SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Handbuch zur Familienbildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern

Rupp, Marina; Mengel, Melanie; Smolka, Adelheid

Veröffentlichungsversion / Published Version
Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
SSG Sozialwissenschaften, USB Köln

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Rupp, M., Mengel, M., & Smolka, A. (2010). *Handbuch zur Familienbildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern.* (ifb-Materialien, 7-2010). Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb). https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-377408

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. 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. 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:
This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). 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. 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.

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Staatsinstitut für Familienforschung
an der Universität Bamberg

HANDBUCH ZUR Familienbildung IM RAHMEN DER KINDER- UND JUGENDHILFE IN BAYERN

Marina Rupp · Melanie Mengel · Adelheid Smolka
unter Mitarbeit von Pia Bergold · Lena Friedrich
Birgit Meyer-Lewis · Kerstin Rosenbusch · Simone Scharpf

ifb-Materialien 7-2010

Familienbildung

Familien
bildung

HANDBUCH ZUR Familienbildung IM RAHMEN DER KINDER- UND JUGENDHILFE IN BAYERN

ifb Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg

Familien bildung

1. Einführung 10
1.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Familienstruktur 10
1.1.1 Gesellschaftliche Entwicklungstrends in Deutschland 11
1.1.2 Familienstruktur und Familienformen. 13
1.1.3 Familiale Entwicklungsverläufe 15
1.1.4 Schlussfolgerungen für die Familienbildung 20
1.2 Rahmenbedingungen des Aufwachsens 20
1.2.1 Die Entstehung von Kindheit 21
1.2.2 Charakteristika modernen Kinderlebens 22
1.2.3 Veränderungen im Eltern-Kind-Verhältnis 24
1.2.4 Schlussfolgerungen für die Familienbildung 26
1.3 Die Bedeutung des elterlichen Verhaltens für die kindliche Entwicklung 26
1.3.1 Grundbedürfnisse des Kindes 26
1.3.2 Funktionen von Elternverhalten 27
1.3.3 Die Eltern-Kind-Beziehung. 28
1.3.4 Erziehungs- und Beziehungskompetenzen 29
1.3.5 Risiko- und Schutzfaktoren für die kindliche Entwicklung 30
1.3.6 Entwicklungsfördernde Beziehungs- und Erziehungsstrukturen 31
1.3.7 Schlussfolgerungen für die Familienbildung 32
1.4 Erziehung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen 33
1.4.1 Neue Anforderungen an Eltern 33
1.4.2 Lebenslagen und Ressourcen von Eltern 35
1.4.3 Schlussfolgerungen für die Familienbildung 37
1.5 Familienbildung als aktiver Prozess lernender Erwachsener 37
1.5.1 Merkmale des Erwachsenenlernens. 38
1.5.2 Schlussfolgerungen für die Familienbildung 44

2. Grundlagen der Familienbildung 45
2.1 Rechtliche Grundlagen 45
2.2 Was ist Familienbildung? 51
2.2.1 Vorliegende Definitionen von Familienbildung 52

2.2.2 Probleme existierender Definitionen von Familienbildung 55
2.2.3 Zentrale Fragestellungen der Familienbildung 57
2.2.4 Leitgedanken der Familienbildung 59
2.2.5 Definition und Abgrenzung der Familienbildung 61
2.3 Einrichtungen und Träger der Familienbildung in Bayern 63
2.3.1 Einrichtungen 63
2.3.2 Träger 72
2.3.3 Vernetzungsinitiativen im Bereich der Familienbildung in Bayern 76
2.3.4 Zusammenfassung 78
2.4 Nichtinstitutionelle Formen der Familienbildung 78

3. Die aktuelle Situation der Familienbildung in Bayern: Angebote, Nutzung, Elternwünsche 81
3.1 Methodische Vorgehensweise und Datengrundlage 81
3.1.1 Onlinebefragung von Einrichtungen und Anbietern 81
3.1.2 Vertiefende Analysen in ausgewählten Regionen 85
3.1.3 Experteninterviews 86
3.1.4 Befragungen von bayerischen Eltern zum Thema Familienbildung 86
3.2 Das Angebotsspektrum der Familienbildung in Bayern 87
3.2.1 Themenbereiche, Ziele und Adressaten der Familienbildung 87
3.2.2 Veranstaltungsformen und -orte und organisatorische Rahmenbedingungen 97
3.2.3 Fazit 100
3.3 Die Nutzung familienbildender Angebote durch die Eltern 101
3.3.1 Nutzung institutioneller Angebote der Familienbildung 101
3.3.2 Nutzung medialer Angebote der Familienbildung 106
3.3.3 Fazit 109
3.4 Die Wünsche von Eltern an Familienbildung 109
3.4.1 Bevorzugte Ansprechpartner(innen) 110
3.4.2 Gewünschte Themenbereiche 111
3.4.3 Bevorzugte Formen und Zugangswege 113
3.4.4 Fazit 117
3.5 Herausforderungen für Familienbildungskonzepte in Bayern 117

4. Entwicklung und Umsetzung eines Familienbildungskonzepts unter Federführung der Kinder- und Jugendhilfe 119
4.1 Der Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe 119
4.1.1 Institutionalisierung der Familienbildung im Jugendamt 120
4.1.2 Verankerung der Familienbildung in den Planungsprozessen der Jugendhilfe 122
4.1.3 Initiierung eines Familienbildungsnetzwerks 128
4.2 Das Familienbildungsnetzwerk 129
4.2.1 Koordination, Kooperation oder Vernetzung – worum geht es konkret? 130
4.2.2 Die Einbindung verschiedener Akteure in das Familienbildungsnetzwerk... 136
4.2.3 Die Basis: Ein gemeinsamer Begriff von Familienbildung 137
4.2.4 Zentrale Arbeitsschritte auf dem Weg der Vernetzung 139
4.2.5 Konkrete Vernetzungsansätze im Sozialraum..... 142

5. Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Familienbildungskonzepts..... 146
5.1 Qualitätsmanagement und Evaluation in der Familienbildung 146
5.2 Ausbau und Sicherung der Fachlichkeit..... 154
5.3 Finanzierung von Familienbildung 160

6. Zielgruppenbestimmung: Schritt für Schritt zum passgenauen Angebot..... 173
6.1 Die kindliche Entwicklung und Familienphasen als Orientierung 174
6.1.1 Übergang zur Elternschaft..... 175
6.1.2 Familien mit Säuglingen und Kleinkindern..... 177
6.1.3 Familien mit Kindergarten- und Vorschulkindern 179
6.1.4 Familien mit Schulkindern 180
6.1.5 Familien mit Jugendlichen 182
6.1.6 Junge Erwachsene (zur Vorbereitung auf Familie) 184
6.1.7 Nachelterliche Phase..... 185
6.2 Bedarfsgerechtigkeit durch spezielle Angebote für bestimmte Familienformen 187
6.2.1 Alleinerziehende..... 187
6.2.2 Familien mit Migrationshintergrund 190

6.2.3 Stief- und Patchworkfamilien 194
6.2.4 Adoptiv- und Pflegefamilien 196
6.2.5 Teenager-Schwangerschaften und minderjährige Eltern 198
6.2.6 Regenbogenfamilien 202
6.3 Orientierung an familialen Lebenslagen und Belastungssituationen 203
6.3.1 Sozial benachteiligte Familien 203
6.3.2 Familien in Trennung und Scheidung 207
6.3.3 Tod von Familienangehörigen 209
6.3.4 Familien mit behinderten oder pflegebedürftigen Angehörigen 210
6.4 Querschnittsthemen und Überprüfung des inhaltlichen Zuschnitts 212
6.4.1 Alltagskompetenzen 213
6.4.2 Gesundheit 214
6.4.3 Medienkompetenz 216
6.5 Konkrete Ziele des Angebots formulieren 218

7. Wege zur Zielgruppenerreichung und zur Partizipation 222
7.1 Ausrichtung am Adressaten 222
7.2 Konkrete Zugangswege für die Familien eröffnen 225
7.3 Orientierung am sozialen Raum 227
7.4 Wahl der Darbietungsform 230
7.5 Partizipation der Teilnehmenden 233
7.6 Sicherung der Anschlussfähigkeit 235

