

Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H.

## Wer profitiert von Elternbildung?

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25 (2005) 3, S. 263-280



Quellenangabe/ Reference:

Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H.: Wer profitiert von Elternbildung? - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25 (2005) 3, S. 263-280 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56740 - DOI: 10.25656/01:5674

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56740>

<https://doi.org/10.25656/01:5674>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@cipf.de](mailto:pedocs@cipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **ZSE** Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

25. Jahrgang / Heft 3/2005

---

## **Schwerpunkt/Main Topic**

### **Elternbildung**

#### *Parents' Education*

Matthias Grundmann, Klaus Hurrelmann

Einleitung in den Themenschwerpunkt

*Introduction to the Main Topic* ..... 227

Urs Fuhrer

Was macht gute Erziehung aus und wie können Eltern gute Erzieher werden?

*What is Good Parenting and How Can Parents Become Good Parents?* 231

Sigrid Tschöpe-Scheffler

Unterstützungsangebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung oder: Starke Eltern haben starke Kinder

*Different Ways of Supporting the Educational Competence of Parents* 248

Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer

Wer profitiert von Elternbildung?

*Who Benefits from Parental Training?* ..... 263

## **Beiträge**

Markus Rieger-Ladich

Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitustheorie im Licht neuerer Arbeiten

*Neither Determinism nor Fatalism. Pierre Bourdieu's Theory of Habitus in the Light of Recent Research* ..... 281

Georg Stöckli

Beliebtheit jenseits der Geschlechtergrenze. Ein Vergleich zwischen ausschließlich gleichgeschlechtlich beliebten und gleich- und andersgeschlechtlich beliebten zehnjährigen Kindern

*Popularity across the Gender Line. A Comparison between Children Popular with Same-Sex Peers only and Children Popular with Same- and Cross-Sex Peers* ..... 297

## Rezension/Book Reviews

### *Sammelbesprechungen*

P. Büchner bespricht Titel zum Thema: „Sei froh, dass Du überlebt hast!“ 315

### *Einzelbesprechungen*

T. Franzkowiak über U. Schiefele et al. „Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz“ ..... 320

L. Rose über E.-U. Küster: „Fremdheit und Anerkennung“ ..... 323

## Aus der Profession/Inside the Profession

### *Workshop Forschungsmethoden*

S. Maschke & K. Schittenhelm über „Integratives *qualitatives* Forschungshandeln“ ..... 325

### *Veranstaltungskalender*

u. a. European Conference on Educational Research (ECER) in Dublin 336

*Vorschau/Forthcoming Issue* ..... 336

## Berichtigung

Liebe LeserInnen,

in Heft 2/2005 haben sich in dem nachgedruckten Beitrag von *Caspi u. a.: Role of Genotype in the Cycle of Violence in Maltreated Children* auf S. 133 zwei Fehler eingeschlichen.

Der Vorname des Autors Poulton ist falsch geschrieben. Richtig muss es wie im Inhaltsverzeichnis natürlich heißen: „Richie Poulton“.

Außerdem hat dieser Beitrag einen Untertitel erhalten, von dem niemand weiß, wie er dort hingekommen ist. Bitte streichen Sie ihn ersatzlos in Ihrem Exemplar.

Wir bitten um Verständnis.

Ihr

Juventa Verlag

## Wer profitiert von Elternbildung?

### Who Benefits from Parental Training?

---

*Der Beitrag verfolgt das Ziel, den im Wachstum begriffenen Elternbildungsmarkt einer umfassenden Reflexion zu unterziehen. Dabei soll zum einen die Entwicklung zu einer zunehmenden Privatisierung von Elternbildungsangeboten kritisch betrachtet werden. Die Frage danach, wer von Elternkursen tatsächlich profitiert, soll zum anderen den Blick darauf richten, dass offenbar eine überaus prekäre, von Faktoren gesellschaftlicher Ungleichverteilung abhängige Missbalance im elterlichen Nachfrageverhalten besteht. Unter dem Stichwort „Präventionsdilemma“ wird die Problematik diskutiert, dass Kursangebote häufig nur von solchen Elterngruppen angenommen werden, die ohnehin bereits für die Probleme des Erziehungsalltags sensibilisiert sind. Sozial benachteiligte Gruppen bleiben demgegenüber häufiger ausgeschlossen. Entsprechenden Polarisierungstendenzen entgegen zu wirken, muss – wie abschließend diskutiert wird – als die zentrale Aufgabe angesehen werden, wenn der Elternbildungssektor künftig weiter entwickelt werden soll.*  
*Schlüsselwörter: Elternbildung, Prävention, Präventionsdilemma, Erziehung, soziale Ungleichheit, Benachteiligung*

*This article aims to subject the expanding market of Parental Training to extensive reflexion. On the one hand, the trend toward an ongoing privatization process of Parental Training supply will be viewed from a critical perspective. On the other hand, the question of who actually profits from Parental Training courses should shed light on the fact that there is a precarious misbalance concerning the demand for Parental Training courses among different groups of parents, which correlates with factors of social inequality. Under the keyword "dilemma of prevention" the problem that Parental Training courses usually reach those groups of parents that are already sensitive to daily educational problems anyway, while socially deprived groups remain excluded, will be discussed. The article concludes with the claim that the central challenge has to be to counteract such tendencies of polarization in order to enhance the sector of Parental Training.*

*Keywords: parental Training, prevention, dilemma of prevention, education, social inequality, discrimination*

### **Einleitung: Die Erziehung der Erzieher**

Der Sozialphilosoph Theodor W. Adorno hatte bereits in den 1950er Jahren eine „Erziehung der Erzieher“ gefordert (Adorno, 1973). Diese Forderung ist lange Zeit abgeprallt an den hohen Mauern, die in der Öffentlichkeit, der Politik und schließlich in den Familien selbst um das „Intimthema Erziehung“ gezogen wurden. Erziehungsberatung blieb ein Handlungsfeld, das immer nur dann aktuell wurde, wenn das Kind schon in den Brunnen gefallen war. Sie blieb Notfallfürsorge, konnte aber nur selten eine vorbeugende Funktion erfüllen. Aus dieser „Feuerwehr-Logik“ beginnt sich die Erziehungsdebatte allmählich zu befreien. Angesichts der häufig konstatierten zunehmenden Unsicherheit

und Hilflosigkeit vieler Eltern in Erziehungsfragen sind Unterstützungsangebote für Eltern sicher eine gute, vielleicht sogar eine notwendige Möglichkeit, ein angemessenes Erziehungsverhalten zu erlernen.<sup>1</sup>

Das international wachsende Angebot zur Erziehungsanleitung, das im Verlauf der letzten fünf Jahre in einer rasanten nachholenden Entwicklung für den deutschen Sprachraum aufgeschlossen wurde, kann einen derart hoch angesetzten Qualitätsmaßstab jedoch nicht per se verbürgen. Tatsächlich finden Elternkurse immer mehr Verbreitung, ohne dass die Bewertung, Akzeptanz und Wirksamkeit solcher Angebote systematisch und stets aktuell evaluiert wird. Pointiert bedeutet das für den aktuellen Diskussionsstand: Der Markt der Elternkurse boomt – die Erarbeitung von Qualitätskriterien für Anbieter und Nutzer kann mit dieser Entwicklung aber noch nicht Schritt halten.<sup>2</sup>

Der vorliegende Beitrag tritt für eine umfassendere Einbettung der Diskussion über Elternbildung ein. Diese soll keine inhaltliche Bestandsaufnahme der vorliegenden Elternbildungskonzeptionen vornehmen (dazu der Beitrag von Tschöpe-Scheffler in diesem Heft). Vielmehr steht mit der Thematik der Eltern-erreichbarkeit ein anderer notwendiger Aspekt wissenschaftlicher Begleit- und Praxisforschung im Mittelpunkt. Damit verbunden ist der zusätzliche Versuch, die jetzige Elternbildungsdiskussion aus einer zu starken thematischen Verengung herauszuführen. Der Zugang, für den wir eintreten, ist ein originär sozialwissenschaftlich orientierter, der die gesellschaftliche Funktion, ihr institutionalisiertes Setting sowie die individuellen „Folgen“ von Elternbildung auf der konkreten Ebene der Akteure thematisiert. Nur auf dieser differenzierten Grundlage kann eine rationale, d.h. eine an gesellschaftlichen ebenso wie an individuellen Bedürfnissen gleichermaßen angepasste Ausrichtung von Elternbildung erfolgen.

