
Priv. NMS	2
ASO 1	2
Gesamt	32

Stand: Stichtag 20.01.2016, Quelle: Landesschulrat Oö., Bildungsregion Wels

Ganz besonders deutlich wird die schulische Segregation wenn man den **Anteil der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, die eine AHS besuchen**, nach Umgangssprache differenziert. Dies geht aus Abbildung 18 hervor. Demnach besuchten in Wels-Stadt im Schuljahr 2015/16 von den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I¹⁷ mit deutscher Umgangssprache 69% eine AHS gegenüber 19% der SchülerInnen mit „nicht deutscher Umgangssprache“. In Linz-Stadt lagen die Anteile bei 71% und 28%. **Während in Wels und in Linz der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Umgangssprache, die in der Sekundarstufe I eine AHS besuchen, (fast) drei Mal höher ist als bei jenen mit „nicht deutscher Umgangssprache“, sind die Unterschiede in Steyr-Stadt und Wien vergleichsweise geringer.** In Steyr besuchen 43% der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Umgangssprache in der

¹⁷ Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen, Mittelschulen und AHS-Unterstufe

Sekundarstufe I eine AHS und 21% jener mit „nicht-deutscher Umgangssprache“, in Wien liegen die Anteile bei 71% und 39%.

Informationen zu Kindern und Jugendlichen mit Flüchtlingshintergrund liegen vom oberösterreichischen Landesschulrat nur zu jenen mit Asylwerberstatus vor. Zum Stichtag 20.1.2016 wurden an den Welser Volksschulen 12 Kinder mit Asylwerberstatus gezählt, an den Mittelschulen waren es 18.

5 Begrifflichkeiten, Definitionen und Hypothesen

Definition Elternbildung: Elternbildung beschreibt Angebote und Maßnahmen, die Eltern in ihren Erziehungsaufgaben unterstützen und damit die geistig-seelische Entwicklung ihrer Kinder fördern. (Hänggi 2013, S. 378)

Definition Herkunftseffekte nach Boudon: Der **primäre Herkunftseffekt** beschreibt den Einfluss des sozialen Hintergrunds auf schulrelevante Kompetenzen, demzufolge Eltern aus höheren sozialen Schichten ihren Kindern eher ein entwicklungsförderliches Umfeld bieten können und schulrelevantes Wissen und Motivationen vermitteln können als Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten. Dadurch sind Kinder höherer sozialer Schichten den schulischen Anforderungen besser gewachsen und bringen bessere Leistungen. Der **sekundäre Herkunftseffekt** manifestiert sich in den Bildungswünschen und entsprechenden Entscheidungen der Kinder und Jugendlichen: Bildungswegentscheidungen werden unter Abwägung spezifischer subjektiver Kosten und Nutzen getroffen. Das sind in der Tendenz bei Eltern höheren Status akademisch anspruchsvollere Bildungswege als bei Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten. (Friedrich & Siegert 2013, S. 462)

5.1 Milieu/sozioökonomischer Status

Hypothese: Eltern privilegierter Milieus beanspruchen für sich eine aktive Rolle in der Schule, während Eltern weniger privilegierter Milieus sich weniger einbringen.

Habitus- und kapitaltheoretisch angelegte Untersuchungen stellen fest, dass Eltern aus privilegierten Milieus den außerschulischen Alltag ihrer Kinder durchstrukturieren und Förderung beiläufig durch "erwachsenenzentrierte Sozialisationsarrangements" erfolgt. In Familien weniger privilegierter Milieus ist der außerschulische Alltag hingegen stärker durch den Umgang mit Gleichaltrigen geprägt. Das trägt dazu bei, dass für diese Eltern und ihre Kinder die Schule als abgesetzt von ihnen vertrauten Praktiken, Habitus und Vorstellungen erscheint und schulische Misserfolge gehäuft auftreten.

Das hat Auswirkungen auf die Schule als Ort der "Weiter-Bildung" durch Anschlussfähigkeit an Bekanntes oder als Ort der "De-Kulturation" durch einen Bruch mit den Praktiken und Habitus des außerschulischen Alltags. (Betz 2012, S. 44)

Hypothese: bei ethnischer Bildungsungleichheit spielt vor allem der primäre Herkunftseffekte eine Rolle, während die sekundären Herkunftseffekte vielfach positiv sind.

Forschungen zufolge spielen bei ethnischer Bildungsungleichheit vor allem primäre Herkunftseffekte eine Rolle, während die sekundären Herkunftseffekte vielfach positiv sind. Für Deutschland wird das insbesondere für türkischstämmige Eltern festgestellt. (Friedrich & Siegert 2013, S. 462)

Hypothese: Bildungserfolg kann zur Entfremdung mit dem Herkunftsmilieu führen. (Betz 2012, S. 45)

5.2 Elternbildung

Hypothese: Elternbildung wirkt, wenn sie die Elternpopulationen mit Risikomerkmalen erreicht. Problematisch ist, dass diese Risikomekmale gleichsam als Hürden für die Teilnahme an Elternbildung gelten.

Gemäß Forschungsergebnissen stärkt vorschulische Elternbildung die kindlichen Kompetenzen, was sich im Weiteren positiv auf die Schullaufbahn der Kinder auswirken kann. Als Risikomekmale gelten

mangelnde Kenntnisse der Landes-/Unterrichtssprache, ein sozioökonomisch schwacher Hintergrund und nicht bildungsinteressierte Eltern. Niederschwellige Angebote sollen bekannt, gut erreichbar, bezahlbar, nicht stigmatisierend sein und eine kostenlose Kinderbetreuung anbieten. Schulen würden sich gut eignen, niederschwellige Elternbildungsangebote anzugliedern. (Hänggi 2013, S. 386)

Hypothese: Die häusliche Erfahrungswelt und konkrete Bedarfe von benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund sind wenig erforscht. (Friedrich & Siegert 2013, S. 463)

Hypothese: Bislang gibt es nur wenige Studien zu den Effekten familien-/elternbildender Programme zur Unterstützung von Eltern mit Migrationshintergrund und der Förderung ihrer Kinder. (Friedrich & Siegert 2013, S. 466)

Gebraucht werden Programme mit Gehstruktur (z.B. HIPPY) oder Kommstruktur (z.B. Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen) (Friedrich & Siegert 2013, S. 465f.)

6 Qualitative Untersuchung – Methode und Stichprobe

Vor dem Hintergrund des hohen Anteils von Migrantinnen in Wels und der großen Bedeutung der Elternarbeit im Zusammenwirken mit der schulischen Förderung der Kinder ist die Situation in Wels untersucht worden. Dabei ist der Frage nachgegangen worden, wie die Elternarbeit verbessert werden kann und wie bisher schwer erreichbare Elterngruppen besser in das Schulgeschehen eingebunden werden können. Das explizite Ziel ist es, die Eltern als Bildungspartner zu gewinnen, um damit die schulische Entwicklung ihrer Kinder zu fördern. Die Situation in Wels wurde aus der Perspektive der Schulen ebenso wie der Eltern untersucht.

Dafür wurden in Abstimmung mit den Auftraggebern **2 Fokusgruppen mit VertreterInnen ausgewählter Welser Volksschulen** (Lehrkräfte) durchgeführt, um zu erheben, wie sich die Situation aus Sicht der Schulen darstellt. Forschungsfragen waren dabei:

- Wie werden die Eltern in die Volksschule einbezogen?
- Welche Rolle wird der Einbeziehung der Eltern von Seiten der Volksschulen zugeschrieben, welche Erwartungen haben sie an die Eltern?
- Welche Faktoren sind aus Sicht der Lehrkräfte für eine erfolgreiche Einbeziehung notwendig, wie wird Erfolg in diesem Zusammenhang definiert?
- Welche Elterngruppen werden aus Sicht der Schulen nicht erreicht? Welche Gründe werden dafür vorgebracht/vermutet?

In einem weiteren Schritt wurde die Perspektive der Eltern erhoben und auf die Einschätzungen der Schulen bezogen. Dafür wurden insgesamt **25 leitfadengestützte Interviews mit Eltern** von Welser Volksschulkindern durchgeführt. Forschungsfragen waren dabei u.a.:

- Wie sehen sie ihre Rolle als Mutter/Vater von einem Schulkind, was sind Aufgaben der Schule, was sehen sie als ihre Aufgaben?
- Welche Erwartungen haben sie als Eltern (Mutter/Vater) an die Volksschule und die Lehrkräfte?
- Wie nehmen die Eltern die Einbeziehung in der Volksschule wahr? Im Vergleich zum Kindergarten?
- Für wie wichtig erachten sie ihre Einbindung als Eltern in das Schulgeschehen für die Entwicklung ihres Kindes?

Die Auswahl der Eltern orientierte sich einerseits an den in der Literatur genannten Risikomerkmale (sozioökonomisch schwacher Hintergrund, Bildungsferne, mangelnde Kenntnis der Landes-/Unterrichtssprache) und andererseits an den in Fokusgruppen genannten schwer erreichbaren Elterngruppen in Wels. Basis für die qualitative Erhebung war eine Stichprobenziehung mittels Quotenplan entlang der oben genannten Merkmale. Ziel war es, eine möglichst dichte Beschreibung „typischer“ Fälle zu erreichen.

Die Einladung der Elternteile erfolgte über die Integrationsabteilung der Stadt Wels, und zwar über deren Kontaktliste. Dazu wurde zunächst eine Stichprobenzusammensetzung definiert (nach Verteilung der Sprache der Kinder in der Primarstufe), im Anschluss daran wurden passende Personen per Zufall aus der Liste ausgewählt und kontaktiert. Die Gespräche waren als offene Interviews angelegt und wurden mit Hilfe eines teilstrukturierten Leitfadens durchgeführt.

Parallel wurden auch die Erwartungen und Einstellungen der Lehrkräfte an vier Welser Volksschulen erhoben. Dazu wurden Gruppendiskussionen mit LehrerInnen der Schulen anhand von semistrukturierten Leitfäden durchgeführt.

Die Gruppendiskussionen und die Interviews wurden von einem Team von einem (männlichen) Forscher und vier (weiblichen) Forscherinnen durchgeführt. Sämtliche Fokusgruppen und Gespräche wurden aufgezeichnet, transkribiert und anschließend zusammengefasst.

Dieser Bericht beinhaltet eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse mit illustrierenden wörtlichen Zitaten und eine Interpretation aus der Sichtweise der soziologisch fundierten Migrationsforschung sowie abschließende Empfehlungen. Die wörtlichen Zitate sind im Text *kursiv* dargestellt mit einem Verweis auf das Geschlecht des Interviewpartners (m/w) und der Sprache, die als Familiensprache/Erstsprache des Kindes genannt wurde (Albanisch (AL), Arabisch (AR), Bosnisch, Serbisch oder Kroatisch (BKS), Polnisch (PL), Rumänisch (RM), Russisch (RU), Türkisch (TR) und Deutsch (D)).

Somit waren Eltern von 5 albanisch, von 4 türkisch, 5 BKS (Bosnisch-Kroatisch-Serbisch) und 3 polnisch sprechenden Kindern, weiters waren Eltern von 5 anderssprachigen Kindern und zusätzlich 2 deutschsprachige Eltern die InterviewpartnerInnen. Die Eltern konnten auch auf DolmetscherInnen zurückgreifen, so sie sich selbst nicht in der Lage sahen, das Interview allein zu bewältigen. Insgesamt waren 4 Väter und 21 Mütter bei den Interviews; aus dieser Verteilung kann nicht automatisch auf die Interessensverteilung bei den Eltern geschlossen werden, auch nicht auf eine stärkere Einbindung der Mütter in die Erziehung. Bei der Verfügbarkeit spielen auch andere Aspekte eine wichtige Rolle, wie Arbeitszeiten oder generell Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Nicht zuletzt muss auf die Bedeutung des bereits bestehenden Kontakts mit der Behörde hingewiesen werden, der ebenfalls Einfluss auf die Bereitschaft der Eltern hatte, an dem Projekt teilzunehmen.