Anhang 1: Checkliste zur Güteprüfung des Familienbildungskonzepts 236
1. Schritt: Rahmenbedingungen schaffen 236
2. Schritt: Bedarfsanalyse – Zielgruppe und Themen bestimmen 238
3. Schritt: Passgenauigkeit prüfen und Zugangswege suchen 239

Anhang 2: Qualitätsmanagement – Zusammenstellung verschiedener Modelle und Projekte 242

Literaturverzeichnis 246

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Formen des Erwachsenenlernens 38
Abb. 2: Dimensionen der Familienbildung..... 42
Abb. 3: Gewünschte Formen und Zugangswege von Informationen nach dem Alter des jüngsten Kindes (Anteile von „Stimme voll und ganz zu“ und „Stimme eher zu“ in %) 114
Abb. 4: Ansatzpunkte für Kooperation und Vernetzung von Familienbildung im Sozialraum 143
Abb. 5: Familienhaushalte nach Lebensform der Eltern..... 188
Abb. 6: Wege der Ansprache von Eltern mit Migrationshintergrund..... 193
Abb. 7: Zielsystem in der Familienbildung..... 219
Abb. 8: S.m.a.r.t.-Kriterien zur Zielformulierung 220
Abb. 9: Partizipationsebenen..... 234

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Verteilung der Einrichtungen nach Einrichtungstypen und Beteiligungsquoten ... 82
Tab. 2: Einrichtungen nach Regierungsbezirk 83
Tab. 3: Themenbereiche und Inhalte des familienbildenden Angebots der Einrichtungen.. 89
Tab. 4: Ziele des familienbildenden Angebots der Einrichtungen (Mehrfachnennungen) ... 91
Tab. 5: Adressatengruppen des familienbildenden Angebots der Einrichtungen (Mehrfachnennungen)..... 92
Tab. 6: Familienbildendes Angebot der Einrichtungen nach Familienphasen (Mehrfachnennungen)..... 94
Tab. 7: Familienbildendes Angebot der Einrichtungen nach Familienformen (Mehrfachnennungen)..... 95
Tab. 8: Familienbildendes Angebot der Einrichtungen nach Lebens- und Belastungssituationen (Mehrfachnennungen)..... 97
Tab. 9: Form des familienbildenden Angebots der Einrichtungen (Mehrfachnennungen) .. 98
Tab. 10: Themenbereiche der genutzten Angebote..... 103
Tab. 11: Veranstaltungsorte der genutzten Angebote (in %)..... 104
Tab. 12: Gründe für Nichtinanspruchnahme bzw. seltene Nutzung (Mehrfachnennungen)..... 106
Tab. 13: Die wichtigsten genannten Themenbereiche, zu denen sich Eltern Informationen wünschen, nach Geschlecht der Befragten (offene Frage) 111
Tab. 14: Themenbereiche, deren Verstärkung in der institutionellen Familienbildung gewünscht wird (offene Frage, in %) 112
Tab. 15: Orte, an denen sich Eltern mehr Informations- und Beratungsangebote wünschen..... 116

ZUM AUFBAU DES HANDBUCHES

Mit dem vorliegenden Handbuch werden die Inhalte des Gesamtkonzepts zur Familienbildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern in ausführlicher Form vorgelegt. Es ergänzt den Leitfaden zur Familienbildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe, welcher die Eckpunkte des Gesamtkonzepts in knapper und prägnanter Kurzform enthält. Das Handbuch stellt nun vertiefte Informationen und Erläuterungen zu den verschiedenen Themen und Aspekten bereit. Es ist folgendermaßen aufgebaut:

Die Kapitel 1 bis 3 sind den Grundlagen und der aktuellen Situation der Familienbildung in Bayern gewidmet. In Kapitel 1 werden einführend die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die (veränderten) Familienstrukturen sowie die Charakteristika des Aufwachsens von Kindern beschrieben sowie die Bedeutung des elterlichen Verhaltens für die kindliche Entwicklung aufgezeigt. Darauf aufbauend wird das Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen umrissen, in welchem Erziehung heute stattfindet. Hier setzt die Familienbildung an, die als aktiver Prozess lernender Erwachsener zu gestalten ist.

Kapitel 2 beschreibt die Grundlagen der Familienbildung in Bayern. Dabei geht es sowohl um die rechtlichen Rahmenbedingungen als auch um die definitorische Frage danach, was Familienbildung eigentlich ist. In diesem Zusammenhang werden bestehende Definitionen einer Analyse unterzogen, auf deren Basis eine eigene Definition entwickelt wird. Im Anschluss daran werden die Einrichtungen und Träger sowie nichtinstitutionelle Formen der Familienbildung überblicksartig vorgestellt.

Die aktuelle Situation der Familienbildung in Bayern wird in Kapitel 3 dargestellt. Befunde aus empirischen Erhebungen, die das ***ifb*** im Rahmen der Erstellung des Gesamtkonzepts bzw. in seinem thematischen Kontext durchgeführt hat, beschreiben das Angebotsspektrum, dessen Nutzung und die Sicht der Eltern auf Familienbildung. Durch die Gegenüberstellung von Angebots- und Nachfrageseite lassen sich wichtige Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Familienbildung identifizieren.

Die Kapitel 4 bis 7 sind als praxisnahe Materialien zur Umsetzung eines integrierten Familienbildungskonzepts auf kommunaler Ebene gedacht. In diesen Kapiteln finden sich neben den fachlichen Grundlagen sowie Vorschlägen und Hinweisen zum konkreten Vorgehen auch sogenannte „Situationsbeschreibungen". Diese stellen themenbezogen die derzeitige Situation vor Ort dar und können unabhängig vom

laufenden Text gelesen werden. Die Inhalte basieren auf Befunden der empirischen Erhebungen – meist der Regionenanalysen. In Kapitel 4 werden zunächst die beiden zentralen Akteure genannt und ihre jeweiligen Beiträge beschrieben: die Kinder- und Jugendhilfe als zentrale Planungs- und Koordinationsinstanz sowie das Familienbildungsnetzwerk als Kooperationsinstanz aller Akteure vor Ort.

Bei der Umsetzung des Familienbildungskonzepts vor Ort müssen bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sein bzw. geschaffen werden. Dazu gehören das Qualitätsmanagement ebenso wie die Sicherung und Weiterentwicklung der Fachlichkeit sowie – als zentrale Voraussetzung – die Finanzierung. Diese Themenbereiche werden in Kapitel 5 umfassend behandelt.

Sind die Rahmenbedingungen geklärt, geht es um die Abwägung der Frage, für welche Zielgruppen vor Ort welche Angebote zur Verfügung stehen sollen. Zur Unterstützung der Entscheidungsfindung werden in Kapitel 6 systematisch potenzielle Zielgruppen aufgeführt, die in der Konzeption berücksichtigt werden könnten. Dabei werden zugleich wichtige Merkmale der einzelnen Gruppen benannt, die für den Zugang zu den Zielgruppen von Bedeutung sind und die Anforderungen an die Angebote bestimmen. Die Darstellung der Zielgruppen erfolgt entlang zentraler Dimensionen – Entwicklung der Kinder, Familienform, familiale Lebenslagen – und mündet in die Präzisierung der Inhalte sowie in Hinweisen zur methodisch-didaktischen Konzeption entsprechender Angebote.

Die verschiedenen Adressaten von Familienbildung bevorzugen unterschiedliche Strategien der Ansprache und der Zusammenarbeit. Die in Kapitel 7 erläuterten Vorgehensweisen können helfen, die Passung des Angebots zur Zielgruppe zu verbessern.

Die Checkliste in Anhang 1 fasst alle beschriebenen Aspekte zusammen und eignet sich zur Güteprüfung des vor Ort erarbeiteten Familienbildungskonzepts.

Das Handbuch zum Gesamtkonzept zur Familienbildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern richtet sich in erster Linie an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe, die sich vor Ort um die Koordination und Umsetzung einer bedarfsgerechten und zukunftsweisenden Angebotsstruktur der Familienbildung bemühen, und darüber hinaus an alle Akteure vor Ort, die sich in diesem Themenbereich engagieren.