---

1 Gleichzeitig darf die Diagnose einer allgemeinen Erziehungsverunsicherung hier nicht missverstanden werden. Sie geht vor allem nicht in dem Globalverweis auf die These gesellschaftlicher Individualisierung und damit auf das „Brüchigwerden“ traditioneller Norm- und Wertzusammenhänge auf, wie häufig viel zu grob, gleichsam theorielos, verallgemeinert wird (so Beck & Beck-Gernsheim, 1990, 1994). Die Bereiche des familiären Zusammenlebens und der elterlichen Erziehungsstile stehen auch weiterhin in einer deutlichen historischen Kontinuität (Allert, 1999; Hofmeister, 2001; Hurrelmann & Bründel, 2003). Gleichzeitige Veränderungen weisen – blickt man genauer hin – ein deutlich erkennbares sozialstrukturelles Profil auf. Damit müssen tatsächliche Veränderungsphänomene im familialen Beziehungsalltag immer vor dem Hintergrund sozialer Stratifizierung, also vor dem Hintergrund der Verfügbarkeit über ein unterschiedliches Maß an ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen bewertet werden (Bauer, 2002a). „Probleme“ im Erziehungsalltag erfahren auf diese Weise stets eine vollkommen unterschiedliche Ausprägung. Sie sind als Erscheinungsformen der Erziehungsverwahrlosung, Disziplin- und Regellosigkeit oder analog als Phänomene der erzieherischen Über-, Unter- und Fehlversorgung stets sozial verortbar (vor dem Hintergrund der Milieutopologie der deutschen Sozialstruktur hierzu inspirierend Vester et al., 2001). Das Phänomen der Erziehungsverunsicherung wäre, wie im Folgenden weiter zu zeigen sein wird, als eine unidirektionale gesamtgesellschaftliche Problematik sicher nur verkürzt aufgefasst.

2 Wobei hier auf die Beiträge Sigrid Tschöpe-Schefflers zur Elternkursevaluation als wichtigste Ausnahme hinzuweisen ist (Tschöpe-Scheffler, 2003, 2005).

Dass hingegen die Anbieter von Elternbildung heute mehr und mehr ökonomische Interessen verfolgen, kann in der Konsequenz das genaue Gegenteil bedeuten: Die Ausrichtung der Angebotsstruktur nach einem marktwirtschaftlichen, gewinnorientierten Mechanismus. Die Entwicklung zur Privatisierung und Ökonomisierung muss daher besonders aufmerksam begleitet werden. Zu diesem Zweck wählt unser Beitrag als Ausgangspunkt zunächst die hier wissenssoziologisch begriffene Fragestellung „Wer profitiert von Elternbildung?“ (I). Neben dieser eigenständigen Problematisierung der Anbieterperspektive liegt der Schwerpunkt der nachfolgenden Argumentation auf der Perspektive der Nutzer (II), d.h. bei den Eltern als Hauptadressaten. In diesem Kontext werden Forschungsergebnisse zu der unterschiedlichen Elternerreichbarkeit diskutiert. Hieraus ergeben sich deutliche Hinweise darauf, dass das elterliche Nachfrageverhalten von der Verfügbarkeit über ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen abhängig ist. Dieser soziale Gradient in der Inanspruchnahme von Elternbildungsangeboten wird als Dilemma der Elternbildung oder auch als allgemeines Präventionsdilemma diskutiert. Im Anschluss (III) werden erste ätiologische Annahmen vorgestellt, die für die Unterschiede in der Elternerreichbarkeit als eine Art Erklärungsschema dienen sollen. Abschließend (IV) werden die Perspektiven künftiger Elternbildung im Spannungsfeld individueller und gesellschaftlicher Aufgabenverteilung ausgelotet.

## 1. Der Ertrag von Elternbildung

Auf die allgemeine Frage „Wer profitiert von Elternbildung?“ lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven antworten. Im Folgenden wird daher zunächst ein kursorischer Überblick zur Funktion von Elternbildung gegeben, der eine Differenzierung unterschiedlicher Ebenen in der aktuellen Diskussion ermöglichen soll:

(1) *Zum einen liegt der Ertrag von Elternbildung nach der heute überwiegenden Auffassung in einem allgemeinen öffentlichen Interesse. Auffälliges, abweichendes, selbst- und fremdschädigendes Verhalten Heranwachsender verursacht der öffentlichen Hand Kosten. Staatliche Versorgungssysteme (vor allem das Rechts- und Hilfesystem) oder jede andere subsidiäre Organisation müssen eingreifen, Ressourcen, insbesondere finanzielle, müssen aufgewendet werden. Elternbildung, wenn sie denn die erwarteten Wirkungen erbringt, soll diese sozialen Folgekosten einer – angelehnt an den öffentlichen Sprachgebrauch – „misslingenden“ Erziehung reduzieren. Elternbildung hat damit die Funktion, vorzubeugen. Auf einer ganz abstrakten Ebene profitiert eine Gesamtgesellschaft von Elternbildung also indirekt. Sie wird heute deshalb auch als ein Beratungsangebot vorzugsweise im primärpräventiven Bereich definiert und normiert dabei „richtiges“ und „falsches“ Erziehungsverhalten.<sup>3</sup>*

---

3 Dabei wird im Vorgang der sozialen Normierung gesellschaftlich unerwünschtes Verhalten mit einer Form defizitärer Verhaltensmuster schlicht gleichgesetzt. Auf dieser *Defizithypothese* basieren die meisten Ansätze, die eine Unterscheidung in „richtiges“ und „falsches“ Erziehungsverhalten vornehmen. Unreflektiert bleibt dabei zumeist, dass solche dichotomisierenden Muster der Beurteilung elterlicher Erziehungsstile selbst an der Konstitution eines symbolischen Gewaltverhältnisses beteiligt sind. Auf diese Weise werden Lebensstile, Mentalitäten und kulturelle Eigenheiten sanktioniert, wenn sie quer zur Norm des „richtigen“ Verhaltens liegen. Basil

(2) *Von Elternbildung unmittelbar profitieren zum anderen die Anbieter von Elternbildung.* Elternbildung verfolgt heute vielfach ein kommerzielles Interesse, Elternbildung selbst wird zu einem Gut, das „gekauft“ werden muss, für das also bezahlt wird. Hiermit verbunden ist der Aufbau von Parallelstrukturen in der Elternbildung. Private Angebote stehen neben den traditionellen Anbietern im öffentlichen Bereich. Von dieser Parallelstruktur können Synergieeffekte ausgehen. Nicht weniger realistisch ist aber, dass hier auch Brems- und Behinderungswirkungen entstehen können. Wird auch häufig der Standpunkt vertreten, dass mit dem Prozess der Privatisierung und Kommerzialisierung eine Steigerung in der Qualität von Elternbildungsangeboten zu erwarten sei, bleibt eine solche Erwartung begründungsbedürftig.<sup>4</sup> Primär ist, dass eine kommerzialisierte Elternbildung heute damit beginnt, das „traditionelle“ Angebot, das immer öffentlich und damit zumeist unentgeltlich war, abzulösen. Die autonome Zertifizierungspraxis vieler Elternbildungsanbieter spielt hierbei eine besondere Rolle: Kursanbieter, Elterntrainer oder Elternberater müssen hiernach eine eigene „Ausbildung“ durchlaufen, um spezielle Elternkurse überhaupt anbieten zu können. Dass es sich hierbei nicht nur um ein Instrument der Qualitätssicherung handelt, ist evident. Es ist heute schon Realität, dass Familienbildungsstätten oder Erziehungsberatungsstellen für Angebote im Bereich der kommerzialisierten Elternbildung enorme Kosten veranschlagen müssen. Natürlich kann ein Teil dieser Kosten externalisiert werden. Wenn nicht von der öffentlichen Hand, dann müssen die Verbraucher selbst, also die Eltern „zahlen“.