Fast die Hälfte der teilnehmenden Eltern hatten überhaupt keine Sprachschwierigkeiten und konnten bei dem Interview – manchmal mit sehr starkem Akzent - die Fragen nicht nur beantworten, sondern selbst ihre Anliegen sehr gut einbringen. Etwa ein Drittel hatte Sprachschwierigkeiten, die sich in erster Linie in einem mangelnden aktiven Sprachschatz äußerten, aber nicht für das Verstehen der Fragen relevant waren. Hier war es besonders wichtig, dass die geschulten InterviewerInnen sensibel nachfragten, Fragen neu formulierten und Antwortmöglichkeiten vorgaben, um möglichst umfassend die Situation und die tatsächlichen persönlichen Anliegen der InterviewpartnerInnen zu erfassen. In drei Fällen wurde von den Interviewten auf das Angebot einer Dolmetscherin zurückgegriffen, die sowohl die Fragen der InterviewerInnen als auch die Antworten der Elternteile übersetzten.

7 Ergebnisse der qualitativen Forschung

Vorausgeschickt werden muss an dieser Stelle, dass sich die befragten Elternteile in den Interviews nicht immer nur auf den aktuellen Volksschulbesuch ihres Kindes oder ihrer Kinder bezogen, sondern diese in einigen Fällen mit früheren Volksschulerfahrungen bei älteren Kindern oder mit aktuellen Erfahrungen in anderen Schultypen verglichen. Weiters ist darauf hinzuweisen, dass jene Eltern, deren (ältestes) Kind sich nun erst in der Vorschule oder der ersten oder zweiten Klasse der Volksschule befindet, natürlich andere Wahrnehmungen auf die Herausforderungen und Erwartungen sowie auf Probleme in der Schule haben, als jene, die schon mehrere Jahre die Schullaufbahn ihrer Kinder begleitet haben.

Einleitend wurde die Migrationsgeschichte der Interviewten erfasst, wobei sich zeigte, dass der Großteil der Personen als ArbeitsmigrantInnen oder als Kinder/Verwandte von GastarbeiterInnen anzusehen sind; rezente Flüchtlinge sind nur durch einen einzigen Fall vertreten. Etwa ein Drittel der befragten MigrantInnen wuchs bereits in Österreich auf und besuchte hier die Schule (alle in Oberösterreich, nicht alle in Wels), wobei es sich ausschließlich um Personen mit türkischem, kurdischem oder Ex-Jugoslawischem Background handelte. Die Personen, die aus Polen oder Rumänien zugewandert waren, kamen alle erst nach dem EU-Beitritt ihrer Heimatländer nach Wels. Es zeigt sich, dass die Schulbildung der MigrantInnen sehr unterschiedlich verteilt ist – und damit wohl auch die Erwartungshaltung an die schulischen Leistungen und Chancen der Kinder. Die Antworten lassen diesen Schluss zu, allerdings ist hier die Anzahl der befragten Personen nicht aussagekräftig. Jedenfalls gibt es in der Gruppe der ZuwanderInnen einige mit abgeschlossener tertiärer Ausbildung und andere, die gerade die Pflichtschule abgeschlossen haben. Trotzdem ist die aktuelle sozio-ökonomische Situation der befragten Eltern durchaus sehr ähnlich.

W, AR: „Ja, und ich habe unten 4 Jahre Mathematik studiert – und ich wollte hier weitermachen – und die Kleine war 2 Jahre alt und ich habe gesehen, nein, ich so viel Mathematik lernen wieder neu anfangen – das System ist anders als im Iran – da ist es mehr Mathematik kombiniert mit Computer und Programmieren [...]“

M, AR: „Ich komme aus dem Irak und war dort als Lehrer beschäftigt aber leider hier in Österreich geht das nicht – bin seit einem Jahr oder so in Österreich – meine Familie war schon da [...] – (I: Was haben Sie unterrichtet?) Geographie und Geschichte in meiner Heimat – meine Eltern haben mich in meiner Heimat ausgebildet aber hier kriege ich keinen g’scheiten Job – plus dazu kommt das Problem, dass man hier muslimische Leute nicht kennt – nur von den türkischen Leuten – und das ist unklar – und da gibt es einen Unterschied zwischen Iraker und Türken – der türkische Islam ist anders als unserer. - ich war ein guter Lehrer – ich hatte einen guten Job.“

W, BKS: „Na, ka Lehre; habe ich Hauptschule gemacht. Dann habe ich verheiratet in Bosnien, dann später habe ich gekommen nach Österreich in 2003.“

W, BKS: „Aber ich habe schon in Bosnien gearbeitet und Schule gemacht. Dann habe ich verheiratet hier und jetzt habe ich Kinder, ich lebe hier 12 Jahre ungefähr. [...] In Bosnien habe ich pädagogische Ausbildung gemacht für Kindergartenpädagogik.“

W, TR: „(I: Seit 25 Jahren schon – o.k.! Das heißt, du bist da auch schon hier in die Schule gegangen!) Habe ich - Hauptschule, Volksschule [...] beim Metzger habe ich gearbeitet [...] als Verkäuferin (Als Verkäuferin? Aber keine Lehre gemacht?) Nein, habe ich nicht - keine Lehre!“

W, BKS: „Ich bin mit 4 Jahren nach Österreich sozusagen gekommen mit meinen Eltern damals, eben wie dieser Bosnien-Krieg war, der Konflikt wegen Jugoslawien, sind wir raufgekommen. Bin hier dann in Kindergarten, in die Schule gegangen.“

7.1 Situation in der Schule

In diesem Punkt wurde die Frage so offen formuliert, dass die Interpretation ganz bei den Eltern gelegen ist: Wie geht es Ihrem Kind in der Schule, ließ die Möglichkeit offen, die Frage hinsichtlich der schulischen Leistungen, dem Klassenklima, der Lernsituation in der Klasse oder dem Lehrer-Schüler-Verhältnis zu deuten. Diese offene Einleitung war wichtig, um die subjektive Wahrnehmung der Situation abstecken zu können und auch die Wertigkeit der einzelnen Bereiche für die Eltern zu erfassen.

Es ist auffallend, dass der Großteil der befragten Eltern keine schwerwiegenden Probleme bei ihren Kindern in der Schule sehen, wobei in der Mehrzahl der Fälle auf schulische Leistungen Bezug genommen wurde. Hier ist die vorherrschende Meinung, dass es ohnehin ganz gut läuft, nur in Deutsch (hauptsächlich) oder in Mathematik werden Probleme wahrgenommen. Kein einziger Elternteil sagte, das Kind habe besonders große schulische Probleme. Das ist auch deshalb von großer Bedeutung, da ja auch Eltern von Kindern dabei waren, die bereits eine Lernbetreuung in Anspruch genommen haben.

W, PL: „Am Anfang haben wir Probleme gehabt – das war der Wechsel von der Vorschule auf die Schule – er ist aber jetzt schon stabil, kann man sagen – eher organisatorischer Natur – er musste sich an Schule angewöhnen – aber jetzt geht es gut“

M, AR: „Na, es geht ihm gut, außer bei Mathematik tut er sich ein bisschen schwer. Aber sonst ist schon immer Einser und Zweier. Nur in Mathematik schafft er nicht mehr als Drei. (I: Woran könnte das liegen?) Ich weiß nicht genau, bei seinem Bruder ist genau dasselbe. Ich glaube, dadurch dass ich nicht in der Schule da gewesen, die Mathematik habe nicht richtig gelernt, Nachhilfe nach Hause immer.“

W, D: „Nein, also es geht ihnen eigentlich relativ gut! [...] Nein, außer ein paar Lernprobleme! Ja, also bei meinem Simon zum Beispiel in Mathe, der hat sich das Zeugnis verhaut wegen Mathe jetzt. Beim Buben ist es ein wenig mehr das Schreiben jetzt in Deutsch! (I: Worauf führen sie die Schwierigkeiten zurück?) Ja, es ist schon einmal zu Hause, weil sie teilweise zu faul sind, sie wollen nicht lernen oder eh eben das Problem Handy. Einem haben wir eh schon – Montag, Freitag gibt es kein Handy nur mehr am Wochenende. Weil sie nur mehr da gehängt sind – das war eine Katastrophe schon. Ich hoffe, dass das im zweiten Semester besser wird!“

M, AL: „Ja, es gab Schwierigkeiten. Der, was jetzt in der 4. ist, dem ist es schlecht gegangen in Mathe, jetzt haben wir ihn als - wie heißt das? I-Kind mit Sonderschulnoten, jetzt geht es ihm viel besser. Damals er hat sich schwergetan, ihm ist es schlecht gegangen. So wenn er hat Test gehabt, wollte er gar nicht hingehen, aber jetzt geht's ihm viel besser. Er hat auch gute Noten. Und die Lehrerinnen sagen auch, ihm geht's viel besser.“

W, RU: „Also in der Volksschule ist es o.k. – das ist alles, damit die Kinder so wie es geht Spaß haben, wo die Probleme auftreten, das ist natürlich dann die weiterführende Schule. Ich finde die Kinder sind nicht ausreichend vorbereitet! [...] Jetzt entsteht eine große Lücke – finde ich! Schon alleine wegen dem System, was von den Kindern verlangt wird in der Volksschule ist alles so spielerisch – Hauptsache nicht anstrengen – jetzt gibt es auch keine Noten in der ersten Klasse – dann auf einmal – wow – viele sind überfordert!“

W, AR: „z. B. in Mathematik, haben sie immer gesagt: dein Sohn ist toll, er lernt schnell er braucht nicht mehr Mathematik und so – und jetzt 2. Klasse, die kriegen keine Noten und er hatte immer auf Smiley fast die letzte – die beste – und jetzt hat er eine 3 in Mathematik bekommen – und niemals hatte mir die Lehrerin erzählt, dass er Probleme in Mathematik hat – wenn ich es gewusst hätte, hätte ich ihm geholfen – aber immer er ist toll in Mathematik und dann am Ende bekommt er einen dreier - ich verstehe das nicht – wieso? – solche Sachen machen mir Ärger – weil ich möchte das Beste für meinen Sohn aber sie glauben, dass das, was er bekommt, ist genug.“

W, BKS: „Ich würde sagen, vielleicht müssen jetzt die Kinder mit Migrationshintergrund viel besser sein - es kommt so rüber, wirklich, als die Kinder sozusagen, die Österreicher sind, weil es wird ja sozusagen eben, wie das mit dem „außerordentlichen“ rausgekommen ist, und zum Beispiel mein Sohn, der hat auch eine sehr, sehr strenge Lehrerin, wo es einfach wirklich nur ein „sehr gut“ ist, wenn man null Fehler hat oder einen Fehler. Ich kann mich erinnern an meine Volksschulzeit, wo ich sage, okay, wie früher. Ich habe zum Beispiel eine super Lehrerin gehabt. Ich bin ja sozusagen mit 4 Jahren hergekommen, bin dann in den Kindergarten gekommen, das waren sozusagen 2 Jahre dann. Das heißt, der Wortschatz war einfach nicht, so wie er hätte sein sollen. Aber sie war einfach nur immer motivierend.“

Eine zweite Gruppe von Eltern bezieht die Frage aber nicht auf schulische Leistungen, sondern vorwiegend auf das Verhältnis zwischen LehrerIn und Kind, das dann jeweils als belastet dargestellt wird. Dabei muss es nicht zu Konflikten zwischen der Pädagogin / dem Pädagogen und dem Kind kommen, sondern um eine aus der Sicht der Eltern falsche Einschätzung. So geht es beispielsweise um eine Zuweisung zu einer psychologischen Untersuchung, oder um eine Einstufung als außerordentlichEr SchülerIn. In Einzelfällen wird aber auch von unfairer Behandlung und/oder ungerechter Benotung des eigenen Kindes berichtet. Dabei wird mitunter auch auf eine „Familiengeschichte“ verwiesen, wobei dieselbe Lehrkraft bereits ältere Geschwister mit derselben Methode behandelt hätten und die Eltern nun das Verhalten der Lehrperson als falsch und unbegründet abtun.