1. EINFÜHRUNG

Familienbildung ist nicht ohne Grund eine besonders hervorgehobene Leistung der Jugendhilfe, die in § 16 SGB VIII verankert wurde: Dieser Regelung zufolge hat jede(r) Erziehungsberechtigte Anspruch auf eine „allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie". Zudem sollen junge Menschen bereits frühzeitig auf die Aufgaben vorbereitet werden, die im Rahmen von Partnerschaft und Familie auf sie zukommen. Die erstmalige gesetzliche Festschreibung betont den Perspektivenwechsel in der Förderung der Familien. Familien sollen dabei unterstützt werden, ihre Fähigkeiten und Strategien für eine eigenverantwortliche Erziehung zu stärken. Nicht mehr die Behebung von Defiziten, sondern der Aufbau von Kompetenzen, die Stärkung der Erziehungskraft der Eltern, steht im Vordergrund. Diese Konzeption trägt auch den gesellschaftlichen Entwicklungen Rechnung, dass Familien- und Erziehungswissen im allgemeinen Sozialisationsprozess nicht mehr selbstverständlich vermittelt werden. Um solchen Trends entgegenzusteuern, ist ein Unterstützungsangebot nötig, das den Kriterien der Bedarfsgerechtigkeit, der Prävention und der Niedrigschwelligkeit gerecht wird. Die gesetzliche Regelung fordert eine differenzierte und frühzeitige Unterstützung.

1.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Familienstruktur

Gesellschaften verändern sich stetig, weshalb auch die Rahmenbedingungen für die Familien nicht konstant bleiben. Dabei werden die jüngsten Entwicklungen (zumeist) als gravierende Umbrüche betrachtet. Gerade in den letzten Jahrzehnten wurden und werden Veränderungen in der Familienlandschaft wie auch in deren gesellschaftlicher Einbindung verstärkt thematisiert. Vor diesem Hintergrund müssen Überlegungen zur Ausgestaltung der Familienbildung nicht nur auf die aktuelle Beschaffenheit der Familien heute Bezug nehmen, sondern auch auf den gesellschaftlichen Kontext, in den Familien eingebunden sind. Im Folgenden wird daher kurz auf zentrale gesellschaftliche Entwicklungstrends und auf die daraus resultierenden Rahmenbedingungen eingegangen, ehe über die aktuelle Verfasstheit von Familie und die damit verbundenen Anforderungen an die Eltern- und Familienbildung gesprochen wird.

1.1.1 Gesellschaftliche Entwicklungstrends in Deutschland

Im Zuge eines gesamtgesellschaftlichen Modernisierungsprozesses haben sich in Deutschland in den letzten 50 Jahren Entwicklungen in verschiedenen Bereichen eingestellt. Diese betreffen gesellschaftliche Normen und Wertorientierungen ebenso wie den technischen Fortschritt, die Verfügbarkeit von Wissen und die Wohlstandsentwicklung.

Als Effekt solcher gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse sind in nahezu allen Industrienationen sinkende Fertilitätsraten zu beobachten (Huinink/Konietzka 2007). Im Hinblick auf den Anteil von Kinderlosen ist Deutschland allerdings europäischer Spitzenreiter: Die Generation, die gerade das fertile Alter verlässt, ist zu 22 % kinderlos geblieben, und für die nächste Generation wird erwartet, dass dieser Anteil auf rund 40 % ansteigen wird (Peuckert 2008). Unterstützt wird dieser Trend durch das steigende Alter bei der Erstgeburt. Dadurch haben junge Eltern eine große Distanz zur eigenen Kindheit sowie eine lange Phase „kinderfreien" Lebens hinter sich. Zur mangelnden Erfahrung im Umgang mit Kindern trägt überdies der „Schwund" an Kindern und Jugendlichen bei. Der Anteil der Minderjährigen an der Bevölkerung liegt heute nur noch bei knapp einem Fünftel. Dies führt unter anderem dazu, dass sie und ihre Bedürfnisse im Alltagsleben eine immer geringere Rolle spielen und somit immer weniger Erfahrung im Umgang mit Kindern gesammelt werden kann. So wird verständlich, weshalb manchen jungen Menschen die Umstellung auf ein Leben mit Kind(ern) und die Entscheidung, sich auf diese Veränderungen einzulassen, so schwierig erscheint (Nave-Herz 1988; Huinink/Konietzka 2007).

Als ein zentraler Motor gilt in diesem Zusammenhang die sogenannte Bildungsexpansion. Die steigende Bildungsteilhabe hat – im Verbund mit der zunehmenden Emanzipation und der rechtlichen Gleichstellung von Mann und Frau – in Bezug auf die Lebensgestaltung der Frauen bei diesen zu wesentlich gravierenderen Veränderungen geführt als bei den Männern. Frauen haben sich mit dem Beruf eine zusätzliche oder auch alternative Lebensaufgabe neben der Familie erschlossen. Durch die gestiegene Lebenserwartung füllt die „aktive Familienphase", also die Zeit, in der Eltern mit ihren Kindern zusammenleben und für diese sorgen, nur noch einen bestimmten Ausschnitt der Lebensspanne aus. Dadurch gewinnt der Beruf als Lebensinhalt an Bedeutung. Die Entscheidung zur Elternschaft ist nach wie vor eine nicht revidierbare Entscheidung, denn Bindungen zwischen Eltern und Kindern bleiben in aller Regel ein Leben lang bestehen, doch sind neben die familialen Pflichten heute andere Lebensaufgaben getreten. Zum einen geht der Elternschaft angesichts des gestiegenen Alters bei der Geburt des ersten Kindes eine immer längere Phase voraus, während der junge Menschen ihre individuellen Lebenspläne verfolgen, wie z. B. die Berufsausbildung, und in der sie sich an ein Leben ohne Kinder

gewöhnen. Zum anderen bleibt Müttern und Vätern heute nach der aktiven Zeit der Elternschaft eine immer länger werdende Phase, in der sie als Paar alleine leben (können). Diese kann angesichts der gestiegenen Lebenserwartung durchaus länger sein als die aktive Elternphase.

Durch die zunehmende Arbeitsmarktorientierung beider Partner sind diese – und damit auch ihre Beziehungen und Familien – nun stärker den Anforderungen und Zwängen des Bildungs- und Erwerbssystems ausgesetzt. Daraus entsteht die sogenannte „Vereinbarkeitsproblematik", da es nun gilt, zwei bedeutsame Lebensbereiche in Einklang zu bringen, die unterschiedlichen Logiken folgen. Diese Aufgabe stellte sich in der Praxis bislang vor allem den Frauen, während für Männer eine durchgehende Berufsorientierung und -biografie die Normalität war. Allerdings verändert sich auch dieses Muster, einhergehend mit der Neubestimmung der Vaterrolle, langsam (Wernhart 2007), und auch die zunehmende Teilhabe der Väter an der Elternzeit dürfte etwas Bewegung in das Rollenverhalten bringen. Die engagierten und aktiven Väter stehen dann jedoch vor ähnlichen Entscheidungsproblemen wie die Mütter. Dabei gilt Deutschland nicht als familienfreundliches Land. Bereits 1995 wurde von der „strukturellen Rücksichtslosigkeit" der modernen Gesellschaft Familien gegenüber gesprochen (Kaufmann 1995). Mit dieser Formulierung ist gemeint, dass die gesellschaftlichen Strukturen den Bedürfnissen von Familien eher wenig entsprechen und dass es schwieriger geworden ist, Familie zu leben. So erscheint das Leben in und mit Familie weniger vereinbar mit der gesamtgesellschaftlichen Teilhabe.

In Bezug auf die private Lebensgestaltung korrespondieren diese Entwicklungen mit einer zunehmenden Wahlfreiheit einerseits und erhöhten Entscheidungszwängen andererseits, da frühere Verweisungszusammenhänge an Kraft verloren haben (Tyrell 1988). Traditionelle Vorgaben haben ihren Verpflichtungscharakter weitgehend eingebüßt, die Lebensführung kann großteils individuell gestaltet werden. Dies gilt auch für das Familienleben: Beispielweise sind Heirat und Familiengründung weder existenziell noch sozial-normativ ein „Muss". Zudem sind Partnerschaften – wie auch die Ehe – zunehmend auflösbar.