Diese ökonomischen Auswirkungen eines gewinnorientierten Elternbildungsmarktes für die Verbraucherseite sind bereits problematisch genug. Was aber passiert auf der Seite der Anbieter? Was geschieht mit hoch qualifizierten Fachkräften in Bildungseinrichtungen der öffentlichen Hand, wenn sie selbst keine lizenzierten TrainerInnen sind? Sie können, sie dürfen dann Materialien nicht

---

Bernstein hat bereits in den 1970er Jahren darauf hingewiesen, dass die Einrichtung so genannter Schüler-Hilfsprogramme („kompensatorische Erziehung“) vor allem dazu dient, die Hierarchie zwischen der anerkannten legitimen Mittelschichtkultur und der illegitimen Unterschichtkultur rechtlich abzusichern: „Wenn Kinder ‚kulturell depriviert‘ genannt werden, folgt daraus, dass die Eltern unzulänglich sind, den kulturellen Anforderungen nicht entsprechen. Die spontanen Verwirklichungen ihrer Kultur, deren Bilder und symbolische Repräsentationen sind von verringertem Wert und minderer Bedeutung.“ (Bernstein, 1972, S. 24) In dieser Form der sozialen Deklassierung liegt eine nicht zu unterschätzende Gefahr, die auch von einer zu starren Praxis der Normierung im Elternbildungsbereich ausgehen kann (vgl. auch Grundmann et al., 2003).

- 4 Ökonomisierung hier in einem doppelten Sinne: Zum einen wird das bestehende Angebot mehr und mehr durch private Anbieter bestimmt. Zum anderen wird aber auch der Ertrag, also das gewollte Ergebnis von Elternbildung, rein ökonomisch bemessen. Hierzu richtungsweisend schon der fünfte Familienbericht der Bundesregierung: „Nur mit dem Sozialisationserfolg von Familie und Schule wird effiziente Wirtschaft möglich.“ (BMFSFJ, 1995, zitiert nach Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2004, S. 3). Damit treten ethisch-soziale Normvorstellungen in ein immer offeneres Konkurrenzverhältnis zu ökonomisch-instrumentellen Effizienzkriterien. Diese Kernproblematik einer kühl kalkulierenden Doppelmoral ist mittlerweile für den gesamten Bildungsbereich prägend (Bauer & Bittlingmayer, 2005).

in ihren täglichen Arbeitsprozess hineinnehmen, für die sie keine Lizenz erworben haben. Es ist damit – was hier nur am Rande angemerkt werden soll – sehr wohl zu befürchten, dass die Qualifikationsprofile einer ganzen Generation von ErzieherInnen, Sozial- und DiplompädagogInnen, SozialerarbeiterInnen, PsychotherapeutInnen entwertet werden.<sup>5</sup>

(3) *Von Elternbildung sollen schließlich Familien direkt profitieren.* Auf dieser Maßgabe soll im Folgenden der Schwerpunkt bei der Beantwortung der Frage „Wer profitiert von Elternbildung?“ liegen. Damit ist zugleich ein äußerst empfindlicher Punkt berührt, wenn heute vermehrt über die Qualität von Elternkursen gesprochen wird: Hintergrund ist, dass das große Angebot im Bereich der Elternbildung häufig uneingeschränkt beansprucht, *universell*, d.h. auf *alle* Elterngruppen ausgerichtet zu sein. Mit dem universellen Anspruch ist also konstitutiv verbunden, dass Elterngruppen von Elternbildung profitieren, ohne dass ihre unterschiedlichen, sehr individuellen Ausgangsvoraussetzungen dabei eine bedeutsame Rolle spielen.<sup>6</sup> Zu diesem Verständnis unterschiedlicher Ausgangsvoraussetzungen gehören aber vor allem die unterschiedlichen Fähigkeiten von Eltern, die sie in einen Kursus oder in ein Training mitbringen (Bildungsgrad und Sprachkompetenzen), die unterschiedliche Ausstattung mit Ressourcen (vor allem finanzieller Art) sowie vor allem die unterschiedliche motivationale Basis der Eltern, engagiert und aufnahmebereit oder prinzipiell teilzunehmen.

Kann man aber bei derart disparaten Ausgangsvoraussetzungen tatsächlich annehmen, dass alle Eltern in dem gleichen Maße von Elternbildung profitieren? Im Folgenden soll dargelegt werden, dass von einer solchen universellen Erreichbarkeit in keinem Fall ausgegangen werden darf. Die Problematik der Elternerreichbarkeit offenbart eine Vielzahl keineswegs neuer, dafür aber konstanter blinder Flecke in der momentanen Debatte über Elternbildung. Primär gehört hierzu die Frage, wie Elterngruppen erreicht werden können, die in sozialer und ökonomischer Hinsicht als benachteiligt angesehen werden müssen. Unterprivilegierte Elterngruppen haben häufig mehr Erziehungsprobleme. Sie sind nach bisherigem Kenntnisstand aber gleichzeitig auch diejenigen, die am wenigsten Gebrauch von Bildungsangeboten im Allgemeinen, Angeboten der

---

5 Ein durchaus problematisches Missverhältnis, worauf zahlreiche Hinweise aus der Praxis hindeuten: In Erfahrungsberichten von Beschäftigten der Familienbildung wird immer häufiger auf solche Parallelstrukturen hingewiesen, bei der erfahrene FamilienbildnerInnen in Konkurrenz zu „angelernten“ ElterntainerInnen treten müssen, die nicht in seltenen Fällen weder über eine grundständige Ausbildung im pädagogischen Bereich noch über ausreichend Berufserfahrung verfügen, dafür aber durch die Zertifizierung als kompetent ausgewiesen werden. Diese ElterntainerInnen (und natürlich primär die Kursanbieter) verteidigen dann eine Art Monopol bei dem Umfang mit ihrem kommerziellen Elternbildungskonzept.

6 Hiervon unterschieden wären nach der gängigen Klassifikation Ansätze, die entweder *selektiv* (zielgruppenorientiert) oder *indiziert* sind, d.h. bereits auf ein bestimmten Auffälligkeits- oder Störungsbild bei den Adressaten ausgerichtet sind. Die heute populären und diskursbestimmenden Konzeptionen im Bereich der Elternbildung (hierzu der Beitrag Tschöpe-Schefflers in diesem Heft) beanspruchen jedoch die *universelle* Ausrichtung.

Elternbildung im Besonderen machen (Keil, Süsmuth & Amsonait, 1986). Auf diese Weise aber erreichen Elternbildungsangebote ihre eigentlichen Zielgruppen heute nur sehr selektiv. Durch die Nichtbeachtung der besonderen Problematik schwer erreichbarer Gruppen fällt der Elternbildungsdiskurs hinter einen Diskussionsstand zurück, der bereits in den 1970er Jahren erreicht war.

## 2. Der „Erwachsen werden“-Erziehungsratgeber

Untersuchungen, die speziell auf die Elternerreichbarkeit unterschiedlicher Zielgruppen ausgerichtet werden, sind bisher äußerst rar. Im Folgenden wird daher auf Evaluationsergebnisse einer Schülerpräventionsstudie zurückgegriffen, in deren Kontext auch die Akzeptanz eines Erziehungsratgebers für Eltern überprüft wurde. Dieser Erziehungsratgeber wird parallel zu dem schulischen Kompetenzförderungsprogramm „Erwachsen werden“ ausgegeben.<sup>7</sup> Eltern erhalten damit Materialien zur Erziehungsanleitung (in Form eines Elternheftes sowie separater Elternbriefe), die inhaltlich mit den Konzeptionen moderner Elternkursangebote konvergieren (Bauer, 2004; Bauer & Hurrelmann, 2004). „Erwachsen werden“ dient somit als ein Elternberatungsangebot, das jedoch – und dieser Unterschied ist wichtig – vergleichsweise niedrigschwellig eingesetzt werden kann.

