



**LernenvorOrt**  
LANDKREIS OSNABRÜCK

Gertrud Hovestadt · Kristina Jäger · Pia Niehues

# **Familiäre Lebenslagen von Kindern mit Schulproblemen im Landkreis Osnabrück**



**EDU-CON**

STRATEGIC EDUCATION CONSULTING

[www.edu-con.de](http://www.edu-con.de) · [www.edu-research.de](http://www.edu-research.de)

Rheine/Osnabrück April 2011

**EDU-CON Strategic Education Consulting GmbH**

Dr. Gertrud Hovestadt, Dr. Peter Stegelmann

Salzbergener Str. 64

D-48431 Rheine

[www.edu-research.de](http://www.edu-research.de)

Ansprechpartnerin: Frau Kristina Jäger B.A.

E-Mail: [jaeger@edu-con.de](mailto:jaeger@edu-con.de)

Telefon: 05971.911210

**im Auftrag des Landkreises Osnabrück**

Projekt „Lernen vor Ort“

Kommunales Bildungsmonitoring

Am Schölerberg 1

49082 Osnabrück

[www.landkreis-osnabrueck.de](http://www.landkreis-osnabrueck.de)

Ansprechpartner: Dr. Marco Schmidt, Koordinator „Bildungsmonitoring“

E-Mail: [marco.schmidt@lkos.de](mailto:marco.schmidt@lkos.de)

Telefon: 0541.5014803

## **Familiäre Lebenslagen von Kindern mit Schulproblemen im Landkreis Osnabrück**

<b>Einführung</b>		Seite
<b>1</b>	<b>Funktionen der Familie im Hinblick auf den Schulerfolg</b>	3
<b>2</b>	<b>Methode</b>	5
<b>3</b>	<b>Entwicklungs- und Schulprobleme</b>	6
3.1	Probleme der Selbstregulation	6
3.2	Sprach- und Integrationsprobleme von Migrantenkindern	8
3.3	Schulverweigerung	9
<b>4.</b>	<b>Familiäre Lebenslagen</b>	9
4.1	Einführung: Sozialstruktur, Alltagssituation, Milieu	9
<b>4.2</b>	<b>Sozialstrukturelle Merkmale</b>	10
4.2.1	Armut	10
4.2.2	Migrationshintergrund	11
4.2.3	Ein-Eltern-Familien	13
4.2.3.1	Erwerbstätigkeit und Zeit für Kinder	13
4.2.3.2	Erwerbslosigkeit und Zeit für Kinder	16
4.2.3.3	Erzieherische Situation	16
4.2.3.4	Zielgruppen von Maßnahmen für den Berufseinstieg	17
4.2.3.5	Risikolagen von Kindern aus Ein-Eltern-Familien: Statistische Daten	18
<b>4.3</b>	<b>Merkmale der Alltagssituation</b>	20
4.3.1	Passivität	20
4.3.2	Ressource Zeit	21
4.3.3	Unterstützung der Kinder	23
<b>5.</b>	<b>Schulerfolg trotz familiärer Risikolagen</b>	25
<b>6.</b>	<b>Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen und Eltern</b>	27
6.1	Erziehungspartnerschaft	27
6.2	Kontaktaufnahme durch die Pädagog/inn/en	28
6.3	Kontaktaufnahme durch die Eltern	30
<b>7.</b>	<b>Zusammenarbeit zwischen Schulen und Jugendhilfe</b>	30
<b>8.</b>	<b>Vorschläge der Pädagoginnen und Pädagogen</b>	32
8.1	Individuelle Förderung	32
8.2	Ganztagsbetreuung	34
8.3	Elternförderung	34
8.4	Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe	35
<b>9.</b>	<b>Zusammenfassung: Familiäre Risikolagen und Funktionen der Familie</b>	36
<b>Literatur</b>		

## **Einführung**

Mit dieser Studie soll ein besserer Einblick in die familiären Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit besonders ungünstiger Lernentwicklung im Landkreis Osnabrück hergestellt werden. Es geht um jene Kinder und Jugendlichen, die bei Fortsetzung ihrer aktuellen Entwicklung voraussichtlich nicht das Bildungsminimum (BAUMERT 2001) erreichen werden, das für die gesellschaftliche Teilhabe – insbesondere für das Erlernen eines zukunftsfähigen Berufes – erforderlich wäre. In den PISA-Studien wird von „Risikogruppen“ gesprochen; zu ihnen werden 15 bis 20 % der Jugendlichen in Deutschland gezählt. Nicht zuletzt aus den PISA-Studien ist bekannt, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland ganz besonders eng ist.

Um Einblick in die familiären Lebenslagen zu erhalten, wurden Interviews mit Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrern sowie mit Sozialpädagoginnen und -pädagogen und einigen alleinerziehenden Müttern geführt. 47 Interviews konnten in die Auswertung einbezogen werden.

Die Bereitschaft der Institutionen und der einzelnen Ansprechpartner, an dieser Untersuchung mitzuwirken, war erfreulich groß. Das dürfte auch Ausdruck des Problemdrucks und des starken Engagements sein, mit dem sie ihre tägliche Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen leisten. Den Pädagoginnen und Pädagogen sei für die Beteiligung an den Interviews herzlich gedankt.

### **1. Funktionen der Familie im Hinblick auf den Schulerfolg**

Zunächst soll dargestellt werden, wie bedeutsam die familiäre Lebenslage für den Schulerfolg ist und welche Funktionen damit verbunden sind. Die Familie ist dabei eingebettet in ein Milieu, sowohl im Hinblick auf die Familiengeschichte als auch im Hinblick auf ihre aktuelle Umwelt (Wohnumfeld, Freunde und Verwandte, soziale Schicht etc.). Im Anschluss an Grundmann u. a. (2006) können folgende Funktionen unterschieden werden:

- Die Familie trägt Sorge für das physische und psychische Wohlergehen des Kindes. Gesunde Ernährung, Hygiene und ausreichend Schlaf sind ebenso wesentliche Aspekte wie die emotionale Stabilität. Ob Kinder Stabilität und emotionale Sicherheit erfahren, überbehütet sind oder innerfamiliären Stresssituationen ausgesetzt sind, beeinflusst ihre Entwicklungsmöglichkeiten. Familiäre Lebenslagen, in denen das leibliche Wohlergehen und positive emotionale Sicherheit nicht gewährleistet sind, sind für den Schulerfolg des Kindes dysfunktional. Diese Funktion der Familie/Eltern ist grundlegend. Sie prägt das Kind besonders in den ersten Lebensjahren, also biografisch bevor üblicherweise außerfamiliäre Bildungsinstitutionen wie die Kindertageseinrichtungen mitwirken. Erlebt ein Kind dauerhafte Prozesse der Deprivation, also einer emotionalen Mangelsituation, ist seine Entwicklung gravierend behindert und wird in der Regel auch den Schulerfolg negativ beeinflussen.
- Die Familie, eingebettet in ein Milieu, ist der wesentliche Sozialisationsort für Bildung. Die Wertschätzung von Bildung und Schule, erste Bildungs- und Lerntechniken sowie Leistungsbereitschaft können hier vermittelt werden. Auch die Bildungsaspirationen

werden in der Familie weitergegeben, also die Erwartungen etwa an den Schulbesuch, den Schulerfolg, das Abschlussniveau und die damit verbundenen Berufslaufbahnen. In ihrer Sozialisationsfunktion ist die Familie nicht isoliert; vielmehr ist sie eingebettet in ein Milieu, zu dem auch die Schicht und das Wohnumfeld zu zählen sind. Ob eine sozial instabile Familie etwa in einem sozialen „Brennpunkt“ oder in einem bürgerlichen Wohnviertel lebt, macht einen erheblichen Unterschied für die Bildungsperspektive der Kinder aus. Für die schulische Entwicklung stellt eine bildungsferne Familie einen erschwerenden Hintergrund dar. Bildungsfern sind Familien insbesondere, wenn Eltern keine oder niedrige Schulabschlüsse erreicht haben, wenn in der Familie ein ungünstiges Lernklima besteht (wenig lesen, Freizeitverhalten etc.) und die Eltern für ihre Kinder niedrige Bildungserwartungen haben. (GRUNDMANN U. A. 2006; QUENZEL/HURRELMANN 2010)

- Die Familie ist selbst „die grundlegende Bildungsinstitution der Kinder und Jugendlichen“ (BMFSFJ 2002, S. 9). Hier können wichtige Fähigkeiten und Inhalte wie etwa soziale Kompetenz, Lernkompetenzen, die Muttersprache und „Weltwissen“ vermittelt werden; später kann die Familie den Schulunterricht ergänzen. Die Bildungsinhalte sind elementar, aber keineswegs selbstverständlich. Diese Funktion der Familie ist für die Entwicklung des Kindes sehr hoch zu schätzen, weil die ersten Lebensjahre die lernintensivsten Jahre des Menschen sind, und in diesen Jahren die Familie für die meisten Kinder die nahezu alleinige Entwicklungsumgebung darstellt. Potenziale des Kindes, die in dieser Zeit nicht angesprochen werden, können später nur schwer aufgebaut werden.
- Die Familie wird als „Schulbegleitung“ gefordert. Meistens sind es die Mütter, die diese Aufgabe übernehmen. Je jünger das Kind, desto umfangreicher und wesentlicher ist diese Funktion. Sie reicht von der Sorge für die morgendliche Pünktlichkeit in der Schule bis hin zum Elternabend und den ehrenamtlichen Beiträgen zum Kindergarten- und Schulleben. Insbesondere die Hausaufgabenbetreuung ist ein großes Thema. 71 % aller Viertklässler/innen üben zu Hause mit einem Familienmitglied für die Schule (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, S. 84). Diese Aufgabe der Familien befindet sich im Umbruch. Zum einen verändert sie sich mit der Pädagogik. Mit dem Lernziel, das „Lernen zu lernen“ und das Lernen selbst zu regulieren, werden auch an die häusliche Schulbegleitung andere Anforderungen gestellt. Zum anderen verändert sich diese Aufgabe unter der Bedingung der Ganztagschule und verliert möglicherweise an Bedeutung: Teile des vormals häuslichen Lernens werden in die Schule verlagert. Aus Sicht der Kitas und der Schulen sind die Eltern Kooperationspartner, in günstigen Fällen besteht zwischen der Familie bzw. den Eltern einerseits, der Kindertageseinrichtung und der Schule andererseits, ein Arbeitsbündnis (BETZ 2006, S. 27). In ungünstigen Fällen arbeiten Eltern und Bildungsinstitution eher gegeneinander oder stehen kaum in Kontakt. Grundsätzlich ist das Verhältnis zwischen den Eltern und den Bildungsinstitutionen auch von Macht und wechselseitiger Abhängigkeit geprägt. (GRUNDMANN U. A. 2006)

Die Familien/Mütter stellen zudem die Verbindungen nach außen her, sind insofern „Gatekeeper“. Als Gatekeeper (englisch für „Pfortner“) wird bezeichnet, wer die Möglichkeit hat, die Wege und Entscheidungen anderer zu beeinflussen; es kann sich um

Personen oder um Institutionen handeln. Für die Lern- und Bildungswege der Kinder hat die Familie eine Gatekeeping-Funktion, weil sie den Zugang zu außerfamiliären Erfahrungswelten, Lernorten und -medien öffnet oder verschließt (BETZ 2006), insbesondere zu den außerschulischen Bildungsangeboten wie etwa Frühförderung, Vereinen, Bibliotheken oder Musikschule.

Wenn diese Funktionen positiv gefüllt sind, so die Annahme, dann bietet die Familie gute Voraussetzungen, damit ein Kind seine Potenziale entwickeln und nutzen kann. Insofern ist mit diesen Funktionen auch ein Idealbild, ein Familienideal, verbunden, dass die Familien oft überfordert und das sie allein nicht erfüllen können. Ableiten lassen sich somit Bereiche, in denen Kinder und Jugendliche bzw. deren Familien Unterstützung brauchen.

## **2. Methode**

Im Landkreis Osnabrück wurden telefonische Leitfrageninterviews mit Pädagoginnen und Pädagogen geführt, die mit Kindern und ihren Familien arbeiten. Die Interviewpartner waren zum einen pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter außerschulischer sozialpädagogischer Institutionen im Landkreis Osnabrück; zum anderen wurden Erzieherinnen in Kindertagesstätten sowie Lehrerinnen und Lehrer aus Grund-, Haupt-, und Förderschulen sowie ein Realschullehrer befragt. Auch Realschulen und Gymnasien haben Schülerinnen und Schüler mit manifesten Entwicklungs- und Schulproblemen, die Kinder oder Jugendlichen wechseln jedoch in der Regel zu einer niedrigeren Schulform, noch bevor diese Probleme so manifest werden, dass jeglicher Schulabschluss gefährdet ist.

Die Auswahl orientierte sich daran, Interviewpartnerinnen und -partner zu finden, die mit Kindern aus bildungsfernen Lebenslagen arbeiten und durch ihr Engagement Einblick in deren Lebenslagen gewonnen haben. Alle sind berufserfahren und in ihrer aktuellen Institution bereits längere Zeit tätig. Eine gute Verteilung über das Kreisgebiet war ebenfalls ein Gesichtspunkt bei der Auswahl der Gesprächspartner.

Bei der Auswahl der Interviewpartner halfen unter anderem die Mitarbeiter der verschiedenen Bildungsbüros des Landkreises. Durch weitere Recherchen konnten darüber hinaus noch Institutionen ausfindig gemacht werden, die für ein Interview ausgewählt wurden. Insgesamt 47 Interviews konnten in die Auswertung einbezogen werden.

In der Studie wird die Anonymität sowohl im Sinne der Gesprächspartnerinnen und -partner als auch im Sinne der Kinder und ihrer Familien gewahrt.

Einige der befragten Pädagoginnen und Pädagogen aus außerschulischen Institutionen stehen alltäglich in unmittelbarem Kontakt mit den Familien und machen dort auch Besuche. Die meisten der befragten Pädagoginnen und Pädagogen haben alltäglichen Umgang mit den Kindern, weniger aber mit deren Familien. Den häuslichen Kontext kennen sie nur in Ausnahmefällen aus eigener Anschauung. Was wissen Lehrerinnen und Lehrer über die Fernsehgewohnheiten ihrer Schülerinnen und Schüler? Was über die Stressbelastung und die Erziehungsstile von Eltern? Haben sie eine realistische Vorstellung vom Alltagsleben in den Familien?

Was die Interviewpartnerinnen und -partner aus den häuslichen Lebenslagen schildern, wird aus verschiedenen Quellen gespeist. Dazu gehören bruchstückhafte Informationen aus dem Munde der Kinder und der Eltern; hinzu kommen Hinweise aus verstreuten Quellen: Kolleginnen und Kollegen, andere Kinder, vom Hörensagen. Wenn die Bruchstücke sich zu einem Gesamtbild fügen, kommen unvermeidlich eigene Erwartungen und Einstellungen hinzu. Auf diese Bilder sind sie in ihrem Berufsalltag angewiesen und allem Anschein nach wissen engagierte Erzieherinnen, Lehrer und Sozialpädagogen sehr viel über die familiären Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen. Wenn hier Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergärten, Schulen und außerschulischen Einrichtungen nach den häuslichen Hintergründen der Kinder befragt werden, so ist dies ein Versuch der Annäherung an den häuslichen Alltag der Kinder aus der Perspektive dieser Institutionen. (zu den Methoden der Erfassung des sozialen Hintergrundes von Schüler/inne/n: vgl. BAUMERT/STANAT/WATERMANN 2006)

Die Zitate aus den Interviews sind kursiv gesetzt und jeweils mit einem Kürzel gekennzeichnet, das einen Buchstaben und eine Zahl enthält. „E“ bedeutet Erzieher/in in einer vorschulischen Kindertageseinrichtung; „L“ bedeutet Lehrer/in oder Schulsozialarbeiter/in; „S“ weist auf Mitarbeiter/innen einer außerschulischen sozialpädagogischen Institution oder Arbeitsstelle hin. Die Zitate wurden zur besseren Lesbarkeit sprachlich leicht überarbeitet.

### **3. Entwicklungs- und Schulprobleme**

Die geschilderten Entwicklungsprobleme und Lernschwierigkeiten lassen sich im Wesentlichen in drei Gruppen systematisieren:

- Probleme der Selbstregulation,
- Probleme der Sprache und der kulturellen Integration,
- Schulverweigerung.