Aufgrund dieser erhöhten Dynamik ist es schwierig geworden, über „die Familie" zu sprechen, denn es gibt recht unterschiedliche Formen von Familien. Im Folgenden wird daher auf einige zentrale Dimensionen eingegangen, um die Bedeutung der Entwicklungsverläufe von familialem Leben für die Familienbildung exemplarisch herauszuarbeiten. Eine systematische Befassung mit den verschiedenen Familienformen, familialen Übergängen und Lebenslagen mit Blick auf Anknüpfungspunkte für die Praxis findet sich in Kapitel 6.

1.1.2 Familienstruktur und Familienformen

Angesichts der Vielfalt im Familienleben werden Familien heute hinsichtlich verschiedener Merkmale unterschieden. Die amtliche Statistik – wie z. B. der Mikrozensus – arbeitet im Wesentlichen mit der Unterscheidung von drei Familienformen, die auf Basis der Kriterien „Familienstand der Eltern" und „Anzahl der Elternpersonen im Haushalt" erfolgt: Ausgewiesen werden Familienhaushalte von Ehepaaren, unverheirateten Paaren und Alleinerziehenden. Aktuell stellen Lebensgemeinschaften 8,5 %, Alleinerziehende 18,9 % und Ehepaare 72,5 % aller Familien mit minderjährigen Kindern (Statistisches Bundesamt 2010a).[1] Damit wird deutlich, dass Kinder vor allem in Ehen und bei Alleinerziehenden groß werden.

Auf der Basis dieser vergleichsweise einfachen Unterscheidung lassen sich bereits verschiedene Anforderungen an familienbildende Angebote ableiten. Alleinerziehende sind tendenziell stärker beansprucht, weil sie Aufgaben alleine schultern müssen, die sich in unserer Gesellschaft typischerweise zwei Eltern teilen. Bei Familien in nichtehelichen Lebensgemeinschaften ist auf ihre rechtliche Situation hinzuweisen, welche mit gewissen Absicherungsrisiken verbunden ist. Dies mag ein Grund dafür sein, dass die Mütter in diesen Partnerschaften zu einem höheren Anteil erwerbstätig sind als verheiratete. Schließlich müssen sie für ihre individuelle Absicherung sorgen. Bei diesen Erwägungen ist jedoch auch zu bedenken, dass die Haushaltsform alleine wenig über Unterstützungs- und Entlastungspotenziale aussagt, da es auch sehr wichtige Unterstützungspersonen gibt, die nicht in derselben Wohnung leben wie Eltern oder Freunde/Freundinnen.

Von Interesse für die Familienbildung ist jedoch auch, wie sich die Familienbeziehungen entwickelt haben, d. h. insbesondere, wie die Elternschaft konstituiert ist – als leibliche oder soziale – und mit welchen Rechten und Pflichten sie ausgestattet ist. Schließlich kann es sich sowohl bei Ehepaaren als auch bei nichtehelichen Lebensgemeinschaften um Stieffamilien handeln, in welchen teils komplexe Beziehungsgefüge austariert werden müssen. Dies ist eine Anforderung, die für Patchworkfamilien – also „zusammengesetzte" Familien mit Kindern unterschiedlicher Herkunft – in besonderem Maße gilt. Stief- und insbesondere Patchworkfamilien sind (entgegen dem Bild, das die Medien vermitteln) noch immer seltene Familienformen; beide zusammen machen schätzungsweise 14 % aller Familien in Deutschland aus – mit deutlichen regionalen Unterschieden, d. h., in Westdeutschland ist der Anteil etwas geringer als in Ostdeutschland (Steinbach 2008).

Kinderreiche Familien sind in den letzten Jahrzehnten seltener geworden und stellen seit Längerem einen eher kleinen Anteil von rund 13 % aller Familien (Statistisches Bundesamt 2010a). Dies ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund zu betrachten, dass große und kleine Familien unterschiedlich starken Beanspruchungen im materiellen wie im sozialen Bereich ausgesetzt sind. Je mehr Kinder in der Familie

1 Aufgrund von Rundungen addieren sich die Prozentwerte nicht zu 100.

aufwachsen, desto größer ist der Aufwand an Organisation, im Haushalt, für die Betreuung und nicht zuletzt im Hinblick auf finanzielle Leistungen. Ab dem dritten Kind steigt das Armutsrisiko der Familien merklich. Dies geht auch darauf zurück, dass es die erhöhten Familienaufgaben nahelegen, dass ein Elternteil sich ausschließlich diesen Tätigkeiten widmet und somit kein zusätzliches Einkommen erwirtschaften kann. Einkommensausfälle einerseits und erhöhte Aufwendungen andererseits führen dazu, dass Kinder allgemein, aber insbesondere eine hohe Kinderzahl heute als Armutsrisiko eingestuft werden (Förster 2003: 271f.; Peuckert 2008).

Einen Unterschied im Hinblick auf potenzielle Unterstützungsbedarfe können auch kulturelle und ethnische Zugehörigkeiten machen. Hierbei spielen u. a. Aspekte wie mangelnde Deutschkenntnisse, schwierige Integrationsprozesse infolge unterschiedlicher kultureller Normen oder auch Diskriminierungserfahrungen eine Rolle. In Bayern haben 27,5 % der Kinder unter 18 Jahren einen Migrationshintergrund. Bei den unter 6-Jährigen liegt der entsprechende Anteil bei gut einem Drittel. Diese Zahlen für den gesamten Freistaat verdecken allerdings die großen regionalen Unterschiede. So liegt der Anteil von Kindern aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte in Großstädten, wie beispielsweise Nürnberg, deutlich höher. Von allen minderjährigen Kindern haben in Nürnberg knapp 60 % eine Zuwanderungsgeschichte, bei den unter 6-Jährigen beträgt ihr Anteil sogar 66,6 % (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2009). Angesichts ihrer empirischen Relevanz stellen diese Familien eine wichtige Bezugsgruppe für die Familienbildung dar (vgl. Kap. 6.2.2).

Als „Regenbogenfamilien“ werden Familien bezeichnet, in denen Kinder mit gleichgeschlechtlichen Elternteilen, d. h. mit zwei Müttern oder zwei Vätern, aufwachsen. Über diese Familienform ist bislang wenig bekannt. Ähnlich wie bei anderen in der amtlichen Statistik nicht erfassten Merkmalen stehen auch hier nur Schätzwerte zur Verfügung. Hochrechnungen auf Basis des Mikrozensus sind aufgrund der kleinen Basisstichprobe vermutlich mit Schätzfehlern behaftet. Aktuell wird von rund 5.000 Familien mit 7.200 Kindern in der Bundesrepublik ausgegangen (Eggen/Rupp 2010). Anders als bei Familien mit heterosexuellen Eltern werden Regenbogenfamilien schnell mit der Frage konfrontiert, wo die Kinder herkommen und wie sie die Erziehung, insbesondere im Hinblick auf die Vermittlung beider Geschlechtsrollen, sicherstellen wollen. Tatsächlich stammt ein Teil dieser Kinder aus früheren heterosexuellen Beziehungen und hat daher – wie Kinder in Stief- und Patchworkfamilien auch – bereits eine dynamische Familienbiografie hinter sich. In diesen Familien müssen somit nicht selten Trennung und Neubeginn verarbeitet und gestaltet werden. Ein in jüngerer Zeit zunehmender Anteil von Kindern in Regenbogenfamilien wurde in die gleichgeschlechtliche Beziehung hineingeboren. Teilweise sind die Väter dieser Kinder bekannt und beteiligen sich an den

Erziehungsaufgaben, teils jedoch bleiben sie anonym (Jansen/Greib/Bruns 2007). Somit herrschen in Regenbogenfamilien sehr vielfältige Lebensumstände mit unterschiedlichen Entwicklungsverläufen vor, welche Eltern und Kinder vor besondere Herausforderungen stellen können – wie z. B. auch die, mit Ausgrenzung und Diskriminierung umzugehen.