### *Elterlicher Sozialindex*

Zur Bewertung des „Erwachsen werden“-Elternratgebers wurden vornehmlich Elternteile von Schülern nordrhein-westfälischer Gymnasien und Hauptschulen der Klassenstufen fünf und sechs befragt. Durch diese Kontrastierung ergeben sich zwei Elterngruppen, die sich durch ihren finanziellen Hintergrund, Berufstätigkeit und Bildungsgrad erkennbar voneinander unterscheiden (Tab. 1). Diese Form der sozialen Polarisierung stellt – wie durch die Ergebnisse der PISA-Studie hinlänglich bekannt – ein Ergebnis der deutschen Schulformhierarchie dar: Im oberen Viertel, den Gymnasien, bündelt sich eine ökonomische und kulturelle Elite, am Ende, den Haupt- und Sonderschulen, verliert eine Gruppe den Anschluss (Bauer & Bittlingmayer, 2005).<sup>8</sup> Die Elternstichprobe (N=215) besteht, schultypunabhängig, zu 84% aus Müttern; die Mehrheit der befragten Elternteile gibt dabei an, zwei oder mehr Kinder zu haben. Auffällig ist auch hier, dass Hauptschuleltern doppelt so häufig Familien mit

---

7 Hiermit wird auf Teilerkenntnisse einer explorativen Querschnittsuntersuchung zum elterlichen Akzeptanzverhalten Bezug genommen, die im Rahmen einer formativen Evaluationsstudie zum Kompetenzförderungsprogramm „Erwachsen werden“ durchgeführt wurde. „Erwachsen werden“ entstammt ursprünglich der Suchtprävention, wird heute aber als ein allgemeines Präventionsprogramm zur Förderung der sozialen und allgemeinen Lebenskompetenzen eingesetzt (Wilms & Wilms, 2002; Wilms, 2004). Die Programmatik ist somit der neueren Generation von skillbasierten Konzeptionen der schulischen Kompetenzförderung zuzurechnen (UNICEF & WHO, 2002). In Deutschland wurden Evaluationsstudien – soweit bisher bekannt – in Bielefeld (Kähner, 2003, Bauer & Hurrelmann, 2005), Leipzig (Roth & Petermann, 2002) und Nürnberg/Erlangen durchgeführt (zum Forschungsstand insgesamt Bauer, 2005a). Die hier nur skizzenhaft zusammengefassten Ergebnisse basieren auf der standardisierten Befragung von Eltern in Nordrhein-Westfalen im Jahre 2003, deren Kinder entweder eine Hauptschule oder ein Gymnasium besuchen.

vier oder mehr Kindern bilden. Gymnasialeltern haben hingegen häufiger nur ein Kind (18% gegenüber 6% der Hauptschuleltern).

Tabelle 1: Schulabschluss und Berufsausbildung getrennt nach Schulform (in Spaltenprozent).

Schulabschluss (Berufsausbildung)	GY	HS
<b>Hauptschule (Lehre)</b>	<b>8%</b> (30%)	<b>44%</b> (58%)
<b>Realschule (Fachschulausbildung)</b>	<b>18%</b> (5%)	<b>29%</b> (7%)
<b>Fachhochschulreife (Fachhochschulausbildung)</b>	<b>10%</b> (7%)	<b>5%</b> (4%)
<b>Abitur (Universitätsausbildung)</b>	<b>60%</b> (48%)	<b>4%</b> (0%)
<b>andere(n)</b>	<b>4%</b> (7%)	<b>7%</b> (16%)
<b>keine(n)</b>	<b>0%</b> (0%)	<b>9%</b> (14%)

### *Verweigerung und Distanzhaltung*

So unterschiedlich beide befragte Elterngruppen sozialstrukturell sind, so disparat ist auch ihre Resonanz auf die Erziehungsratgeber. Die Bielefelder Untersuchungsergebnisse zeigen zum einen, dass Eltern von Hauptschülern durchgehend schwerer erreichbar sind als die Eltern von Gymnasiasten. Insgesamt rund 30% der Eltern aus der Hauptschulgruppe haben grundsätzlich abgelehnt, einen Fragebogen auszufüllen. Unter diesen Eltern ist eine generelle Verweigerungshaltung allem Anschein nach besonders stark ausgeprägt (Abb. 1). Gegenüber nur 12% „Verweigerern“ an den Gymnasien stellt dies einen signifikanten Unterschied des schulformspezifischen „Drop-outs“ dar, der in die Interpretation der Befragungsergebnisse als zusätzlicher *Verzerrungseffekt* eingeht: Die Elterngruppe der Hauptschüler wird frühzeitig selektiert. Potenziell negative Bewertungseffekte werden dadurch unwahrscheinlicher, die Gruppe der distanziert-ablehnenden Eltern ist bereits vor der Befragung reduziert.<sup>9</sup>

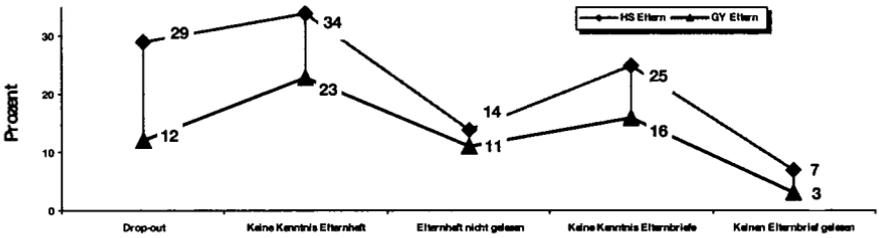
Die Problematik der Selbstselektion von Eltern durch „Drop-out“ ist in der Präventionsforschung mittlerweile gut bekannt. Betroffen sind vor allem Familien, die ohnehin ein höheres Maß an sozialen und individuellen Risikofaktoren aufweisen (Bauer & Hurrelmann, 2005; Heinrichs et al., 2002). Die Quoten der Teilnahmeverweigerung geben damit bereits Hinweise darauf, wie schwer erreichbar Eltern sind, die den potentiell sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen zuzurechnen sind.

8 Die soziale Herkunft der Eltern wurde in Anlehnung von Fragen zur ethnischen Herkunft, Schul- und Berufsausbildung erfasst. Tabelle 1 weist signifikante Unterschiede ( $\chi^2=p=0,000$ ) hinsichtlich der erreichten Bildungs- und Berufsabschlüsse in den beiden Elterngruppen aus.

9 Und hierbei muss noch berücksichtigt werden, dass vor der Befragung ein hohes Maß an Verbindlichkeit zwischen den Eltern und der Schule hergestellt wurde: Die Eltern waren ausführlich informiert, sie wussten, dass das Elternmaterial in diesem Sonderfall unentgeltlich zur Verfügung gestellt wurde und dass die Befragung vollständig anonymisiert erfolgt.

Abbildung 1: Befragungsteilnahme und Inanspruchnahme der ausgegebenen Materialien. Elternwerte nach Schulform differenziert (N=212-215).

*Elterliches Akzeptanzverhalten*



Dieser erste Ergebnistrend, der hier ein von der tatsächlichen Inanspruchnahme noch weitgehend unabhängiges bloßes Beteiligungsmuster wiedergibt, wird durch die Angaben zur tatsächlichen Bewertung der „Erwachsen werden“-Ratgebermaterialien bestätigt (Abb. 1). Bezogen auf das *Elternheft*, das als Basismaterial ausgegeben wurde, gaben allein 34% der Eltern der Hauptschulgruppe an, dass sie dieses gar nicht kennen (und bei diesen Angaben muss immer noch berücksichtigt werden, dass 30% unter den „schwer erreichbaren“ Eltern an den Hauptschulen, Eltern also, die schon die Befragungsteilnahme verweigert haben, zu diesem Zeitpunkt nicht mehr berücksichtigt wurden).

Demgegenüber sind es nur 23% unter den Eltern aus der Gymnasialgruppe, die angeben, das „Erwachsen werden“-Elternheft überhaupt nicht zu kennen (bei einem ohnehin deutlich geringeren Elternanteil der Befragungsverweigerer). Dieser Trend setzt sich fort, wenn gefragt wird, ob die Eltern das Heft nicht nur kennen, sondern auch gelesen haben. Immer noch 14% der verbleibenden Eltern von Hauptschülern geben an, das Elternheft zwar zu kennen, aber nicht gelesen zu haben (in der Gymnasialgruppe 11%).

Der soziale Gradient bei der Inanspruchnahme der Elternmaterialien wird durch Angaben zur Nutzung der „Erwachsen werden“-*Elterbriefe* (ein im Vergleich zu dem Elternheft ganz praktisches Format, das Themen der Erziehung und Familieninteraktion viel knapper und anwendungsorientierter aufbereitet) bestätigt. In Bezug auf das elterliche Akzeptanzverhalten ist ein übereinstimmender Ergebnistrend erkennbar. Obwohl die Gruppe der Hauptschuleltern vorselektiert ist, Eltern mit potenziell kritisch-distanzierter Haltung also bereits ausgeschlossen sind, liegt der Anteil der Eltern, die das Material nicht kennen oder nicht einmal einen der drei ausgegebenen Briefe gelesen haben, deutlich über dem der Gymnasialeltern.

*Ratgeberbewertung*

Der Einsatz eines umfassenderen Indikatorensystems zur inhaltlichen Bewertung der Elternratgeber bestätigt zwar die zuvor referierten ungleichen Beteiligungs- und Akzeptanzmuster, nötigt allerdings zu einer Qualifizierung eines ansonsten zu eindimensionalen Modells.