#### **3.1 Probleme der Selbstregulation**

*„Wenn ich dazu keine Lust habe, mach ich halt mal was anderes. Das meine ich mit der emotionalen Intelligenz. Es fällt ihnen schwer, sich zurückzunehmen, abzuwarten, anderen zuzuhören. (...) Dass Kinder sich nicht zurücknehmen können, ist, glaube ich, das Oberthema schlechthin.“ (E2)*

So fasst eine Erzieherin einen Problemkomplex zusammen, der sich durch nahezu sämtliche Interviews zieht und als Mangel an Selbstregulation überschrieben werden kann. „Mit Selbstregulation werden in der Psychologie die bewussten und unbewussten psychischen Vorgänge bezeichnet, mit denen Menschen ihre Aufmerksamkeit, Emotionen, Impulse und Handlungen steuern. Selbstregulation umfasst u. a. den mentalen Umgang mit Gefühlen und Stimmungen und die Fähigkeiten, Absichten durch zielgerichtetes und realitätsgerechtes Handeln zu verwirklichen sowie kurzfristige Befriedigungswünsche längerfristigen Zielen unterzuordnen. Ein wesentliches Entwicklungsziel im Erziehungs- und Sozialisationsprozess von Kindern ist die Fähigkeit, sich zunehmend selbstständig, also ohne die Unterstützung

von Bezugs- bzw. Betreuungspersonen, zu steuern.“ Diese besonders treffende Definition stammt von Wikipedia.

Die Probleme der Selbstregulation, die in den Interviews immer wieder angesprochen werden, sind folgende:

- Konzentrationsmangel,
- Wahrnehmungsstörungen (d. h. etwa, Reize nicht hinreichend filtern zu können),
- geringes Durchhaltevermögen, Ungeduld,
- Unruhe,
- wenig Struktur am Arbeitsplatz, bei der Arbeit, bei der Zeitgestaltung,
- wenig Respekt vor anderen, Regeln missachten.

In der pädiatrischen Diagnostik gehören diese Symptome zu den hyperkinetischen Störungen (DÖPFNER/FRÖLICH/LEHMKUHL 2000). Bei vielen Kindern wird aufgrund von Auffälligkeiten in diesen Bereichen ein Krankheitsbild wie ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung) diagnostiziert. Das Stichwort ADHS spielt jedoch in den Interviews eine nachrangige Rolle, wohingegen Probleme der Konzentrationsfähigkeit besonders hervorgehoben werden.

Die Angaben zu den Konzentrationsphasen der Kinder und Jugendlichen variieren zwischen 10 und 30 Minuten.

*„Also es ist so, dass wir im Primarstufenbereich Konzentrationsphasen von etwa 10 Minuten haben, 10-15 Minuten, und dann müssen wir quasi einen Wechsel haben.“ (L16)*

Lediglich ein Interviewpartner gab an, dies sei kein nennenswertes Problem. Vermutlich ist es kein Zufall, dass es sich um den einzigen befragten Realschullehrer handelt:

*„Es gibt schon einige hibbelige Kinder; ich hab jetzt einen ganz konkreten vor Augen. Der ist auch so hyperaktiv, den muss man in der Fünf-Minuten-Pause einfach rausjagen. Aber das ist kein grundsätzliches Problem. Und vor allen Dingen in den oberen Klassen sowieso nicht mehr. Also, in Klasse 9 ist das gelaufen.“ (L18)*

An den Förderschulen mit den Schwerpunkten „Soziale und emotionale Entwicklung“ sowie „Lernen“ hingegen ballen sich diese Probleme:

*„Es fällt so auf, dass die Kinder keine Regeln verstehen, also wirklich auch nicht verstehen und sich dann entsprechend unkontrolliert verhalten, zum Teil auch aggressiv sind. Und sich dann eben auch relativ wenig auf Inhalte, die wir vermitteln sollen, konzentrieren können. Das heißt also, dass die durchaus auch zum Teil nicht in der Lage sind, in der Klasse zu bleiben, auch irgendwie raus müssen, sich abreagieren müssen.“ (L16)*

*„Und es ist bei uns so, dass auch grade im Schwerpunkt Lernen die Verhaltensauffälligkeiten der Kinder ganz massiv zunehmen. Die Zahl der Kinder und auch die Intensität der Verhaltensstörung nehmen gravierend zu.“ (L21)*

Oftmals schätzen die Kinder und Jugendlichen sich selbst und ihre Leistung falsch ein:

*„Ein Selbstbild, das nicht stimmt. Viele Jugendliche schätzen sich komplett ganz anders ein. Also, da gibt es Beispiele, nach einem 2-wöchigen Praktikum meinte ein Jugendlicher, sagte und berichtete seiner Klassenlehrerin, hab ich heute noch gehört, es ist alles super gelaufen, überhaupt keine*

*Probleme. Und die Frau (.), also die Klassenlehrerin, die informiert oder spricht noch mal mit dem Betrieb und kriegt eine ganz andere Rückmeldung.“ (S3)*

Immer ist Lernen mit Frustration verbunden, nämlich der Erfahrung, etwas noch nicht zu können und üben zu müssen. Viele Kinder und Jugendliche weichen dieser Enttäuschung aus und wenden sich einer Beschäftigung zu, die schnelle Erfolge und Belohnungen erwarten lässt.

*„Also er fängt mal mit, wenn wir Mathe z. B. jetzt mal nehmen, er fängt mit einer Aufgabe an, da kommt er nicht weiter, dann kommt die nächste dran, die nächste dran, die nächste dran. Irgendwann verliert er die Lust. Dann muss er erst mal träumen oder er wartet so lange, bis man zu ihm kommt und ihn auffordert, weiterzumachen.“ (L20)*

In der Psychologie ist die Ursache dieser Störungen umstritten, wobei es sowohl für neurobiologische als auch für psychosoziale Aspekte Nachweise gibt. „Generell wird eine Interaktion psychosozialer und biologischer Faktoren vermutet, die letztlich zum klinischen Bild der hyperkinetischen Störungen führen. (...) Ein allgemeines Modell (...) geht von einer erhöhten biologischen Vulnerabilität aus, die sich in bestimmten Funktionsdefiziten äußert, wobei sich das hyperkinetische Verhalten dann manifestiert, wenn eine unzureichende äußere Steuerung erfolgt oder wenn spezielle Anforderungen an Aufmerksamkeit und Ausdauer durch Spiel- und Gruppensituationen bzw. Kindergarten und Schule gestellt werden.“ (DÖPFNER/FRÖLICH/LEHMKUHL 2000, S. 9)

### **3.2 Sprach- und Integrationsprobleme von Migrantenkindern**

Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund haben erheblich häufiger Schulprobleme als Kinder mit deutscher Muttersprache bzw. als Kinder aus Familien ohne Migrationsgeschichte (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010). Die Interviews vermitteln den Eindruck, dass dies auch für den Landkreis Osnabrück zutrifft. Innerhalb des Landkreises gibt es Regionen mit Wohnbezirken, in denen ein hoher Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund lebt. Dies betrifft insbesondere das Artland sowie die südöstliche Kreisregion um Melle und Bad Essen. Die Kindergärten und auch Schulen in diesen Einzugsbereichen haben teilweise sehr hohe Anteile von Migrantenkindern. Eine Lehrerin berichtet, dass bei knapp 50 % der Schülerinnen und Schüler ein Migrationshintergrund bekannt ist (L8). Der Integrationsgrad vieler dieser Familien in die deutsche Gesellschaft ist nach Aussage der Expertinnen und Experten gering.

*„Die meisten Kinder mit Migrationshintergrund haben keinerlei Deutschkenntnisse, würde ich jetzt mal sagen. Also wenn ich jetzt mal von 100 % ausgehe von den Kindern, würde ich sagen, dass 80 % keinerlei Deutschkenntnisse haben, 10 % haben Ansätze in Deutsch und bei den anderen 10 % kann man sagen, die sprechen schon relativ gut Deutsch.“ (E5)*

Diese Kinder erhalten im Jahr vor der Einschulung eine Sprachförderung, die ihnen ermöglichen soll, in der Schule dem Unterricht zu folgen. Diese Förderung, die in Folge der ersten PISA-Studie vor wenigen Jahren in allen Bundesländern eingeführt wurde, wurde in Niedersachsen im Schuljahr 2003/04 flächendeckend eingeführt (HOVESTADT 2003, 2004).

Somit sollte der erste erfasste Geburtsjahrgang gegenwärtig die siebte Jahrgangsklasse absolvieren.

Von den Lehrerinnen und Lehrern werden vielfach Sprachprobleme genannt. Eine Grundschullehrerin:

*„Also, passiver Wortschatz ist bei den meisten Kindern ausreichend vorhanden, aber wenn sie dann aktiv selber sprechen sollen, fällt das einigen doch sehr schwer, und da befinden die sich in unterschiedlichen Stadien. Einige sprechen nur mit Ein-Wort-Sätzen quasi, und einige können sich auch schon umfangreicher äußern. Aber es geht halt immer wieder darum, neue Begriffe und neue Satzstrukturen in den aktiven Wortschatz zu überführen.“ (L1)*

Im jugendlichen Alter sprechen die Migrantenkinder dann nach Einschätzung einer Lehrerin akzentfrei Deutsch, jedoch mit einem deutlich eingeschränkten Wortschatz.

*„Die können alle fließend Deutsch, aber der Wortschatz wird immer geringer. D. h. die kennen ganz viele Wörter gar nicht. Zum Beispiel das Wort Schwiegersohn: Kam letztens ein türkischer Junge, sagt: Was ist das? Ganz einfache Wörter. Die sitzen vorm Fernseher und sprechen nicht mehr, und grade bei den Migrantenkindern haben wir das Problem, dass der Wortschatz sehr, sehr klein ist. Sie sprechen ohne Akzent Deutsch und können aber viele Sachen nicht verstehen.“ (L19)*

Anders stellt sich die Problematik bei Schülerinnen und Schülern dar, die in erster Generation hier leben, etwa mit ihren Eltern als Spätaussiedler eingewandert sind.

*„Wenn die das in der Schule gelernt haben, wenn ich dann mal was sage, so ganz vorsichtig und ganz langsam sage, was sie denn verstehen, dann ist einfach so eine Blockade da, dass die sich nicht trauen. Das geht auch nicht auf Knopfdruck. Das ist ganz normal. Und wenn man schon ein bisschen länger hier ist, meistens die Sprache schon kann, dann sind die Probleme auch sehr, sehr vielfältig. Das kann sein, dass man in der Schule aus irgendwelchen Gründen nicht mitkommt oder sehr negativ vielleicht auch mal auffällt, durch irgendwelche Verhaltensweisen.“ (L17)*

### **3.3 Schulverweigerung**

Nach Schätzungen der „Fachberatung Schulverweigerung“ gibt es im Landkreis Osnabrück pro Jahr ungefähr 50 bis 60 hartnäckige Schulverweigerer und darüber hinaus etwa 100 schulpflichtige Kinder und Jugendliche, die regelmäßig ‚schwänzen‘. Häufig beginnen die unentschuldigsten Fehlzeiten beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. (S1) Eine Grauzone besteht in solchen Fällen, in denen Eltern durch Entschuldigungen willkürliche Fehlzeiten decken.

## **4 Familiäre Lebenslagen**

### **4.1 Einführung: Sozialstruktur, Alltagssituation, Milieu**

Auf die Frage nach den familiären Lebenslagen der Kinder erhielten wir von den Pädagoginnen und Pädagogen zwei Typen von Antworten. Zum einen gab es Hinweise auf sozialstrukturelle Merkmale von Familien im Sinne von Bevölkerungsgruppen, deren Kinder überdurchschnittlich häufig Schulprobleme zu haben scheinen. Zum anderen wurde

geschildert, wie Familien – nach Wissen oder Einschätzung der Lehrer/innen, Erzieher/innen und Sozialpädagog/inn/en – in ihrem Alltag leben.

## **4.2 Sozialstrukturelle Merkmale**

### **4.2.1 Armut**

Armut ist eine Lebenslage, die in vielen Interviews explizit oder implizit wie eine allgemeine Grundsituation angesprochen wird. Sie trifft Familien mit Migrationshintergrund und Alleinerziehende besonders häufig.

Ein Lehrer berichtet, wie aufwendig und langfristig Klassenfahrten organisiert werden müssen, weil die finanzielle Unterstützung von Kindern beantragt werden muss. Kinder, die ohne solche Unterstützung nicht hätten mitfahren können, habe es immer gegeben; die Zahl sei aber angewachsen. Andere Kinder wählen Unterrichtsangebote nach der Höhe des Kostenbeitrages.

*„Es lässt sich nicht vermeiden, dass man ab und zu, sagen wir mal für Holz oder für Material oder Küche, für hauswirtschaftliche Lebensmittel, eben Geld einsammelt. Und das Geld einsammeln, ja, manche drücken sich dann, kommen deshalb nicht mit. Ich sag mal so, würden wählen zwischen Kunst und Werken und fragen vorher nach, was ist teurer. Würde gerne bei Werken mitmachen, wenn ich aber Werken fünf Euro bezahlen muss, Materialzulage, und bei Kunst sind es nur zwei Euro oder gar nichts, dann wähle ich lieber das. Dann sagt Mutter schon zu Hause: wähl lieber das Preiswerte.“ (L23)*

*„Da muss man genau hingucken, warum jemand irgendwo nicht mitmacht. (...) Zum Beispiel neulich: wir machen grad ein riesen Sportwettbewerb. Nachher, wenn man das Sportabzeichen verliehen bekommt, muss man, ich weiß nicht, ich sag jetzt einfach mal zwei Euro auf den Tisch legen. Haben wir ein paar hervorragende Sportler, wo die aber dann plötzlich sagen: ja, aber ich hab im Moment etwas, täuschen eine Verletzung vor. Sie würden die Bedingungen super schaffen. Hintergrund ist, guck ich mal bei einen hinterher: wenn ich mein Abzeichen kriege, hab alles erfüllt, muss ich noch zwei Euro auf den Tisch legen, damit ich die Nadel und so weiter mein Eigen nennen kann. Und von daher: lieber nicht mitmachen, dann kostet es auch nichts.“ (L24)*

Mehrere Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass es in der Ganztagsbetreuung Kinder gibt, die aus Kostengründen am Mittagessen nicht teilnehmen.

*„Im Zusammenhang mit dem Mittagessen machen wir schon solche Beobachtungen. Dass Eltern die diesen Betrag, und den halt ich jetzt nicht für so extrem hoch, aber die nicht in der Lage sind, diesen Betrag regelmäßig zu bezahlen, dass ihr Kind am Essen teilnehmen kann. Und denen es dann auch schwer fällt, das Essen was sie ihren Kindern mitgeben, so nach Gesundheit und Vitaminaspekten einzupacken. Also an der Stelle ist es ziemlich bekannt.“ (L11)*

Dass Mittagessen in den Ganztagsbetreuungen kostet in den Schulen in Melle z. B. 2,50 € pro Kind, in anderen Gemeinden kann der Preis höher liegen. Bei beispielsweise zwei Kindern betragen die monatlichen Kosten 100 €, die Kosten der Betreuung sind darin noch nicht enthalten. Familien, die Bedarf nach SGB II haben, können dafür Unterstützung erhalten. Familien hingegen, die keinen anerkannten Bedarf haben, erhalten diese

Unterstützung auch dann nicht, wenn sie die Einkommensgrenzen nur wenig überschreiten. Für sie können die Kosten des Mittagessens in der Betreuung das Budget überschreiten. (S10/S14)

*„Also da merkt man schon, es liegt auch an finanziellen Aspekten, dass vieles eben nicht funktioniert. Und die (Schülerin) könnte besser sein, wenn da diese ganze Unterstützung besser wäre und wenn Materialien vollständig da wären und so. Dann fehlt die Schere, der Kleber, na ja, so was alles. Das kostet ja alles.“ (L25)*

Im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2005) wird von der „Armut-Bildungs-Spirale“ gesprochen. Gemeint ist der enge Zusammenhang zwischen ökonomisch benachteiligten Lebenslagen von Familien und niedrigem Bildungsniveau der Eltern. Die Kinder mit geringem Schulerfolg, von denen unsere Interviewpartner/innen berichten, stammen zu einem großen Teil aus ökonomisch armen Haushalten. Eine Förderschullehrerin aus dem Landkreis Osnabrück berichtet, dass knapp die Hälfte der Kinder ihrer Schule mit ihren Familien im SGB II-Bezug steht.

Die Pädagog/inn/en weisen auch auf Ursache-Wirkungszusammenhänge hin (etwa Motivationsprobleme, wenn Schulmaterialien nicht rechtzeitig gekauft werden können oder häuslicher Stress durch angespannte finanzielle Situation). Sie betonen jedoch immer wieder und mit Nachdruck, dass es nicht das geringe Haushalteinkommen ist, das primär für den Schulerfolg der Kinder entscheidend ist.

*„Das ist ja immer mal Thema, heute können wir kein Eis kaufen, weil: es geht gegen Monatsende zu und es ist praktisch kein Geld mehr da. Und dann gibt es aber auch die Mütter, die es erstaunlicherweise wirklich schaffen und sagen: Ich komme gut mit dem Geld zurecht. Woran immer es liegt. Das sind aber häufig Mütter, die aus einer höheren Bildungsschicht kommen. Also die Abitur haben, dann ein angefangenes Studium oder vielleicht sogar ein beendetes Studium. Die gehen anders mit der Situation um.“ (S10)*

Umgekehrt heißt das, dass der Schulerfolg der Kinder nur unter bestimmten Voraussetzungen und Bedingungen und oftmals auch nur indirekt durch eine ökonomische Besserstellung der Familie beeinflusst werden kann. Eine Pädagogin betont, dass die Haltung zu Erziehung und Bildung primär entscheidend sei, nicht die Einkommenssituation.

