

DIVERSITY IN EDUCATION

Malmö, 26.-28.8.2009

Die 7. internationale Konferenz des „European Research Network About Parents in Education“ (ERNAPE) in Malmö wurde von den Universitäten Malmö, Lulea und Umea gemeinsam organisiert. Unter dem Motto „Diversity in Education“ diskutierten ca. 120 Bildungswissenschaftler aus der ganzen Welt 3 Tage lang intensiv in diversen Workshops und Symposien (Konferenzprogramm siehe Anhang). Mit mir nahm noch eine Elternvertreterin aus Irland, aber kein Lehrervertreter an dieser Veranstaltung teil. Malmö ist eine junge, aufstrebende Universitätsstadt, in der knapp die Hälfte der Bevölkerung unter 35 Jahren ist. Sie hat derzeit knapp 280.000 Einwohner aus 169 Nationen, die 147 verschiedene Sprachen sprechen, die nordischen Sprachen nicht mitgerechnet. „Diversity“ ist auch der Schlüssel zur Zukunft von Malmö.

Von den Workshops und Keynote-Präsentationen, die sehr detailliert und wissenschaftlich äußerst präzise die Beziehungen zwischen Schule und Familie darzustellen versuchten, möchte ich folgende interessanten Ergebnisse hervorheben:

- Französische weiße Mittelklassefamilien treffen ihre Wohnungswahl teilweise aufgrund der Schulwahl.
- In Stockholms Außenbezirken wurden im Rahmen des „Millionen Programms“ zwischen 1965 und 1975 1,000.000 Million Wohnungen für Flüchtlinge und Immigranten errichtet. Heute leben dort fast ausschließlich sozial benachteiligte Gruppen, wovon 90 – 100 % einen anderen ethnischen Hintergrund haben, auch wenn sie längst schwedische Staatsbürger sind. Diese Gegenden werden permanent intensiv von verschiedenen staatlichen Wohlfahrtseinrichtungen betreut, aber die Schulen haben durchgängig einen schlechten Ruf, auch wenn sie die beste pädagogische Arbeit leisten. Das führt zu einem Abfluss von SchülerInnen, da bei Einstellungsgesprächen die Frage nach der Schuladresse mitentscheidend ist. Damit stellt sich für diese Schulen die existenzielle Frage: Was können wir tun?
- Ein wesentlicher Schwerpunkt der Konferenz lag auf der Beziehung Schule – Eltern aus anderen Ethnien, Minderheiten, sozialen Randgruppen, Immigranten, Asylanten und von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Aufgrund von Sprachdefiziten wurden in den meisten Studien nur solche Eltern als Untersuchungsobjekt gewählt, die die Fragestellungen sowohl verstanden als auch entsprechend beantworten konnten. Für mich stellt sich daher die Frage der Repräsentativität ebenso, wenn aus einer Gruppe von 5 – 10 Befragten allgemein gültige Schlüsse gezogen werden.
- Obwohl sich viele Studien mit Immigranten beschäftigen, kannte auf meine Nachfrage in einem Workshop niemand die aktuelle EURYDICE-Studie „Integrating Immigrant Children into Schools in Europe“ (April 2009).
- Es wurden Eltern sowohl von Schul- als auch von Vorschulkindern untersucht, wobei für mich die unterschiedlichen Organisationsformen dieser „Bildungsinstitutionen“ sehr interessant waren. So gibt es in Norwegen im

Kindergarten Lehrer, „public health nurses“ und Sonderpädagogen, die alle Kinder gemeinsam betreuen, unabhängig von deren besonderen Bedürfnissen.