Tabelle 2: Programmbewertungen von Elternheft und Elternbriefen auf der Grundlage von Summenskalen. Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Kennwerte des varianzanalytischen Vergleichs (auf ANOVA-Grundlage).

	<b>Hauptschule M (SD)</b>	<b>Gymnasium M (SD)</b>	<b>SIGNIFIKANZ F (P)</b>
<b>Elternheft</b>	<b>19.94 (2.37)</b>	<b>20.80 (2.01)</b>	<b>4.54 (&lt;.05)</b>
<b>Elternbriefe</b>	<b>20.09 (2.11)</b>	<b>20.75 (2.16)</b>	<b>3.31 (&lt;.05)</b>

(1) In das Bewertungsschema der Eltern aus der Gymnasialgruppe fallen signifikant häufiger positive Programmurteile. Die Hauptschuleltern bewerten die Programmqualität demgegenüber zurückhaltender. Tabelle 2 gibt die – hier aus Raumgründen gebündelte – Darstellung von *Summenscores* wieder, die die Mittelwerte von sechs Einzelurteilen zur Verständlichkeit der Materialien, zur Themenwahl und Gliederung sowie zur äußeren Gestaltung und dem Informationsgehalt der „Erwachsen werden“-Ratgeber beinhalten.<sup>10</sup> Das Gesamturteil der Eltern kann hiernach in einem Kontinuum von 4 bis 24 Punkten abgebildet werden. Bezüglich der Summenskalen zu Elternheften und Elternbriefen werden Punktwerte zwischen 14 und 24 erreicht. In beiden Fällen sind die Unterschiede zwischen den Mittelwerten von Eltern der Gymnasial- und der Hauptschulgruppe statistisch signifikant. Gymnasialeltern beurteilen den „Erwachsen werden“-Ratgeber auch auf der Grundlage eines differenzierteren Beurteilungsschemas positiver als die Eltern von Hauptschülern.

(2) Allerdings sollte Beachtung finden, dass die Stärke des signifikanten Unterschiedes doch geringer ausfällt, als nach den deutlicheren schulformspezifischen Unterschieden bei dem elterlichen Akzeptanzverhalten zu erwarten war. Unabhängig davon, dass die Gymnasialeltern die ausgegebenen Materialien durchschnittlich noch positiver bewerten, ist auffällig, dass auch bei den Hauptschuleltern diejenigen, die nicht generell die Befragung oder speziell die Kenntnisnahme der Elternratgeber verweigern, zu einer äußerst positiven Einschätzung des Elternprogramms neigen. Die Differenzierungslinie ist bei der Programmbewertung also komplexer: Auskunftswillige Hauptschuleltern bewerten den Elternkurs sehr positiv, wenn auch nicht auf so hohem Niveau wie die Gymnasialeltern.

### *Subjektiv bewerteter Kompetenzzuwachs*

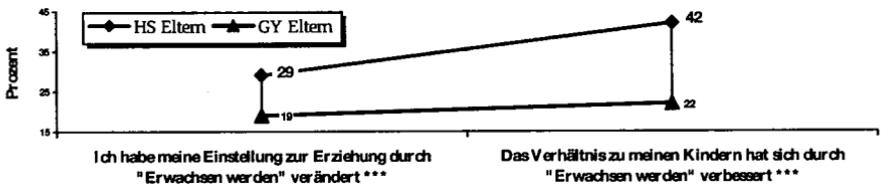
Die inhaltlichen Fragen zur Ratgeberbewertung ergeben zusammenfassend das Bild einer aufgeschlossenen und gut erreichbaren Elterngruppe an den Gym-

<sup>10</sup> Diese Werte wurden dadurch ermittelt, dass jedes einzelne Elternurteil einem Zählwert gleichgesetzt wurde. Ein hohes Maß an Programmakzeptanz wird mit einem hohen Zahlenwert entlang der vorgegebenen vierstufigen Antwortkategorien in einem Zahlenkontinuum von 1 bis 4 verbunden, negative Bewertungen mit geringen Werten (entsprechend wurden bei Negativaussagen solche Antworten hoch bewertet, die das Negativurteil ablehnten). Der summierte Mittelwert bezüglich der Elternhefte beträgt in der Gesamtstichprobe 20.43 (2.24 SD), bezüglich der Elternbriefe 20.48 (2.16 SD).

nasien. Demgegenüber müssen allein die Eltern der Hauptschulgruppe als schwer erreichbar kategorisiert werden. Der ohnehin höhere Anteil der Befragungsverweigerer wird unter Hauptschuleltern dadurch noch ergänzt, dass diese die Materialien seltener in Anspruch nehmen und negativere Programmbeurteilungen abgeben. Der Handlungsspielraum von Elternbildung muss damit – bemessen an dem Kriterium universaler Elternerreichbarkeit – als eingeschränkt bewertet werden. Wenn allerdings der Elternkurs von Hauptschuleltern nicht von vorneherein abgeblockt wird, dann zeigt sich durchaus eine positive Einstellung gegenüber den zur Anwendung gebrachten Elternratgebern.

In der Logik dieser sich andeutenden Binnendifferenzierung innerhalb der Hauptschulelternschaft stehen abschließend die Elternurteile, die über den subjektiv bewerteten Kompetenzzuwachs Auskunft geben. Beide Elterngruppen (an Gymnasien und Hauptschulen) unterscheiden sich in ihrem Bewertungsverhalten zwar auch weiterhin statistisch signifikant, wenn nach Veränderungen auf der konkreten Alltagsebene gefragt wird. Allgemeine Bewertungen zur Programmwirksamkeit folgen in diesem Fall jedoch einem umgekehrten Ergebnistrend. So werden spezifische, durch den „Erwachsen werden“-Ratgeber induzierte Verhaltensänderungen deutlich häufiger von Eltern aus der Hauptschulgruppe berichtet (Abb. 2). Eine korrigierte Haltung in den eigenen Erziehungseinstellungen benennen rund ein Drittel der Hauptschuleltern, aber nur ein Fünftel der Eltern von Gymnasiasten. Dass sich das Verhältnis zu den eigenen Kindern durch den „Erwachsen werden“-Ratgeber wahrnehmbar verbessert hat, bestätigen 42% der Eltern von Hauptschülern. Demgegenüber gibt eine solche positive Veränderung nur etwa die Hälfte, d.h. 22% der Eltern aus der Gymnasialgruppe an.

Abbildung 2: Allgemeine Bewertung der Ratgeberwirksamkeit: Subjektiv bewertete Kompetenzsteigerung. Positivurteile zusammengezogen.



Die Elternangaben zum subjektiv bewerteten Kompetenzzuwachs verdeutlichen, dass die Gruppe der Hauptschuleltern tatsächlich eigene Defizite im Erziehungsalltag wahrnimmt. Wenn dieses Elternsegment signifikant häufiger angibt, dass sich eigene Erziehungseinstellungen verändert und sich somit das Verhältnis zum eigenen Kind verbessert haben, kann das als eine positive Wirkung der „Erwachsen werden“-Elternratgeber angesehen werden. Danach existieren – entgegen der bisherigen Einschätzung – offenbar auch in der Hauptschulgruppe Kompensationspotenziale für universal ausgerichtete Elternbildungsangebote. Dieses Teilergebnis ist durchaus bedeutsam für die weitere Diskussion über die Effektivität von Elternbildung. Es darf jedoch auch nicht vorschnell verallgemeinert werden. Berücksichtigung muss vor allem finden, dass der Indikator für die subjektiv wahrgenommene Wirksamkeit prospektive Aussagen über *reale* Verhaltensänderungen noch nicht zulässt. Entsprechende generelle Positivurteile, die von einem Teilssegment unter den Hauptschuleltern abge-

geben werden, können zudem gegen den Einfluss von Effekten sozialer Erwünschtheit noch nicht ausreichend abgesichert werden.