Eine Lehrerin weist auf die große Bereitschaft vieler Eltern hin, sich selbst bei knappem Einkommen mit finanziellen Mitteln für den Schulerfolg ihrer Kinder zu engagieren:

*„Jetzt hat die Mutter, die ist alleinerziehend mit drei Kindern, die hat jetzt Nachhilfe organisiert. Was löblich ist, weil sie hat nicht viel Geld, also will sie schon. Also, ich denke auch bei den anderen Familien so, dass sind jetzt alles keine superreichen Eltern, und trotzdem stecken sie unheimlich viel finanzielle Mittel in die Förderung ihrer Kinder.“ (L25)*

#### **4.2.2 Migrationshintergrund**

Die Probleme der (vorschulischen) Entwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund werden von Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen und von Pädagog/inn/en an Schulen unterschiedlich wahrgenommen. Für die Erzieherinnen stehen mangelnde

Deutschkenntnisse der Kinder im Vordergrund (E5). Diese Kenntnisse entwickeln sich im Laufe der Kita-Zeit meist schnell, sodass Probleme durchaus zu bewältigen scheinen. In der Schulzeit werden die umfassendere kulturelle Integration sowie die aktive Mitwirkung der Eltern für die Kinder erfolgskritischer, und dann kommt es mehr als in der Vorschulzeit auch auf die Deutschkenntnisse und das Verständnis der deutschen Gesellschaft an.

Die Pädagogin berichtet von einigen Kindern, die klagten, es sei

*„(...) ,echt blöd, mir kann zu Hause auch gar keiner helfen, weil Mama kann gar nicht genug Deutsch‘ z. B. (...), und das ist z. B. ein Problem, was mich dann auch aufregt. Das Kind hat noch nicht mal annähernd den leisesten Dialekt und auch einen unheimlich guten Wortschatz, ein ganz cleveres Kerlchen eigentlich, und ist auch hier geboren, aber die Mutter kann trotzdem kein Deutsch. Also die war zum Gespräch hier und da kommt nicht viel, also: ‚Ja, nein, weiß auch nicht, zu Hause ist alles gut.‘ (...) Da war das z. B. so, dass viele Schüler zu Hause gar nichts mehr fragen konnten, weil die Eltern das selber nicht wussten.“ (L6)*

*„Bei meinem türkischen Mädchen, da ist das so, dass die ältere Schwester die Hauptschule besucht und das ist auch in Ordnung so, aber ein Bewusstsein, sie speziell oder intensiver zu fördern, gibt es nicht, weil sie einfach überfordert sind. Die Mutter (ist beruflich belastet) und sie versucht bestimmt ihr Bestes, aber, ja, das Bewusstsein, was eigentlich verlangt wird, das hat sie nicht, um sie konkret zu unterstützen.“ (L1)*

*„Also, das erlebe ich auch häufig bei ausländischen Familien. Die einfach das Bildungssystem bzw. überhaupt das System der dualen Ausbildung hier in Deutschland gar nicht kennen. Also, die sagen das schon, sind dann auch häufig recht dankbar und nehmen unsere Unterstützung auch an. Sagen oder verstehen das System eigentlich gar nicht, das duale System (der Berufsausbildung, Anm. Autorin) hier, und das macht es für die natürlich extrem schwierig.“ (S2)*

Sehr vielen Eltern mit Migrationshintergrund dürfte die aktive Unterstützung der Kinder schwer fallen. Wenn die Deutschkenntnisse unzureichend sind, Einblicke in das hiesige Schulwesen und den Schulalltag fehlen, können die Anforderungen der Schule nicht eingeschätzt werden.

Viele Zuwanderer setzen in die Bildung große Erwartungen, weil sie davon für ihre Kinder sozialen Aufstieg erhoffen (FÜLLKRUG 2011). Die Migration ist oft mit einem relativen Statusverlust verbunden. Die schulische und berufliche Bildung aus dem Heimatland werden in Deutschland bisher faktisch wenig zur Kenntnis genommen; der gesellschaftliche Status der Familie in der Heimat kann auf die neue Umwelt nicht übertragen werden. Füllkrug (2011) schließt hier auf empirischer Grundlage ein Erklärungsmuster für hohe Bildungsmotivationen an. Viele der Migranten hoffen, in der nächsten, zumindest übernächsten Generation aufzuholen und etwa zur Mittelschicht aufzusteigen zu können. Dies stellt eine hohe Motivation für die Schulbildung der Kinder dar. Aber „die hohe Bildungserwartung der Eltern geht tendenziell nicht mit entsprechenden Unterstützungsleistungen für ihre Kinder einher“. (S. 56 f) So gelingt es aber nicht, die hohen Motivationen in Schulerfolg umzusetzen, weil es den Eltern dafür insbesondere an Deutschkenntnissen, Kenntnissen des Schulwesens und auch an Bildung fehlt.

Falls Eltern hohe Bildungserwartungen für ihre Kinder haben, kann daran bei den Unterstützungs- und Bildungsstrategien angeknüpft werden.

Aus den Interviews spricht großes Bedauern der Lehrerinnen und Lehrer, dass Kinder und Jugendliche, die das Leistungsvermögen haben, um in der Schule erfolgreich zu sein, diesen Erfolg nicht erreichen.

Der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSJ 2005) betont, dass zum sozialen Hintergrund, der sich auf den Schulerfolg der Kinder auswirken kann, nicht nur die Familie, sondern auch das Wohnumfeld gehört. „Benachteiligt sind Kinder und Jugendliche, die in Stadtvierteln mit einer relativ homogenen Bevölkerungszusammensetzung aus niedrigen Sozialschichten – hierzu gehören auch viele Migrantenfamilien – aufwachsen, die in ländlichen Gebieten mit mangelnden Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten leben“ (BMFSFJ 2005, S. 30). Mit den PISA-Studien konnten differenzielle Schulumilieus nachgewiesen werden, die in engem Zusammenhang mit dem Wohnumfeld der Schulen stehen. (BAUMERT/SCHÜMER 2001, BAUMERT/STANAT/WATERMANN 2006) Dieses Problem trifft für den Landkreis Osnabrück in einigen Teilregionen des Artlandes sowie im südöstlichen Kreisgebiet ebenfalls zu.

### **4.2.3 Ein-Eltern-Familien**

Viele Pädagoginnen und Pädagogen sprechen als häuslichen Hintergrund die Ein-Eltern-Familie an. Es scheint so, dass überproportional viele Kinder mit Schulproblemen alleinerziehende Eltern haben. In keinem Fall wurde von alleinerziehenden Vätern berichtet, immer geht es um Mütter.

#### **4.2.3.1 Erwerbstätigkeit und Zeit für Kinder**

Der Mangel an Zeit (Kap. 4.3.1) durch Erwerbstätigkeit wird von den Pädagoginnen und Pädagogen als das Hauptproblem für Kinder in Ein-Eltern-Familien wahrgenommen. Auf die Frage nach den familiären Hintergründen von Kindern mit Schulproblemen antwortet ein/e Lehrer/in:

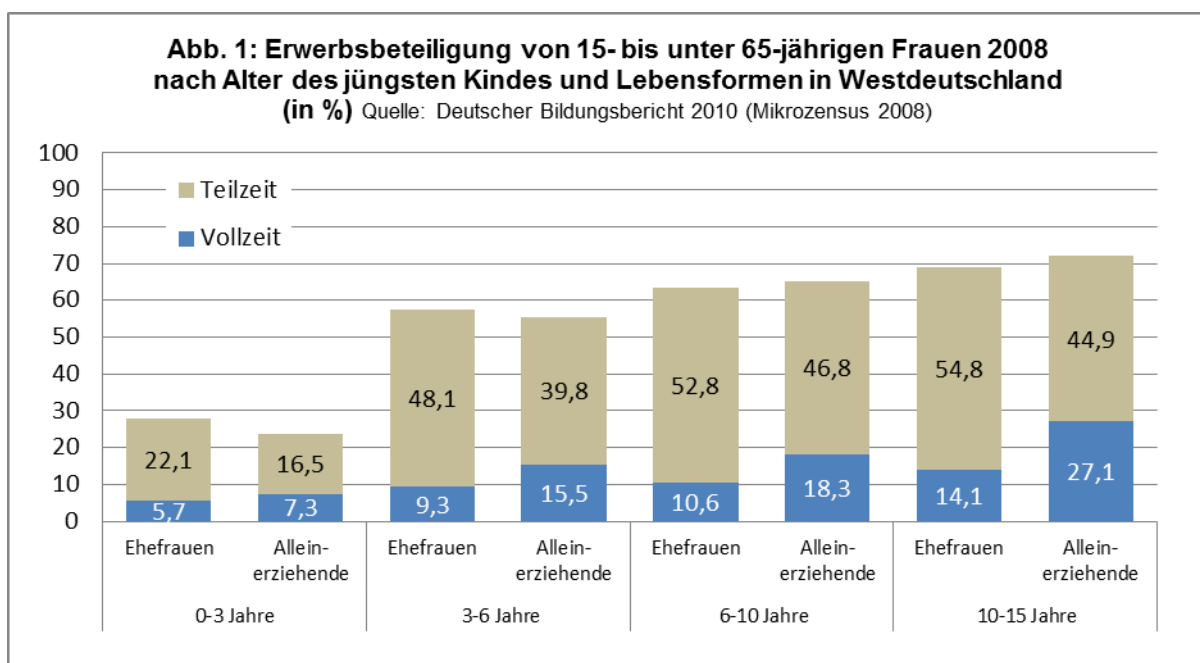
*„Insbesondere sind es Alleinerziehende. Die sind für den ganzen finanziellen Unterhalt ihrer oft nicht kleinen Familie dann verantwortlich, kriegen dann von Arbeitsplätzen her Nachtschichtarbeiten, Schichtwechsalarbeiten, haben dann auch mal den ein oder anderen Anspruch, sich ausschlafen zu dürfen usw. usw. Und für die sind, wenn man dann nach einer anstrengenden Nachtschicht als Krankenschwester oder Pflegerin oder sonst wo nach Hause kommt, dann noch mit Kindern, denen das Lernen schwer fällt, Hausaufgaben zu machen, das können sie sich vorstellen, das kostet unendlich Kraft, und dann werden diese Erwartungen auf die Schule übertragen.“ (L5)*

„Die (Mutter) hat die Schwierigkeit: alleinerziehend und geht arbeiten und kann sich nicht um das Kind kümmern.“ (L24)

„Natürlich auch der zeitliche Faktor. Das heißt, wenn Kinder nach Hause kommen, sind sie sehr häufig alleine, weil die Alleinerziehende dann arbeiten muss.“ (L16)

„Also bei denen, bei vielen Einzelfällen arbeiten beide, und wenn die Mütter alleinerziehend sind und auch noch arbeiten, ist ganz klar, die Zeit geht dann in Arbeit und in diesen Alltag.“ (L6)

In Westdeutschland liegt die Erwerbsbeteiligung von alleinerziehenden Müttern etwa gleich hoch wie die von Müttern, die in einer Ehe leben. In der Vorschulzeit sind in Ehe lebende Frauen etwas häufiger erwerbstätig als die Alleinerziehenden, wenn die Kinder älter sind, ist es umgekehrt. Differenzen zeigen sich deutlicher, wenn nach Umfang der Erwerbsbeteiligung unterschieden wird. Alleinerziehende sind von Beginn an häufiger vollzeiterwerbstätig als die in Ehe lebenden Mütter. (Abb. 1)



Viele Alleinerziehende haben einen, manchmal mehrere Arbeitsplätze in der Gastronomie (A1), Gebäudereinigung, im Einzelhandel oder im pflegerischen Bereich; vielfach sind sie in Schichtarbeit beschäftigt und arbeiten teils auch abends und an Wochenenden. Das betrifft vor allem Frauen, die bereits sehr jung Mutter wurden und geringe Qualifikationen erlangt haben (S10, S7). Oft handelt es sich um prekäre Arbeitsverhältnisse, sodass das Familieneinkommen trotz großen Zeitaufwandes gering bleibt; somit gibt es wenige Möglichkeiten der Kompensation durch privat zu finanzierende Angebote, etwa Tagesmütter (S10, S7).

Sowohl Pädagoginnen (S10, S7) als auch die Alleinerziehenden selber sehen den SGB II-Bezug vielleicht als Ergänzung, nicht aber als eine Alternative zur Erwerbstätigkeit – auch im Sinne der Kinder.

*„Aber ich sehe auch einen Vorteil, weil grade wenn jetzt, wenn ich mal überlege, ich bin mit meinem Kind alleine, da tut mir das auch gut, berufstätig zu sein und unter Leute zu kommen. Und mich nicht nur auf meinen Sohn zu fixieren. Also, wenn ich hier vormittags zu Hause sitzen würde, das wäre, glaube ich, nicht gut.“ (A2)*

Wegen des Zeitmangels und der einhergehenden hohen Belastung erhalten die Kinder wenig schulbegleitende Unterstützung.

Die öffentlichen Angebote sind nach Bildungsbereichen sehr unterschiedlich ausgebaut. Die Kindergärten bieten nachmittägliche Betreuung an und sind in der Lage, auf einzelne, auch kurzfristige Bedarfe, relativ flexibel zu reagieren. Beim Ausbau des Ganztagsangebotes an den Schulen erhielten in Niedersachsen die Schulen der Sekundarstufe Priorität. Für die meisten Hauptschülerinnen und Hauptschüler im Landkreis Osnabrück dürfte eine Schule mit Ganztagsangeboten erreichbar sein. Besonders knapp ist allerdings das Betreuungsangebot an den Grundschulen. Die Einschulung des Kindes bedeutet somit für die Erwerbstätigkeit von Eltern, vor allem aber von alleinerziehenden Eltern, einen gravierenden Einschnitt. Insgesamt stellt die Halbtagschule für Ein-Eltern-Familien ein erhebliches Problem dar. Im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung heißt es dazu:

*„Auch wenn die Zentrierung auf die Kombination aus Familie und Schule typisch ist für alle modernen Industriestaaten, so hat sich der Westen Deutschlands in seinem Denken und Handeln in dieser Hinsicht dennoch auf eine spezifische und lange Zeit auch wirksame Variante verlassen: auf das selbstverständliche Zusammenspiel einer geschlechtsspezifisch organisierten Familie einerseits und einer auf diesem Familienmodell aufbauenden Halbtagschule andererseits. Vor allem durch die familieninterne Rollenaufteilung mit einem berufstätigen Vater als dem Alleinernährer und einer im Haushalt sorgenden Mutter ließ sich auch die Halbtagschule als Regelschule einigermaßen problemlos realisieren. Nur so war die für die Kinder notwendige Verlässlichkeit gewährleistet, nur so konnte auch die frühkindliche Betreuung und Versorgung der Kinder privat ermöglicht werden. Diese für das bundesrepublikanische Nachkriegsdeutschland bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein typische Konstellation des ‚Ernährermodells‘ (...) ist im Laufe der Jahrzehnte brüchig geworden.“ (BMFSFJ 2005, S. 44) Als Antwort auf dieses Problem wird in dem Bericht mehr öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen gefordert.*

Nach den Schilderungen der Pädagoginnen und Pädagogen wird die Kindertagesbetreuung meistens durch private Netzwerke sichergestellt:

*„von meinen Eltern, Freunden, Familie“ (A1)*

Viele Alleinerziehende verfügen offenkundig über viel Kompetenz für den Aufbau und die Aufrechterhaltung informeller Netzwerke. Diese Art der Betreuung hat Vor- und Nachteile. Mehrere Lehrerinnen und Lehrer betonen, dass die Schulbegleitung unter der größeren Zahl der Betreuungspersonen und -kontexte leidet.

Lücken der Kinderbetreuungsangebote, die für Ein-Eltern-Familien sehr problematisch werden können, zeigen sich, wenn die Mütter ausnahmsweise oder regelmäßig an Abenden

oder an Wochenenden arbeiten müssen und nicht auf private Netzwerke zurückgreifen können.