1.1.3 Familiale Entwicklungsverläufe

Unterschiedliche Familienformen sind oftmals ein Effekt zunehmender Dynamik im Familienleben. Dabei spielt die gestiegene gesellschaftliche Akzeptanz von Veränderung und damit einhergehender Formenvielfalt eine wichtige Rolle. Trennung und Scheidung sind die bedeutsamsten Motoren dieser Entwicklung. Grundsätzlich jedoch stellt jede Veränderung oder Passage eine Gestaltungsaufgabe dar und somit einen möglichen Ansatzpunkt für familienbildende Angebote. Für das Verständnis der dynamischen Familienentwicklung, der dazugehörigen Übergänge und der damit verbundenen Anforderungen ist es erforderlich, eine Verlaufsperspektive einzunehmen – wir beginnen ganz am Anfang, mit der Entstehung der Familie.

Familiengründung

Angesichts der weitreichenden Möglichkeiten der Familienplanung wird die Familiengründung zum Gegenstand eines – häufig langwierigen – Entscheidungs- bzw. Entwicklungsprozesses (Beck-Gernsheim 1990). Das Leben mit Kindern konkurriert heute mit anderen Optionen. Gleichzeitig sind Eltern bereit, für die Erfüllung ihres Kinderwunsches immer höhere Kosten und Risiken auf sich zu nehmen. Berücksichtigt man diesen Entstehungszusammenhang, wird verständlich, warum Familie zu einem thematisch „auf Kinder spezialisierten Lebenszusammenhang“ geworden ist (Kaufmann 1995: 27). Neben den geplanten Wunschkindern werden auch heute noch zahlreiche Kinder ungeplant geboren. Dies zeigt, dass über die „Kinderfrage“ nicht ausschließlich rational entschieden wird. Nicht selten sind deren Mütter bei der Geburt noch sehr jung und unerfahren. Insgesamt ergibt sich eine gewisse Polarisierung in junge und ältere Eltern, wobei Letztere die überwiegende Mehrheit stellen. Damit einhergehend sind die Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern und ihre Erziehung gleichfalls recht unterschiedlich.

Der Übergang zur Elternschaft ist ein sehr einschneidendes Ereignis, dem durchweg große Bedeutung beigemessen, das aber dennoch oft unterschätzt wird. Wie bereits ausgeführt wurde, erfolgt die Familiengründung heute oftmals spät und nach einer langen Phase der Kinderlosigkeit. Die Umstellung wird daher von den meisten jungen Menschen sehr bewusst und als sehr gravierend erlebt. Sich für Kinder zu entscheiden, bedeutet, Verantwortung zu übernehmen, und es heißt

auch, dass individuelle Freiräume eingeschränkt werden müssen. Auffällig ist, dass die Erwartung negativer Konsequenzen der Elternschaft in Deutschland besonders ausgeprägt ist. So sehen Deutsche z. B. weitaus häufiger als ihre französischen Nachbar(inne)n finanzielle Nachteile und Einschränkungen bei der Selbstbestimmung durch die Geburt eines Kindes auf sich zukommen (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung/Robert Bosch Stiftung 2005: 12). Die ökonomischen Konsequenzen stellen in Deutschland das wichtigste Argument dar, keine Kinder zu bekommen (ebd.: 27). Trotzdem werden auch viele positive Assoziationen mit Kindern verknüpft, wie z. B. Freude, Liebe, Lachen, das Gefühl, gebraucht zu werden oder ein erfülltes Leben zu führen.

Einhergehend mit dem Übergang zur Elternschaft stellen sich viele alltagspraktische Fragen und es können sich gewisse Belastungen ergeben. Vor allem für die Paarbeziehung ist jetzt wenig Raum (Fthenakis/Kalicki/Peitz 2002), und die Rollen und Aufgaben der Eltern driften oftmals auseinander: Zumeist wird den jungen Müttern die Hauptlast bei der Kinderversorgung und im Haushalt überantwortet, während die Väter dazu neigen, sich auf ihre „Ernährerrolle" zu konzentrieren (Schulz/Blossfeld 2006). Dies widerspricht den Vorstellungen von partnerschaftlicher Aufgabenteilung, die viele vor der Geburt hatten. „Hinzu kommt, dass viele Väter über entsprechende Kompetenzen eben keineswegs verfügen, so dass sie de facto wenig zur Entlastung der Mutter beitragen" (Meier 2004: 8). Die Belastungen, die das Kinderhaben, insbesondere in der ersten Zeit nach dem Übergang zu Elternschaft, mit sich bringt, können sich vor diesem Hintergrund negativ auf die Beziehungen auswirken (Reichle 2002).

In einer anderweitig schwierigen Situation befinden sich Mütter, die ihr Kind nicht im Rahmen einer Partnerschaft bekommen und somit nicht auf die Unterstützung des anderen Elternteils zurückgreifen können. Sie stehen den Belastungen durch die Umstellung und den Anforderungen hinsichtlich der elterlichen Verfügbarkeit, die in den ersten Monaten besonders hoch sind, oftmals ganz alleine gegenüber. Gerade in dieser Zeit, in der sich Eltern rund um die Uhr in der Pflicht sehen, für das Kind da zu sein, kann das Fehlen eines unterstützenden Partners gravierende Folgen für das Belastungserleben und in der Folge auch für die Bewältigungskapazitäten haben.

Familienbiografie und kindliche Entwicklung

Die familialen Aufgaben verändern sich mit dem Heranwachsen der Kinder stark. Da die pädagogischen Anforderungen, die sich aus den kindlichen Bedürfnissen ableiten lassen, an anderer Stelle (vgl. Kap. 1.3) ausführlich besprochen werden, wird im Folgenden der Fokus auf die Veränderungen gelegt, die sich im Laufe des kindlichen Aufwachsens für das Familiensystem ergeben.

Eine erste Zäsur bildet die Ergänzung der familialen Betreuung durch externe Einrichtungen oder Betreuungspersonen. Sie bedeutet eine zeitliche Entlastung bzw. Freistellung – meist der Mütter – von Aufsichtsverpflichtungen, führt aber zugleich zu neuen Anforderungen bezüglich der Organisation der Familie und deren Mobilität. Dieser Übergang fand in Westdeutschland bis vor geraumer Zeit typischerweise mit dem Eintritt des Kindes in den Kindergarten und zumeist nach dem dritten Geburtstag statt. In jüngerer Zeit hat er sich nach vorne verschoben, und es bleibt abzuwarten, welche Konsequenzen die neuen Elternzeitregelungen auf die Fremdbetreuung der Kleinkinder haben werden.

Meist wird Fremdbetreuung dann regelmäßig in Anspruch genommen, wenn beide Eltern (wieder) berufstätig sein wollen, so z. B. nach Ablauf der Elternzeit. Nun würde an sich eine Reorganisation der Familienaufgaben anstehen, da diese bis zu diesem Zeitpunkt meist hauptsächlich von der Mutter übernommen wurden. Da sich die traditionale Arbeitsteilung aber nur schwer verändern lässt, leisten Mütter insgesamt mehr Arbeit in Haushalt, Kinderbetreuung und Beruf als Väter – im Durchschnitt sind es zweieinhalb Stunden pro Tag (Jabsen et al. 2009). Diese unterschiedliche Belastung kann zu Unzufriedenheit und Überforderung führen.

Spätestens mit dem Schuleintritt ist die nächste Anpassungsleistung gefordert. Bekanntermaßen ist die Vereinbarkeit von Familie und Beruf während der ersten Schuljahre schwieriger als in der Kindergartenphase, etwa wegen kurzer Unterrichtszeiten, langer Ferien oder fehlender (Nach-)Mittagsbetreuung. Hilfestellung geben hier neben institutionellen Betreuungsangeboten auch Familiennetzwerke. Im Verlauf der Schulzeit wird die adäquate Unterstützung und Förderung der Kinder immer bedeutsamer. Zum Thema schulische Entwicklung haben Eltern in aller Regel viele Fragen (Mühling/Smolka 2007).

Eine Entwicklungsphase, die für manche Eltern Sorgen und Probleme mit sich bringt, ist die Pubertät (ebd.): Ab wann kann man dem Nachwuchs wie viel Selbstständigkeit zubilligen? Was ist überfürsorgliches Elternverhalten, wo müssen Grenzen gesetzt werden und wie kann die Kommunikation in dieser Phase gelingen? Wenn die Kinder in der Pubertät sind, erlangt die Stärkung der Elternallianz große Bedeutung.