### *Elternbildungsungleichheit*

Auch wenn die Hauptschule eine nach Bildungs- und Berufsmerkmalen weitgehend homogene Klientel des unteren Sozialstruktursegments aufnimmt, ist diese offenbar nicht durch einen einheitlichen Mentalitätstypus charakterisiert. Das auffällig inhomogene Resonanzmuster mag damit auch als Hinweis darauf verstanden werden, dass sich Hauptschuleltern deutlicher als häufig unterstellt intern unterscheiden. Entsprechend unterschiedlich fällt das Bewertungsverhalten von *Verweigerern* und *Kompensierern* aus. Auf der einen Seite die resignierte, auf Abwehr und Apathie schließende Haltung der Eltern, die die Materialien entweder gar nicht aufgenommen haben oder sogar die Befragung total verweigern. Auf der anderen Seite eine motivierte Elternschaft, die überproportional häufig angibt, das Material gut verarbeiten zu können und bereits Veränderungen im eigenen Alltagsverhalten erkennt. Diese Gruppe ist im Endergebnis nicht einer schwer erreichbaren Elternklientel zuzurechnen. Im Gegensatz dazu stellt vor allem die Gruppe der *Verweigerer* die eigentliche Problemerklientel unter den Eltern der Hauptschulgruppe dar. Diese ist einem im definitiv strengerem Sinne sozial benachteiligten Sozialstruktursegment zuzuordnen, das vor allem dadurch gekennzeichnet ist, dass seine vorherrschenden Mentalitätscharakteristika mit Angeboten der Elternbildung nicht kompatibel sind.

### **3. Das Präventionsdilemma**

Die unterschiedliche Inanspruchnahme eines noch vergleichsweise niedrigschwelligen Angebots wie dem hier eingesetzten „Erwachsen werden“-Elternratgeber verweist auf bisher kaum bekannte Praxisprobleme. Elterngruppen, die sich durch ihre Stellung in der sozialen Hierarchie grundlegend voneinander unterscheiden, unterscheiden sich offenbar auch in ihrem Nachfrageverhalten. Diesbezüglich kann, gerade weil hiermit der große Bereich der Prävention im Rahmen von Elternbildung berührt wird, von einem *Präventionsdilemma* gesprochen werden. Allgemeines Kennzeichen dieses sozialen Dilemmas der Elternbildung ist, dass gerade Eltern, die einen erhöhten Bedarf an Begleitung und Beratung in Erziehungsfragen haben, durch bestehende Elternbildungsangebote kaum oder nur schwer zu erreichen sind. Diese Situation wiederholt sich fast im gesamten Bildungsbereich, wenn es um die Vorbeugung selbstschädigender oder fremdschädigender Verhaltensweisen geht. Hoher Bedarf bei kindlichem oder elterlichem Problemverhalten erzeugt eben nicht automatisch eine gesteigerte Nachfrage. Eltern mit Problemen kommen nicht von selbst. Umgekehrt – das ist die andere Seite des Präventionsdilemmas – zeigen Eltern ein sehr reges Nachfrageverhalten, auch wenn Sie offenbar mit Problemen weit weniger belastet sind. Im vorliegenden Untersuchungsfall sind dies Eltern mit einem überdurchschnittlichen sozialen Status (Eltern also, deren Kinder ein Gymnasium besuchen). Diese Eltern berichten bezeichnenderweise nur noch in geringem Maße, dass sie von Erziehungsratgebern profitieren können. Sie sind bereits bezüglich der Fragen zu Erziehung und Entwicklung, Problemen und Problemlösung durch ihre eigenen Erfahrungen und Kompetenzen ausreichend sensibilisiert. Diese Eltern stabilisieren

nur noch ihren Wissensvorrat, für sie stellt sich im Allgemeinen nicht die Notwendigkeit, neue „Wissensspeicher“ anlegen zu müssen.

In der Forschung klaffen ob der Situation eines Elternbildungs- oder Präventionsdilemmas gravierende Lücken auf. War die Aufmerksamkeit für die Frage der Elternerreichbarkeit innerhalb der öffentlichen und pädagogischen Debatte bis in die 1980er Jahre ausreichend vorhanden, hat die Sensibilisierung für eine Problemlage, die untrennbar mit der Verteilung von Ressourcen in einer Gesellschaft verknüpft ist – mit der Verteilung von Einkommen, Bildungspotenzialen, Wohn- und Lebensstandards – seither spürbar nachgelassen.<sup>11</sup> Dieser Mangel an Sensibilität ist Bestandteil einer gesellschaftlichen Gesamtentwicklung, vor allem aber das Ergebnis einer unzureichenden politischen Richtungsvorgabe. In diesem Zusammenhang darf jedoch nicht vergessen werden: Wissenschaftliche Expertise hat der sozialen Problematik der Elternbildung mit nur kaum wahrnehmbarer Anstrengung entgegengearbeitet.

Dabei ist die Erforschung der Ursachen, warum Eltern gerade dann schwer erreichbar werden, wenn ihre Probleme zunehmen, unabdingbar. Ursachenforschung ist entscheidende Voraussetzung für Strategien zur Lösung dieses Dilemmas. Im Folgenden sollen daher zumindest im Kurzüberblick Forschungsperspektiven aufgezeigt werden, die den Rahmen künftiger Elternbildungsforschung bilden müssen.

*Ökonomische Mangellagen* sind die erste und sicher zum Teil auch plausible Erklärung dafür, dass gerade sozial randständige Bevölkerungsgruppen von einem zunehmend kommerzialisierten Angebot der Elternbildung ausgeschlossen werden. Der Kostenaufwand durch Elternkurse stellt eine klar definierte Zugangsbarriere dar. Entgelte für Elternkurse sortieren die Elternklientel vor. Offenbar hat die Entwicklung zu einer voranschreitenden Kommerzialisierung gerade erst eingesetzt, die Elternbildung – unabhängig davon, ob in öffentlicher oder nicht-öffentlicher Trägerschaft – zu einem selektiven Gut macht.

Die Kostenperspektive kann aber die geringe Nachfrage in den sozialen Problemgruppen nicht vollständig erklären. Die Erfahrung mit kostenlosen Elternbildungsangeboten, die ja heute auch noch fortbestehen (so auch die Bielefelder Untersuchungsergebnisse) zeigen, dass finanzielle Gründe nicht die ausschlaggebende Zugangsbarriere darstellen können. Vielmehr besteht ein wesentlicher Hauptgrund in den *Lebensweisen* und *Lebensstilen* sozial randständiger Gruppen, die sich mit der Inanspruchnahme von Bildungsangeboten nur schwer verbinden lassen. In diesem Verständnis von Lebensstilen liegt derzeit die größte Erklärungskraft, um die Distanz benachteiligter Gruppen zu Bildungsangeboten im Allgemeinen, zur Elternbildung im Besonderen verstehen zu können.

Die Weiterbildungsforschung hat den Weg über die Erklärung von Zugangsbarrieren durch unterschiedliche Lebensstile vorgezeichnet (Bremer, 2004). Die

---

11 „Eltern, die es nötig hätten, erreicht man nie!“ heißt es hierzu noch beispielhaft in einer Bundesexpertise aus dem Jahr 1986, die unter anderem unter der Leitung der späteren Bundestagspräsidentin Rita Süßmuth angefertigt wurde (Keil, Süßmuth & Amsonet, 1986).

Lebensstile der Betroffenen, ihre Einstellungen und Mentalitäten, stellen danach maßgebliche Einschränkungen dar, die simple „Kommstrukturen“ in der Elternbildungspraxis offenbar nicht aufbrechen können. Hiermit sind Lebensstile in Elternmilieus gemeint, die selbst bildungsfern sind, beruflich manuelle Tätigkeiten verrichten und die damit keine Zugänge zum Thema Erziehung als Wert an sich oder Erziehung als Bestandteil von Investitionen in die Zukunft der eigenen Kinder haben (Bauer, 2002b; Bittlingmayer, 2002).

Aktuelle handlungs- und akteurstheoretische Konzeptionen der Kultursoziologie und Ungleichheitsforschung verweisen auf komplexere Ansätze der Ursachenanalyse. Danach ist der Lebensstil zuallererst mit den Erfahrungen, Möglichkeiten und Einschränkungen verbunden, die sich fundamental danach unterscheiden, welchen gesellschaftlichen Lebensbedingungen sie unterliegen.<sup>12</sup> Auch der individuelle Lebensstil ist hiernach etwas Erlerntes. Er wird unter spezifischen Lebensumständen erprobt und ist an diese Lebensverhältnisse angepasst (Bourdieu, 1982; Vester et al., 2001). Benachteiligende Lebensbedingungen bedeuten hiernach also nicht nur einen Mangel an Geld; Lebensstile werden zu einer quasi unsichtbaren Barriere des Zugangs und der Erreichbarkeit. Einmal ausgebildet, bilden Lebensstilmuster, d.h. die handlungsleitenden Wert- und Normorientierungen, eine enorme Beharrungskraft aus. Damit verbundene Erschwernisse in Bildungs- und Weiterbildungsprozessen sind aus dem gesamten pädagogischen Bereich bekannt (Bremer, 1999; Achtenhagen & Lempert, 2000; Bolder & Hendrich, 2000). Exemplarisch steht hierfür die Situation bildungsferner Gruppen: Diese verfügen über nur geringe Ressourcen, um die in Bildungsprozessen gemeinhin als selbstverständlich geforderten Vorgänge von Reflexion und Selbstreflexion mitzugestalten. Äußerlich ist dieses Bemühen und Scheitern kaum wahrnehmbar. Es übersetzt sich in der Realität in eine Form der Verweigerung und Ablehnung. Die Problematik der *Lernverweigerung* ist bisher vor allem bei Heranwachsenden im Schulalltag bekannt (Bauer & Hurrelmann, 2005). Der zu Grunde liegende psychologische Mechanismus folgt im Erwachsenenalter einem analogen Verlaufmuster. Nur noch mehr muss dort mit reaktiven Syndromen sozialer Scham, von Desinteresse, Fatalismus und Abwehr gerechnet werden.