*„Und eben die Alleinerziehenden brauchten auch noch mehr Hilfe. Mütter, die arbeiten alleine und versuchen, die Familie durchzukriegen. Da müsste noch eine längere Betreuung gewährleistet sein, dass die Kinder nicht um halb vier zu Hause sind, sondern dass ein freiwilliges Angebot da ist. Es können auch Kinder bis achtzehn Uhr betreut werden. Das muss noch weiter ausgebaut werden, denn die Mütter strengen sich an und versuchen das auszugleichen, dass kein Vater da ist. Aber diese Probleme sind nun mal da. Die sind sich viel selbst überlassen, und dann haben die nachmittags Banden und Gruppen ab zwölf, dreizehn Jahren, und dann geht es los. Das sehen wir jedes Mal wieder, wenn die in so einer Bande sind, dann zählt das auf einmal mehr als die Schule, und dann werden die krimineller. Wenn das Geld da wäre, wäre es gut, wenn die Betreuung noch weiter ausgebaut würde.“ (L19)*

#### **4.2.3.2 Erwerbslosigkeit und Zeit für Kinder**

Anders stellt sich die familiäre Lebenslage dar, wenn alleinerziehende Eltern nicht oder geringfügig erwerbstätig sind. Das trifft bundesweit etwa auf ein Drittel der Kinder aus Ein-Eltern-Familien zu. Aus Sicht der Kinder bzw. der Pädagog/inn/en ist erheblich, dass ein Elternteil Zeit für die Kinder oder das Kind hat. Allerdings ist hier zu unterscheiden zwischen Eltern, die in der Lage sind, diese Zeit für sich und ihre Kinder zu nutzen, und Eltern, die dazu kaum in der Lage sind. Schwierigkeiten, Zeit aktiv zu strukturieren, für innerfamiliäre Kommunikation, Aktivitäten und für Schulbegleitung zu nutzen, sind in segregierten bildungsfernen Milieus verbreitet. Die Pädagoginnen und Pädagogen wiesen vielfach darauf hin, dass Kinder mit Schulproblemen oftmals Eltern haben, auf die diese Problematik zutrifft. Sie ist aber nicht spezifisch für Alleinerziehende, und die Pädagoginnen und Pädagogen sprechen insofern diese Problematik auch nicht speziell für diese Gruppe an.

#### **4.2.3.3 Erzieherische Situation**

Einige Pädagoginnen und Pädagogen weisen darauf hin, dass die erzieherische Situation in Ein-Eltern-Familien sich von denen mit zwei Eltern unterscheidet und oftmals schwierig ist. Die folgenden Lehrer/innen relativieren die Bedeutung der verfügbaren Zeit und der finanziellen Nöte und stellen sie in den Kontext der erzieherischen Herausforderungen.

*„Die (Zeit- und finanziellen Probleme) gehören sicherlich dazu. Aber auch immer mehr so die Unfähigkeit der Eltern, so ihre Rolle als Mutter oder Vater auch zu leben. Das Leben bestimmen oft die Kinder. Und die Mütter machen das mit sich, die haben oft nicht diese starke Persönlichkeit. Wir haben zum Beispiel eine Familie, eine Frau, die ist alleinerziehend mit drei Jungs. Der älteste Sohn übernimmt ein bisschen so die Verantwortung auch, aber die haben alle Schwierigkeiten. Den Kindern wird so die Welt nicht erklärt: so musst du dich benehmen, wenn du in der Öffentlichkeit leben willst oder gut ankommen willst. Den Eindruck habe ich immer. Keiner erklärt ihnen, wie es geht.“ (L21)*

*„Diese mangelnde Zeit oder auch mangelnde Zuwendung wird einfach zugedeckt durch materielle Zuwendung. Die kriegen alles, die Mütter arbeiten, Oma und Opa sind auch noch da. Zur einen Seite sind die verwöhnt, aber mit materiellen Sachen, und wenn es dann um Zuwendung geht, und es*

*werden keine Regeln gesetzt. Wir haben Zwölfjährige, die dürfen bis zwölf Uhr nachts aufbleiben oder rauslaufen.“ (L19)*

*„Also da gibt's ja auch so viele Entwicklungen. Wenn das dann beispielsweise Jungs sind, die bei ihrer Mutter alleine aufwachsen; Beschützerinstinkte etc. Aber da lassen sich ja auch ganz schön irgendwelche Phasen so feststellen. Meine arme Mama oder so. Und dann gibt es Phasen, die gehen genau ins andere Extrem, dass man die arme Mama total ausnutzt und wirklich total über die Stränge schlägt und die Mama weiß überhaupt nicht mehr, was sie tun soll.“ (L18)*

#### **4.2.3.4 Zielgruppen von Maßnahmen für den Berufseinstieg**

Die Lebenslagen in Ein-Eltern-Familien sind vielfältig, abhängig vom Erwerbsstatus, Einkommen, Schicht, Bildung etc. Die Bildungs- und Unterstützungsangebote zum (Wieder-)Einstieg in Erwerbsarbeit im Landkreis Osnabrück richten sich vor allem an zwei besondere Zielgruppen, deren Problemlagen sehr unterschiedlich sind und unterschiedlicher Unterstützung bedürfen (S7, S10).

Zum einen sind dies sehr junge Mütter, die von Beginn an alleinerziehend waren. Die meisten waren im Bildungssystem selber nicht sehr erfolgreich und haben – zumal mit kleinem Kind – keine Berufsausbildung abgeschlossen. Wenn sie erwerbstätig sind, handelt es sich meist um prekäre Arbeitsverhältnisse, und sie können aus dieser Tätigkeit ihren Lebensunterhalt kaum bestreiten. Sie sind mit ihren Kindern auf SGB II-Mittel angewiesen.

Zum anderen sind dies Frauen, die durch Trennung alleinerziehend werden. Damit ist ein weitreichender biografischer Umbruch verbunden. Das gilt besonders für Frauen, die zuvor in einer Ehe nach Ernährermodell gelebt haben. Sie müssen sich nun oftmals beruflich orientieren und eine Erwerbsarbeit aufnehmen. An die Qualifikationen und die Berufsrolle vor der Familienphase können viele nur noch schwer anknüpfen

*„Wenn ich zwanzig Jahre lang nur Hausfrau und Mutter gewesen bin und dann gut versorgt war auch, und dann aber plötzlich ein Einkommen für zwei Haushalte reichen muss; die Stellensuche sich äußerst schwierig gestaltet, Arbeitgeber in Frage stellen, ob eine Alleinerziehende überhaupt in der Lage ist, arbeiten zu gehen. An diesen Stellen wird es besonders schwierig. Und da leiden Mütter dann häufig auch, zumindest vorübergehend, unter starken Depressionen und Ängsten.“ (S10)*

Die folgende Alleinerziehende gehört zur zweitgenannten Gruppe, sie war bereits vor der Trennung erwerbstätig. Ihre Schilderung könnte auch von einer berufstätigen Mutter aus einer Zwei-Eltern-Familie stammen.

*„Ich habe jetzt einen sehr kulanten Arbeitgeber. Wenn ich mich jetzt irgendwie bewerben würde, als Alleinerziehende – ich hatte meine Stelle ja schon und bin dann alleinerziehend geworden –, dann hätte ich wahrscheinlich mit Vorurteilen zu kämpfen; sodass, wenn das Kind krank ist, ich auch nicht verfügbar bin.“ (A2)*

Die folgende Mutter gehört hingegen zu denjenigen, die von Geburt des Kindes an alleinerziehend waren. Sie erhält zur Unterstützung durch das Jugendamt langfristig sozialpädagogische Familienhilfe, in Umfang und Art je nach aktuellem Bedarf.

„Bei mir ist noch eine sozialpädagogische Familienhilfe mit im Boot, bei uns in der Familie; und eigentlich, das reicht auch an Unterstützung. Wenn ich Hilfe bräuchte, könnte ich jederzeit jemanden anrufen oder auch Ämter oder so, und dann kriege ich die Unterstützung. Weil ich auch mit dem Jugendamt zusammenarbeite. (...) Die kommen zu mir, einmal die Woche, unternehmen dann was mit (dem zweiten Kind), (das erste Kind) hatte das auch, aber braucht das mittlerweile nicht mehr oder will es auch gar nicht mehr, und (das zweite Kind) kriegt das jetzt noch. Der kommt einmal die Woche, holt (das Kind) irgendwie ab, oder macht mit dem Kind Hausaufgaben oder unternimmt was mit ihm.“ (A1)

#### 4.5.5.4 Risikolagen von Kindern aus Ein-Eltern-Familien – Statistische Daten

Folgende Daten, die überwiegend aus der bundesweiten Statistik stammen, mögen einen Eindruck von der quantitativen Bedeutung der Problematik geben:

- 16 % aller Kinder unter 18 Jahren in Deutschland lebten 2008 in Ein-Eltern-Familien (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, Tab. A3-11web).
- Deutlich mehr als die Hälfte der Schulverweigerer hat nach Einschätzung regionaler Expert/inn/en alleinerziehende Eltern. (S1)

„Also, im Moment ist es doch mehr so, dass Schulverweigerern bei uns (Haupt-/Realschule), die relativ isoliert sind, überwiegend, alle, die wir zurzeit haben, eigentlich entweder aus Alleinerziehenden-Familien oder aber aus betreutem, ja so einer Art betreutem Wohnen kommen.“ (L4)

Tab. XX: Kinder unter 18 Jahren in Deutschland 2008 nach Familienformen sowie Risikolagen der Eltern*							
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 217/eig. Berechnungen							
Spalte	Erw erbstätigkeit			Beide Eltern oder allein- erziehend kein Abitur, keine Berufs- ausbildung	unter 60 % des Durchschnitts- äquivalenz- einkommens <sup>1)</sup>	mindestens eine Risikolage (Spalten 3 oder 4 oder 5)	alle drei Risikolagen (Spalten 3 und 4 und 5)
	Beide Elternteile oder allein- erziehend erw erbstätig	Ein Elternteil erw erbstätig	Beide Elternteile oder allein- erziehend erw erbslos/ Nichterw erbs- person				
	1	2	3	4	5	6	7
insgesamt	59%	30%	11%	13%	25%	29%	4%
Ehepaare	58%	37%	5%	10%	21%	25%	2%
Lebens- gemeinschaften	60%	30%	11%	9%	26%	28%	3%
Allein- erziehende	65%	-	35%	25%	44%	48%	11%

\*Erw erbsstatus, Bildungsabschluss und Durchschnittsäquivalenzeinkommen

1) Das Äquivalenzeinkommen wurde auf Basis des Familieneinkommens ermittelt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

Die Statistik spricht eine deutliche Sprache, wenn man soziodemografische Daten nach Familienformen unterscheidet. Tab. 1 zeigt die Daten für Deutschland; die niedersächsischen Werte weichen von den bundesweiten nicht wesentlich ab.

- Demnach erleben Kinder von Alleinerziehenden sehr viel häufiger als Kinder aus Zwei-Eltern-Familien im Alltag keine erwerbstätigen Erwachsenen. Von 35 % der Kinder aus Ein-Eltern-Familien waren 2008 die alleinerziehenden Eltern erwerbslos/nicht erwerbstätig; von den Kindern, die mit Ehepaaren leben, waren es hingegen nur 5 %, die keine Erwerbsarbeit der Eltern erleben (Spalte 3).
- Kinder von Alleinerziehenden erleben sehr viel häufiger als andere Kinder in der Familie keinen Erwachsenen, der/die in Schule und Berufsbildung erfolgreich ist. Jedes vierte Kind von Alleinerziehenden, aber nur jedes zehnte Kind, das mit Ehepaaren lebt, hat im Haushalt kein Elternteil mit Berufsausbildung oder Hochschulreife. (Spalte 4)
- Kinder von Alleinerziehenden wachsen sehr viel häufiger als andere Kinder in Risikolagen auf. 11 % der Kinder von Alleinerziehenden haben erwerbslose Eltern, die keine Berufsausbildung abgeschlossen haben, und sind zudem von Armut betroffen (Spalte 7). Für jedes zweite Kind alleinerziehender Eltern trifft mindestens eine dieser Risikolagen zu (Spalte 6).

Diese Daten weisen auf gravierende Chancenungleichheiten und Interventionsbedarfe hin. Allerdings sollen sie nicht zur Stigmatisierung einer Bevölkerungsgruppe bzw. Familienform beitragen. Auch die Gegenperspektive ist der Statistik zu entnehmen. Wenn ein Viertel der Kinder aus Ein-Eltern-Familien Eltern ohne Berufsabschluss hat (Spalte 4), so heißt das umgekehrt: Drei Viertel der Kinder haben alleinerziehende Eltern mit Berufsabschluss. Die Mehrheit der Kinder von Alleinerziehenden ist weder von ökonomischer noch von Bildungsarmut betroffen und das alleinerziehende Elternteil ist erwerbstätig. Kinder von Alleinerziehenden leben oft, aber nicht per se in prekären Lebenslagen.

Allerdings ist die Wahrscheinlichkeit, dass auf sie Risikolagen zutreffen, bei den Kindern mit Schulproblemen zusätzlich erhöht. Ein Lehrer betont, dass es sich überwiegend um *„alleinerziehende Elternhäuser, die auch sonst sozial ein Stückchen ausgegrenzt sind“*, handelt (L5).

Nicht alle Pädagoginnen und Pädagogen sehen die Ein-Eltern-Familien als eine bedeutende Problematik.

*„Also, hier in (eine kleinere Gemeinde) ist es wirklich; also, ich weiß es von der Klasse 9, da sind kaum Alleinerziehende. Es ist nicht unbedingt wieder der leibliche Partner, aber irgendwie gibt es immer zwei Erwachsene im Haushalt.“* (L3)

Eine Hauptschullehrerin aus einem anderen Ort berichtet, in der Elternschaft der Schule gebe es

*„zwar einige Alleinerziehende, wo dann die Eltern oder die Mutter dann auch arbeiten, aber das wird dann häufig aufgefangen durch Verwandte.“* (L2)

## 4.3 Merkmale der Alltagssituation

### 4.3.1 Passivität

*„Wenn man in die Wohnungen geht, was ich vereinzelt auch tue, dann ist das so, dass die Kinder vor dem Fernseher sitzen, die ganz kleinen; zwar Zeichentrick, ja, kindgerecht, ja, sollte man meinen. Aber die sind auch unzufrieden, die haben gar keine Lust davor zu sitzen. Aber es fehlt Spielzeug, es fehlt entsprechendes didaktisches Material – was weiß ich auch immer, womit die Kinder sich beschäftigen. Es fehlt das Bilderbuch für die Kinder, das man sich mit denen anguckt und so weiter und so fort. Da müsste schon ganz früh angesetzt werden.“ (S5)*

*„Also, vielfach sieht die Familiensituation so aus, kommt jetzt natürlich ein bisschen drauf an, wie alt die sind, dass die Mutter vielleicht oder ein Elternteil morgens noch aufsteht und das Kind weckt und was zu essen macht, das Kind aber dann schon den Fernseher anmacht, und dann wird immer gesagt, die gucken ja nur Kindersendungen, aber die gucken, konzentrieren sich schon morgens auf das, was da in der Glotze läuft, so, dann wird den Kindern was hingestellt zum Essen, und dann läuft die Glotze auch beim Essen, dann gucken Mutter und Kind da rein und dann geht das Kind zur Schule oder wohin auch immer.“ (S4)*

Diese Beschreibungen häuslicher Situationen stammen von Pädagoginnen, die außerschulisch tätig sind und unmittelbar mit den Familien in Kontakt stehen. Beschrieben werden Situationen, in denen weder Kinder noch Erwachsene aktiv sind und in denen die Familienmitglieder wenig interagieren. Im Mittelpunkt stehen immer wieder elektronische Unterhaltungsmedien. Es entstehen Bilder einer alltäglichen Tristesse. Für Bildung und Lernen bestehen wenig Anregungen und Anlässe.

Immer wieder wird von den Befragten auch darauf hingewiesen, dass dem häuslichen Alltag der Kinder und Jugendlichen Struktur fehlt. Viele Eltern sind wohl auch nicht in der Lage, dem familiären Alltag eine Struktur zu geben.

*„Also, ich hab den Eindruck, viele Eltern haben da gar keinen Kopf für. Die sind froh, wenn sie ihren Alltag bewältigen können. Ich glaube, es ist bei vielen Eltern nicht präsent, darüber nachzudenken, auch mal was für sich zu tun. Außer vielleicht zu rauchen oder, ja, Fernsehen zu gucken, Computer. Das sind so Geschichten. Das haben wir auch zum Teil, dass Eltern auch selber ganz viel vorm Computer hängen oder dann ja auch rauchen im Beisein der Kinder. Also, dieses Gefühl dafür, was ist gut für mein Kind, das fehlt auch viel.“ (L21)*

„Die sind froh, wenn sie ihren Alltag bewältigen können.“ Die Lehrerin weist darauf hin, dass diese Art des Alltags und der Erziehung von Kindern einen Hintergrund hat, der etwa in Überforderung liegen kann.

Den unstrukturierten Zeitvertreib setzen die Kinder im jugendlichen Alter allein oder in der Peer Group fort:

*„Wenn es um diese Bewerbungen geht, gibt es ja auch immer die wunderbare Rubrik ‚Hobbys‘. So, und alle lesen, ist natürlich Quatsch, aber alle spielen Fußball, und wenn man dann nachfragt: im Verein? Nö, also eigentlich nur in der Pause auf dem Schulhof. Also, niemand ist mehr so richtig fest gebunden. Es gibt kaum Schüler, die in einem Verein tätig sind, und die können kaum Hobbys angeben, die einen Arbeitgeber beeindrucken würden. (...) Abhängen, Rumchillen, Gammeln, sich mit Freunden treffen.“ (L3)*

### 4.3.1 Ressource Zeit

Immer wieder wird darauf hingewiesen, dass viele der Kinder mit Schulproblemen Eltern haben, die sich nicht aktiv um die Kinder kümmern. Dabei spielt das Stichwort ‚Zeit haben‘ eine überragende Rolle.