- In Neuseeland gibt es keine Schule für Hochbegabte. Auch das Überspringen einzelner Klassen ist eher unüblich. Es ist Aufgabe der Lehrer, hochbegabte Schüler so zu fördern und zu fordern, dass ihnen während des Unterrichts nicht langweilig wird.
- Aus vielerlei Gründen (Sprachdefizit, mangelndes Selbstbewusstsein, verschiedene Werthaltungen und Einstellungen aufgrund anderer Kulturen und Religionen) sind Eltern aus ethnischen Minderheiten in den Schulen meist nicht sichtbar. Es ist sehr schwierig, diese Personen in eine gemeinsame Bildungs- und Erziehungspartnerschaft einzubeziehen. So wird in einigen Kulturen Bildung und Erziehung ausschließlich in die Hände der Schule gelegt (bzw. oft unausgesprochen erwartet, dass die Schule dies tut). Eltern fühlen sich dafür weder zuständig noch verantwortlich.
- Verschiedene Ethnien und Kulturen haben auch oft diametrale Ansprüche und Erwartungen an Bildung und Erziehung, sodass eine gemeinsame Vorgehensweise nahezu unmöglich erscheint. Dies ist einer der Hauptgründe, warum die „Plattform der Minderheiteneltern“, die 2008 den EPA ALCUIN award erhielt, in der Praxis nicht funktioniert. Darüber hinaus fehlt es an einem entsprechenden Auswahlverfahren der Mitglieder dieser Plattformen, konkreten Zielvorstellungen, einer „Geschäftsordnung“ und Personen, die - um Transparenz, Kontinuität und Nachhaltigkeit sicherzustellen - nicht ausschließlich ehrenamtlich tätig sein sollten. Ein weiteres Problem besteht in der tatsächlichen Zusammenarbeit zwischen regionaler Plattform und Schule sowie in der Frage, inwieweit diese Plattform gegenüber Minderheiteneltern überhaupt sichtbar gemacht werden kann.
- Eine türkische Malerin untersuchte Kunsterziehung als Beitrag zur humanistischen Erziehung und die Frage, welchen Stellenwert „Kitsch“ im sozialen und Berufsleben einnimmt. In ihren Augen ist das Tragen des Kopftuchs Kitsch, das oft in einer sehr subtilen Art von Generation zu Generation weitergegeben wird und zur Zeit die türkische Öffentlichkeit entzweit.
- Eine weitere Studie beschäftigte sich mit der Bedeutung von elterlicher Beteiligung als Sozialkapital. Auf Basis der PISA-Daten wurde in 7 Ländern im pazifischen Raum untersucht, welche sozialen Aktivitäten in den Familien (gemeinsame Mahlzeiten, Kommunikation über kulturelle Aktivitäten in der Familie, Anzahl von Büchern, Besuche von Konzerten, Theateraufführungen, Museen etc.) zu welchen Lernergebnissen in Form von Lesekompetenzen der Schüler führen.

Ich nahm an zwei Symposien teil. Das eine beschäftigte sich mit Kategorisierungen in den Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus. Eltern machen in vielen Ländern dieselben oder zumindest ähnliche Erfahrungen mit der Schule und insbesondere mit Lehrkräften. Ich finde es extrem bemerkenswert, dass diese Phänomene bereits mehrfach wissenschaftlich untersucht wurden, aber offensichtlich unausrottbar sind.

- In das verpflichtende Eltern-Schüler-Lehrer-Gespräch in Dänemark gehen sowohl Eltern als auch Schüler und Lehrer mit einer Reihe vorgefasster Meinungen, Haltungen und Vorurteilen, die den Gesprächsverlauf und -ausgang oft wesentlich mitentscheiden.