Insgesamt eröffnet sich entlang der kindlichen Entwicklung und deren Einbindung in Institutionen für die Familienbildung ein breit gefächertes Aufgabengebiet.

Trennung und Scheidung

Generell ist bei Partnerschaften und Ehen eine sinkende Stabilität feststellbar. Rund ein Drittel bis 40 % der Ehen werden geschieden (Peuckert 2008). Obgleich die Scheidungswahrscheinlichkeit bei Paaren mit Kindern geringer ist, wirkt sich der

Trend auch im Familiensektor aus: Jährlich erlebt 1 % aller Kinder in Deutschland die Scheidung ihrer Eltern, das sind mehr als 150.000 Kinder. Zuverlässige Daten über die Trennungen von nichtverheirateten Eltern liegen nicht vor.

Dreh- und Angelpunkt für die Stabilität ist die Zufriedenheit mit der Partnerschaft. Hohe Erwartungen an die Qualität der Beziehung tragen neben anderen Faktoren dazu bei, dass Paarbeziehungen immer häufiger scheitern – oder besser: als gescheitert betrachtet werden. Dabei wird die Entwicklung maßgeblich von vorhandenen Stressoren und Ressourcen bestimmt. Als Stress- oder Belastungsfaktoren gelten beispielsweise Mobilität, hohes berufliches Engagement oder materielle Probleme. Aber auch sehr persönliche Aspekte wie z. B. Krankheit, Auseinanderentwicklung oder hohes Konfliktpotenzial können Belastungen darstellen, denen die Beziehungen nicht standhalten – vor allem dann nicht, wenn den negativen Erfahrungen keine positiven entgegengesetzt werden können. Stärkend auf Beziehungen wirken gemeinsame Ziele und Interessen, gegenseitige Wertschätzung und – jedenfalls zumeist – Kinder. Nehmen jedoch Enttäuschungen und Belastungen überhand, erscheint eine Trennung als die beste unter schlechten Alternativen. Dies gilt insbesondere für Eltern, denn Alleinerziehen entspricht nur für sehr wenige ihrer Idealvorstellung von Elternschaft. Allerdings können Kinder auch zur Trennung motivieren, nämlich dann, wenn befürchtet wird, dass Unzufriedenheit und Konflikte in der Familie ihr Wohlbefinden beeinträchtigen. Dabei verlaufen Trennungen und Scheidungen sehr unterschiedlich, und nicht zuletzt die Sorge um die Kinder kann zum Streitpunkt geraten oder auch harmonisieren.

Nachtrennungsfamilien

Die Veränderungen infolge von Trennungen bilden einen wichtigen Bereich der Familienbildung, da sie auf verschiedenen Ebenen eine Neuorganisation der Familie erfordern. Dabei ist zu berücksichtigen, dass formal nun Ein-Elternteil-Familien entstehen, aber beziehungsseitig sich sehr unterschiedliche und teils hochkomplexe Familienverbindungen entwickeln können, die mit mehr oder weniger hoher gegenseitiger Unterstützung oder auch Belastung gekoppelt sein können.

- In emotionaler Hinsicht stehen verschiedene Verarbeitungsprozesse an: Eltern und Kindern erleben und bewerten das Geschehen unterschiedlich. Je nach Trennungsursache und -verlauf haben die Eltern geringere oder größere Schwierigkeiten, ihre Beziehung neu zu justieren und den Kontakt zu gestalten. Wie sehr sie ihren Kindern in dieser Zeit eine Stütze sein können, hängt von der Bewältigung ihrer eigenen Situation ab.

- Im Hinblick auf die Alltagsorganisation muss nach einer Trennung oder Scheidung in der Regel eine Umstellung vom Paar-Haushalt auf den Ein-Eltern-Haushalt vorgenommen werden, d. h., die Aufgaben müssen umverteilt werden.

Der bei den Kindern verbleibende Elternteil übernimmt in der Folge meist einen größeren Anteil an Tätigkeiten und Verantwortung als vorher.

- In Bezug auf das soziale Netz und dessen Unterstützungsleistungen können Veränderungen eintreten, wenn z. B. die Trennung zu einer Polarisierung des Freundes- und/oder Verwandtenkreises führt. Gehen Trennung oder Scheidung mit räumlicher Mobilität einher, ist eine Einbindung in das neue sozialräumliche Umfeld herzustellen; bisherige Kontakte können eventuell nur mit Schwierigkeiten aufrechterhalten werden. Dies kann zu einem Verlust von Unterstützungspersonen führen.

- Auch in materieller Hinsicht bringen Trennung und Scheidung Veränderungen mit sich. Nicht selten verschlechtert sich die materielle Situation infolge einer Scheidung drastisch; so sind Familien von Alleinerziehenden am häufigsten von allen Familienformen von Armut bedroht. Dabei ist z. B. an die Ausstattung und Unterhaltung eines zweiten Haushaltes zu denken, die nicht nur mit zeitlichem Aufwand, sondern auch mit Kosten verbunden sind. Zur Bewältigung dieser Effekte sind alleinerziehende Mütter häufiger berufstätig als verheiratete (Schwarze/Härpfer 2000).

Das Alleinerziehen erweist sich für manche als mehr oder weniger lang andauernde Phase in der Familienbiografie. Mit einem neuen Partner/einer neuen Partnerin treten jedoch auch neue Aufgaben in das Familienleben (Walper/Schwarz 1999).

Übergang zur Stieffamilie

Wird eine Stieffamilie gegründet, muss das gesamte familiale Beziehungsgefüge neu austariert werden. Für das Paar wird die Etablierung einer engen Bindung dadurch erschwert, dass die Eltern-Kind-Beziehung zumeist den Vorrang vor der Partnerschaft der Eltern hat (Herlth et al. 1996). Dadurch besteht für diese Partnerschaften ein erhöhtes Risiko des Scheiterns. Allerdings wählen Eltern eine(n) neue(n) Partner(in) sorgfältig aus und prüfen seine/ihre „Eignung“ als neues Mitglied der Familie (ebd.). Eine zentrale Aufgabe der Stieffamilie ist die Entwicklung der Beziehung zwischen den Kindern und dem/der neuen Partner(in). So kann es sein, dass die Kinder den/die Neue(n) zunächst ablehnen, z. B. weil sich in der neuen Beziehung die Trennung vom leiblichen Elternteil manifestiert. Auch die Beziehung zum externen Elternteil kann schwieriger werden, z. B. wenn Konkurrenzgefühle aufkommen. Neben diesen Anforderungen gilt es aber auch die neuen Ressourcen zu beachten: Die Aufgaben können nun wieder auf zwei Eltern verteilt werden, und auch die materielle Basis der Familie verbessert sich meist. Dennoch können vor allem in der ersten Phase der Neuorganisation der Familie besondere Bewältigungsanforderungen entstehen.

Gehen zwei Alleinerziehende eine neue Partnerschaft ein, entsteht eine Patchworkfamilie. Bei ihr ergeben sich die beschriebenen Aufgaben in doppelter Hinsicht; zudem müssen die Beziehungen zwischen den Kindern beider Partner ausgestaltet werden.

Eine weitere besondere Situation stellt sich ein, wenn in eine Stieffamilie ein neues, gemeinsames Kind hineingeboren wird. Nun gilt es in besonderem Maße, die Aufmerksamkeit ausgewogen auf alle Kinder zu verteilen und dabei auch die Partnerschaft nicht zu vernachlässigen. Gerade für diese Patchworkfamilien können Hinweise darauf, dass für eventuelle Schwierigkeiten entsprechende Hilfestellungen angeboten werden, besonders wichtig sein.

1.1.4 Schlussfolgerungen für die Familienbildung

Die vielfältigen Formen und die zunehmende Dynamik familialen Lebens stellen die Familienbildung vor die Herausforderung, entsprechend differenziert und sensibel auf die jeweiligen Bedürfnisse einzugehen. Veränderungen sind stets mit Anpassungsleistungen verbunden, die Unsicherheit und Belastungen mit sich bringen, aber auch als Chancen begriffen werden können. Sie bieten Möglichkeiten zur Reflexion des Alltags, des bislang „Selbstverständlichen", zur Reorganisation und zur konstruktiven Gestaltung. Familienbildung ist ein Instrument, welches dazu beiträgt, dass die Familien diese Chancen für sich nutzen und mit den Herausforderungen wachsen können. Wichtig ist – und das belegt eine aktuelle Studie (Forsa 2008) –, dass sich Eltern bei allem Unterstützungsbedarf wertgeschätzt fühlen und sich ihrer Stärken bewusst werden.