*„Also, ich behaupte ja, mindestens 50 % der Fälle, die wir haben, hängen damit zusammen, dass die Eltern keine Zeit haben wollen oder wirklich keine Zeit haben. Zeit haben heißt, sich auch einfach mal zuzuhören, wenn die nach Hause kommen.“ (L25)*

*„Mit ‚kümmern‘ meine ich Zeit verbringen, erst mal, sodass Gespräche stattfinden zwischen Eltern und Kindern. Dass die Eltern den Kindern auch mal zuhören, dass sie die nicht parken vorm Fernseher, vor der Playstation oder auch in der Schule.“ (L6)*

Von gemeinsamen Unternehmungen oder Freizeitaktivitäten ist dabei noch nicht die Rede. Vielmehr geht es immer wieder um elementare Kommunikation. Aus den Interviews mit den Lehrerinnen und Lehrern spricht vielfach Verständnislosigkeit, auch Zorn. Auch angesichts der Mühe, die sich die Erzieherinnen sowie die Lehrerinnen und Lehrer geben, löst die empfundene Gleichgültigkeit der Eltern gegenüber ihren eigenen Kindern Empörung aus. Die Anstrengungen der Kindergärten und der Schulen scheinen in vielen Fällen kaum unterstützt oder gar unabsichtlich unterlaufen zu werden. Dabei scheint es nicht viel, was von den Eltern verlangt wird. Schon wenn sie ihren Kindern zuhören würden, wenn sie aus der Schule nach Hause kommen, wäre aus Sicht mehrerer Lehrerinnen und Lehrer viel gewonnen. Aber auch das, so nehmen sie an, findet in vielen Familien nicht statt – entweder weil mittags kein Elternteil zu Hause ist oder weil sie nicht zuhören können. Finanziell aufwendige elektronische Unterhaltungsmedien sind, gegebenenfalls trotz schwacher Einkommenssituation, vorhanden und sorgen dafür, die Bedürfnisse der Kinder ruhig zu stellen.

*„Aber dass Zeit für Kinder auch da sein muss und Zeit für Kinder vor allem auch mal abends. Die Sachen mit Fernsehen und so weiter; und das ist ein anderer Punkt: Wir beobachten ja oft, dass grade so Problemkinder dann mit Handy und was weiß ich, was die alles haben, ausgestattet sind. Sind damit super ausgestattet, haben zu Hause ihren Computer stehen mit allen Programmen, und die sind auch ganz sicher da drin. Und das ist für die Eltern oft wichtiger, als Zeit zu verbringen.“ (L24)*

Eine Lehrerin (L25, s. o.) spricht davon, dass „die Eltern keine Zeit haben wollen oder wirklich keine Zeit haben“.

Erstens kann es sich um Unvermögen handeln. Die mangelnde emotionale und soziale Kompetenz, das Kind und seine Bedürfnisse wahrzunehmen und mit ihm einführend Kontakt aufzunehmen, gehört zu den frühkindlichen Entwicklungsrisiken. Diese Prozesse prägen die weitere Entwicklung des Kindes von Beginn an und vor allem in den ersten Lebensjahren. (PETERMANN/NIEBANK/SCHIEITHAUER 2000) Insofern ist die Fähigkeit der Eltern zum Zuhören und Miteinander-sprechen elementar, aber keineswegs einfach oder gar banal. Sie stellt einen erheblichen Teil der elterlichen Erziehungskompetenz dar. Die „Early Excellence Centers“ waren in Großbritannien bereits in den 90er Jahren eine pädagogische Antwort auf dieses Kompetenzdefizit. Auch in Deutschland gibt es Programme für Kompetenztrainings

und Unterstützung, um die Bindung zwischen Eltern und ihren Kindern zu stärken. (DILLER 2005) Eltern kleiner Kinder sollen lernen können, die Einzigartigkeit ihres Kindes besser wahrzunehmen und in das für die Entwicklung so wichtige – sprachliche und nicht-sprachliche – ‘Zwiegespräch’ mit dem Kind einzutreten. Wenn Eltern die Bedürfnisse ihres Kindes wahrnehmen und verstehen, werden sie auf diese eher angemessen antworten können.

Zweitens kann es sich um eine Überforderung der Kräfte handeln. Die Belastungen der Familien können unterschiedlicher Art sein. Besonders häufig genannt werden Belastungen durch die Erwerbsarbeit. In vielen Interviews wird auf prekäre Arbeitsverhältnisse der Eltern hingewiesen. Das betrifft vielfach alleinerziehende Eltern, außerdem Eltern mit niedrigem Qualifikationsniveau (S14). Oft sind mehrere Arbeitsplätze und hohe zeitliche Flexibilität erforderlich, um das Familieneinkommen zu sichern. Mangel an Zeit bedeutet dann lange Abwesenheitszeiten sowie Überlastung und Erschöpfung.

*„Also, viele Eltern, die dann eine Arbeit haben, arbeiten natürlich auch in Zeitarbeitsfirmen, da muss man rund um die Uhr arbeiten, muss völlig flexibel sein.“ (L7)*

Viele Eltern haben selber keine oder niedrige Schul- oder Berufsabschlüsse. Für sie kommen gering qualifizierte Tätigkeiten in Frage, etwa in der Pflege, dem Einzelhandel oder der Gastronomie. Mit diesen Tätigkeiten können sie den Lebensunterhalt ihrer Familien kaum decken, müssen dennoch ungünstige und/oder wechselnde Arbeitszeiten akzeptieren, früh am Morgen, am Abend bzw. nachts oder an den Wochenenden. (S10, S14)

Unmittelbar plausibel erscheint, dass unter diesen Belastungen die knappe Familienzeit mit Kindern oft selber zum Stress wird. Oftmals äußern die Pädagoginnen und Pädagogen Befremden. Eine Grundschullehrerin etwa spricht von dem Zuhause eines Kindes,

*„[...] wo auch nicht viel Geld ist; auch eine alleinerziehende Mutter mit drei Kindern, und da fehlt ständig Material. Also, dieses Kind könnte weitaus besser sein, wenn die Mutter mehr Zeit für dieses Kind hätte. Die geht nämlich lieber arbeiten statt dass sie Sozialhilfe kriegt.“ (L25)*

Die Lehrerin erkennt, dass Eltern zwischen Erwerbstätigkeit und SGB II-Bezug nicht frei wählen können. Sie werden zur Arbeitsaufnahme gedrängt und dabei auch unterstützt. Dabei können die Perspektive der Kinder einerseits, die Erwerbsarbeitsinteressen der Eltern bzw. die Interessen des Kostenträgers nach SGB II andererseits durchaus konkurrieren. Aber auch aus der Perspektive der Kinder stellt sich dieser Konflikt mehrdimensional dar. Im Sinne der häuslichen Sozialisation kann die dauerhafte Erwerbslosigkeit und Abhängigkeit von staatlichen Transferzahlungen auch für die Lebensperspektive der Kinder prägend werden. Für die Mütter wird die Aufnahme einer finanziell bedarfsdeckenden Tätigkeit mit der Dauer der Familienphase immer schwerer. Insbesondere bei Alleinerziehenden kommt hinzu, dass sie sich in der Familienphase oftmals als sozial isoliert empfinden, ihnen die planvolle Tagesstruktur entgleitet etc. Das hat Folgen für das psychische Wohlergehen und die familiäre Zufriedenheit (S14, S7), auch auf Depressionen und Ängste wird in diesem Kontext hingewiesen.

Die Lehrerinnen und Lehrer nehmen wahr, wenn das Kind wenig Schulbegleitung und elterliche Unterstützung erfährt. Ob es sich dabei um mangelnde Erziehungskompetenz,

psychische Belastung der Eltern, etwa durch soziale Isolation, oder aber um eine Überlastungssituation durch Armut und/oder prekäre Arbeitsverhältnisse handelt, werden die Lehrer/innen meist nicht einschätzen können. Die Auswirkungen auf das Lernverhalten und die Schulleistungen der Kinder können im Wesentlichen die gleichen sein. Gravierend wird der Unterschied in den Ursachen aber, wenn man den Familien Bildungsangebote oder Unterstützung anbieten will.

Mangelnde Erziehungskompetenzen und mangelnde Ressourcen sind oftmals kaum zu unterscheiden.

*„Die Mutter geht zur Arbeit, die Kinder kriegen kein Frühstück, sollen irgendwann alleine aufstehen, das ist auch ein Problem. Wir versuchen das eben, weil wir eine Ganztagschule sind, dadurch so ein bisschen auszugleichen, dass alle gemeinsam Mittag essen, und wir machen auch für Kinder, wo die Eltern kein Geld mitgeben, die dürfen trotzdem mitessen. Dann kochen wir etwas mehr oder unsere Köchin, also, da versuchen wir schon einzugreifen, aber bei manchen Kindern wäre es besser wenn die auch um vier Uhr nicht nach Hause kämen, sondern höchstens abends zum Ins-Bett-gehen und sonst nur betreut werden würden.“ (L19)*

#### **4.3.3 Unterstützung der Kinder**

Die Zeit, die Eltern mit ihren Kindern verbringen, ist ein grundlegender Faktor der Alltagsstrukturen, besonders für die Unterstützung und Förderung der Kinder.

*„Das ist definitiv so, dass einige Kinder von berufstätigen Müttern jeden Tag der Woche nach der Schule von einer anderen Person, an einem anderen Ort betreut werden. Mal die Oma, mal die Tante, mal der Onkel, mal was weiß ich. Das ist unabhängig davon, ob eine Familie komplett ist oder ob es nur noch eine alleinerziehende Mutter oder alleinerziehenden Vater gibt. Also, Eltern schaffen es nicht, ihren Kindern feste Strukturen einzurichten. Und die sagen mir dann, ja, mein Kind ist doch gut versorgt. Meine Mutter kümmert sich, meine Schwester kümmert sich und, und, und. Dass aber die Kinder durch eine solche Woche, die jeden Tag anders aussieht und jede Woche sich dann noch mal ändert, keine Struktur in ihr Leben bekommen und dass die gar nicht mehr, gar kein Gefühl von Sicherheit haben und dadurch irgendwo zwischen allen Welten schweben, das verstehen Eltern oft nicht. Weil die glauben, mein Kind ist warm und trocken und liebevoll untergebracht und das reicht. Reicht eben nicht.“ (L20)*

Diese Familien meistern ihren Alltag, indem sie ihn mit viel Organisationsaufwand ordnen. Die Ordnung bezieht sich u. a. auf die Logistik, die Zeit und auf private Netzwerke. Ohne die privaten Netzwerke wäre dieser Alltag in vielen Familien so nicht aufrecht zu erhalten. Sie basieren auf Geben und Nehmen, und auch das bedeutet viel Aufwand. Insgesamt bleibt die Alltagsstruktur fragil (MEIER/PREUßE/SUNNUS 2003). Wenn das Kind oder eine Betreuungsperson krank wird oder das Auto defekt ist, müssen gegebenenfalls erhebliche Umplanungen vorgenommen werden. Von Welser (2009) schildert eindrücklich, wie der Ausfall eines einzelnen Bausteins, etwa wenn Großeltern die Betreuung nicht mehr übernehmen können, eine Familiensituation dauerhaft destabilisieren kann. Meier/Preuß/Sunnus (2003) sprechen von den „erschöpften Einzelkämpfer/inne/n“.

Der Landkreis Osnabrück baut Infrastrukturen für Kindertagesbetreuungen auf. Tagesmütter werden qualifiziert, es wird eine „Kinderbetreuungsborse“ aufgebaut, Familienbüros beraten, vermitteln und informieren. Dennoch ist bisher das Angebot zur Kindertagesbetreuung eingeschränkt. Angebotsengpässe bestehen insbesondere für Schulkinder. Die Grundschulen bieten vielfach keine gesicherten Betreuungszeiten; in Niedersachsen haben bisher nur 13,4 % aller Grundschulen ein Ganztagsangebot.

In anderen Fällen scheint das Problem eher zu sein, dass die Eltern die Anforderungen der Schule nicht verstehen, wenig würdigen oder nicht die Kompetenzen haben, darauf zu reagieren.

*„(...) die (Eltern) geben die Verantwortung im Prinzip gerne ab. Der Sohn sagt, er hat nicht mehr auf. (...) Er sagt, er hat nicht mehr auf, er schreibt es sich zum Teil nicht wirklich auf, und, ja, die Eltern glauben ihm und hinterfragen das nicht. Also, obwohl er bekannt ist oder obwohl es schon öfter vorgekommen ist. Aber im Hinblick auf Selbstständigkeit verlangen sie ihm zu viel ab. Er kann das nicht leisten.“ (L1)*

Für bildungsferne Familien ist kennzeichnend, dass sie den Schulbesuch und die schulische Leistungsfähigkeit der Kinder weniger unterstützen (können) und fördern. Vieles bleibt den Kindern selbst überlassen. Auf diese Weise werden Bildungsbenachteiligungen von einer Generation zur nächsten „vererbt“.

*„Wir haben viele Kinder, die ihre Materialien nicht in die Schule mitbringen. Von daher auch schon Schwierigkeiten haben, überhaupt normal mit der Arbeit zu starten. Haben ihre Hausaufgaben nicht. Haben Eltern, die diese Schularbeit auch ganz wenig unterstützen, obwohl sie mehrfach angesprochen oder angeschrieben werden. Das wird oft von vielen Eltern ignoriert.“ (L21)*

*„Die Kinder haben manchmal keinen Arbeitsbereich, keinen Schreibtisch zu Hause, machen das dann im Wohnzimmer, während der Fernseher läuft, solche Geschichten. Und die Eltern sind da ganz, ganz wenig hinterher.“ (S11)*

*„Es sind häufig Familien oder Eltern, die im Hausaufgabenbereich oder im Lernbetreuungsbereich ihren Kindern nichts mitgeben können. Das geht einfach nicht. Die sind selber intellektuell vielleicht ganz schwach, haben selber vielleicht auch nur eine Förderschule oder so was besucht und können dann auch nichts entsprechend weitergeben.“ (S13)*

Diese Art herkunftsbedingter Chancenungleichheit war ein wesentlicher Grund für den bundesweiten Aufbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten. Die im internationalen Vergleich extrem große herkunftsbedingte Ungleichheit der Schulleistungen wurde in den PISA-Studien besonders eindrücklich nachgewiesen. „Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2001) zählten zu den ersten bildungspolitischen Konsequenzen. Eine Erwartung war, dass ein Teil der Aufgaben, die unter der Bedingung der Halbtagschule zu Hause stattfinden sollen (Hausaufgaben, Vor-/Nacharbeit, Üben), in den schulischen Kontext verlagert werden. Die Schulleistungen sollten damit vom häuslichen Milieu unabhängiger werden.

*„Es sind ganz viele Eltern, wo beide arbeiten müssen, und wir sind ja eine Ganztagschule und die Kinder werden dann auch hier angemeldet und natürlich in der Hoffnung, wenn die nach Hause kommen, ist alles fertig, und ich brauch mich um nichts zu kümmern. Das ist natürlich der falsche Dampfer. Auch da muss ich mich noch mal mit dem Kind unterhalten. Das ist für mich zumindest bei unserer Klientel, der Hauptschule, ein ganz wesentlicher Grund, dass Eltern sich nicht kümmern wollen oder auch oft nicht kümmern können.“ (L25)*

Mehrere außerschulisch tätige Pädagoginnen weisen auf die Problematik der Einkommensgrenzen hin. Familien im SGB II-Bezug können in einigen Angelegenheiten, etwa der Förderung und Betreuung der Kinder, Unterstützung erhalten. Diese Unterstützung steht Familien, die keinen Anspruch nach SGB II haben, auch dann nicht zu, wenn sie diese Leistungen nicht selber finanzieren können.

Schwerwiegend behindert wird die Schullaufbahn, wenn durch Verletzung der elterlichen Aufsichtspflicht der Schulbesuch als solcher nicht gesichert wird. Die folgende Förderschullehrerin beschreibt beispielhaft Aspekte von Verwahrlosung in einigen sehr bildungsfernen Familien.