- So geben die Lehrer im Vorgespräch mit den Schülern keine Noten bekannt, sondern erst im Beisein der Eltern.
- Ein Schüler wurde im Vorgespräch vom Lehrer informiert, dass der Lehrer beabsichtigte, im gemeinsamen Gespräch mit den Eltern das (heimliche) Rauchen des Schülers zur Sprache zu bringen. Daraufhin „beichtete“ der Schüler zu Hause sein Vergehen. Der Lehrer verlor beim E-S-L-Gespräch hingegen keine Silbe darüber.
- Lehrer informieren die Eltern in diesen Gesprächen fast ausschließlich über Defizite, falsche Verhaltensweisen der Kinder etc., geben aber kaum Hilfestellungen, um die Situation zu verbessern. Dies basiert auf einem Defizitmodell. Lehrer schauen vorwiegend auf Schwächen und selten auf Stärken der Schüler.
- Lehrer beschwerten sich auch oft, um von Eltern bemitleidet zu werden.
- Eltern glauben den Lehrern apriori eher als den eigenen Kindern.
- Kategorisierungen basieren auf sozialen und kulturellen Grundeinstellungen und Voreingenommenheiten.
- Eltern, Schüler und Lehrer sind sich meist nicht bewusst, dass sie in Kategorien denken und agieren.
- Lehrer und Eltern kennen sich fast überhaupt nicht. Schüler meinen, sie sollten aus diesem Grund häufiger miteinander reden.
- In den meisten europäischen Ländern gibt es bis jetzt während der Lehrerausbildung keinerlei Information zum Thema „Wie gehe ich mit Eltern um?“
- Eltern werden oft für das Verhalten ihrer Kinder in der Schule verantwortlich gemacht.
- Es wird manchmal angenommen, dass der Staat (in Form durch die Schule oder soziale Institutionen) Kontrolle über Eltern und Lehrer ausübt.
- Eltern werden oft als homogene Gruppe betrachtet und es herrscht dann große Verwunderung, wenn der „one size fits all - approach“ nicht funktioniert.
- Lehrer kategorisieren in „gute“ und „schlechte“ Eltern. Engagement in der Schule ist eine wesentliche Eigenschaft von „guten Eltern“.
- Umgekehrt ist es für manche Eltern schwer, Kontakt zur Schule zu knüpfen, nicht nur aufgrund von zeitlichen Restriktionen während ihrer Arbeitszeit.
- Schulen machen Eltern auch für Umstände verantwortlich, die gar nicht in ihrem Einflussbereich liegen.
- Lehrer ignorieren die Bildungsarbeit in den Familien.
- Es gibt (speziell in UK) „richtige“ und „falsche“ Kulturen.
- Migrantensprachen werden als minderwertig eingestuft.
- Wenn es Probleme in der Schule gibt, erwarten die meisten Eltern, dass sie von der Schule darüber informiert werden.
- In UK gibt es nach wie vor einen „kulturellen Imperialismus“ (Young 1990) mit rassistischen Bedrohungen gegenüber Immigranteneltern und -schülern.
- Schulen entwickeln sich daher manchmal als Orte der Ausgrenzung.

- Schüler (insbesondere der Oberstufe) geben daher oft Informationen an ihre Eltern nicht weiter (gate-keeper Funktion), damit sich diese dann in der Schule nicht blamieren (Aussehen, Kleidung, Sprachdefizite, ...).
- Im darauf folgenden Smalltalk stellten einige Anwesenden die Frage: Dieselben Probleme gibt es in UK seit mehr als einem halben Jahrhundert. Warum hat sich seither offensichtlich nichts geändert? Was können andere Länder davon lernen?
- Eine weitere informelle Diskussion beschäftigte sich in diesem Zusammenhang auch mit dem (fehlenden) politischen Willen, die Situation zu ändern und die für die Umsetzung empfohlener Maßnahmen entsprechenden Geldmittel zur Verfügung zu stellen.

Ein zweites Symposium beschäftigte sich mit dem Thema „Hausübungen“.