1.2 Rahmenbedingungen des Aufwachsens

Kindheit ist ein sogenanntes „soziales Konstrukt", d. h., was darunter verstanden wird und welche Anforderungen damit verbunden werden, ist abhängig von sozialhistorischen Rahmenbedingungen, kulturellen Einflüssen sowie dem jeweiligen Wissensstand. Daher wird, ehe auf die heutigen Vorstellungen und Merkmale von Kindheit eingegangen wird, in der gebotenen Kürze die Entwicklung dieses Konstrukts geschildert.

1.2.1 Die Entstehung von Kindheit

Kindheit als eigenständige Lebensphase ist ein Produkt der Neuzeit. Erst innerhalb der letzten vier bis fünf Jahrhunderte hat sich im Kontext der Entwicklung der modernen Gesellschaften das Bild eines vom Erwachsenenleben abgegrenzten Raums herausgebildet, eines „Schonraums", in welchem junge Menschen vor als schädlich erachteten Erfahrungen geschützt werden und sich entwickeln und entfalten sollen.

Über lange Zeit hinweg waren die Grenzen zwischen Kinder- und Erwachsenenwelt verschwommener. Kinder waren allgegenwärtig und hatten damit Zugang zu nahezu allen Bereichen des Erwachsenenlebens. Schutz- oder Taburäume waren schon aufgrund der beengten Lebensverhältnisse kaum existent. Somit waren Kinder weitestgehend den gleichen Bedingungen wie Erwachsene ausgesetzt, beispielsweise auch dem Miterleben von Krankheit und Tod; aber auch die Erwachsenenwelten waren kindlicher, so spielten viele Erwachsene beispielsweise Spiele, die aus unserer heutigen Sicht eher für Kinder geeignet erscheinen (Ariès 1978: 138).

Vielfach wird vermutet, das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern sei – insbesondere im Mittelalter – wesentlich weniger emotional gewesen. Baum (2006: 61) spricht in diesem Kontext von einer „psychosozial unterentwickelten Eltern-Kind-Beziehung". Ein Grund hierfür wird in der großen Geburtenzahl bei gleichzeitig hoher Säuglings- und Kindersterblichkeit gesehen.

Kinder galten in der Vergangenheit nicht nur als zusätzliche Kostgänger, sondern auch als Altersvorsorge und bereits frühzeitig als zusätzliche Arbeitskräfte. So wurde erwartet, dass Kinder in dem Umfang, in dem sie (physisch) dazu in der Lage waren, einen eigenen Beitrag zum Lebensunterhalt leisteten. Dies traf für die bäuerliche Gesellschaft im 19. Jahrhundert noch immer zu (Baum 2006).

Die Herausbildung der Lebensphase Kindheit nach unserem heutigen Verständnis war somit ein sehr langfristiger Prozess (Ariès 1978: 92f.), der sich in verschiedenen Gesellschaftsschichten mit unterschiedlicher Geschwindigkeit vollzog. Eine wichtige Triebkraft dabei war die Herausbildung der modernen Kernfamilie. Sie trug maßgeblich zur Ausgliederung der Kinder aus dem Leben der Erwachsenen bei. Aber auch Wissenschaft und Politik nahmen auf die Entwicklung Einfluss. So wurde zunehmend thematisiert und erforscht, wie sich ein Kind entwickelt, welche Faktoren dabei eine Rolle spielen und wie man diesen Prozess positiv beeinflussen kann (Baum 2006: 62 ff.). Der Erkenntnisstand über kindliche Entwicklung und ihre Rahmenbedingungen wurde sukzessive ausgebaut.

Kindheit als Raum zum Spielen und Lernen, in dem ein geschütztes und unbeschwertes Heranwachsen ohne Verpflichtungen und Verantwortung gewährleistet wird, setzte sich klassen- und schichtübergreifend erst nach dem Ersten Weltkrieg durch.

1.2.2 Charakteristika modernen Kinderlebens

Kindheit zeichnet sich heute somit als eine Phase aus, die der Entwicklung und dem Lernen dient und von Arbeit und Belastungen soweit als möglich freigestellt ist. Dieses Idealbild von Kindheit als Schonraum und Entwicklungsphase ist jedoch weder generell realisiert noch widerspruchsfrei und wird durch jüngere gesellschaftliche Veränderungen sogar wieder in Frage gestellt.

Rahmenbedingungen des Aufwachsens

Trotz der genannten normativen Konzepte von Kindheit scheint unsere Gesellschaft nicht gut auf Kinder ausgerichtet und insgesamt wenig kinder- und familienfreundlich zu sein (Kaufmann 1995). Dies steht vor dem Hintergrund, dass sich private und öffentliche Lebenssphären polarisiert haben und unterschiedlichen Logiken folgen. Zudem ist zu berücksichtigen, dass durch den sinkenden Anteil von Kindern an der Bevölkerung und deren zunehmende Überalterung Kinder im Alltagsleben schlicht immer weniger präsent und damit weniger selbstverständlich sind. Im Hinblick auf die Stellung des Kindes innerhalb der Gesellschaft bedeutet dies, dass Kinder zum einen als etwas Besonderes wahrgenommen, zum anderen als ungewohnt empfunden werden und ihre Belange zu wenig Berücksichtigung finden (Schweizer 2007).

Während der Wert von Kindern für eine Gesellschaft unstrittig ist, zeigt sich die subjektive Bedeutung von eigenen Kindern für die individuelle Lebensgestaltung als hochambivalent. Anders als in früheren Zeiten stehen emotionale Aspekte der Elternschaft heute stark im Vordergrund: Liebe, Beziehung, Fürsorge geben, Freude am Aufwachsen sowie Sinngebung für das eigene Leben sind dominante Gründe bei der Entscheidung für ein Kind. Materiellen Nutzen erwarten sich werdende Eltern nicht – ganz im Gegenteil (Allensbach 2004): Aus der Sicht vieler bedrohen Kinder den erreichten sozioökonomischen Standard.

Die sinkenden Kinderzahlen und die Veränderungen im familialen Bereich (s. o.) führen zu veränderten Rahmenbedingungen der Kindheit. Heutzutage wachsen Kinder mit einem oder maximal zwei Geschwistern auf. Rund ein Viertel der Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren wächst nicht zusammen mit beiden leiblichen Eltern auf: 17 % leben bei einem alleinerziehenden Elternteil – zum überwiegenden Teil bei der Mutter – und weitere 6 % zusammen mit einem Stiefelternteil. Dennoch wächst das Gros (70 %) in der „klassischen" Kernfamilie mit verheirateten Eltern auf. Eine Minderheit von 3 % lebt in einer Drei-Generationen-Familie (Schneekloth/Leven 2007).

Seit einigen Jahrzehnten gewinnen Sozialisationsinstanzen außerhalb der Familie, insbesondere Kindertagesbetreuung und Schule, aber auch der Freundeskreis, an

Bedeutung. Die Übernahme der Betreuung und Erziehung der Kinder durch Institutionen wie Kindergärten, Freizeitvereine oder (Ganztags-)Schulen beginnt in zunehmend früherem Kindesalter. Diese Institutionalisierung von Kindheit wirkt sich auf die Alltagsverhältnisse der Kinder aus und setzt für diese neue Rahmenbedingungen, z. B. durch fixe Zeit- und Raumstrukturen oder auch durch frühe und verstärkte Leistungsanforderungen.