*„Wir haben das hier so, also bestimmte Auflagen. Wir akzeptieren nur noch ein ärztliches Attest, weil die Entschuldigung der Eltern einfach nicht ausreicht. Die Kinder sind nachmittags fröhlich draußen und spielen dort mit anderen Kindern. Die schwänzen hier, die Eltern haben die dann nicht in die Schule geschickt. Das ist schon ein Problem, und das den Kindern immer, diesen Kindern auch stetig was beizubringen, ist auch schwierig. (...) Bei den Kleineren, denk ich mal, kleine Schüler sind grundsätzlich motiviert. Die kommen auch gerne in die Schule, bekommen aber auch oft nicht die Unterstützung von den Eltern, pünktlich in die Schule geschickt zu werden, Regelmäßigkeit. Da gibt es, ich sag mal, einen Anteil von 15 - 20 % der Kinder, wenn die Kinder da sich nicht selber auf den Weg machen würden, würden die nicht ankommen, wo man staunt, dass die Kinder überhaupt in der Schule sind, weil die Eltern morgens nicht aufstehen können oder wollen, um die Kinder rechtzeitig in die Schule zu schicken oder Kinder abends nicht ins Bett gebracht werden und die dann auch nicht ausgeschlafen in die Schule kommen.“ (L21)*

## **5. Schulerfolg trotz familiärer Risikolagen**

Es gibt immer wieder Kinder, die in sozial schwachen Familien aufwachsen und verschiedenen Risikolagen ausgesetzt sind, sich aber dennoch positiv entwickeln und auch in der Schule erfolgreich sind. Zu diesen Risikolagen gehören unter anderem geringes Einkommen, Bildungsferne oder Erwerbslosigkeit der Eltern. Auch die befragten Pädagoginnen und Pädagogen berichteten von einzelnen Kindern aus ihren Gruppen oder Klassen.

*„Es gibt ja auch Eltern, die stehen zum Beispiel morgens nicht auf. Dann müssen die Kinder das alleine machen, und dann frage ich mich wirklich, wie kriegen die das hin, alleine aufzustehen, zum Bus zu gehen und zur Schule zu kommen? Was haben die da so in sich? [...] Man kann sagen, das sind Sonnenscheinkinder, die auch echt so ihr eigenes soziales Umfeld haben. Ja, genau das, sie haben ihr eigenes soziales Umfeld. Abgetrennt von zu Hause. Ich habe da gerade einen vor Augen, der einfach einen richtig guten Kumpel hat, sich auch mit den Eltern total gut versteht und ganz viel woanders ist.“ (L6)*

Bereits in frühen Kindheitsjahren entwickeln sich einige Kinder sehr positiv, trotz Risikolagen und ungünstigen Startbedingungen. Eine Erzieherin in einer Kindertagesstätte berichtet:

*„Das sind meistens ganz intelligente Kinder, die für sich selber so eine Form gefunden haben, wie gehe ich damit um. Auch das gibt es. Das sind dann schon, sag ich mal, Ausnahmefälle, aber auch das gibt es. Und man kann wirklich sagen, Mensch, wie kann das Kind da trotzdem so gut bei herausgehen. Was das alles schon miterlebt hat; die Trennung der Eltern, wirklich massive Streitereien, die zu Hause stattfinden bis hin zu Verwahrlosungstendenzen.“ (E5)*

Eine andere Erzieherin beschreibt die gute Lern- und Persönlichkeitsentwicklung eines Mädchens, das in einer instabilen Familiensituation aufwächst.

*„Da ist ein Mädchen, seit drei Jahren schon hier in der Einrichtung, besucht den Kindergarten auch ganztags, Mutter ist alleinerziehend, Vater ist psychisch krank. Das Mädchel hängt sehr an seinem Vater. Es ist natürlich schwierig, jetzt Besuchssituationen zu schaffen, weil der Vater sehr unverbindlich ist in seinem Verhalten. Dieses Mädchen aber ist ein äußerst selbstbewusstes Kind, ein fröhliches Kind, ein Kind, das sich äußern kann und Interesse an allen Dingen hat. [...] Das ist wirklich so ein Kind, wo ich denke, es kann auch trotz schwieriger Verhältnisse einen sehr gesunden und guten Verlauf nehmen.“ (E1)*

Anhand der Interviews lassen sich allerdings keine Bedingungen für Schulerfolg trotz ungünstiger Herkunft ableiten. Zwar stellten Pädagoginnen und Pädagogen durchgehend fest, dass es sehr positiv entwickelte Kinder mit ungünstigen Startbedingungen gibt, woran genau das liegt, kann aber nur exemplarisch beschrieben werden. Eine Sozialarbeiterin beschreibt diese Kinder als außerordentlich stark und positiv:

*„Es gibt auch immer wieder Kinder, die schaffen das mit ganz viel Energie, und das sind dann auch wirklich ausgeprägte Persönlichkeiten. Die schaffen es, sich selber daraus zu befreien aus diesem Kreislauf.“ (S13)*

Die Resilienzforschung beschäftigt sich seit mehreren Jahrzehnten mit diesem Phänomen, also der positiven Entwicklung von Kindern und Erwachsenen trotz widriger Lebensumstände. Resilienz bedeutet Widerstandskraft und wird oftmals mit psychischer Robustheit oder psychischer Elastizität gleichgesetzt. Im zwölften Kinder- und Jugendbericht wird der Begriff der Resilienz folgendermaßen definiert: „Von Resilienz – oder auch Widerstandsfähigkeit – wird gesprochen, wenn die kindliche Entwicklung durch signifikante Bedrohungen gefährdet ist und die belastenden Lebensumstände erfolgreich bewältigt werden“ (BMFSFJ 2006, S. 117).

Die Beobachtung, dass nicht alle Kinder, die in sozial schwachen Familien aufwachsen und verschiedenen Risikolagen ausgesetzt sind, zwangsläufig scheitern, sondern diese schwierige Lebenslage überstehen, wurde in wissenschaftlich anerkannten Studien belegt (vgl. BMFSFJ 2006, S. 116 f.; WUSTMANN 2006, S. 7 ff.). In den letzten Jahren sind aufgrund des anhaltenden Diskurses über Kinderarmut weitere zahlreiche Beiträge und Studien zu diesem Thema erschienen. So sind sich Experten einig, welche Attribute ein resilientes Kind auszeichnen. Allgemein werden diese als die sieben Säulen der Resilienz bezeichnet:

- Optimismus
- Akzeptanz
- Lösungsorientierung
- Opferrolle verlassen
- Verantwortung
- Netzwerken
- aktive Zukunftsplanung

Bei Kindern, die in Risikolagen aufwachsen, kann durch sogenannte protektive Faktoren, oder auch Schutzfaktoren, eine günstige Entwicklung gefördert und Resilienz gelernt werden.

## **6. Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen und Eltern**

Die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und den Bildungsinstitutionen ist für die Unterstützung und Förderung lernschwacher Kinder und von Kindern mit Schulproblemen von zentraler Bedeutung. Besonders in den Kindertageseinrichtungen und in den Grundschulen wird die Erziehungspartnerschaft zwischen Lehrkräften und Erziehungsberechtigten angestrebt. Das niedersächsische Schulrecht verpflichtet die Grundschulen zur Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten. Im Erlass „Die Arbeit in der Grundschule“ (Erl. des MK vom 3.2.04) heißt es: „Die Wechselwirkung von schulischen und außerschulischen Erziehungs- und Lerneinflüssen erfordert eine enge, vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Unterschiede zwischen der Erziehung im Elternhaus, der Erziehung und dem Lernen in der Schule können die Schülerin oder den Schüler belasten; daher ist in der Grundschule die kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Erziehungsberechtigten von besonderer Bedeutung. Anzustreben ist eine Erziehungspartnerschaft von Lehrkräften und Erziehungsberechtigten.“

Der Kontakt zwischen Lehrkräften und den Eltern gestaltet sich allerdings nicht immer einfach. Einige Lehrerinnen und Lehrer machten darauf aufmerksam, dass gerade der Kontakt zu Eltern von Kindern mit Schulproblemen mühsam ist.

Diese Studie kann lediglich Einblicke in die Perspektiven der Pädagoginnen und Pädagogen geben. Wie Eltern die Zusammenarbeit mit den Institutionen und ihren Mitarbeiter/inne/n wahrnehmen, kann anhand der Interviews nicht gesagt werden.

### **6.1 Erziehungspartnerschaft**

Wenn Eltern und Bildungsinstitutionen sich auf Erziehungsziele und Wege verständigen und daran gemeinsam arbeiten, kann von gelungener Erziehungspartnerschaft gesprochen werden.

*„Es gibt auch Schülerinnen und Schüler, wo man ein ganz offenes Gespräch am Anfang mit den Eltern geführt hat, wo wir auch genau wissen, wie das Umfeld zu Hause aussieht, und wir versuchen auch, Kontakt zu den einzelnen Elternhäusern zu kriegen, indem wir Elternbesuche machen. Und*

wenn so etwas von Anfang an läuft und die Eltern mitspielen, kann man ganz viel machen. Wir bieten ja auch ganz viel an. Wenn die Eltern ihre Kinder für Arbeits- und Übungsstunden anmelden, oder zu den Arbeitsgemeinschaften im Nachmittagsbereich. Wir bieten auch Förderunterricht an, und wenn die Eltern das mittragen, kann man diesen Schülern ganz oft helfen.“ (L24)

Sogenannte Erziehungspartnerschaften finden zwischen Eltern, Kindertageseinrichtungen und Schulen statt und können die Schulsituation von Kindern verbessern. Die Kooperation aller Beteiligten vermittelt den Kindern klare Richtlinien und kann auch bei gravierenden Problemen helfen. Eine Schulsozialarbeiterin berichtet:

*„Der vierzehnjährige Sohn fängt an, richtig auffällig zu werden. Schlägt seine Geschwister, schlägt in der Schule, wird aggressiv, hat Klassenkonferenzen bekommen. Nur mit dem Schüler zu arbeiten, würde natürlich überhaupt keinen Sinn machen. Deswegen haben wir da auch immer versucht, die ganze Familie mit an einen Tisch zu holen. [...] Mittlerweile ist es so, dass die Eltern jeden Morgen in die Schule kommen und den Sohn in der Pause beaufsichtigen. Und seitdem sehen wir, wir haben die Familie im Boot, und es verändert sich das Verhalten. [...] Es ist eine Maßnahme, die sehr viel Erfolg bringt. Nur wenn man gemeinsam mit den Schülern arbeitet, wenn die Schüler merken, dass man zusammen arbeitet, dann hat man noch eine Chance, und wenn die Eltern merken, dass sie wertgeschätzt werden und das brauchen, verhalten sie sich ganz anders. Das wäre eigentlich nie möglich gewesen, dass die Eltern sich hier hinstellen und sagen, gut, ich passe hier die Pausen auf meinen Sohn auf. Das nimmt im Moment eine positive Entwicklung.“ (L7)*

Der folgende Fall zeigt einen harten Konflikt zwischen Eltern und Schule, in dem zumindest zum gegebenen Zeitpunkt zwar ein Kompromiss gefunden wurde, die Erziehungspartnerschaft aber nicht gelingt.

*„Es sind alle Maßnahmen getroffen worden, alle Berichte geschrieben worden und (der Schüler) ist auch als förderschulbedürftig eingestuft worden, wenn man das so sagen darf. Also, man hat befunden, dass das die richtige Schulform ist, die ihm auch gut helfen kann, weil er dann mehr Zuwendung hat und dann nicht mehr in dieser großen Gruppe ist. Aber das haben die Eltern boykottiert, das heißt, die haben sich dagegen aufgelehnt - auf keinen Fall in die Sonderschule, Förderschule. Die waren so sehr dagegen, dass die dann einen Rechtsanwalt eingeschaltet haben. Dann hat es einen Vergleich gegeben, der war dann Ende der Ferien, und dem zufolge wird der Junge dann noch ein halbes Jahr bei uns bleiben, in der Klasse, und man will gucken, wie das ist, ob ihm die Wiederholung gut tut. Ansonsten wird er zum (Datum) dann in die Förderschule eingewiesen.“ (L9)*

## **6.2 Kontaktaufnahme durch die Pädagog/inn/en**

Voraussetzung einer Erziehungspartnerschaft ist die gelungene Kontaktaufnahme. Viele Lehrkräfte sind darum bemüht, positiven Kontakt zu den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler aufzubauen. Das gelingt jedoch nicht immer und erfordert oftmals mehrere Versuche und Hartnäckigkeit.

*„Also, ich rufe die Eltern an, ich fahre da auch hin, mach dann auch irgendwie einen Hausbesuch oder, ja, versuche einfach, sie noch mal neu ins Boot zu holen. Natürlich auch nicht endlos. Wenn ich merke, dass da gar keine Bereitschaft ist, dann machen wir das nicht. Aber eigentlich kann ich aus*

*meiner Erfahrung hier sagen, dass es bei manchen Eltern schwieriger ist. Aber letztendlich kommen sie dann doch. Wenn man irgendwie ein bisschen penetranter oder hartnäckiger ist.“ (L14)*

In Kindertagesstätten entsteht der Elternkontakt oft einfacher als an den Schulen. Schon durch das Alter der Kinder bedingt, scheint die Elternarbeit in den vorschulischen Einrichtungen auch einen höheren Stellenwert zu haben. Die Erzieherinnen haben beim Bringen und Abholen der Kinder täglich Gelegenheit, mit den meisten Eltern bzw. den Müttern in direkten Kontakt zu treten. In dieser zwanglosen Situation gestaltet sich ein Gespräch einfacher und unverbindlicher für die Elternteile, und die Erzieherinnen bekommen so einen guten Einblick in die häusliche Situation der Kinder. Darauf lässt sich eine verbindlichere, vertrauensvolle Zusammenarbeit aufbauen.

*„Wir halten also sowieso regelmäßig Elterngespräche, das heißt, wir fangen nach der Eingewöhnung an, und das zieht sich wie so ein roter Faden bis zu dem Einschulungsverfahren durch, stellenweise jeden Tag. Morgens und beim Abholen, sodass es da kleine Gespräche gibt. Diese sogenannten Tür-und-Angel-Gespräche. Dann gibt es die festgelegten Gespräche, und was wir auch gerne noch pflegen und auch von den Eltern noch gerne angenommen wird, sind die Hausbesuche. Das heißt, wir gucken zum Beispiel, was hat das Kind für ein Kinderzimmer, also wir sind dann auch sehr familieninteressiert.“ (E3)*

Nicht immer verläuft der Kontaktversuch der Schule zufriedenstellend. Neben den Konflikten zwischen Lehrkräften und Erziehungsberechtigten scheint Desinteresse von Seiten der Eltern, nach Ansicht der Lehrerinnen und Lehrer, bei erschwertem Elternkontakt wesentlich häufiger eine Rolle zu spielen:

*„[...] aber gerade in diesen schwierigen Einzelfällen, da ist es oft so, dass die Eltern; sie kommen schon; aber besonders die Mütter verteidigen oft ihre Kinder. Also sie schreiben denen dauernd Entschuldigungen, obwohl wir uns einfach ganz sicher sind, dass kann gar nicht sein, dass ein Kind so oft krank ist. Also dieses Schulschwänzen wird sozusagen gedeckt und dadurch wieder legalisiert.“ (L3)*

Einige Eltern sind schwer erreichbar und scheinen den Kontakt zur Schule ihres Kindes zu meiden. Eine Lehrerin berichtet von ihren Erfahrungen und Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme zu einer Mutter:

*„Wie gesagt wohnen sie jetzt seit April des letzten Jahres hier, Mutter kaum zugänglich, was ich vorhin sagte, alle sind gegen uns, gegen mich, gegen meine Kinder. Seltenst zu erreichen, ständig wechselnde Telefonnummern, wenn man dann mal wieder eine aktuelle Nummer hat und spricht auf den AB - dran gehen überhaupt nicht - erfolgt kein Rückruf, oder so gut wie kein Rückruf. Wenn es einmal doch gelingt, einen Termin abzusprechen für ein Beratungsgespräch, sei es mit Jugendamt, sei es mit Klassenlehrer oder der Schulleitung, ist die Mutter bislang nicht erschienen, ohne sich irgendwo zu melden, weder im Vorfeld noch im Nachhinein.“ (L4)*

Die folgende Lehrerin ist um frühzeitige Rückmeldung an die Eltern bemüht, um einem Leistungsabfall vorzubeugen. Die Eltern könnten sich allerdings weniger zu einer Zusammenarbeit eingeladen, als vorgeladen fühlen.

*„[...] zum Beispiel, wenn zwei Tage, drei Tage die Hausaufgaben in einem Fach nicht gemacht worden sind, sind die meist auch in einem anderen Fach nicht gemacht, und dann werden sofort die*

*Eltern benachrichtigt und werden zu einem Gespräch eingeladen.“ (L2)*

Für die Eltern von Kindern, die in der Schule erhebliche Probleme haben, dürften die Kontakte zur Schule meist belastet sein, weil die Gesprächsanlässe mehrheitlich unerfreulich sind. Die Eltern erhalten über ihr Kind immer wieder negative Nachrichten, und auch ihr eigener Beitrag zum Schulerfolg wird kritisch hinterfragt. Einen Anruf von der Lehrerin, dass eine Verabredung erfolgreich war und ihr Kind nun oft die Hausaufgaben macht oder sich gut konzentrieren kann, wird es selten geben.