- Eine für mich neue Erkenntnis war die Aussage, dass in einigen Kulturen die besten Schüler die meisten Hausaufgaben bekommen.
- Die Rolle der Eltern ist auf Überwachung, Unterstützung und Hilfe festgelegt.
- In UK und Australien gibt es für Eltern eigene Websites, Workshops und Telefonhotlines, die sich ausschließlich den Hausübungen widmen.
- Für Schüler gibt es darüber hinaus eine Reihe von öffentlich gesponserten und privaten „homework clubs“ und „homework centers“.
- Darüber hinaus wurde das sogenannte „study booklet system“ aus UK vorgestellt, das sich in der Realität auch nicht wirklich bewährt hat. Es basiert auf freiwilliger Basis und dient in erster Linie Übungszwecken.
- Eine Studie aus Hongkong versuchte zu belegen, dass die asiatischen Länder aufgrund der Art und des Umfangs der Hausübungen in der PISA-Studie so gut abgeschnitten hätten. (Die in dieser Studie erwähnten und aus der PISA-Studie gewonnenen Daten hinsichtlich des zeitlichen Aufwands für Hausübungen erscheinen mir als zu gering. Siehe auch die diesbezüglichen Untersuchungen von Ferdinand Eder „Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule“, Befragung 2005).
- Das Comenius Projekt „Drop out open doors“ (mit Beteiligung der PH Linz unter der Leitung von Siegfried Kiefer) beschäftigte sich mit der verstärkten Einbeziehung von Eltern von drop-out gefährdeten Jugendlichen. Eltern sind zwar gewillt, ihren Kindern bei den Hausübungen zu helfen, sind dazu aus unterschiedlichen Gründen aber nicht ausreichend imstande. Lehrer sind sich dieser Umstände zwar bewusst, sprechen mit den Eltern aber viel zu wenig darüber. Es wird daher eine intensive Eltern-Lehrer-Partnerschaft empfohlen.
- Die Projektleiterin erzählte mir, dass an ihrer Universität in Spanien ab nächstem Jahr verpflichtende Kurse zur Kommunikation mit Eltern in der Lehrerbildung geplant sind.
- Eine zypriotische Studie fand heraus, dass Hausübungen die Kluft zwischen verschiedenen sozialen Schichten weiter vergrößern. Sie wurde unter dem Titel „Blaming the victim!“ präsentiert.
- In Holland gibt es derzeit einen Trend, die tägliche Schulzeit zu verlängern: Statt von 9.00 bis 16.00 Uhr sollen die Kinder von 8.00 bis 17.00 Uhr in der Schule bleiben, dafür entfallen alle Hausübungen. Als größtes Problem wird dabei die zusätzliche Arbeitsbelastung der Lehrer gesehen. Auf Vor- und Nachteile für Schüler und Eltern wurde nur am Rande eingegangen.

- In derselben Präsentation wurde auch auf zwei weitere Projekte in den Niederlanden hingewiesen, in denen Ehrenamtliche (u.a. auch Eltern) und Lehrer gegen einen geringen Unkostenbeitrag Unterstützung bei den Hausübungen geben. Dies erfolgt insbesondere bei Migranten und sozial benachteiligten Kindern in der Freizeit in der Schule. Es wurde jedoch festgestellt, dass dieser Dienst nicht ausschließlich Angelegenheit von Freiwilligen sein kann und die Schule eingebunden und verpflichtet gehört.
- Ein dänisches Projekt untersuchte Hausübungen von Schulanfängern und Schülern des 6.Jahrgangs. Dabei wurde festgestellt, dass Hausübungen einen wichtigen Teil des Übergangs von Kindergarten/Vorschule zur Schule darstellen.
- Eine weitere dänische Studie beschäftigte sich mit Fragen nach dem Nutzen, den Konsequenzen und der sozialen Funktion von Hausübungen. Dabei wurden sowohl tatsächliche Lernergebnisse, die soziale Differenzierung, der Beitrag zur Aufrechterhaltung der Schulordnung, das (vermeintliche) Bild von Effizienz und die Kolonisation des Elternhauses untersucht. Daraus erfolgte dann eine Typisierung von Hausübungen. In Dänemark gibt es angeblich aber keine Studie darüber, wie viel Zeit Schüler im Durchschnitt für Hausübungen aufwenden.
- In Kanada erwarten die Lehrer, dass die Eltern zwar bei den Hausübungen *helfen*, diese aber *nicht erklären*. Die Studie untersuchte die Einstellung der Eltern gegenüber Hausübungen, ihr Engagement dabei und die Gründe dafür. Als wesentliche Einflussfaktoren wurden die Familienstruktur, die Rollenkonstruktion, ihr Selbstvertrauen und die Wahrnehmung der Einladung durch die Lehrer, ihren Kindern bei den Hausübungen zu helfen, festgestellt.
- In der darauf folgenden Diskussion ging es u.a. darum, dass Hausübungen in erster Linie nicht nur Angelegenheit von Schülern und Eltern ist, sondern auch die Lehrer verstärkt verpflichtet werden müssen. Dazu bedarf es zuerst einmal einer Bewusstseinsänderung.
- Die Schule wird in den meisten Studien als Bildungseinrichtung der Mittelklasse angesehen. Damit fallen die Randgruppen mit ihren besonderen Bedürfnissen schon in der Konzeption heraus. Die Existenz dieser Gruppen wird spätestens dann sichtbar, sobald Probleme auftauchen.
- Traditionelle Hausübungen berücksichtigen weder informelle noch non-formale Lernprozesse. Dazu ist ein ganzheitlicher Ansatz erforderlich.
- Ich habe den Gesundheitsaspekt in die Diskussion eingebracht. Hausübungen bringen sehr oft Stress und Streit ins Familienleben. Wenn – wie in Holland diskutiert – die Schule früher beginnen und später enden soll, bleibt den Kindern weniger Zeit für soziale und Freizeitaktivitäten. Die meisten Schulen – nicht nur in Österreich – sind zur Zeit nicht adäquat ausgestattet, entsprechende Räume und Personal für die zusätzliche Zeit, die die Kinder in der Schule verbringen sollen, fehlen. In berufsbildenden Schulen sind Wochenarbeitszeiten von Schülern jenseits der 40-Stundenmarke üblich. Darüber hinaus belegen Studien, dass ein Unterrichtsbeginn um bzw. vor 8.00 Uhr nicht der biologischen Uhr von Kindern (gilt nicht für Jugendliche) entspricht. Hausübungen sind darüber hinaus von der Schulorganisation abhängig (Studentafel, Lehrplan etc.). In einer Änderung derselben steckt sicher einiges Entwicklungspotenzial (z.B. geblockter Unterricht).
- Abschließend wurde festgestellt, dass es eigentlich keine allgemein gültige/anerkannte/verbindliche ... Definition von Hausübungen gibt. Es ist bis