W, BKS: „Aber jetzt momentan zum Beispiel er (Anm: der Lehrer) meint, er braucht einen Psychologen – einen Schulpsychologen – weil er meint, er hat Probleme irgendwie mit Rechnen oder so. Auch komisch, weil meine älteste Sohn war auch bei diese selbe Lehrer. Ich habe gedacht, er hat ganze Zeit recht. Ich war zufrieden – sagen wir so – und er hat auch Schulpsychologin besucht, Pädagogin, viele verschriebene Arzt. Und ich habe gedacht, sicher ist etwas mit meinem Sohn, aber am Ende – Gott sei Dank – war alles okay. Er ist ganz gut gesunder Junge. Hatte ich alle Untersuchungen gemacht und der Arzt hat irgendwas gesagt, er ist einfach nur ein Träumer. Da kann man nichts machen, das kommt darauf an – von er auch und von der Schule. Zum Beispiel er geht jetzt 1. Haupt – ich bin ganz zufrieden und er kann alles schaffen und so. Und jetzt mit dem Jüngeren dieselbe Geschichte.“

W, BKS: „Zum Beispiel damals, wie das war mit den „außerordentlichen Status“. [...] Was ich zum Beispiel sehr, sehr schade gefunden habe, also der Benjamin ist sozusagen hier auf die Welt gekommen, war in der Krabbelstube, war im Kindergarten, konnte eigentlich perfekt Deutsch. Und wir als Eltern sind nicht einmal informiert worden darüber, sondern einfach einen Tag vor dem ersten Semester-Zeugnis haben wir irgendwie ein Schreiben bekommen, wo eben das gestanden ist mit dem „außerordentlichen“ und mit nicht beurteilt. Er ist am nächsten Tag natürlich nach Hause gekommen, und sie sagen ja immer „Naja, die Kinder, die kriegen das nicht mit“. Naja, das Kind kriegt das sehr wohl mit!“

In vier Fällen wird implizit oder explizit auf Konflikte innerhalb der Klasse Bezug genommen. Dabei wird von einer österreichischen Mutter auf – ihrer Meinung nach – interkulturell motivierte Auseinandersetzung, Streit und Mobbing zwischen ihrem Kind und anderen Kindern mit Migrationshintergrund (und anderer Religion) dezidiert hingewiesen. Zwei Väter und eine Mutter sagen, ihr Kind wäre eben sehr aufgeweckt und sehr lebendig – aber so wären Kinder eben – und kleine Streitigkeiten kämen zwischen Kindern eben vor.

Interessant ist aber auch der Hinweis von zwei MigrantInnen aus EU-Ländern, die auf die Zusammensetzung der Klasse hinsichtlich der Sprachhintergründe der SchülerInnen hinweisen, und in einer zu großen Zahl von Kindern mit nicht-deutscher Umgangssprache ein Problem für die Lernsituation ihres eigenen Kindes sehen.

M, AR: *„Ich glaube, unsere Kinder haben zu viel frei – aber was meine ich dabei – mein Sohn ist einmal nach Hause gekommen und jemand hat seine Haare geschnitten – einer hat festgehalten und ein anderer hat Schere genommen und geschnitten – bei uns wäre sowas nicht passiert – ansonsten laufe ich Krieg zwischen meinem Stamm und dem anderen – was machen wir Papa, sagte mein Sohn – also habe ich gedacht – neue Schule oder Polizei – ich kann nicht tun, als wäre nichts passiert - so bin ich auf die Polizei gegangen – die Polizei hat gesagt: Kind 6 Jahre man kann nichts machen – dann bin ich zur Lehrerin gegangen – sie hat gesagt, keine Ahnung was jetzt tun – wenn Kinder mit 6 Jahren sich so benehmen – das ist nicht gut – mein Kind ist ganz anders aufgewachsen.“*

W, D: *„Schwierigkeiten gibt’s dann und wann, also haben wir überall schon gehabt. Wie gesagt, beim Großen hat’s die schon gegeben, beim Kleinen jetzt sowieso. (Was meinen Sie damit? Welche Schwierigkeiten wären das?) Auch mit Integrations-hintergründe, zwischen Kindern mit Integrationshintergrund, weil – (Sind das Konflikte innerhalb der Schule?) Immer. Ich habe das schon einmal gehabt vor einem Jahr bzw. jetzt kurz vor Weihnachten wieder war des. Hat’s das Thema geben „Schuljause“, wo ich dann sehr, sehr böse wird. Meine Kinder essen halt einfach einmal ein Wurstbrot, ein Wurstsemmerl oder mal ein Kabanossi. Und dann werden die Kinder in der Schule beschimpft „du bist ein stinkender Schweinefleischfresser!“*

W, RM: *„Die Kleine hat in der Vorschule einen Bub aus Afghanistan – er ist gemein zu ihr und sagt öfter: dein Papa ist verstorben und so Sachen und die Lehrerin unternimmt nichts – das stört mich. [...] Ja, irgendwie schon – aber du kannst mit niemandem reden – drum sage ich jetzt – wenn es um die Kinder geht muss man ein bisschen die Klapperhalten – die Großen haben immer Recht – Konflikte gibt es viele – durch die Ausländer – und dass spürt man schon – ich bin auch Ausländer aber ich bin besser integriert, finde ich – die anderen Ausländer haben keine Manieren – ich bin eine strengere Mutter.“*

Auch die LehrerInnen erzählen davon, dass viele Kinder Schwierigkeiten in der Schule haben, was sie vor allem auf mangelnde Unterstützung auf die Eltern zurückführen. Konflikte in der Schule werden als etwas Normales – im Sinne von zur Entwicklung von Kindern gehörend – angesehen, es käme mitunter vor, dass Konflikte, die in der Wohngegend bestehen (zwischen Nachbarn, zwischen ganzen Familien) in die Schule mitgebracht werden.

W: *„Es geht schon darum, aus welchem Wohnviertel sie kommen! Da gibt es ein Wohnviertel – es ist dann schon so, dass einige Eltern sagen – ich möchte nicht, dass das Kind neben dem sitzt in der Klasse, weil das funktioniert im Garten schon nicht draußen – einfach in dem Wohnviertel und sie kommen einfach von dem Viertel nicht weg! Weil einfach Kosovo-Albaner und Türken zusammen das funktioniert einfach nicht!“*

7.2 Aufgaben der Eltern – Erwartungen und Defizite

Die Diskussionsrunden mit den LehrerInnen zeigten, dass gerade die Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern oft fehlt oder nur mangelhaft erfolgt. Sie erwarten, dass Eltern sich darum kümmern, dass Hausübungen gemacht werden, auch Lesen, Schreiben und Rechnen üben mit dem Kind wird vorausgesetzt. Allerdings gibt es dazu auch andere Meinungen, da einige daran erinnern, dass gerade in jenen Familien, in denen beide Elternteile berufstätig sind oder mit Alleinerziehenden, oft nicht genug Zeit ist, mehr zu machen, als zu überprüfen, ob die Hausübung gemacht ist. Geübt werden kann dann bestenfalls noch am Wochenende. Offensichtlich sind die Erwartungen hier aber unterschiedlich: einige der LehrerInnen sagen, dass es neben der Hausübung ohne zusätzlichem Üben zuhause mit den Eltern nicht geht, andere meinen, es reiche durchaus, dass die Eltern beim Hausübungsmachen der Kinder unterstützen, während wieder andere der Ansicht sind, es muss nicht einmal unterstützt werden, nur geschaut, dass die Kinder diese Hausübung alleine machen.

W: „Ich erwarte mir von keinen Eltern, dass jetzt komplexe Textaufgaben mit den Kindern berechnet – ich sage einmal, der eine hat es, der andere hat es nicht – wir gehen nicht immer von einem Migrationshintergrund aus – es gibt halt höher gestellte und weniger höher gestellte, aber Familien etc. – was uns ab und zu schon ein bisschen auffällt und ein bisschen ärgert zum Beispiel in Bezug auf Migrationskinder – in der Sprachförderung – wir schauen wirklich, dass die Eltern mit den Kindern schon gemeinsam lernen können und wiederholen können, indem die Kinder diese tollen Sprachfördermappen haben, wo Fragen immer bildnerisch dargestellt sind – das heißt die könnten – die Eltern, also auch die Mütter – teilweise – ich habe sehr viele türkische und albanische Mütter, da kommen zu mir nur die Väter, grundsätzlich, weil die Mütter der deutschen Sprache nicht mächtig sind!“

W: „Ich denke es mir einfach so – gerade beim Lesen lern Prozess natürlich die Hälfte ist das Wiederholen mit meinem Kind, die Buchstaben zu benennen, das Zusammenlaufen, desto leichter tut sich das Kind auch in der Schule – und desto schneller wird es gefestigt – Übung festigt im Gehirn und natürlich, wenn ein Kind jetzt nur in der Schule übt oder ein Kind übt zu Hause auch, das ist natürlich ein großer Unterschied! Ein Kind wird vielleicht – muss nicht immer sein, wird mitunter schneller zum Erfolg kommen, als wie ein Kind das keine zusätzliche Übungsform zu Hause mitbekommt!“

Von allen wird als absolut selbstverständliche Aufgabe der Eltern vor allem die Vorbereitung des Kindes für die Schule gesehen, worunter neben der passenden Kleidung auch Frühstück, essentielle Körperpflege aber auch das Kontrollieren der Schultasche, der Hefte und des Schreibmaterials angesehen wird. Generell wird aber auch ein Training von Fähigkeiten gefordert, die in der Schule wichtig sind, Auch die tägliche Kontrolle des Mitteilungsheftes wird vorausgesetzt, da über dieses Heft die eigentliche Kommunikation mit den Eltern erfolgen sollte.