---

12. Aber auch auf dieser Grundlage darf kein Missverständnis aufkommen, wenn man sich im Rahmen der Elternbildungsforschung über den analytischen Begriff *Lebensstil* verständigen möchte. Nach den heute vorliegenden Erkenntnissen muss radikal mit der Anschauung gebrochen werden, nach der der Lebensstil eine frei gewählte individuelle Handlungsorientierung darstellt. Lebensstile sind zwar immer individuell und damit stets subjektiv. Es ist aber vollkommen unzureichend anzunehmen, dass der Lebensstil und die damit verbundenen Praktiken der alltäglichen Lebensführung einfach – quasi nach Bedarf – ausgetauscht werden könnten. Diese Annahme entspricht einem subjektivistischen Voluntarismus: Dieser kommt in der weit verbreiteten Vorstellung zum Ausdruck, Menschen handelten immer *rational* und würden aus einem Angebot von Alternativen immer die für sie profitabelste auswählen. Dieses Handlungsmodell entspricht dem alltagsweltlichen Prinzip des „Jeder ist seines Glückes Schmied!“. Aus der analytischen Perspektive besitzt diese Form der angewandten *Rational-Choice-Methodologie* keine ausreichende Fundierung. Zu dem hier zu Grunde gelegten Lebensstilverständnis vgl. basal Bourdieu, 1982; Müller, 1992.

## *Elternbildungsungleichheit ist Bildungsungleichheit*

Ein zentraler Fortschritt für die Erklärung von Bildungsungleichheiten ist in der Bildungsforschung erst gelungen, als mit der Theorie der Lebensstil- und Mentalitätsunterschiede gearbeitet wurde (initial Bourdieu & Passeron, 1971). In der Gesundheitspädagogik (Abel, 1997) wird dieser wichtige theoretische Impuls bereits aufgenommen: Dass Menschen sich selbst gesundheitlich schaden, Gesundheitsbildungsangebote also nicht nutzen, kann nur dann erklärt werden, wenn erkannt wird, welche Veränderungsträgheit Lebensstil- und Mentalitätsmuster beinhalten, die auf Vorsorge, Prophylaxe und die Strategien zur Erhaltung von Gesundheit überhaupt nicht ausgerichtet sind (Bauer, 2005a). Es ist durchaus nahe liegend, dass der gleiche Erklärungsansatz auch dann weiterführt, wenn gefragt wird „Warum profitieren bestimmte Zielgruppen nicht von Elternbildung?“

„Positive“ *Erziehungsstile* stellen Praktiken dar, die an den Lebensstilen der mittleren und oberen sozialen Milieus sehr nah orientiert sind. In einer Art „impliziten Pädagogik“ (Bourdieu, 1982) werden sie bei bildungsnahen Gruppen ganz routinisiert im Erziehungsverhalten eingesetzt. Sie sind selbst bereits früh erlernt und stellen etwas ebenso Selbstverständliches wie Erwünschtes dar. Das ist im engeren Sinne mit der Vorstellung von Wissensspeichern gemeint, die bereits gut bestückt sind und kaum noch Input benötigen (Emirbayer & Mische, 1998). Im umgekehrten Fall – das soll hier bewusst pointiert werden – fehlen sogar die Ansatzpunkte für einen erfolgreichen Input. Die Crux der mangelnden Erreichbarkeit besteht darin, dass sozial benachteiligte Milieus einen Beratungsbedarf häufig gar nicht erkennen oder sogar: gar nicht erkennen lassen wollen.

*Soziale Scham* (Neckel, 1991) als Modus der „Selbsteliminierung“ (Bourdieu) kann als Erklärungsansatz Anwendung finden, wenn ethnische Minoritäten Sprachdefizite haben und ein deutsches Elternbildungsangebot wohl weder in Anspruch nehmen können noch wollen. Dieser erklärende Zugang zur Grundproblematik der Elternerreichbarkeit ist sicher fruchtbar. *Sprachdefizite* müssen aber noch mit einer anderen Betonung verstanden werden. Die gleichen Phänomene von Rückzug, Verweigerung und Verzicht lassen sich bei den unteren sozialen Milieus erkennen, die keinerlei Sprachdefizite im engeren Sinne haben. Diese verfügen jedoch über kein Verständnis für die „Sprache“, d.h. für die sprachlichen und kulturellen „Codes“ von Elternkursen. In diesem weiteren Sinne existieren Probleme bei der Vermittlung des eigenen Lebensstils mit den *inhaltlichen Bestandteilen* von Elternbildung: Probleme bei dem Umgang mit der Methode des Reflexivmachens, des Empowerments und der Aktivierung eigener Erziehungskompetenzen. Soziale Benachteiligung – und hierin liegt eine wichtige Konsequenz – bedeutet danach immer schon die Beeinträchtigung basaler Kompetenzen des Lernens, des Dazu-Lernens und Neu-Lernens.

### **4. Erziehung nach Maß? Spielräume moderner Elternbildung**

Elternbildung, die heute vor allem in der Form kommerzieller Elternkurs- oder Elterntrainingsangebote Verbreitung finden, setzen offenbar ein Maß an individueller Befähigung voraus, das eigentlich erst gefördert werden müsste, soll der Allgemeinheitsanspruch solcher Kurse aufrechterhalten werden. Der Markt zielgruppenadäquater Angebote für Eltern aus sozial randständigen Grup-

pen ist demgegenüber kaum ausgebildet. Aber auch hier soll kein Missverständnis aufkommen: Natürlich ist den meisten Anbietern die Problematik der mangelnden Erreichbarkeit sozial randständiger Gruppen bekannt. Somit existieren immer auch schon Versuche, Elterngruppen aus sozial benachteiligten Lebenslagen gezielt anzusprechen. Die Zusammenarbeit mit Jugendämtern und der Jugendhilfe, die aufsuchende Beratung, die Ausbildung von Trainern und Moderatoren, die selbst aus Benachteiligtengruppen stammen (etwa russisch- und türkischstämmige) sind bereits Beispiele guter Praxis, die hier nicht übergangen werden dürfen. Das eigentliche Problem aber liegt auch dann darin, dass mit den bestehenden Angeboten in inhaltlicher Hinsicht nur Angebote zur Verhaltensänderung gemacht werden können. Elternkurse bleiben damit typische Instrumente der *Verhaltensbeeinflussung*. Das Ursachengeflecht für „schlechte“ Erziehungspraktiken reicht jedoch über die Beeinflussung des Individualverhaltens hinaus. Dadurch sollten stärker als augenblicklich in vogue die strukturellen Bedingungen in den Mittelpunkt rücken, die das Lebensumfeld der betroffenen Familien bestimmen. Soziale Abwertung, die Homogenisierung von Benachteiligtengruppen in segregierten Stadtteilen, soziale Deprivation durch Einkommens- und Perspektivlosigkeit stellen gesellschaftliche Rahmenbedingungen dar, die durch Angebote der bloßen *Verhaltensänderung* unangetastet bleiben. Diese Verhältnisse lösen eigene Gesetzmäßigkeiten und Abwärtsspiralen aus, zu denen auch eine Form des Erziehungsnotstandes gehört (Keller, 2005; Bauer, 2005b).