dato auch nicht eindeutig nachgewiesen, ob Hausübungen einen positiven Effekt auf den Lernerfolg der Schüler haben.

Eine schwedische Präsentation zeigte ein gelungenes Beispiel der Einbeziehung von Eltern mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund in einer Volksschule. Der Direktor, Vater eines schulpflichtigen Kindes, ist selbst Migrant: „I'm Swedish but with an Algerian memory!“ Multikulturelle Familien sind mit einer Reihe von Herausforderungen konfrontiert, die ihren Ursprung meist außerhalb der Schule haben. Diese sind bis jetzt aber noch unzureichend erforscht. Die meisten liegen in den sozi-ökonomischen Rahmenbedingungen dieser Familien: Mangelnde/s Information/Wissen über das Schulsystem des „Gastlandes“, verschiedene Werte, Normen und Haltungen im Spannungsfeld zwischen Schule und Familie, Kinder, die die Kultur der Eltern verlieren, worauf sich diese machtlos fühlen und oft nicht wissen, wie sie darauf reagieren sollen, und Eltern, die sich überfordert fühlen, ihre Normen und Werte ihren Kindern entsprechend zu vermitteln. Das Verständnis der Eltern gegenüber staatlichen Integrationskonzepten ist oft äußerst mangelhaft. Sprachprobleme werden auf unterschiedliche kulturelle Hintergründe zurückgeführt. Familien aus unterschiedlichen Kulturen werden somit mit einer Reihe von Problemen konfrontiert, die für sie oft unlösbar erscheinen. Ein guter Schulerfolg verhindert keine Arbeitslosigkeit. Kinder müssen ermutigt werden, trotzdem weiter die Schule zu besuchen und nicht den Verlockungen des schnellen Geldes durch kriminellen Akte zu erliegen. Hoffnungen, die oft der Auslöser der Migration waren, werden oft nicht erfüllt. Das traditionelle Rollenbild wird oft ins Gegenteil verkehrt. Der Vater als Familienoberhaupt wird auf die unterste Stufe der familiären Rangordnung verdrängt, während die Frauen (im traditionellen Rollenbild stets unterhalb) dann darüber stehen und die Kinder meist an der Spitze. Neben finanziellen Problemen (prekäre Arbeitsverhältnisse mit schlecht bezahlten, unsicheren Jobs und der ständigen Gefahr der Arbeitslosigkeit) treten verstärkt soziale Spannungen innerhalb der Familien auf, die sich nicht selten in steigenden Scheidungszahlen niederschlagen. Kinder erleben in diesen Familien oft eine „doppelte Einsamkeit“ - sowohl in der Schule als auch in der Familie, da sie sich nirgends wirklich zugehörig fühlen. Aber auch die Eltern erleben eine „doppelte Nichtzugehörigkeit“ - weder zur Gesellschaft des Heimat- noch derjenigen des Gastlands.