W: „Also wenn ich jetzt an meine erste Klasse denke – in Bezug auf den Lernprozess in der ersten Klasse oder überhaupt den Bezug auf das selbständig lernen – Ist meines Erachtens nach sehr wichtig, dass die Eltern ihre Kinder da wirklich noch intensiver betreuen und sie unterstützen hinsichtlich dessen! Weil einfach ein Kind trotzdem, wenn man bedenkt vom Kindergarten – der Übertritt vom Kindergarten in die Volksschule ist natürlich eine wahnsinnig große Entwicklung – Ein wichtiger Prozess für ein Kind und das es natürlich dann Hilfe braucht und eine leitende Hand in den Weg der Selbständigkeit – ich glaube das ist eigentlich offensichtlich und wäre wünschenswert und wäre wichtig – haben wir leider nicht bei allen Kindern, aber man sieht es

an den Kindern, die wirklich unterstützt werden von Seiten der Eltern, die haben einfach einen leichteren Einstieg, das ist - ja!“

W: „Wir haben auch ein Einschreibefeld, wo die Frau Direktor und ich – also ich an meiner Schule – die Frau Direktor da – den Eltern eine Grundinformation noch einmal, über diese Sachen, was ist wichtig, sei es miteinander frühstücken – Zähne putzen – anziehen üben. Was halt alles so kommt! Was alles für das Kind gut ist!“

W: „Ich glaube schon, dass die Eltern Pflichten haben – Ich glaube schon, dass es ganz wichtig ist die Eltern auch darauf hinzuweisen! Was ist ihre Aufgabe und es gibt ja auch – im Gesetz – es gibt Pflichten der Schüler, der Lehrer hat Pflichten und auch die Eltern haben Pflichten! Wir sind manchmal schon so weit, das packen wir aus und das drücken wir den Eltern in die Hand! – Dann schaut, da steht das: Sie haben Sorge zu tragen, dass Ihr Kind am Unterricht teilnimmt, wenn es die und die Materialien hat – und ich glaube, dass muss man auch manches Mal wirklich machen, weil sonst kommt man nicht weiter! Ich glaube schon, dass das wichtig ist! Dass die Eltern das schon machen müssen!“

Nach Ansicht der LehrerInnen sind aber viele Eltern mit den genannten Aufgaben überfordert oder daran gänzlich desinteressiert. Zum einen besteht zwar unter der Lehrerschaft Verständnis dafür, dass in Ausnahmefällen die Eltern mit der Lernunterstützung überfordert sein könnten, da praktisch überhaupt keine Deutschkenntnisse bestünden und daher auch einfache Aufgaben nicht verstanden würden. Zum anderen wird aber die fehlende Vorbereitung der Kinder auf den täglichen Unterricht als besonders problematisch und als unverständlich eingestuft. So ein Verhalten von Eltern wird geradezu als Vernachlässigung eingestuft. Dabei wird auf Nachfrage darauf hingewiesen, dass in den ersten Informationen an die Eltern auch verdeutlicht wird, was als Aufgabe der Eltern gesehen wird. Allerdings ist es eben nicht verwunderlich, dass viele Vorbereitungen nicht geschehen, da ja auch die diesbezüglichen Mitteilungen im Heft nicht unterschrieben sind.

W: „Dass das Kind eine Haube und Handschuhe zu gewissen Temperaturen an hat, dass das Kind unter der Kleidung nicht den Pyjama an hat, so wie es in der Früh aufsteht! Und das würde ich auch sagen Zähne putzen, Hygiene, Pflege! Da sind wir noch lange nicht bei der Aufgabe oder beim Zuschauen oder Helfen! Ich glaube, dass manche Eltern hier ihre Elternpflichten vernachlässigen! Ich bin mir sicher, ja.“

W: „Es ist ein großer Unterschied heut zu Tage! – Viele Elternteile arbeiten beide – das Kind geht in den Hort – das Kind ist sehr auf sich selbst gestellt – die haben keine Vorstellung von etwas anderem, aber ich weiß nicht ob es viele Kinder sind – wo trotzdem die Eltern daheim haben – es ist ein bisschen – ich weiß nicht – ein bisschen eine Faulheit vielleicht auch dabei!“

W: „Unverlässlich, das fängt an bei einer Unterschrift – egal um was es geht, beim Einhalten von Terminen beim Elternsprechtag, überhaupt beim Einhalten von Uhrzeiten! Die Kinder kommen zu spät – werden mittags zu spät geschickt werden – werden dann früher geholt, obwohl der richtige Stundenplan ausgegeben worden wäre! Das ist eigentlich das größere Problem! Und natürlich das bei der Mitarbeit zu Hause bei den Hausübungen ist auch schwierig, aber das liegt nicht daran, dass sie nicht wollen, sondern dass sie nicht können!“

W: „Wenn das jetzt 2 Jahren so, dass man dann einfach sagt – jetzt haben wir alles versucht – Jetzt müssen wir das zum Beispiel an die Kinder- und Jugendhilfe weitermelden, denn es ist eine soziale Verwahrlosung – da kämpfen wir alle damit. Das kommt fast tagtäglich vor! Das man dann sagt – jetzt müssen wir uns an die wenden und die weiteren Schritte setzten, weil sie auch

nicht mehr weiterkommen! Ja, ich meine, ja man resigniert dann irgendwie und sagt dann o.k.! Das Kind tut einem einfach leid! Also das muss man schon sagen, weil wir stehen ja dann zu diesem Kind! Ich weiß, wie viele Lehrer dann insgeheim doch einen Tixo oder einen Pick kaufen – weil sie einen leidgetan haben. Ich war selber Lehrerin und hab dann ein Repertoire – ich habe da keinen Genierer und sagt es tut einem einfach das Kind leid!“

Die Eltern sehen ganz selbstverständlich ihre Aufgaben in der Kindererziehung – vor allem wenn es um Dinge wie richtiges Verhalten geht. Allerdings ist hier anzumerken, dass nicht alle Eltern dieselbe Einstellung zu haben scheinen. Die Überprüfung der Hausübungshefte gehört ebenso zu den Aufgaben der Eltern wie das Vorbereiten der Schultasche und der Schreibmaterialien. Es sind hier alle befragten Elternteile der Ansicht, dass sie selbst diese Form der Unterstützung ihren Kindern in mehr als nur ausreichendem Maß geben. (Hier ist natürlich anzumerken, dass bei qualitativen Interviews, bei denen einer Einladung Folge geleistet wird, eher nur jene Personen teilnehmen, die an dem Thema – in diesem Fall an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder – Interesse haben. Es ist daher nicht überraschend, dass hier die Eltern die von den LehrerInnen erwartete Unterstützung für ihre Kinder zeigen.)

M, TR: *„Ich sage immer ein Kind – Erziehung muss von daheim aus gehen! Erziehung, das heißt, wenn ein Kind in der Schule nicht brav ist, dann hat es irgendetwas in der Familie – O.K. sage ich jetzt zum Beispiel, die Buben sind schlimm, o.k. das ich weiß o.k. – aber wenn es immer weiter geht, immer weiter, immer weiter, dann irgendetwas ist da in der Familie! Weil ein Kind kann nicht von sich alleine ein Wort sagen, was er nicht einmal gehört hat oder gesehen hat oder irgendetwas machen!“*

W, PL: *„Ich kann meinem Kind den Stoff nicht vermitteln aber die Manieren usw. schon – das ist meine Aufgabe.“*

W, AL: *„Jeden Tag am Abend schaue ich, wenn sie schlafen die Kinder, wenn (Anm: ob) Hausübung picobello machen, dann nehme ich die Schultasche; von Schule auch, die Taschen – ich mache alles auf – und ich kontrolliere, was ist zur Unterschrift ... So war das. Und hat er nix gemacht ... und wenn er am Morgen, ich sage was hast du nix gemacht, machst du bitte.“*

W, BKS: *„Wenn zum Beispiel geht weiter nicht, dann kommt eine und fragt „Mama, wie geht das?“ Und dann zeige ich einfach auf einem Papier mit andere Zahlen zum Beispiel dieselbe Aufgabe. „So geht das“ und dann muss er das alleine schaffen.“*

W, D: *„Ich bin dabei, wenn Aufgabe gemacht wird, des gehört dann kontrolliert, man schaut des Mitteilungsheft, ob was unterschrieben gehört. Ich hab da einfach Pflichten auch als Elternteil, dass ich schau, was macht mein Kind in der Schule, wo sind Mankos, wo kann ich mein Kind noch unterstützen, wo muss ich mich als Elternteil selbst hinsetzen und sagen „Komm, des schau ma uns noch einmal an“ oder in dem Alter – man muss auch lernen mit den Kindern. Ich kann net sagen, dass überlass den Lehrerinnen, und vor allem, ja, ich kann net sagen, die sind jetzt 4, 5 Stunden am Vormittag in der Schule und des setze ich voraus, dass des die Lehrer machen, das geht nicht.“*

Auffallend ist jedoch, dass sich bereits einige Eltern bei der Unterstützung beim Hausübungen machen und beim Lernen überfordert fühlen. Hier bemerken einige, dass sie entweder die Aufgaben aufgrund von eigenen fehlenden Deutschkenntnissen gar nicht richtig verstehen, oder aber auch dass sie die Methode (vor allem bei Rechnungen) in ihrer Schulzeit anders gelernt hatten und nun nicht verstehen, wie es „heute“ in der Schule gelehrt wird und ihre Kinder nicht mit ihren „alten“ Herangehensweisen belasten wollen, die sie in ihrer Schule (oftmals außerhalb Österreichs) Dazu kommt auch, dass die

LehrerInnen gerade davor warnen, um die SchülerInnen nicht zu verwirren. Die betroffenen Eltern erzählen auch, dass die Kinder bei Tests – obwohl sie das richtige Ergebnis, aber mit einer anderen Methode errechnet – schlecht beurteilt worden wären.

M, AR: *„Die Schule soll dem Kind dabei helfen zu lernen – in Hinsicht auf die Zukunft – aber manchmal ist das schwierig – Deutsch und Mathe – die Lehrerin sagt er muss das schaffen – aber das ist schwierig – ich glaube, Deutsch ist überhaupt ein Problem in Österreich – ich kann ihm in Mathe und Deutsch nicht helfen. (Also Sie können ihm in Bezug auf die Schule nicht wirklich helfen?) Ich kann ihm helfen in Geschichte – z. B. hat er mich was gefragt, dann habe ich es ihm erklärt – in Geographie – ich kann ihm helfen vielleicht in Englisch.“*

W, BKS: *„Meine Aufgabe ist, dass ich ihn unterstütze. (Wie schaut das aus?) Zum Beispiel, was ich mache ist, ich kontrolliere die Hausübung. Ich sage auch zum Beispiel, wenn jetzt eine Ansage ist oder sonst was, dass ich sage „Komm, Benjamin, hast du dir das schon einmal angeschaut, hast du dir das schon einmal durchgelesen, üben wir, musst noch was machen, musst nichts machen?“. Ja, ich sage ihm aber trotzdem, dass ich stolz auf ihn bin.“*

M, TR: *„Darum tue ich – ich bin ein sehr strenger Vater – weil ich tue kontrollieren jedes Mal, was die haben oder vor üben, aber wenn das zum Beispiel Mittelschule ist, das ist ein bisschen schon zu hoch für mich, da kann ich nicht mehr viel – mehr lernen! (Weil sie schon mehr weiß?) Ich kann selber nicht – den Stoff, wenn sie den herbringt – kenne mich auch nicht mehr aus, weil das ist – habe ich auch nicht lange gehabt.“*

W; BKS: *„Weil das mit dem Erklären, da war's am Anfang a bissl, wo ich dann draufgekommen bin, hoppala, da höre ich auf, da ziehe ich mich jetzt zurück, weil ich einfach draufgekommen bin sozusagen, ich habe mit ihm geübt, gemacht, und sozusagen kommt dann in der Schule des, wo die Lehrerin des auf ihre Art und Weise erklärt, nicht so wie ich es ihm erklärt habe und das war einfach für ihn dann verwirrend.“*

W, PL: *„Ich helfe ihm nicht so viel, weil die meiste Arbeit macht der Hort – ich kann nicht so gut Deutsch – ich möchte aber immer darüber informiert werden, wie es ihm in der Schule geht – ansonsten hilft mir meine Freundin.“*

7.3 Aufgaben der Institution Schule und der LehrerInnen

Generell herrscht eine große Zufriedenheit mit der Arbeit der LehrerInnen im Bereich der Wissensvermittlung. Die Eltern erwarten von den LehrerInnen, dass sie ihre Kinder so vorbereiten, dass diese ihre (Haus)aufgaben alleine – ohne Erklärungen der Eltern – bewältigen können. Außerdem erwarten die Eltern, dass die LehrerInnen fair zu ihren Kindern sind und auch innerhalb der Klasse für faire Bedingungen sorgen.