Es handelt sich um eine hierarchisch vorstrukturierte Situation. Der Schulbesuch und der Schulerfolg korrelieren mit der sozialen Schicht des Elternhauses. Somit sind es oft Eltern mit niedrigem Sozialstatus und wenig Bildung, die hier auf akademisch gebildete Pädagog/inn/en und die Institution treffen, die ihr Kind bewerten und auf seinen Lebensweg Einfluss haben. Allerdings ist dieses Machtgefüge komplex. Das Gefühl der Machtlosigkeit der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber (empfundener) Gleichgültigkeit und Untätigkeit der Eltern ist nur einer von weiteren Aspekten. Die vertrauensvolle Erziehungspartnerschaft ist für beide Seiten – Schule wie Eltern – vor allem dann eine große Herausforderung, wenn die Schulbiografie des Kindes mit Enttäuschungen und Frustrationen verbunden ist.

### **6.3 Kontaktaufnahme durch die Eltern**

Es sind nicht immer die Lehrerinnen und Lehrer, die den Kontakt zu den Eltern suchen. Auch Eltern sind darum bemüht, Gespräche zu führen, bzw. möchten mit den Lehrkräften enger zusammenarbeiten. Die folgende Mutter wendet sich wegen sozialer Konflikte in der Klassengemeinschaft an die Lehrkräfte.

*„Es war letztens noch eine Mutter da, die sagte Hilfe, mein Kind wird hier gemobbt, und die kam dann direkt zu uns und hat dann nachgefragt, was sie da machen könnten. Wir haben da ganz unterschiedliche (Maßnahmen). Manchmal machen wir dann auch Projekte mit der Klasse, je nach dem, was sich da anbietet. Es kam auch mal eine Mutter und meinte Mensch, das Kind hat überhaupt kein Selbstbewusstsein, kann man da nicht mal irgendwie was tun.“ (L6)*

Eine Lehrerin sieht beim Schulwechsel oder den Schulübergängen starken Informationsbedarf seitens der Eltern. Hier sind Eltern häufig auf die Informationen der Schulen angewiesen und wünschen sich engeren Kontakt zu diesen.

*„Also, ich weiß, dass die Eltern sich für den Übergang zur weiterführenden Schule noch mehr Informationen wünschen, dass die sich auch wünschen, im Vergleich zu dem Brückenjahr, noch mehr in die Aktivitäten des Übergangs eingebunden zu werden.“ (L20)*

Wie Eltern, insbesondere Eltern von Kindern mit Schulproblemen, sich die Erziehungspartnerschaft mit den Bildungseinrichtungen wünschen und wie sie die Kontakte und Zusammenarbeit einschätzen, ist in dieser Studie nicht untersucht worden.

## **7. Zusammenarbeit zwischen Schulen und Jugendhilfe**

Oftmals sind die Bildungseinrichtungen auf die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen angewiesen, damit Kinder und Jugendliche oder ihre Familien unterstützt werden können

oder damit dort interveniert werden kann. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe ist im niedersächsischen Schulgesetz vorgesehen (§25 Abs. 3 NSchG).

Die beiden folgenden Interviewpartner/innen sind Leiter/in bzw. Lehrkraft von Hauptschulen in verschiedenen Gemeinden. Sie wünschen sich aktiveres und unmittelbares Eingreifen der Jugendämter.

*„Ich vermisse hier eine wirklich aktive Unterstützung durchs Jugendamt. Ich meine Hilfen vom Jugendamt wirklich im häuslich-familiären Bereich. Ich erfahre immer nur: Da können wir nichts machen, wenn die Eltern nicht wollen. Ich weiß, ich kenne die gesetzlichen Bestimmungen nicht, aber das höre ich immer wieder. Also, auch gerade jetzt in diesem Fall mit der Schulverweigerung. Ich habe mich mehrfach ans Jugendamt gewandt: Ja, wir sind da dran, aber die öffnen uns auch nicht die Tür. Ich meine, da müsste irgendetwas passieren, irgendetwas machbar sein, und da fühle ich mich vom Jugendamt zum Beispiel sehr allein gelassen. Da ist für mich nicht wirklich erkennbar, dass tatsächlich etwas gemacht wird.“ (L4)*

*„Mir fehlt hier im ganzen Bereich auch so eine, ja, Vernetzung will ich es nicht unbedingt nennen, aber dass man weiß, an wen kann ich mich jetzt ganz konkret in diesem Fall wenden, damit sofort etwas passiert. Und das darf dann auch nicht so sein, dass ich mich erst anmelde und das Jugendamt zwei Wochen Zeit gibt, sondern man müsste eigentlich hinfahren können und sich die Sache heute angucken. Oder wenn ich einen Schüler habe, den hab ich jetzt grade vor Augen, weil der vorhin noch im Lehrerzimmer Thema war. Der schwänzt ständig, hat auch vom Landkreis schon zwei- oder dreimal ein Bußgeld bekommen. Und der Vater, mit irgendwelchen Ausflüchten und Frechheiten, versucht dann, sich zu rechtfertigen. Und da passiert nichts. Obwohl es allgemein bekannt ist, dass [die Eltern völlig überfordert sind]. Und da schreibt er irgendeine Entschuldigung und dann läuft das. Und da kann man nichts machen. Das wäre mal eine Möglichkeit, zu überlegen, wie man das hinbekommt, dass man schneller eingreifen kann.“ (L24)*

Die Lehrkräfte erwarten viel Unterstützung von der Jugendhilfe. Ihre Berichte vermitteln jedoch den Eindruck, sie seien Antragsteller bei einer anonymen Institution, die nach nicht nachvollziehbaren Kriterien entscheidet, wenig agiert und ihrerseits die Zusammenarbeit nicht sucht. Mit der Kooperation verbundene Personen oder Kooperationsstrukturen werden nicht erkennbar.

Andere Lehrkräfte schätzen die Zusammenarbeit zwischen Jugendamt und Schule sehr, wünschen sich aber einen weiteren Ausbau. Der/die folgende Sprecher/in leitet eine Förderschule. An dieser Schule ist die Jugendhilfe durch eine Schulsozialarbeiterin vertreten. Es gibt somit eine persönliche alltägliche Zusammenarbeit im unmittelbaren Kontakt zwischen Jugendhilfe, Schule, Kindern und Eltern.

*„Also, wir wünschen uns für unsere Schule, nicht nur für den Alltag, noch viel mehr. Wir haben schon eine Schulsozialarbeiterin, die auch viel die Lehrer und Eltern oder Familien und Kinder unterstützt. Aber das reicht nicht, da bräuchten wir noch viel mehr. Gerade weil auch wir in der Schule viel über die Kinder wissen. Wo ich auch denke, wenn wir noch intensiver mit dem Jugendamt zusammenarbeiten würden, könnte vielleicht noch mehr oder intensiver oder besser gearbeitet werden.“ (L21)*

Auch an anderen Schulen scheint die Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeiter/inne/n sehr

positiv.

Die folgende Grundschullehrerin kann über einen Erfolg der Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe berichten.

*„Der Junge ist inzwischen auch, seit dem ersten Schuljahr, in der Nachmittagsbetreuung, zunächst von der Jugendhilfe. Also, das Jugendamt hat es geregelt, dass beide Kinder, im letzten Jahr war es auch die größere Schwester, in der Nachmittagsbetreuung sind. Mittagessen, Hausaufgabenhilfe und zwar sozialpädagogisch geleitetes Nachmittagsangebot.“ (L20)*

## **8. Vorschläge der Pädagoginnen und Pädagogen**

Die Pädagoginnen und Pädagogen machten auch Vorschläge zu Förderungsmaßnahmen. Die Förderungsmaßnahmen lassen sich in Förderungen für Kinder und Jugendliche und Förderungen für Eltern unterscheiden. In wenigen Ausnahmen betreffen die Vorschläge auch die Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen. In Tabelle 2 werden die Vorschläge ohne Gewichtungen aufgelistet.

### **8.1 Individuelle Förderung**

*„Für mich ist wichtig, dass wir für jeden Hauptschüler ab der achten Klasse so was wie einen Förderplan aufstellen. Ich nenne mal ein Beispiel. Wenn jetzt einer sagt: So, ich möchte gerne eine Ausbildung als Tischler machen, und da ist Mathe gefragt, weil die auch mal mehr als eins und eins zusammenrechnen müssen. Aber handwerklich hat er es drauf. Das heißt: Wir müssen zusehen, dass er in Mathe, wenn er denn Vier steht, wenigstens auf eine Drei kommt. Und das würde zu diesem individuellen Lernplan bzw. Förderplan gehören, dass ich mich dann mit dem Klassenlehrer in Verbindung setze und man dann schaut, wie kann man diesen Jungen oder auch dieses Mädchen dahin gehend unterstützen, dass er seinen Traum vom Tischlerberuf auch verwirklichen kann. Dass es daran nicht scheitert.“ (L10)*

So beschreibt ein Lehrer seine Vorstellungen von gezielter und gelungener Förderung. Ein individueller Lehrplan spielt auch bei anderen Pädagoginnen und Pädagogen eine wichtige Rolle. Damit einhergehend stellen Lehrkräfte weiterhin fest, dass individuelle Förderung besonders gut in kleineren Klassen gelingt. Ein Hauptschullehrer berichtet, dass der Jahrgang, den er überwiegend unterrichtet,

*„wirklich super drauf ist und gut läuft. Das liegt einmal sicherlich an den Vorarbeiten an den Grundschulen, aber auch daran, dass wir ganz kleine Klassen haben. Das ist auch eines der wichtigsten Kriterien überhaupt. Wir haben eine Vierzehner- und eine Dreizehner-Klasse. Ich hab in beiden Klassen Matheunterricht, kann mich da unheimlich intensiv mit dem einzelnen Schüler befassen und beschäftigen. [...] Ich habe jetzt zum Beispiel eine Schülerin, die aus (x) kommt, spricht kein Wort Deutsch, und damit kann man sich beschäftigen. Und das ist eigentlich so ein ganz wichtiger Punkt.“ (L24)*

Tab. 2: Vorschläge der Pädagoginnen und Pädagogen				
Förderungsmaßnahmen		Empfänger der Förderung		
Vorschlag	Angeboten durch	Kinder	Eltern	Pädagog/-inn/en
Sprachförderung	Schule	X		
Förderunterricht	Schule	X		
finanzielle Unterstützung	Förderverein/ Schule		X	
kleinere Klassen	Schule	X		
Förderprojekte	Schule	X	X	
länger dieselben Lehrer	Schule	X		
Ganztagsbetreuung gew ährleisten	Schule/ Kita	X	X	
niedrigschwellige Angebote/ Hilfen	Schule/ Kommunen		X	
verpflichtende Beratung/ Veranstaltungen	Schule		X	
Elternkurse	Schule/ Kommunen		X	
individueller Lehrplan	Schule	X		
engere Zusammenarbeit mit Jugendämtern Behörden, Vereinen, Jugendhilfe etc.	Eltern/Schule/ Kommunen	X	X	X
Freizeitangebote	Schule/ Kommunen	X		
Hausaufgabenbetreuung	Schule	X	X	
Frühförderung	Kita	X		
Transparenz bei Zusammenarbeit	Schule	X	X	X
Leistungen der Schulen an Verpflichtungen für Eltern koppeln	Schule/ Kommunen	X		X
Zusammenarbeit von Schule und Kita	Schule/ Kita	X	X	
Integrationsprojekte	Schule/ Kommunen		X	

Alternativ – oder zusätzlich – zu den kleinen Klassen kann das Lehrpersonal in den Gruppen stärker besetzt werden.

„Wir haben jetzt in der ersten Klasse eine Doppelbesetzung mit rein genommen. Heißt also eine Sozialpädagogin und eine Förderschullehrerin. Das ist das, was wir hier machen können. Wir haben Schulsozialarbeit sowieso, aber zusätzlich haben wir das gemacht.“ (L16)

## 8.2 Ganztagsbetreuung

In den letzten Jahren zeichnet sich zunehmend Bedarf an Ganztagsbetreuung von Kindern in der Kita und später an Betreuung durch Ganztagschulen ab. Auch die Pädagoginnen und Pädagogen nehmen diesen Trend und die Nachfrage nach Ganztagsbetreuung und Ganztagschulen wahr. Ganztagsbetreuung und -schulen werden von den Lehrerinnen und Lehrern als Förderungschance wahrgenommen.

*„Wir sind eine Ganztagschule, und da haben wir so bestimmte Konzepte. Jüngere werden von Älteren begleitet und zwar individuell begleitet, an die Hand genommen, die sich nicht organisieren können, die Hausaufgaben entweder nicht machen wollen oder nicht machen können. Manchmal vergessen die das auch ganz einfach. Das machen die dann einfach mit irgendjemandem zusammen. Und so was Ähnliches würde ich mir für den Nachmittag wünschen, dass man solche Kinder dann tatsächlich da zu Hause auch raus holt. [...] Der Bedarf ist ganz einfach da. Ich sag Ihnen ein paar Beispiele: Der Betreuungsbedarf bei uns an der Schule – wir sind im zweiten Jahr Ganztagschule, wir hatten vorher einen Vorlauf –, der steigt, und zwar wirklich dramatisch. Wir hatten nur vier Tage Ganztagschule, montags bis donnerstags. Anfang des Schuljahres sind drei, vier, fünf Eltern gekommen und haben gesagt, was ist denn eigentlich freitags, wir wollten eigentlich unser Kind Freitag auch ganz gerne. Okay, haben wir gesagt, notgedrungen machen wir Freitag auch. Mittlerweile sind es, glaube ich, vierzig Kinder, die Freitagnachmittag ebenfalls betreut werden müssen.“ (L18)*

*„Da müsste noch eine längere Betreuung gewährleistet sein, dass die Kinder nicht um halb vier zu Hause sind, sondern dass ein freiwilliges Angebot da ist. Es können auch Kinder bis achtzehn Uhr betreut werden, das muss noch weiter ausgebaut werden, denn die Mütter strengen sich an und versuchen das auszugleichen, dass kein Vater da ist, aber diese Probleme sind nun mal da.“ (L19)*

Die folgende Anregung stammt von einer alleinerziehenden, erwerbstätigen Mutter.

*„Also, ich würde mir noch ein bisschen mehr Verlässlichkeit wünschen von der Schule, gerade für alleinerziehende Berufstätige. Dass zum Beispiel nicht das Kind nach Hause kommt mit einem Zettel: „Morgen fällt aus organisatorischen Gründen die Schule aus“, wie wegen des Glatteis 2010/11 im Winter geschehen. „Ja, und was ich schön fände, wenn wirklich in der Schule noch was angeboten würde an Hobbys oder wirklich so AGs.“ (A2)*

## 8.3 Elternförderung

Neben der Förderung der Kinder ist die Förderung und Entlastung der Eltern gleichermaßen wichtig. Schulen und Kommunen bieten eine breite Palette an Hausaufgaben- und Ganztagsbetreuung, Elternkursen oder Beratungsstellen an. Trotz des umfangreichen Angebotes und der neuen Initiativen bleibt die Unterstützung und Mitarbeit der Eltern ein grundlegender Aspekt.

*„Die Schule kann natürlich viel anbieten, auch im Bereich Übungsstunden oder Nachhilfe oder Förderstunden. Nur, es muss auch irgendwas von den Eltern unterstützt werden in der Form, dass sie auch dahin geschickt werden, dass es ernst genommen wird. Und das machen viele Eltern nicht.“ (L24)*

Um Eltern durch Schulung oder Beratung zu unterstützen und sie auf Förderungsmöglichkeiten aufmerksam zu machen, müssen Lehrkräfte alle Eltern gleichermaßen erreichen. Dies beschreibt eine Lehrerin als große Schwierigkeit:

*„Also, wir versuchen schon mal, den Eltern Tipps zu geben, sprich: Wir haben auch schon Vorträge hier gehabt, um Eltern mal darzustellen, sei es Medienkompetenzen oder solche Geschichten: Was ist eigentlich wichtig in der Erziehung. Leider erreichen wir immer gerade die Eltern, die es vielleicht gar nicht nötig haben.“ (L8)*

Dieses „Nichterreichen“ der Eltern, die von Unterstützung und Beratung besonders profitieren könnten, stellt das zentrale Problem der Elternarbeit dar. Neben Elterngesprächen oder Hausbesuchen schlagen einige Lehrerinnen und Lehrer die Verpflichtung zu bestimmten Veranstaltungen vor.