### *Elternbildung als individuelle und gesellschaftliche Aufgabe*

Eine zusammenfassende Perspektive der Elternbildungsforschung muss daher weiter reichen: Natürlich ist es legitim und notwendig, ein universelles Elternbildungsangebot zu machen, von dem Eltern unabhängig von ihrer sozialen Stellung, also auch als nicht per se benachteiligte Risikogruppe, profitieren können. Paragraph 16 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG, SGB VIII) legt die Anbieter von Elternbildung diesbezüglich eindeutig fest. Damit aber wird bisher auch ein durchaus problematisches Ungleichgewicht in der Angebotsstruktur in Kauf genommen. Es existiert hiernach eine wachsende, reichhaltige Palette für Eltern, deren Förderbedarf natürlich vorhanden, aber vergleichsweise gering ist. Für die eigentlichen Problemgruppen besteht demgegenüber nur ein minimales Angebot. Sie können aus dem allgemeinen Topf kaum „mitbedient“ werden. Damit sind zum einen die Grenzen eines konzeptionellen Zuschnitts von Elternbildung erreicht, der lediglich auf Maßnahmen der Verhaltensänderung basiert. Zum anderen aber kommen damit auch die Grenzen kommerzieller Elternbildungsangebote in Sicht: Die Erreichbarkeit sozial randständiger Gruppen stellt Anforderungen an allgemeine Strukturveränderungen, die private Anbieter allein sicher nicht erfüllen können.

Die duale Struktur aus öffentlichen und kommerziellen Elternbildungsangeboten kann eine gesellschaftspolitische Schiefelage erzeugen. Nach dem Vorbild des amerikanischen Subsidiaritätsprinzips tritt der Staat dann seine gesellschaftliche Verantwortung für eine gerechte Güterverteilung ab. Die Polarisierung in öffentliche und private Angebotsstrukturen wäre hierfür ein Beispiel. Wenn aber der Förderbedarf besonders problembelasteter sozial randständiger Gruppen nicht zu einem öffentlichen Bedarf wird, wenn er nicht in das Zentrum einer umfassenden Sozialpolitik vorrückt, bleibt Elternbildung ein selek-

tives, zumeist eher privilegierten Gruppen vorbehaltenes Gut. Im Umkehrschluss kann diese Praxis auch bedeuten, dass diejenigen, die ein bestehendes Angebot nicht erreicht, zusätzlich bestraft werden. Eltern aus benachteiligten Gruppen erhalten dann selbst die Schuld für ihr Scheitern. Null-Toleranz-Strategien gegenüber dieser eigentlichen Klientel von Elternbildung sind heute keine undenkbaren Folgen mehr. Elternbildungspolitik stößt dann in den Bereich der so genannten Malussysteme vor. Wichtige Unterstützungshilfen (wie Kinder- und Erziehungsgeld) werden reduziert, wenn Angebote nicht angenommen werden. Solche Praktiken sind bereits aus anderen Feldern der Sozialpolitik bekannt. Sie haben eher die Funktion zu bestrafen als wirklich zu fördern. Die Folgen sind evident. Der Versuch zu einer umfassenden Elternarbeit bleibt eingeschränkt, Elternbildung im engeren Sinne kann dann nur eine bloße Symptombehandlung an der Oberfläche von Elternproblemen bedeuten. Wenn also die strukturellen Ursachen für den besonderen Bedarf an kompensatorischen Angeboten nicht angegangen werden, können auch Erziehungsprobleme nicht nachhaltig beseitigt werden. Ein Erziehungsnotstand wird so immer wieder neu hergestellt.

## Literatur

- Abel, T. (1997). Gesundheitsverhaltensforschung und Public Health. Paradigmatische Anforderungen und ihre Umsetzung am Beispiel gesundheitsrelevanter Lebensstile. In R. Weitkunat R. et al. (Hrsg.), *Public Health und Gesundheitspsychologie* (S. 56-61). Bern: Huber.
- Achtenhagen, F. & Lempert, W. (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Bd. I: Das Forschungs- und Reformprogramm*. Opladen: Leske + Budrich.
- Adorno, T.W. (1973). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959-1969* (herausgegeben von G. Kadelbach). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Allert, T. (1998). *Die Familie. Fallstudien zur Unverwüstlichkeit einer Lebensform*. Berlin: de Gruyter.
- Bauer, U. (2002a). Selbst- und/oder Fremdsozialisation. Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. *ZSE*, 22, 2, 118-142.
- Bauer, U. (2002b). Sozialisation und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Bourdieus politische Soziologie und die Sozialisationsforschung. In U.H. Bittlingmayer et al. (Hrsg.), *Theorie als Kampf. Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus* (S. 415-445). Opladen: Leske + Budrich.
- Bauer, U. (2004). Prävention und Schulstruktur. Evaluationsergebnisse zu Lions-Quest „Erwachsen werden“. In: W. Melzer & H.-D. Schwind (Hrsg.), *Gewaltprävention in der Schule* (S. 113-138). Baden-Baden: Nomos.
- Bauer, U. (2005a). *Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bauer, U. (2005b). Erziehungsnotstand. In: F. Schultheis (Hrsg.), *Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag*. Konstanz: UVK.
- Bauer, U. & Bittlingmayer, U.H. (2005). Egalitär und emanzipativ: Leitlinien der Bildungsreform. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“), 12, 14-20.
- Bauer, U. & Hurrelmann, K. (2004). „Starke Eltern – Starke Kinder“. Der DKSB-Elternkurs in der Diskussion. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 8, 14-17.
- Bauer, U. & Hurrelmann, K. (2005). Preaching to the saved? Chancen schulischer Gesundheitsförderung. *Pädiatrische Praxis. Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedizin* (im Druck).

- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1990). *Das ganz normale Chaos der Liebe*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1994). *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bernstein, B. (1972). Der Unfug mit der „kompensatorischen“ Erziehung. In *Betrifft: erziehung Redaktion (Hrsg.), Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg* (S. 21-36). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bittlingmayer, U.H. (2002). Transformation der Notwendigkeit. Prekarisierte Habitusformen als Kehrseite der „Wissensgesellschaft“. In Ders. et al. (Hrsg.), *Theorie als Kampf. Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus* (S. 225-254). Opladen: Leske + Budrich.
- Bolder, A. & Hendrich, W. (2000). *Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bremer, H. (1999). *Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Programm von „Arbeit und Leben Niedersachsen e. V.“* (agis-Texte Band 22). Hannover: o.V.
- Bremer, H. (2004). *Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse*. Münster: Lit.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1995). *Fünfter Familienbericht: Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens* (BT-Drucksache 12/7560). Bonn.
- Grundmann, M. et al. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft Bildung und soziale Ungleichheit), 25-45.
- Heinrichs N., Saßmann, H., Hahlweg, K. & Perez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau*, 53, 4, 170-183.
- Hoffmeister, D. (2001). *Mythos Familie. Zur soziologischen Theorie familialen Wandels*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung* (2. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Kähnert, H. (2003). Das Lions-Quest Programm „Erwachsen werden“. *Prävention*, 26, 2, 49-52.
- Keil, S., Süßmuth, R. & Amsoneit, M. (1986). *Qualifizierung von Erzieherinnen für Elternarbeit vom Elementarbereich*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Keller, C. (2005). *Leben im Plattenbau. Zur Dynamik sozialer Ausgrenzung*. Frankfurt a. Main, New York: Campus.
- Müller, H.-P. (1992). *Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Neckel, S. (1991). *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt a. Main, New York: Campus.
- Roth, M. & Petermann, H. (2002). Primärprävention des Substanzkonsums – Ergebnisse einer Studie zum Lions-Quest-Programm „Erwachsen werden“. In H. Petermann & M. Roth (Hrsg.), *Sucht und Suchtprävention* (S. 83-104). Berlin: Logos.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2003). *Elternkurse auf dem Prüfstand*. Opladen: Leske + Budrich.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2005). *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- UNICEF & WHO (2002). *Skills-based Health Education. Skills for Health* (=Reference paper draft). Genf: UNICEF/WHO.
- Vester, M. et al. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

- Wilms E. (2004). Das Programm „Erwachsen werden“ von Lions-Quest als Beitrag zum sozialen Lernen in der Schule. In W. Melzer & H.-D. Schwind (Hrsg.), *Gewaltprävention in der Schule* (S. 139-152). Baden-Baden: Nomos.
- Wilms, H. & Wilms, E. (2002). *Erwachsen werden. Life-Skills-Programm für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Wiesbaden: Lions Club International.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2004). *Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Jun. Prof. Dr. Ullrich Bauer, Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld, E-Mail: ullrich.bauer@uni-bielefeld.de

Dr. Uwe H. Bittlingmayer, Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld, E-Mail: uwe.bittlingmayer@uni-bielefeld.de