W, PL: *„Ich finde, die Lehrer machen ihren Job gut – ich erwarte sie werden ihn weiter so machen – und dass mein Sohn ein gute Ausbildung kriegt.“*

W, BKS: *„Es sollte geben weniger Stoff, weniger Material. Und richtig schauen von Lehrerin. Weil zum Beispiel die Lehrerin von der Vorschule, die war fast in Pension. Ich glaube, sie hat keine Nerven mehr für die Kinder. Die braucht jüngere Leute zum Arbeiten. Richtung pädagogisch auch. Nicht nur zum Beispiel dieser Lehrer, er schaut für mich er ist auch ein guter Mensch vielleicht, er meint auch gut. Aber ich frage mich oft, wieso ist er kein Arzt zum Beispiel? Weil Lehrer - du kannst mir etwas vorschlagen und so, aber so Briefe schreiben zu Hause in Merken-*

Heft und dann mache ich mir Sorgen, kann nicht ganze Nacht schlafen, was ist mit meinem Sohn?“

7.4 Lernunterstützung

Es ist auffallend, dass bei den Gruppendiskussionen mit den LehrerInnen die Lernunterstützung, die am Nachmittag angeboten werden könnte/sollte, entweder von den Eltern oder aber von externen Organisationen angeboten werden sollte. Sie sehen die Schule selbst nicht als einen Ort für diese extra-curriculare Lernunterstützung an. Auch eine Nachmittagsbetreuung an der Schule oder gar ganztägige Schulformen werden von der großen Mehrheit der PädagogInnen skeptisch bis negativ gesehen. Sie meinen, es gäbe ohnehin genug Hortangebote, und die meisten Eltern würden diesen Schulformen negativ gegenüberstehen. Sie sagen auch, durch so eine Schule hätten Eltern ja auch gar keine Möglichkeit mehr, ihre Kinder selbst zu erziehen.

W: „Nicht nur wieder die Verantwortung an das Schulsystem und ich sage nur – ich bin total dafür, dass die Kinder in einer Ganztagesbetreuung an einer Schule 100x besser aufgehoben wären – ich bin total dafür. Aber ich bin nicht dafür, dass man die ganze Verantwortung wieder von den Eltern, vom Elternhaus wegschiebt. Ich sage das nur!“

W: „Wir haben das so gehabt – wir haben Hausübungsbetreuung – einige Jahre an der Schule gehabt, an beiden Schulen! Wo Kinder also am Nachmittag betreut wurden 2 Stunden – gleichzeitig hat es einen Kurs für Mütter gegeben – die konnten sogar die kleinen Kinder mitbringen, weil da hat es eine andere Beaufsichtigung gegeben für die Kleinen! Das erste Jahr sind sehr viele türkische Mütter da gewesen, da haben wir beide gesagt – wow das ist ein Wahnsinn – das hat sich aber im Laufe der Jahre – vor drei Jahren waren wir dann nur noch auf 2 Mütter!“

Allerdings verweisen sie auch darauf, dass die Hortangebote für Kinder eben keine Lernbetreuung beinhalten und die SchülerInnen auch beim Hausaufgaben-machen nicht besonders unterstützt werde. Daher sind die Eltern abends wiederum gefordert, mit den Kindern zu üben – wofür aber sowohl Kinder als auch Eltern oftmals einfach zu müde wären.

Anders sehen diese Situation die Eltern. Zwar sind auch sie nicht wirklich für ganztägige Schulformen, allerdings wünschen sie sich für ihre Kinder ein gutes Nachmittagsbetreuungsangebot und auch eine gute und leistbare Lernunterstützung – egal ob sie nun selbst mit dem Lernen überfordert wäre oder nicht. Sie treten dafür ein, dass solche Angebote am besten direkt in der Schule vorhanden wären, da dann die Kinder nicht nachmittags nochmals (oft unbegleitet) zu einem Angebotsort gehen müssten. Kritisiert wird an dem derzeitigen Angebot, dass der Hort eben keine Lernunterstützung, ja nicht einmal verlässliche Hausaufgabenbetreuung darstellt. Viele Eltern meinen, dass die Hausübungen – obwohl angeblich von den HortpädagogInnen kontrolliert, sehr viele Fehler aufweisen. Dann bringt diese Nachmittagsbetreuung sehr wenig, vor allem weil man sich ja eigentlich darauf verlässt, dass die Kinder nicht nur beaufsichtigt werden, sondern zumindest bei der Hausübung Anleitungen, Unterstützung und Kontrolle erhalten.

W, BKS: „Oder zum Beispiel was mich auch gestört hat ist zum Beispiel, weil bei einer Hausübung ein Hakerl war und die Unterschrift von der Lehrerin, sozusagen die Lehrerin hat sich die Hausübung durchgeschaut und ich sitz dann da und find aber trotzdem nicht nur einen Fehler – weil ich sag immer, okay, was einmal passiert ist, ist kein Problem, kann jedem passieren, kann mir genauso passieren – aber wenn das immer wieder – bei ihm war’s so, das hat sich immer wieder wiederholt und es waren dann 4, 5 Fehler, obwohl ein Hakerl sozusagen da war.“

Ein (kommunales) Angebot einer Lernbetreuung wird als sehr positiv eingestuft. Hier sollte darauf Wert gelegt werden, dass die Kosten für alle leistbar sind, da Angebote für Nachhilfe von Lerninstituten oder auch privaten NachhilfelehrerInnen zu teuer sind. Ob so ein Angebot sich daher nur an sozio-ökonomisch eher belastete Gruppen richten sollte, wird verneint: So ein Angebot sollte für alle zum gleichen günstigen Preis offen sein!

Zwei Personen meinen, dass ein Angebot zur Lernbetreuung speziell für Familien mit Migrationshintergrund geschaffen werden sollte, da dadurch Chancengerechtigkeit hergestellt werden könne und gerade Kinder, die nicht gut genug Deutsch können besondere Unterstützung brauchen. Auf die Frage, ob dann deutschsprachige Kinder, das Angebot nicht nutzen könnten, meinten die Personen, dass diese es ja eigentlich nicht bräuchten. Aus diesen Antworten kann geschlossen werden, dass unter dieser Lernbetreuung nicht ein allgemeiner Förderunterricht verstanden wird, sondern ein spezielle Deutsch(nach)hilfe nach der Schule.

W, D: „Günstig ist bei meinen Kindern, sie sind alle im Hort! Sie machen dort die Aufgabe! Die machen sie dort, da gibt es gar nichts! Kaum daheim, daheim da spinnen sie nur umeinander – schrecklich! [...] (Wie sieht es aus mit Lernhilfe?) Haben wir auch schon gehabt – aber für den Großen eben – eben durch Mathe – Nachhilfe! [...] Das war eh die Schülerhilfe! Da ist er ein Jahr gegangen und dann durch das Bruckner Gym´ haben wir auch schon, da gibt es eben die, die eben 6 – 7 Klasse gehen, die besser sind, die das anbieten, dass die ihnen helfen!“

M, TR: „Der Hort und dass es so eine Lernbetreuung für Aufgabe machen – ist billiger als Hort, aber die tun nicht Aufgabe machen lernen tun sie nicht – wenn sie jetzt 25 Kinder haben – nur Aufgaben sonst nichts. Also wirklich lernen, so Sprache lernen, das wäre nicht schlecht! [...] Es gibt nie ganz gratis, wenn es gratis wäre, dann hätten es wahrscheinlich alle angemeldet! Ich sage zum Beispiel – Ich sage - besonders in Wels sind zu – wenn ich nicht falsch liege – sind zu 70% – 80% ausländische Kinder können kein richtiges Deutsch. Wo ich wohne da sind mindestens 80% ausländische Kinder, ich habe nie da gehört, dass die sich so richtig – wie Österreicherische deutsch reden! O.K. es gibt schon Österreicher, die auch da wohnen bei uns! Da siehst du die Kinder waren österreichische, die reden total anders wie ausländische Kinder!“

W: BKS: „Weil ich einfach finde und ich kann das auch begründen, ein Hort, der kostet sehr viel, eine Nachmittagsbetreuung kostet sehr viel. Das können sich nicht alle Eltern leisten. [...] Und ich finde zum Beispiel auch diese Lernbegleitung – es würd´ sicher sehr, sehr vielen Kindern was bringen. Ich gehe jetzt von meinem (...) und dem sozusagen, was ich sehe. Es gibt sicher viele Personen zum Beispiel, die nicht der deutschen Sprache so mächtig sind, wo aber die Kinder sozusagen in die Schule kommen und für so was – es wär´ super. Verstehen S´?“

7.5 Einbindung in die Schule – Kommunikation zwischen Eltern und LehrerInnen

Gerade die Einbindung von Eltern in der Schule ist ein wichtiges Unterstützungsinstrument für die Kinder, da sie durch das Engagement der Eltern die Wichtigkeit der Schule und deren Wertschätzung des Lernens erkennen. Darin sind sich sowohl LehrerInnen als auch die interviewten Eltern einig. Allerdings sind die Ansichten, was als Engagement zu sehen ist, etwas unterschiedlich. So erhoffen sich die LehrerInnen, dass die Eltern doch mehr machen als die als selbstverständlich angesehenen Elternsprechtagbesuche und das Erscheinen, wenn man zu einem Gespräch mit der/dem LehrerIn eingeladen wurde. Es wäre auch gut, wenn die Eltern bei Schulveranstaltungen mithelfen könnten, zum Beispiel

bei Ausflügen als Begleitung mitkämen oder auch bei Schulveranstaltungen beim Buffet mithelfen. Außerdem wird beklagt, dass es in einer Schule nicht einmal mehr einen Elternverein gibt und es nirgends mehr zu informellen Elterntreffs kommt. Aber auch bei diesem Thema ist die LehrerInnenschaft nicht homogen, denn es wird von einigen klar angemerkt, dass viele dieser Aktivitäten schwierig sind, wenn man entweder mehrere Kinder hat um die man sich kümmern muss oder ganztags berufstätig ist, oder sogar in Kombination. Auch alleinerziehende können diese Erwartungen oft nur sehr schwer erfüllen.