*„Also, als erstes würde ich ganz engen Kontakt zum Elternhaus haben wollen. In irgendeiner Form, auch vielleicht für Eltern verpflichtend machen, dass sie, wenn sie gewisse Leistungen für die Schule abrufen, sag ich jetzt mal, zum Beispiel Zuschüsse, oder sei es, wenn es vom Kreis oder von wo auch immer bezahlt wird, dass sie dann verpflichtet sind, an Schulveranstaltungen teilzunehmen, sprich Elternsprechtage wahrzunehmen, sprich an den Elternabenden da zu sein und so etwas. Das wäre für mich eine ganz wichtige Sache. Weil ich beobachte, dass sich ganz viele Eltern aus der Schule zurückziehen und das der Schule überantworten.“ (L24)*

Ein anderer Pädagoge führt den Gedanken weiter:

*„Also, ich finde, zum einen müssten Eltern mehr in die Verantwortung gezogen werden. Also, da müsste man auch sehen, ob es in finanzieller Hinsicht geht. Es gibt ja Regelungen, und es gibt ja Gesetze. Man könnte da durchaus irgendwelche Transferleistungen mindern, kürzen, streichen, reduzieren. Wenn Eltern zum Beispiel nicht ihrer Pflicht nachgehen, ihre Kinder in die Schule zu bringen oder nicht dafür sorgen, dass die dann hier auch wirklich ankommen in der Schule und so weiter.“ (S3)*

#### **8.4 Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe**

Eine weitere Maßnahme, und von vielen Lehrkräften als sehr wünschenswert empfunden, ist eine stärkere Zusammenarbeit von kommunalen Ämtern und Schulen. Netzwerkarbeit zwischen Schulen und Ämtern erleichtert die Unterstützung oftmals und hilft bei Problemfällen, schneller und wirksamer durchzugreifen.

*„Es ist erst mal total wichtig, dass man sich untereinander vernetzt, also dass diese Wege kurz sind zwischen meinerseits Lehrern und dem Jugendamt, dass wir da eng zusammenarbeiten, in dem Sinne versuchen zum Beispiel eine Einzelfallhilfe für die Kinder zu bekommen. Dass die halt in ihrer Familie irgendwie unterstützt werden in Sachen Hausaufgaben, was weiß ich, dieses ganze Paket, das ist eine außerschulische Möglichkeit.“ (L14)*

## 9. Zusammenfassung: Familiäre Lebenslagen und die Funktionen der Familie

Zunächst wurden die Entwicklungs- und Schulprobleme von Kindern und Jugendlichen im Landkreis Osnabrück beschrieben, die bei Fortsetzung ihrer bisherigen Entwicklung voraussichtlich nicht das „Bildungsminimum“ für eine dauerhafte gesellschaftliche Teilhabe erreichen werden. Drei Typen von Problemen wurden in den Interviews vorwiegend benannt: Probleme des Lernverhaltens, Sprach- und Integrationsprobleme bei Migrantenkindern sowie Schulverweigerung. Die Probleme des Lernverhaltens stehen dabei im Vordergrund, sie können als mangelnde Selbstregulation beschrieben werden und weisen viele Merkmale hyperkinetischer Störungen auf.

In den Interviews wurden die Pädagoginnen und Pädagogen nach den häuslichen Lebenslagen dieser Kinder und Jugendlichen gefragt. Dabei fließen das Wissen der Pädagog/inn/en, ihre gut begründeten Vermutungen sowie ihre Erwartungshaltungen zusammen. Insofern kann diese Studie nicht mehr bieten als die Bilder, die die Pädagoginnen und Pädagogen sich von den häuslichen Situationen gemacht haben. Diese häuslichen Lebenslagen lassen sich idealtypisch zu drei Gruppen zusammenfassen.

- Ein Teil der Familien ist an dem Bildungsweg der Kinder interessiert und hat die Kompetenzen, sie auf diesem Weg zu unterstützen. Ihnen fehlt aber die Zeit und/oder die Kraft, diese Unterstützung zu leisten. Das trifft besonders auf erwerbstätige Alleinerziehende, die „überlasteten Einzelkämpferinnen“ (MEIER/PREUßE/SUNNUS 2003), zu.
- Ein weiterer Teil der Familien ist dadurch geprägt, dass die notwendigen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen für die schulische Unterstützung der Kinder fehlen, vielfach fehlen auch die Bildungsvoraussetzungen. Das Interesse an dem Bildungsweg der Kinder ist vorhanden und es steht dafür auch Zeit zur Verfügung. Dies betrifft im wesentlichen Migrantenfamilien.
- Ein Teil der Familien ist an dem längerfristigen Bildungsweg sowie an Erziehungszielen insgesamt wenig nachhaltig interessiert. Zeit steht vielen dieser Familien aus Gründen der Erwerbslosigkeit zur Verfügung; es fehlt jedoch an Motivation und Fähigkeit, die Zeit sinnvoll zu strukturieren. Passivität kennzeichnet die Lebensführung. Bei knappen finanziellen Ressourcen hat kurzfristiger Konsum einen hohen Stellenwert. Viele dieser Eltern dürften bereits in ähnlichen Strukturen aufgewachsen sein. Zu dieser Gruppe gehören auch Teile der Alleinerziehende und der Migrantenfamilien.

Nur bei einem kleinen Anteil der Kinder mit erheblichen Schulproblemen sind nach Einschätzung der Pädagog/inn/en keine familiären Risiken für die kindliche Entwicklung erkennbar.

Im Anschluss an Grundmann u. a. (2006) lassen sich vier Funktionen der Familie für den Schulerfolg der Kinder unterscheiden.

1. Die Familie trägt Sorge für das psychische und physische Wohlergehen des Kindes,
2. die Familie ist Vermittlerin von Bildungssozialisation,
3. sie ist die grundlegende Bildungsinstitution,
4. Familie/Eltern fungieren als Schulbegleitung (vgl. GRUNDMANN U. A. 2006).

Je nachdem, welche der Funktionen gestört sind, können an die Familien differenzierte Angebote gerichtet werden. Durch die Unterscheidung dieser Funktionen werden auch die Leistungen sichtbar, die Familien, trotz ihrer Defizite in anderen Bereichen, für den Schulerfolg ihrer Kinder bringen.

Die zweite Funktion der Familie, nämlich als Instanz der Bildungssozialisation, sowie die dritte Funktion, nämlich als grundlegende Bildungsinstitution, werden von den Pädagoginnen und Pädagogen nur wenig angesprochen.

Die Sorge der Familie/der Eltern für das psychische und physische Wohlergehen des Kindes wird in den Interviews hingegen vielfach als defizitär thematisiert. Dabei werden nur ausnahmsweise Fälle möglicher Kindeswohlgefährdungen angesprochen. Falls diese Familien nach Wissen der Pädagog/inn/en mit den Behörden und Fachdiensten in Kontakt stehen, dann gelegentlich aus Gründen der Jugendhilfe, meistens aber wegen SGB II-Bezuges.

Die Pädagoginnen und Pädagogen weisen auf Familien in prekären Lebenslagen und mit erheblichen Einschränkungen der sozialen Kompetenzen hin. Die Einschränkungen beziehen sich vor allem auf die Kompetenzen zur alltäglichen Lebensführung und auf die Erziehungskompetenzen. Besonders betont wurde die mangelnde Fähigkeit zum Zuhören. Demnach kann ein Teil der Eltern von Kindern, die in der Schule zu scheitern drohen, nur bedingt für das physische und psychische Wohl der Kinder sorgen. Kindern aus diesen Familien kann zu jedem Zeitpunkt geholfen werden. Besonders nachhaltig und sinnvoll sind Unterstützungen aber, wenn sie möglichst frühzeitig beginnen und die Familie einbeziehen.

Die Kinder aus diesen Familien profitieren besonders von qualifizierter Kindertagesbetreuung (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010). Die Beteiligungsquoten an öffentlich regulierter vorschulischer Kindertagesbetreuung wurden im Landkreis Osnabrück in den vergangenen Jahren bereits deutlich erhöht und sollte insbesondere bei Kindern aus Risikolagen weiter erhöht werden. Insbesondere Kinder aus familiären Risikolagen sollten an dieser Betreuung teilnehmen. Auf diesem Weg können auch die Eltern erreicht werden.

Es scheint, dass nahezu alle Kinder, die in der Schule zu scheitern drohen, mehr oder qualifiziertere Schulbegleitung benötigen. Die Lehrerinnen und Lehrer betonen mehrfach, dass auch die Ganztagschule diese Anforderungen nicht abdeckt. Zur Schulbegleitung können, je nach Bedarf im Einzelfall, das warme Mittagessen, das Zuhören, Ruhephasen, die Hausaufgabenbetreuung, die Unterstützung bei der Vollständigkeit der Schulmaterialien etc. sowie der Kontakt zur Schule gehören.

- Ein Teil der Alleinerziehenden kann das selbst leisten, wenn ihnen dafür die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stehen. Weil die Aufgabe der Schulbegleitung bei Kindern mit erheblichen Schulproblemen in vielen Fällen sehr anspruchsvoll und anstrengend sein wird, könnte es jedoch oftmals sinnvoller sein, Dritte einzubeziehen.
- Migrantenfamilien können die Schulbegleitung zunehmend selbst leisten, wenn sie in die Förderung einbezogen werden und somit ebenfalls von dem Angebot profitieren.
- Bildungsferne Familien des sogenannten prekären Milieus – darunter sind auch Alleinerziehende und Migranten - werden die Schulbegleitung nur in Teilen selber leisten

können. Sie muss durch Dritte oder unter Einbeziehung Dritter erfolgen, in der Familie, in Familientagesbetreuung (vgl. Jurczyk/Rauschenbach/Tietze u.a. 2004) oder im Kontext der Ganztagschulen.

Angebote zur Schulbegleitung werden umso nachhaltiger wirksam sein, je früher sie einsetzen. Beginnend mit der Einschulung können unmittelbar förderliche Verhaltensweisen und Strukturen entwickelt und negative Schulerfahrungen zumindest vermindert werden. Grundsätzlich

Eine Lebenslage wird von den Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder angesprochen, nämlich die der Ein-Eltern-Familie. Die Problematiken beziehen sich überwiegend auf die Überlastung und Abwesenheitszeiten der Mütter durch prekäre Arbeitsverhältnisse. Besonders bei diesen Kindern zeigt sich, dass die Kindertagesbetreuung bzw. die Ganztagschule noch nicht hinreichend ausgebaut ist. Als Problem von Zwei-Eltern-Familien wird dies kaum benannt, weil hier in den meisten Fällen die Option der Hausfrauenehe verfügbar sein dürfte. Aus Sicht der Schulen ist dies eine zufriedenstellende Lösung. Diese Option steht den Alleinerziehenden jedoch nicht zur Verfügung.

Ganztagschulen sind eine erhebliche Entlastung für die Mütter und Verbesserung für die schulische Situation der Kinder. Insbesondere im Bereich der Grundschulen ist das Ganztagsangebot in Niedersachsen bisher wenig ausgebaut. Viele erwerbstätige Eltern stellt diese Betreuungslücke zwischen vorschulischen Kindertageseinrichtungen und weiterführenden Schulen vor Probleme, die sie nur mit hohem Aufwand, wechselnden Betreuungspersonen und Nachteilen für das Kind notdürftig lösen können. Nach dem Prinzip „auf den Anfang kommt es an“ würden viele Kinder aus prekären Lebenslagen beim Beginn ihrer Schullaufbahn in der Ganztagschule Unterstützung, Tagesstruktur, Regeln des Zusammenlebens und eine anregende Umgebung erfahren. Das gilt auch für viele Migrantenkinder, die sich so sprachlich, kulturell und sozial leichter in die deutsche Gesellschaft integrieren könnten.

Allerdings scheint die Ganztagschule nur ein Teil der Lösung zu sein. Immer wieder weisen die Lehrerinnen und Lehrer darauf hin, dass das Interesse der Eltern, zumindest einer persönlichen Bezugsperson, notwendig ist. Zeit zum Zuhören haben und die Aufgaben der Schulbegleitung bleiben wichtig. Es scheint, dass die wechselseitigen Erwartungen von Ganztagschule und Elternhaus bisher nicht hinreichend geklärt sind.

Die Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern gestaltet sich bei Kindern und Jugendlichen mit besonders problematischer Schulbiografie schwierig; gleichzeitig ist sie hier besonders wichtig. Die Kindertageseinrichtungen haben zu den Eltern leichteren Zugang als Schulen, scheinen ihn auch oftmals besser zu nutzen. Von gelungenen Kontakten mit Eltern, im Sinne von Kooperation und von Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz, berichten am ehesten Erzieherinnen.

Eine weitere Kooperationsbeziehung bedarf der Klärung und Vernetzung, nämlich die zwischen Schulen und Jugendhilfe. Die Schulen, an denen Schulsozialarbeiter tätig sind, sehen ihre Kooperation mit der Jugendhilfe deutlich positiver.

## Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010): Bildung in Deutschland 2010. Im Auftrag der Kultusministerkonferenz und des BMBF. Bielefeld (wbv)

BAUMERT, J./SCHÜMER, G.: Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: Baumert, J. u. a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 454-467

BAUMERT, J./STANAT, P./WATERMANN, R. (HRSG.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften

BETZ, T. (2006): Zur Bildungsbedeutsamkeit von Familie: Informelle Bildung und Schulerfolg. Arbeitspapier II des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier – 19. Oktober

BMFSFJ (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie. Folgerungen aus der PISA-Studie. (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, Bd. 224) Stuttgart

BMFSFJ (HRSG.) (2004): Soziale Kompetenz für Kinder und Familien. Ergebnisse der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie. Berlin, Juli 2004

BMFSFJ (HRSG.) (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin

BAUMERT, J. U. A. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

BAUMERT, J. U. A. (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich

BMFSFJ (2008): Alleinerziehende in Deutschland – Potenziale, Lebenssituationen und Unterstützungsbedarfe. Monitor Familienforschung, Ausgabe 15. Erstellt durch: FamilienForschung Baden-Württemberg.

BOS, W. U. A. (Hrsg) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Zusammenfassung. Berlin.

DEUTSCHER BUNDESTAG 2006: Siebter Familienbericht. „Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit – Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik“. Drucksache 16/1360 vom 26.04.2006

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SOZIALPÄDIATRIE UND JUGENDMEDIZIN E. V.: Leitlinie Störung der frühen Eltern-Kind-Interaktion.

DILLER, A. (2005): Eltern-Kind-Zentren. Die neue Generation kinder- und familienfördernder Institutionen. Grundlagenbericht im Auftrag des BMFSFJ. München: DJI

DÖPFNER, M./FRÖLICH, J./LEHMKUHL, G. (2000): Hyperkinetische Störungen. Göttingen: Hogrefe

- GRUNDMANN, M./DRAVENAU, D./BITTLINGMAYER, U./EDELSTEIN, W. (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Münster: Lit Verlag
- HOLTAPPELS, H. G./KLIEME, E./RAUSCHENBACH, T./STECHE, L. (HRSG.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim: Juventa
- HOVESTADT, G./KLEMM, K. (2002): Schulleistungen in Deutschland: Internationales Mittelmaß und innerdeutsche Leistungspreizung. In: H.-G. Rolff u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12. Weinheim. S. 51-74
- HOVESTADT, G. (2003): Weichenstellungen nach PISA. Recherchen in den deutschen Bundesländern. Frankfurt/M.
- HOVESTADT, G./KEßLER, N. (2004): Weichenstellungen nach PISA 2004 – Fortschreibung der Recherchen in den deutschen Bundesländern. Frankfurt/M.
- HOVESTADT, G. (2005): Schuster, bleib bei deinen Leisten. Zum Zusammenhang von Schulbildung und sozialer Herkunft. In: Müller-Heidelberg u. a. (Hg.): Grundrechte-Report 2005. Zur Lage der Bürger- und Menschenrechte in Deutschland. Frankfurt/M., S.169-173
- JURCZYK, K./RAUSCHENBACH, T./TIETZE, W. U. A. (2004): Von der Tagespflege zur Familientagesbetreuung. Zur Zukunft öffentlich regulierter Kinderbetreuung in Privathaushalten. Weinheim: Beltz Verlag
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) 2001: Erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie. Pressemitteilung vom 6.12.2001
- LEHMANN, R.H./PEEK, R./GÄNSFUß, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5); Hamburg
- MEIER, U./PREUß, H./SUNNUS, E.M. (2003): Steckbriefe von Armut. Haushalte in prekären Lebenslagen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2004): Didaktisch-methodische Empfehlungen für die Sprachförderung vor der Einschulung. Hannover
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2010): Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen. Stand: Schuljahr 2009/2010. Hannover
- PETERMANN, F./NIEBANK, K./SCHEITHAUER, H. (HRSG.) (2000): Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre. Göttingen: Hogrefe Verlag
- PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (HRSG.) (2007): PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann
- RAMSEGGER, J., WAGENER, M. (HRSG.) (2008): Chancengleichheit in der Grundschule – Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften

TILLMANN, H.-J./MEIER, U. (2003): Familienstruktur, Bildungslaufbahn und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen u. a. (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich

WELSER, M.V. (2009): Leben im Teufelskreis. Kinderarmut in Deutschland – und keiner sieht hin. (UNICEF). Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus)

WUSTMANN, C. (2006): Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: Bohn, I. (Hrsg.): Resilienz. Was Kinder aus armen Familien stark macht. ISS - Aktuell 2/2006, S. 6-14. Frankfurt