Welche Möglichkeiten können diesen Personen in der Schule und in der Gemeinde angeboten werden? In der präsentierten Volksschule werden 28 verschiedene Sprachen gesprochen (u.a. Arabisch, Bosnisch, Paschtu und Schwedisch), aber die meisten Eltern waren lange Zeit in der Schule nicht sichtbar. Daraufhin wurde ein Familien-Schul-Mediationsprojekt gestartet. Durch ein spezielles Elternbildungsprogramm wurde die sog. „Aktivitäten- und Wissenssteigerungsspirale“ in Bewegung gesetzt. Die Schule stellte dafür einerseits Lehrer, die die Sprache der Eltern sprachen, zur Verfügung, die das schwedische Schulsystem verständlich erklären konnten. Andererseits wurde eine Reihe von Migranten engagiert, die bereits vor 50 Jahren eingewandert waren und den Eltern erzählten, wie es ihnen damals ergangen ist und welche Erfolge sie in der Zwischenzeit im Gastland erzielt haben. Als wichtige Erfolgsfaktoren dieses Projekts stellten sich verpflichtende Elternngremien, die Verpflichtung der ganzen Schule, an diesem Projekt teilzunehmen, Elternkontakte als Teil der Lehrerbildung und eine umfassende Tischgemeinschaft in der Schule heraus. Der Elternverein konnte eine Steigerung der Mitgliedszahlen von 18 auf über 400 innerhalb weniger Wochen vorweisen. In den Elternversammlungen waren anfangs 20, gegen Ende 150 Eltern anwesend, die

8 Sprachen aufwiesen. Mittels Bildern wurde sehr eindrucksvoll dokumentiert, wie einzelne Migranteneltern zuerst schüchtern und unsicher in der letzte Reihe saßen und später entspannt und sich sichtlich wohlfühlend unter vielen anderen weiter vorn aufhielten. Der Elternverein bot verschiedene Aktivitäten für die ganze Familie fast rund um die Uhr an 7 Tagen in der Woche an. Aktivitäten, die üblicherweise außerhalb der Schule stattfinden, wurden in die Schule verlegt. Neben klassischen Elternbildungsveranstaltungen gab es eine Reihe von kulturellen Veranstaltungen, zusätzliche Lernangebote nicht nur für die Schüler (z.B. IT, Kochen, Musik, ...), Sportveranstaltungen und gemeinsame Ausflüge. Lud am Anfang die Schule die Eltern ein, so luden später die Eltern und Kinder die Lehrer ein. Es wurden auch traditionelle Feste aus verschiedenen Kulturen gemeinsam gefeiert, z.B. Ramadan, Luzia-Lichterfest, Weihnachten. Eltern mit verschiedener ethnischer Herkunft waren auch gemeinsam als „Nachtwache“ unterwegs.

Ich präsentierte meine Studie „Participation in School in Europe“, die ich 2008 im Auftrag des BMUKK erstellt hatte. Sie wurde wohlwollend aufgenommen, obwohl sie sich vom Design ziemlich von den anderen präsentierten Studien unterschied. Ich konnte nicht seitenweise Theorien und statistische Verfahren vorweisen, auf denen die Studie aufgebaut ist, da sie schlicht und einfach nur die Realität der Mitwirkungsmöglichkeiten von Eltern und Schülern im Schulwesen Europas darzustellen versucht.

Nachdem bei dieser Konferenz sehr viele Studien präsentiert wurden, fiel mir auf, dass sich die Referenzangaben mehrfach wiederholten bzw. einzelne Referenten sich gegenseitig zitierten. Dies hat meinen Eindruck, den ich bereits bei der letzten Konferenz vor zwei Jahren gewonnen hatte, weiter verstärkt, dass es sich bei den anwesenden Wissenschaftlern um eine mehr oder weniger homogene Gruppe handelt, die sich zeitweise im Kreis zu drehen scheint.