W: „Beim Elternverein – da waren früher wirklich viele, viele Eltern daran beteiligt! Inzwischen ist es so – dass wir zu tun haben, dass wir überhaupt das sogenannte Kollegium zusammen bringen – mit Obfrau, Stellvertreter und Kassier! Dass diese Personen überhaupt besetzt werden – wie gesagt – bei uns - wir haben einen Elternverein – wie gesagt, der ist spärlich besetzt und es gibt die gesunde Jause! Aber wie gesagt, da sind 3 maximal 4 Elternteile von sage ich jetzt einmal ca. 330 Eltern – die Kinder, die die gleichen sind.“

W: „Also zu Beginn – also bei meiner Lehrertätigkeit, war es doch noch so, dass ich einen wesentlich geringeren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in meiner Klasse hatte und damals war es eine Zeit der Elternstammtische! Da muss ich schon sagen, bei meinen ersten beiden Klassen, da haben sich wirklich die Eltern 1x pro Monat getroffen“

W: „Ich glaube, dass es sehr viel um Angstabbau geht bei der Beteiligung! Ich glaube viele Eltern haben sehr viel Angst vor der Schule! Nicht viele, aber manche Eltern haben Ängste! Die Ängste kann man abbauen, indem man sie halt beteiligen lässt an den Schulalltag oder Informationen nach Außen gibt! Oder man darf gar nicht unterschätzen, was Eltern auch selber für eine Schulkarriere hatten – das wird ja übertragen auf das Kind! Besonders merkt man es beim Elternsprechtag! Dann geht es gar nicht um das Kind, dann geht es um die Eltern.“

W: „Ich finde auch – Elternbeteiligung ganz wichtig – es geht darum, um die Wertschätzung, dass das Kind das Kind das sieht – die Mama oder der Papa interessiert sich für das was ich mache, was ich in der Schule mache.“

W: „Natürlich! Genauso, wie bei Migrationshintergrundeltern, die müssen einmal die Hemmschwelle übersteigen, dass die herkommen – wir sehen, die sprechen nicht einmal annähernd etwas, die sind froh, wenn sie beim Unimarkt ihre Butter und ihre Semmeln kaufen können, das war es dann schon! Das ich mir dann echt noch traue da herzukommen und irgendwie zu unterstützen oder so – und ich glaube, das ist auch der Grund“

Die Eltern sehen vor allem den Kontakt mit den LehrerInnen als wesentliches Element der Elternbeteiligung in der Schule an. Sie versuchen – so die Meinung der Mehrheit der Interviewten - den Kontakt nicht nur bei den Elternsprechtagen zu haben, sondern sich immer laufend zu informieren. Es wird auch darauf hingewiesen, dass sie den LehrerInnen ihre Kontaktdaten und Telefonnummer gegeben haben um jederzeit erreichbar zu sein, wenn Informationen notwendig sind. Hier erkennt man, dass die Eltern die Informationspflicht über besondere Vorkommnisse – sowohl was schulische Leistungen als auch was das Verhalten der Kinder betrifft – an die LehrerInnen abgibt; diese sollten also von sich aus Kontakt halten, wodurch die Einbindung der Eltern gegeben resp. verstärkt wäre.

M, TR: „Handynummer habe ich auch, wenn die Lehrer eine SMS aussenden! Oder wie meine Tochter einmal gegen einen Stamm gerannt ist – in Ohnmacht - ist sie wieder aufgewacht natürlich, der Herr Lehrer hat mich sofort angerufen! Mit seinem Privathandy! War auch nicht schlecht – sagt er – du deine Tochter – sind wir schon beim Du. Ja, ist schon lässig, das Volksschule! Ja, ich denke – Bis jetzt habe ich keine Probleme gehabt in der Volksschule!“

W, TR: „Ja, wenn das Kind Probleme hat, kann ich nicht wissen, aber von der Lehrerin kann ich wissen die Probleme! Da kann ich dann helfen! [...] Wenn er in Mathe oder Deutsch – die Lehrerin schreibt mir.“

W, BKS: „Wir haben sozusagen einen Elternabend ziemlich am Anfang von jeder Schulklasse sozusagen, wo einfach gewisse Informationen, wo man einfach alles unterschreibt und, und, und. Wir haben zum Beispiel einen Elternabend vor kurzem gehabt wegen der Landschulwoche, was sie jetzt haben werden, zum Beispiel wo wir diese zwei Klassen sozusagen zusammen waren, die auf die Landschulwoche gehen und deren Lehrer, wo wir einfach über die Landschulwoche geredet haben, wie des ablaufen wird und, und, und, [...].“

W, PL: „Wir treffen uns, um über die Kinder zu reden – ich finde, die Lehrer sollen auch dabei sein – sie verbringen sehr viel Zeit mit den Kindern schließlich – es ist schon wichtig, dass Informationen ausgetauscht werden – die Eltern sollen sich untereinander auch treffen – der Lehrer ist aber eine sehr wichtige Person im Leben des Kindes - einmal hat es sowas gegeben – von der Sprachklasse her und das war sehr nett.“

W, D: „Das wäre dann für mich, die haben in der Schule zum Beispiel eine gesunde Jause, was eigentlich jeden Mittwoch wäre – da suchen sie halt auch immer jemanden, der die Sachen verkauft und so – solche Sachen! Oder auf einem Wandertag mitgehen oder so! (Warum würden sie so etwas machen?) Ja, so – weil ich mir denke – weil ich auch irgendwie, weil es doch auch meine Kinder sind, dass ich doch auch ein wenig auch. Eben auch aushelfe und ja! [...] (Wie schaut es aus bei Elternsprechtagen?) Da gehe ich - Ja, ja, ja – da bin ich immer! Also Elternsprechtage abends bin ich selten, weil ich mir denke – man erfährt es unter dem Jahr auch, wenn die Sachen soweit sind. Dann muss ich wieder schauen, dass ich meine drei Kinder irgendwie unterbringe – das dauert wieder bis um 8 Uhr – 9 Uhr teilweise. Es wird auch viel unnötiges Zeug geredet – für mich halt eben, wo ich mir denke – o.k. das weiß ich schon – vom 1 Jahr – vom 2 Jahr!“

M, AR: (Würden Sie gerne mitgehen?) Wenn i ehrlich bin – naaa. Weil, i red jetzt von mir - bei mir geht's um des, dass ich arbeite viel auswärts und ich fahre so viel. Zum Beispiel, wenn ich in Bregenz, i fahr 5 ½ Stunden – 6 Stunden mit den Pausen, was i mach und genau zurück, in 3 Tage, 4 Tage muss ich wieder zurück. Und wenn i daham bin, nachdem dass i 4 Tage auf d' Nacht 8 Stunden Musik, dann will ich schon bissi Ruhe. Wenn ich ehrlich bin.“

W, BKS: „Ja, zum Beispiel wenn ist eine Elternsprechtage, dann mache ich immer gerne Kuchen. Wenn etwas jemand braucht, zum Beispiel: mein Mann arbeitet in Molkerei und hat gesagt „Wenn du etwas brauchst, für gesunde Jause oder etwas, ich bin dabei.“ Ich bin gerne für meine Kinder und ich mag andere Kinder auch, ich bin gerne dabei.“

Weiters wird das Mitteilungsheft als wichtiges Instrument für den Austausch mit den LehrerInnen verstanden. Darin erwartet man sich nicht nur Informationen über Ausflüge zu finden, sondern auch über Fehlverhalten der Kinder, genaue Hinweise falls mehr geübt werden sollte oder wenn schlechte Schulleistungen bestehen. Andererseits teilt man darin auch den LehrerInnen mit, ob Kinder krank waren oder Termine haben.

W, PL: „Sicher – ich muss das Elternheft überprüfen – wenn etwas zum Üben ist - ich muss mit ihm üben und dann unterschreiben, dass es erledigt ist – auch im Hort muss es unterschrieben werden – es wird doppelt kontrolliert – wenn es nicht im Hort gemacht wurde, muss es zu Hause

gemacht werden – die machen das schon richtig – die schreiben auch, ob das richtig gemacht worden ist.“

Die Teilnahme an Schulveranstaltungen wird als wichtige Möglichkeit gesehen, der Schule und dem Lernen gegenüber Wertschätzung auszudrücken, allerdings sagen viele, dass sie selbst dieses Angebot selten oder gar nicht nutzen. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Zum einen werden mangelnde Zeit (Berufstätigkeit) und andere familiäre Verpflichtungen angeführt, zum anderen aber – und hier wird es besonders interessant – mangelndes Selbstvertrauen aufgrund von fehlenden Deutschkenntnissen. So sagen beispielsweise einige befragte Väter in Bezug auf ihre Ehefrauen, dass diese nicht zu Schulveranstaltungen gehen, da sie sich nicht wohl fühlten, sich unsicher wären, oder es schlichtweg nicht könnten. Sie selbst sind aus beruflichen Gründen verhindert.

Generell wird aber von allen Eltern eine starke Einbindung in die Schule begrüßt. Es braucht aber eben auch die passenden Rahmenbedingungen, um diese Angebote wahrnehmen zu können.

W, BKS; „Ich sage einfach so, wenn man Zeit hat, also sozusagen wenn es sich wirklich zeitlich ausgeht. Wenn jetzt wer arbeiten tut und einfach nicht kann, verstehe ich das, dass sich die jetzt nicht extra einen freien Tag nehmen möchte oder was weiß ich. Wenn man Zeit hat, warum nicht. (Ist das eine Unterstützung für die Lehrer, ist das eine Unterstützung für's Schulsystem oder sehen Sie da drinnen auch einen anderen Nutzen?) Ich sehe das einfach als Unterstützung und ich sehe das nun auch so, wo ich sage okay, ich zeige selber Interesse an meinem Kind, ich zeige selber Interesse an dieser Schule, was an dieser Schule passiert, welche Feste gefeiert werden, wie sie was machen, wie sie was organisieren.“

M, AR: „Gott sei Dank, bei mir oder bei meiner Frau, ich kann schon zu 70 % gut Deutsch, meine Frau kann zu 30, 40 % auch gut Deutsch – es gibt Leute, was überhaupt net Deutsch kann, und wenn die überhaupt kein Verbindung haben, dann ist das noch schlimmer. Darum finde ich das super, dass überhaupt die Verbindung mit den Eltern, das ist sehr wichtig. Und die Schule machen das super, beide, ganz ehrlich.“

M, TR: „Wenn zum Beispiel jetzt meine Frau mehr Deutsch könnte – könnte sie auch selber gehen! Weil sie hat auch gesagt öfter – öfter verstehe sie nicht, was die Lehrerin sagt zu mir! Natürlich besser sollte ich gehen, weil ich da aufgewachsen bin.“

7.6 Vorschläge zur Weiterentwicklung

Um die Eltern besser in die Schule einzubinden, ist es nach Ansicht der PädagogInnen empfehlenswert, eine bessere Information an die Eltern (mit Migrationshintergrund) zu geben, um sie darüber zu informieren, was von ihnen erwartet wird.

W: „Diese Informationen, die Familien, die bei uns leben, das muss ja irgendwann einmal weiter gehen – bei uns funktioniert Schule anders! Da gibt es einen Elternabend – genauso ist eine schriftliche Einladung manchmal eine Einladung, der man folgen kann oder nicht! Es gibt auch Familien, die wollen gerne angerufen werden! Das habe ich schon einmal erfahren – also das ist etwas auf dem Papier, das ist nett – wenn ich Zeit habe, dann komme ich, wenn ich nicht Zeit habe – komme ich nicht!“

Außerdem geht es darum innovativ zu werden, wenn es um die Einladungen und Vorschläge geht, wie die Eltern zu erreichen sind, und was sie machen können:

W: „Also wir versuchen schon die Eltern auf jede Art und Weise in die Schule zu bekommen! Den Elternsprechtag, ein Buffet, ein Kunstprojekt haben wir – das Buffet beim Elternsprechtag! Wie gesagt – es kommen halt – zu den Einladungen in der Klasse! Da haben wir die Erfahrung da kommen die Eltern ebenfalls alle! Was einige Kolleginnen bei mir an der Schule machen, dass die Eltern zum Beispiel wie in den ersten Klassen an einem Buchstabetag da sind! Das heißt jede Woche hat sich ein anderer Elternteil gemeldet und übt eben da bei einem Tagesplan mit – übernimmt eine Lesestation! Ganz witzig – die Kollegin voriges Jahr die hatte bei der Lesestation die eine Mutter, die hat sich sehr schwer getan mit dem Lesen, das hat aber gar nichts gemacht, die Kinder haben ihr das dann vorgelesen, wenn die nicht lesen konnte – Stichwort – das heißt so!“

Auch die Aktivitäten und das Zusammenkommen außerhalb der Schule sollte gefördert werden, um damit auch die Integration in Wels fördern zu können:

W: „Also was ich so wichtig fände, wäre diese außerschulische Durchmischung jetzt! Nicht nur im Hinblick auf Bildungsstand, sondern auch Kinder mit Migrationshintergrund und da haben wir die Erfahrung gemacht, dass das ganz, ganz schwer ist die Eltern in irgendeiner Form ins Boot zu holen, weil bei Geburtstagsfeiern werden sehr wohl Kinder mit Migrationshintergrund auch eingeladen! Die dürfen oft leider nicht kommen – wir wissen nicht woran das liegt! – Wo bei zu uns sehr oft Eltern, weil sie sehr viel mit uns reden mit der Bitte kommen, es wäre ihnen so wichtig, dass Kinder auch am Nachmittag mit deutsch sprechenden Kindern mehr Kontakt hätten, was aber leider in Wels – wo die Politik auch – muss man sagen – versagt hat, weil wirklich diese Viertel gibt – diese einzelnen Häuser, wo kein deutschsprachiges Kind mehr wohnt und ich denke mir, da ist es so der Wunsch der Eltern auch, dass es zu dieser Durchmischung kommen würde, aber warum die das dann auch nicht dürfen weiß ich nicht! Sehr schwierig!“ [...] Es war heuer das erste Mal bei uns, dass beim Elternsprechtag ein Vater an uns herangetreten ist und wir haben über Sprache gesprochen und haben gesagt zum Beispiel sie ist sehr tüchtig, aber sie versteht noch sehr wenig. Der hat gesagt, ja wir wohnen in einem Haus, da sprechen alle türkisch! Und Sprache findet nicht nur an der Schule statt! Sprache findet am Spielplatz statt! Das fehlt und das ist eben bei uns Lichtenegg ins Besondere die Holzmühle, wo nur Kinder und das ist ein Fehler der Wohnbaupolitik!“

Auch hinsichtlich der Inklusion von Personen mit besonderen Bedürfnissen ist großer Bedarf feststellbar.

W: „Das finde ich ganz einen wichtigen Punkt, weil ich glaube da passieren ganz viele Missverständnisse, weil sie es ganz einfach nicht wissen, das kann man ja gar nicht – gerade der große Punkt, der noch ein großes Missverständnis ist – Integration von wirklich Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf – das ist einfach vor allem für Familien mit Migrationshintergrund ein ganz ein großer Punkt, den sie überhaupt nicht wollen und der für sie ganz, also was ich jetzt aus einem gewissen Grund eh verstehe – aber da muss noch ganz viel Aufklärung passieren, damit das weiter läuft!“

Gemeinsame Projekte, in denen Eltern mit den Kindern und den LehrerInnen arbeiten, könnten die Kommunikation fördern und Missverständnissen vorbeugen.

W, AR: „Ich glaube, das wäre gut, wenn es von der Schule Projekte gäbe – wo die Eltern mit den Kindern und den Lehrern zusammen arbeiten würden – welche Projekte kann ich nicht sagen, das ist nicht mein Bereich aber das wäre gut auch - langfristig über ein Semester, oder das ganze Jahr

sodass alle zusammen arbeiten und die Kinder können sich entwickeln und die Eltern können besser verstehen, was so in der Schule passiert – kann ich nicht ganz genau sagen aber muss immer zwischen der Schule und Eltern Kommunikation stattfinden.“

8 Empfehlungen

Wels weist eine sehr hohe Konzentration von Kindern mit nicht-deutscher Umgangssprache auf, wodurch das Bildungssystem vor große Herausforderungen gestellt ist, die es durch ein Bündel von Maßnahmen zu meistern gilt. Die Aufgaben, die im Rahmen einer differenzierten Integrationsarbeit zu erfüllen sind, müssen von mehreren Seiten und von verschiedenen Akteuren in enger Kooperation umgesetzt werden. Nur durch eine enge Zusammenarbeit und Kooperation können die verschiedenen Problembereiche dem eigenen Kompetenzbereich entsprechend von den jeweiligen Stakeholdern und Dialoggruppen differenziert durchgeführt werden. Als besonders kritische Faktoren im schulischen Bereich sind die geringen Deutschkenntnisse der Kinder bei Schuleintritt, deren schwach ausgeprägten sozialen Kompetenzen, und das geringe Lernunterstützungspotenzial der Eltern anzusehen, wobei es allerdings in mehreren Bereichen merkliche Unterschiede nach ethnisch- kulturellem Hintergrund gibt. Die Summe der Problembereiche können weder von der Schule noch von der Stadt allein durch Vorschriften entschärft werden; es braucht vielmehr ein koordiniertes Zusammenwirken mehrerer Einrichtungen wie dem Kindergarten, der Schule, der Sozialarbeit, der Zivilgesellschaft, der Wirtschaft, den Religionsgemeinschaften, sowie Verwaltung und Politik auf kommunaler und Landesebene.

Holistisches Entwicklungskonzept

Die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure kann beispielsweise in Modellen wie Campus-Schulen, in denen der Übergang vom Kindergarten bis in die Neue Mittelschule durch räumliche Nähe und intensive Kooperation der Einrichtungen organisiert wird, erfolgen. Auch das Konzept der Community Schools¹⁸, in dem neben pädagogischen Einrichtungen auch intensiv Zivilgesellschaft und lokale Wirtschaft sowie Verwaltung eingebunden sind, können als Beispiel dienen.

Sprachkenntnisse

Gute Deutschkenntnisse sind für Kinder ausschlaggebend dafür, dass sie dem schulischen Unterricht folgen können. Damit dies aber vom ersten Schultag an passieren kann, ist es notwendig, die grundlegenden Deutschkenntnisse bereits vor dem Schuleintritt zu erwerben. Hier braucht es zum einen die Elementarpädagogik im Kindergarten, zum anderen die Bereitschaft der Eltern, den frühkindlichen Erwerb von Deutsch zu unterstützen. Kinder sollten daher möglichst früh den Kindergarten besuchen und nicht nur das verpflichtende letzte Kindergartenjahr absolvieren. Dafür braucht es einerseits das Angebot, das für die Menschen mit sozio-ökonomischer Benachteiligung auch kostenmäßig zugänglich sein muss. Hier ist einerseits die Stadt andererseits aber auch das Land gefordert, die notwendigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Um die Eltern zu motivieren ihre Kinder in den Kindergarten zu schicken, obwohl auch daheim eine Betreuung – durch Elternteile oder andere Familienmitglieder – gegeben wäre, ist ein Anreizsystem zu überlegen. Etwa Zugang zu speziellen Sozialleistungen und Angeboten der Stadt Wels.

Es empfiehlt sich in diesem Zusammenhang aber auch, eine verstärkte Zusammenarbeit der Verwaltung mit ansässigen Vereinen oder Religionsgemeinschaften zu suchen, die ihrerseits den Eltern die Vorteile eines frühen Kindergartenbesuches vermitteln sollten.

Zu bedenken ist in dem Zusammenhang allerdings, dass mehr Kinder mit schlechten Deutschkenntnissen schon in frühen Kindergartenjahren Implikationen für die Ressourcenausstattung haben. Daher muss man die notwendigen Rahmenbedingungen für erfolgreiche elementarpädagogische Betreuung

¹⁸ Beispielhaft: http://www.communityschools.org/aboutschools/what_is_a_community_school.aspx

sicherstellen. Ein Erfolgsbeispiel dafür sind die (zweisprachigen) Interkulturellen MitarbeiterInnen (IKM), die beispielsweise in Niederösterreich in Kindergärten zum Einsatz kommen. Sie haben die Aufgabe, einerseits die Kinder sprachlich bei ihrer Eingliederung in die Kindergarten- Gemeinschaft zu unterstützen andererseits mit den Eltern der Kinder Kontakt zu halten, was möglicherweise aufgrund von Sprachschwierigkeiten sonst für Kindergartenpädagogen/innen mühevoll und zeitraubend ist und sie von ihren eigentlichen Aufgaben abhält.

Soziale Kompetenzen

Gerade der Kindergarten stellt einen guten Rahmen für den Erwerb von adäquaten Sozialkompetenzen dar, die dann im schulischen Umfeld vorausgesetzt werden. Daher erleichtert eine längere Besuchsdauer des Kindergartens nicht nur hinsichtlich der Sprachkompetenz sondern auch im sozialen Miteinander den späteren schulischen Unterricht.

Außerdem ist es in dem niederschweligen Kontakt zwischen Eltern, Kindergartenpädagogen/innen und IKM auch möglich, Werte und Einstellungen auf informellem Weg zu vermitteln. Denn sowohl beim Hinbringen als auch beim Abholen sind die Eltern im Kindergarten und kommen mit anderen Eltern und mit den PädagogInnen in Kontakt. Die Eltern lernen die Grundsätze des Kindergartens und auch des Umgangs miteinander automatisch kennen. Das wäre ein möglicher Ansatzpunkt für – unter Umständen auch verpflichtende – Informations- und Weiterbildungsangebote: Mütter und Väter können hier noch weit vor dem Schuleintritt der Kinder über die erwarteten Aufgaben informiert und auf ihre Rolle vorbereitet werden. Diese Veranstaltungen könnten auch in Form von sozialen Zusammenkünften – z.B. Elternstammtische, Nachmittagstee, etc. stattfinden.

Für so ein Angebot braucht es in jedem Fall die Kooperation zwischen Kindergärten (inklusive IKM) und Schulen, aber auch die Einbindung von Kinder- und Jugendhilfe und von Sozialarbeit wäre hier denkbar und sinnvoll. Denn viele Eltern werden Unterstützung brauchen, um ihre zukünftigen Aufgaben erfüllen zu können. Für so ein Angebot sind auch die notwendigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen, da in erster Linie den Eltern der Zugang erleichtert werden muss, die Angebote also wohl abends oder am Wochenende stattfinden sollten.

Werden Eltern bereits im Kindergarten an eine aktive Rolle im Zusammenspiel mit pädagogischen Einrichtungen vorbereitet, so sind sie auch im schulischen Setting dann nicht überrascht – auch wenn ihnen dort der tägliche Zugang und Austausch mit LehrerInnen nicht möglich ist. Außerdem können Eltern mit nicht-deutscher Umgangssprache im Rahmen solcher Treffen ihre eigenen Deutschkenntnisse verbessern und auch im Kontakt mit anderen Österreichern/innen, ein besseres Werteverständnis entwickeln.

Schulische Ausstattung

Gesellschaften, die nicht mehr unikulturell und einsprachig aufgebaut sind, brauchen neue, innovative Ansätze in der Pädagogik. Dazu gehört beispielsweise, dass Kindern mit geringen Deutschkenntnissen sowohl der Deutsch-Spracherwerb als auch die Teilnahme am Regelunterricht ermöglicht wird. Das bedeutet, dass für Kinder, die dem Unterricht nicht so leicht folgen können, Unterstützungslehrkräfte zur Verfügung stehen (oder umgekehrt jene Kinder, die bereits weiter sind, speziell betreut und gefördert werden). (Zusätzlicher) muttersprachlicher Unterricht ermöglicht es den Kindern auch, ihre Familiensprache richtig zu erlernen, was wiederum als Basis für den richtigen Erwerb der Zweitsprache Deutsch sehr hilfreich ist. Generell sollte darauf Wert gelegt werden, dass bei einer so hohen Konzentration von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache, die LehrerInnen zumindest Basiskenntnisse zur Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache (DAZ) haben.

Ein weiteres wichtiges schulisches Element betrifft das Miteinander, das durch Unterstützung der Schulsozialarbeit erreicht werden könnte.

Auch eine Einbindung von Vereinen und Religionsgemeinschaften im schulischen Setting – und damit eine Öffnung der Schulen für diese Einrichtungen – ist empfehlenswert.