Sehr interessant fand ich die Gespräche, die ich außerhalb der Vortragssäle führte. Meine Anwesenheit wurde allgemein als sehr positiv vermerkt, während die gänzliche Abwesenheit von Lehrervertretern bemängelt wurde. Es wurde eine verstärkte Zusammenarbeit mit Elternvertretern auf europäischer Ebene ins Auge gefasst (z.B. eine gemeinsame Konferenz in Mailand 2011). Andererseits wurde die Rolle mancher Elternvertreter sehr kritisch betrachtet, da ihnen bisweilen ausschließlich parteipolitisches Karrierestreben unterstellt wird. So wurde mir berichtet, dass man mit italienischen Elternverbänden nicht zusammenarbeiten kann, da diese nur parteipolitisch agitierten. Eine irische Elternvertreterin (zugleich Vorsitzende des europäischen Hausfrauenbundes) erzählte mir, dass ihr mit Übernahme der Funktion auf nationaler Ebene sofort und mehrfach unterstellt wurde, „in der Partei etwas werden zu wollen“.

Einige Teilnehmer berichteten, dass sie zur ECER Konferenz "Theory and Evidence in European Educational Research" im September 2009 nach Wien kommen werden und fragten, ob ich auch daran teilnehmen werde. Mir wurde insbesondere das Netzwerk 14 „families-school-communities“ nahe gelegt. Von den österreichischen Organisatoren bzw. Mitgliedern von ECER wurde bis dato eher in Ausnahmefällen der Kontakt mit Elternvertretern gesucht.

Die Teilnehmer aus Zypern zeigten ein großes Interesse an der nächsten EPA Konferenz in Nikosia. Mir wurden auch Kontakte zu nationalen Elternorganisationen in Ungarn, Russland, UK, Bosnien-Herzegowina, Albanien und Griechenland zugesagt.

Die Konferenz schloss mit der Frage: Die Kluft innerhalb des Sozial- und des kulturellen Kapitals vergrößert sich in vielen Ländern ständig. Welche Rolle soll ERNAPE in diesem Prozess einnehmen?

ERNAPE existiert seit 15 Jahren. Die erste Konferenz wurde 1996 in Kopenhagen abgehalten, danach in Amsterdam, Rotterdam, Gdansk, Orviedo und Nikosia. (Details siehe: www.ernape.net) Helen Phtiaka übergab die Rolle der Vorsitzenden für die nächsten beiden Jahre an Margaretha Kristoffersson. Diese übergab das „akademische Feuer“ an Stefano Castelli, der die nächste Konferenz 2011 in Mailand ausrichten wird.

Als Resümee lässt sich festhalten, dass die Konferenz drei Tage lang ein intensives und abwechslungsreiches Programm bot, in dem Eltern von verschiedenen Blickwinkeln und Perspektiven beleuchtet wurden. Eltern sind jedoch meist nur Untersuchungsobjekt und nur in Ausnahmefällen Partner (siehe gelungenes schwedisches Projekt der Einbeziehung von Migranteneltern). Ich denke, sobald Eltern verstärkt als Partner auftreten, werden sich auch die Fragestellungen ändern. Wichtig ist auf jeden Fall in erster Linie die Bewusstseinsbildung – sowohl in den Schulen, in der Lehrerbildung, als auch bei den Eltern selbst.

Hinsichtlich der Durchführung mancher Studien habe ich große Bedenken, wenn z.B. mit 6 italienischen und 6 spanischen Eltern Interviews geführt werden und daraus (allgemein gültige) Schlüsse gezogen werden. Eine gewisse Repräsentativität und Validität der Ergebnisse schien mir in mehreren Fällen nicht gegeben.

Aufgrund der großen Anzahl von präsentierten Studien und Teilnehmern lässt sich schließen, dass es offensichtlich genügend finanzielle und personelle Ressourcen für diese Arbeiten gibt. Sobald es aber zur Implementierung empfohlener Maßnahmen kommen soll, versiegen alle (Geld)Quellen (siehe z.B. UK, das seit über 50 Jahren mit denselben Problemen kämpft). Anscheinend mangelt es auch am politischen Willen, die Ergebnisse der Studien und die daraus resultierenden Maßnahmen entsprechend umzusetzen.

Dr. Brigitte Haider