Für diesen Faktor braucht es einerseits die Bereitschaft der LehrerInnen mitzuwirken, zum anderen aber auch die Ressourcen, diese Angebote zu verwirklichen. Das bedeutet die Kooperation mit dem Landesschulrat, den Pädagogischen Hochschulen (u.U. auch mit dem Bildungsministerium, um einen Schulversuch zu etablieren). Letztlich braucht es die Koordinierung der Zusammenarbeit von Schule, Sozialarbeit und Zivilgesellschaft, um Kooperation dieser Instanzen zu fördern, was Aufgabe der Verwaltung sein könnte.

Elterneinbindung

Um die Elternarbeit in den Schulen in Wels zu fördern, wären spezielle Ansprechmaßnahmen für die Eltern aus sozial benachteiligten Schichten und auch aus Familien mit Migrationshintergrund und mit geringen Deutschkenntnissen notwendig. Dabei könnten schulische Angebote für Väter und Mütter, bei denen das Kind im Mittelpunkt steht und die sehr niederschwellig angelegt sind, helfen.

Auch Sprachkurse in der Schule während der Unterrichtszeiten könnten Zugangsbarrieren abbauen.

Zu bedenken sind auch negative Schulerfahrungen der Eltern selbst, die ihnen den Zugang zur Schule erschweren; hier könnten Sport- und Kulturveranstaltungen, gemeinsame Ausflüge oder Feste Abhilfe schaffen. Auch die Verlagerung von einzelnen Schulunterrichts- oder Übungseinheiten aus der Schule hinaus in die Umwelt, sowie die Einbeziehung von Eltern können hier hilfreich sein. Solche Aktivitäten müssten sich aber nach den zeitlichen Ressourcen der Eltern richten, wodurch u.U. wiederum Überstunden anfallen; daher ist die Bereitschaft der LehrerInnen unumgänglich.

Bei all diesen Angeboten sind sowohl Vor- als auch Nacharbeiten erforderlich, die auch budgetär zu berücksichtigen sind.

Lernunterstützung

Ein Angebot der Lernbetreuung kann in Wels auf große Zustimmung hoffen. Allerdings sollte das Angebot regional verankert sein, am besten in den Schulen oder in unmittelbarer Umgebung. Wichtig ist dabei, dass sich die Lernunterstützung nicht auf das Kontrollieren von Hausübung beschränkt. Es geht darum, im extra-curricularen Setting gerade jenen Kindern, die sprachliche Defizite oder spezielle fachliche Probleme aufweisen, die Möglichkeit zum Üben und vor allem zum Nachfragen zu geben. Wichtig scheint dabei auch der Kontakt zu den Eltern zu sein, denn diese müssen wissen, welche Schwierigkeiten und Probleme ihre Kinder beim Lernen haben.

Lernunterstützung muss für alle Zielgruppen offen sein, mit möglicherweise sozial gestaffelter finanzieller Unterstützung für die Eltern.

9 Literaturverzeichnis

- Becker, Gary (1964). *Human Capital*, Columbia University Press.
- Betz, T. (2012) Bildungsungleichheiten an Übergängen aus der Perspektive von Primarschullehrkräften, Eltern und Kindern. In: Diemut Kucharz, Thomas Irion und Bernd Reinhofer (Hg.) *Grundlegende Bildung ohne Brüche*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Grundschulforschung, 15), S. 43–46.
- Biffi, G. (2002). Kosten und Nutzen des Bildungssystems im internationalen Vergleich, WIFO-Monatsberichte, Vol.75(6).
- Biffi, G., Zentner, M., Skrivanek, I. (2014). Der Einfluss sozialer Netzwerke auf die Bildungs- und Berufsentscheidungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit Schwerpunkt auf Wien und Vorarlberg. *Schriftenreihe Migration und Globalisierung*, Donau Universität Krems.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education, society, and culture*, second edition Sage Publ., London.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Klett, Stuttgart.
- Brünner, B., Kienl, M. (2011). Vom Nationalen Aktionsplan Integration zum Integrationsbericht 2011. *SIAK-Journal – Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und polizeiliche Praxis* Nr. 4: 20-27.
- Burtless, Gary ed. (1996). *Does Money Matter? The Effect of School Resources on Student Achievement and Adult Success*, Brookings.
- Carbonaro, W. (1998). "A Little Help from My Parent's Friends: Intergenerational Closure and Effects on Educational Outcomes." *Sociology of Education* 71:295-313.
- Carneiro, Pedro, Heckman, James J. (2003). "Human Capital Policy," in *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?* Benjamin M. Friedman (Ed.), MIT Press, pp. 148–49.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94: S95-121 (supplement)
- Dearden, L. (1999). 'The effects of families and ability on men's education and earnings in Britain', *Labour Economics*. Vol. 6, pp. 551-567.
- Dearden, L. (1998). *Ability, Families, Education and Earnings in Britain*, The Institute for Fiscal Studies WP 98/14, London.<http://staff.bath.ac.uk/ecs/jgs/Research/Child%20Development/References/wp9814.pdf>
- Dee, Thomas S., Jacob, Brian (2011). The impact of no Child Left Behind on student achievement, *Journal of Policy Analysis and Management*, Volume 30, Issue 3, pp: 418–446.
- Europäische Kommission (2013). *Barcelona Ziele: Ausbau der Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder in Europa mit dem Ziel eines nachhaltigen und integrativem Wachstums*. Luxemburg.
- Ellwood, David T., Kane, Thomas J. (2000). "Who Is Getting a College Education? Family Background and the Growing Gaps in Enrolment," in *Securing the Future: Investing in Children from Birth to College*, Sheldon Danziger and Jane Waldfogel ed., New York: Russell Sage Foundation, pp. 283–324.
- Finn, Jeremy D., Achilles, Charles M. (1990). "Answers and Questions about Class Size: A Statewide Experiment," *American Educational Research Journal* 27, no. 3: pp 557–77.
- Fleischmann, H.L., Hopstock, P.J., Pelczar, M.P., Shelley, B.E. (2010). *Highlights from PISA 2009: Performance of U.S. 15-Year-Old Students in Reading, Mathematics, and Science Literacy in an International Context*, National Center For Education Statistics, U.S. Department of Education.

- Friedrich, L. & Siegert, M. (2013) Frühe Unterstützung benachteiligter Kinder mit Migrationshintergrund: Effekte von Konzepten der Eltern- und Familienbildung. In: Margrit Stamm und Doris Edelmann (Hg.) Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 461–471.
- Graßhoff, G. et al. (2013) Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Wiesbaden.
- Hänggi, Y. (2013) Der Beitrag der Elternbildung zur Stärkung schulischer Kompetenzen. In: Margrit Stamm und Doris Edelmann (Hg.) Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 373–390.
- Heckman, J.J., Lochner, L. (2000). "Rethinking Education and Training Policy: Understanding the Sources of Skill Formation in a Modern Economy," in *Securing the Future: Investing in Children from Birth to College*, Sheldon Danziger and Jane Waldfogel ed., New York: Russell Sage Foundation, pp. 47–83;
- Hofer, K., Skrivanek, I., Tomic, M. (2016). Migration und Lehre. Über die Ursachen der unterschiedlichen Nutzung des österreichischen Lehrstellenangebotes. ÖGB-Verlag, Wien.
- Ingels, Steven J., Pratt, Daniel J., Wilson, David, Burns, Laura J., Currivan, Douglas, Rogers, James E., Hubbard-Bednasz, Sherry (2002). Education Longitudinal Study 2002. Base Year to second follow-up data file documentation. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, US Department of Education.
- Ishida, Hiroshi, Müller, Walter, Ridge, John (1995). Class Origin, Class Destination and Education: A Cross-National Study of Ten Industrial Nations, *American Journal of Sociology*, 1995: 101, pp 145-193.
- Jäger, B., Riepl, E., de Araujo Lira, A. (2011). 1. Umsetzungsbericht zum Integrationsleitbild des Landes OÖ. Amt der OÖ. Landesregierung, Linz.
- Jessim, Lee, Harber, Kent D. (2005). "Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies," *Personality and Social Psychology Review* 9, no. 2: 131–55.
- Moser, W., Stampfer, G. & Elvin, G. (2008) Integration in Wels. Ein Sozialbericht über Menschen mit Migrationshintergrund. Studie im Auftrag der Stadt Wels. Wien.
- Müller, W., Lüttinger, P., König, W., Karle, W. (1989). Class and Education in Industrial Nations. *International Journal of Sociology* 19: 3-39.
- Neal, Derek, Johnson, William R., (1996). "The Role of Pre-Market Factors in Black-White Wage Differences," *Journal of Political Economy* 104, no. 5: 869–95.
- OECD (2001): Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. Paris: OECD.
- Park, M. & McHugh, M. (2014) Immigrant Parents and Early Childhood Programs. Addressing Barriers of Literacy, Culture, and Systems Knowledge. Migration Policy Institute. Washington DC.
- PISA 2000. Measuring Student Knowledge and Skills – A New Framework for Assessment (konzeptioneller Rahmen für PISA 2000), OECD, Paris.
- PISA 2003. The PISA 2003 Assessment Framework - Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills (konzeptioneller Rahmen für PISA 2003), OECD, Paris.
- PISA 2006. Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006 (konzeptioneller Rahmen für PISA 2006), OECD, Paris.
- PISA 2009. PISA 2009 Assessment Framework: Key Competences in Reading, Mathematics and Science (konzeptioneller Rahmen für PISA 2009), OECD, Paris.

- PISA 2015. PISA 2015 Results (Volume I). Excellence and Equity in Education. OECD, Paris.
- PISA 2015. PISA 2015 Results (Volume II). Policies and Practices for Successful Schools. OECD, Paris.
- Pong, S. L. (1996). School participation of children from single-mother families in Malaysia. *Comparative Education Review*, 40, 231-249.
- Pong, S. L. (1997). Sibship size and educational attainment in Peninsular Malaysia: Do policies matter? *Sociological Perspectives*, 40, 227-242.
- Psacharopoulos, G., Patrinos, H.A. (2002). Returns to Investment in Education: A further Update, The World Bank Policy Research Working Paper 2881, Washington, D.C.
- Rosenthal, Robert, Jacobson, Lenore (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, New York: Holt, Reinhart, and Winston.
- Ross, K., Postlethwaite, T. N. (1989). *Indonesia quality of basic education*. Djakarta, Indonesia: Ministry of Education and Culture.
- Ross, K., Postlethwaite, T. N. (1992). Indicators of the quality of education: A summary of a national study of primary schools in Zimbabwe (International Institute for Educational Planning Research Report No. 96). Paris: UNESCO.
- Sandefur, G. D., Wells, T. (1999). Does Family Structure Really Influence Educational Attainment? *Social Science Research* 28: 331-357.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hg.) (2014a): Standardüberprüfung 2013. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Wien.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hg.) (2014b): Standardüberprüfung 2013. Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Wien.
- Schulz, Wolfram (2005). Measuring the socio-economic background of students and its effect on achievement in PISA 2000 and PISA 2003. Paper at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 7-11 April 2005.
- Schwantner, U., Toferer, B. & Schreiner, C. (Hg.) (2013): PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Graz: Leykam.
- Seltzer, J. (1994). Consequences of marital dissolution for children. *Annual Review of Sociology*, 20, 235-266.
- Spence, Michael (1973). "Job Market Signaling," *Quarterly Journal of Economics* 87, no. 3: 355-74.
- Stadlmayr, M. (2012) *Arbeitsmarktintegration und Dequalifizierung von Menschen mit Migrationshintergrund*. Dissertation. Linz.
- Statistik Austria (2017). *Abgestimmte Erwerbsstatistik und Arbeitsstättenzählung 2015. Ergebnisse und Analysen*. Statistik Austria, Wien.
- West, Martin R., Peterson, Paul E. (2003). *No Child Left Behind? The Politics and Practice of Accountability*, West and Peterson, Eds., Brookings Institution Press, 2003.