Verhäuslichung und Verinselung der Kindheit

Kinder verbringen ihren Alltag und große Teile ihrer Freizeit nicht nur zunehmend in Institutionen, sondern auch in geschlossenen Räumen. Es hat eine Verlagerung der Aktivitäten vom Freien in die privaten Wohnräume oder in speziell für Kinder vorgesehene Örtlichkeiten stattgefunden. Diese Entwicklung wird in der Literatur mit dem Konzept der „Verhäuslichung" beschrieben. Sie bedeutet in der Regel eingeschränkte Möglichkeiten für kindliche Aktivitäten, vor allem für körperliche Betätigung. Die Spielräume – auch im eigentlichen Sinne des Wortes – werden bewusster gestaltet und müssen (meist durch die Eltern) erst erschlossen werden, z. B. durch das Aufsuchen von Spielplätzen etc.

Eng verknüpft mit dem Trend zur „Verhäuslichung" ist daher die sogenannte „Verinselung" der Kindheit. Gemeint ist die fortschreitende Segregation kindlicher Lebensräume durch die zunehmend institutionell gestaltete Freizeit, wie z. B. in spezifischen Vereinen oder Schulen, die gezielt ausgewählt und aufgesucht werden. Die Folge ist, dass Kinder ihre Umgebung nicht mehr selbst erschließen und ganzheitlich wahrnehmen, was mit einer gewissen sozialen und kulturellen Ausgliederung einhergehen kann (Mierendorff/Olk 2002: 130). Beide Konzepte beschreiben auch eine zunehmende Trennung von Kinder- und Erwachsenenwelt. Als Folge dieser Entwicklungen sind auch Konsequenzen für die Bildung stabiler sozialer Beziehungen zwischen Kindern zu erwarten, da beim gezielten Aufsuchen der Freizeitangebote die Aktivität und der Tätigkeitswunsch im Vordergrund stehen, während die sozialen Kontakte eher eine sekundäre Rolle spielen (Zeiher/Zeiher 1994).

Kinder und Medien

Eine weitere Tendenz, welche die moderne Kindheit in hohem Maße prägt, ist die sogenannte Mediatisierung. Die hohe Verfügbarkeit von Kommunikationsmedien in den Familien verändert die Erfahrungswelt von Kindern. Beispielsweise besitzen praktisch alle Familienhaushalte mindestens ein Fernsehgerät und ca. 70 % einen Internetzugang (Mühling/Smolka 2007). Über die Medien kommen Kinder schon früh mit Erwachsenenwissen und -erfahrungen in Berührung; Aufsicht und Kontrolle der Inhalte (z. B. von Tabuthemen) sind schwieriger geworden

(Mierendorff/Olk 2002: 131). Als Folge können Überforderung, Stress oder Angstzustände auftreten. Ein weiterer Effekt der kindlichen Mediennutzung ist, dass Kinder zu einer bedeutsamen Zielgruppe der Konsumwerbung werden, da sie über die Medien gut angesprochen und erreicht werden können. Hengst (1996) spricht hier von „Kommerzialisierung von Kindheit" und der Herausbildung einer eigenen Kinderkultur, die von kommerziellen Interessen geprägt wird.

Autonomie im Kinderalltag

Beim modernen Kinderleben lassen sich darüber hinaus Tendenzen zunehmender Selbstständigkeit und Autonomie in Bezug auf die kindliche Lebensgestaltung erkennen. Dies geht auf der einen Seite mit größerer Freiheit und Selbstbestimmtheit einher, z. B. durch eigenes Taschengeld oder unabhängig von den Eltern gestaltete Freizeit. Kinder haben auf diese Weise die Gelegenheit, ihre Interessen zu erkunden und anhand des vielfältigen Angebots der heutigen Kinderkultur ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten zu erproben. Hierin liegt die Chance, dass sich vielfältige Interessen und Kompetenzen herausbilden (Fuhs 2002). Auf der anderen Seite heißt frühere Selbstständigkeit für junge Menschen auch eine verfrühte Teilnahme am „Erwachsenenleben". Vor dem Hintergrund von Termindruck und stark strukturiertem Alltag wird heute von Kindern ein hohes Maß an Organisation und Planung erwartet, welches sie selbstständig und selbstverantwortlich erbringen müssen. Die Schattenseiten, die diese neue „Kinderkultur" mit sich bringen kann, werden in der Literatur als „Erosion der Kindheit" kritisiert (Fuhs 2002: 639).

Diese Beispiele verdeutlichen, dass Kindheit auch in modernen Wohlfahrtsgesellschaften nicht der Raum idyllischen Heranwachsens ist. Vielmehr sind damit widersprüchliche Entwicklungen verbunden, durch welche Kinder zum einen aus dem Alltag der Erwachsenen ausgliedert werden, zum anderen aber wieder verstärkt an Teilen der Erwachsenenwelt partizipieren (müssen). Besonders problematisch erscheint dabei, dass sich die Ausgrenzungstrends vor allem in der realen, physischen Welt vollziehen, die Integration aber insbesondere in künstlichen oder virtuellen Bereichen stattfindet.

1.2.3 Veränderungen im Eltern-Kind-Verhältnis

Die geschilderten Entwicklungen bleiben nicht ohne Folgen für die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern. Bereits erwähnt wurde, dass in heutigen Eltern-Kind-Beziehungen die emotionale Dimension von herausragender Bedeutung ist. Kinder sind heute für die allermeisten Eltern wichtige, in ihren Bedürfnissen ernst zu nehmende Persönlichkeiten, für deren Wohlergehen sie viel zu leisten bereit sind. Daher wenden Eltern ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Fürsorge auf, um den

kindlichen Bedürfnissen gerecht zu werden und für eine gedeihliche Entwicklung zu sorgen. Dieses Bemühen kann bis zur Überforderung der Eltern gehen. Grundsätzlich nehmen Kinder innerhalb ihrer Familie heute vielfach eine zentrale Stellung ein und haben eine starke „Verhandlungsposition" inne. Auch stehen Erwachsene und Kinder im Alltag zunehmend ähnlichen Anforderungen und Erfahrungen gegenüber. Eltern haben nicht mehr in allen Bereichen einen umfangreichen Wissens- oder Autoritätsvorsprung. Dadurch wird es für sie schwieriger, ihren Kindern als kompetente und (lebens-)erfahrene Erwachsene gegenüberzutreten (Schweizer 2007).

Eltern wissen um ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung und Bildung und sind i. d. R. darum bemüht, diesbezüglich alles richtig zu machen, wobei sie angesichts der nicht widerspruchsfreien Erwartungen und Informationen aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zum Teil stark verunsichert sind. Somit ist eine Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenzen wünschenswert.

Im Rahmen der Förderung der kindlichen Entwicklung dominieren heute die Bereiche Bildung sowie Persönlichkeits- und schulische Entwicklung. „Gewöhnliche" Haushalts- und Alltagskompetenzen werden dagegen weniger vermittelt. Vielmehr werden Kinder und Jugendliche tendenziell zugunsten des Lernens und zahlreicher Freizeitaktivitäten von einem Beitrag zur familialen Lebens- und Haushaltsführung entbunden (Fuhs 2002: 644). Dies gilt vor allem für Kinder aus höheren Schichten.

Eltern sind im Kontext ihrer Erziehungsverantwortung in der modernen Zeit vermehrt mit Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten konfrontiert und tragen ein hohes Maß an Verantwortung für die Konsequenzen der gefällten Entscheidungen. Zugleich aber wird auch den Kindern ein verstärktes Mitbestimmungsrecht in ihren eigenen und in familialen Belangen eingeräumt. Diese Trends beeinflussen demnach auch das „Konstrukt Kindheit" und die Rollen von Erwachsenen und Kindern.

1.2.4 Schlussfolgerungen für die Familienbildung

Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind wandelbar und differieren zwischen sozialen Gruppen. Daher ist für die Familienbildung zu hinterfragen, welche Vorstellungen von Familie und Erziehung sie hat und welche Hilfestellung sie an Eltern und Familien heranträgt.

Eltern sind heute zunehmend fördernde Partner(innen) ihrer Kinder, und beide Seiten erleben dies als positive Beziehung. Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass Kinder Grenzen und Orientierung brauchen, die nur von „starken" Eltern vermittelt werden können. Familienbildung kann hier die Eltern in ihrer Sicherheit stärken und sie zur Reflexion der eigenen Familiensituation anregen sowie Hilfestellung geben, ihren „Verhandlungshaushalt" selbstbewusst zu managen. Dazu ist es wichtig, die widersprüchlichen gesellschaftlichen Anforderungen und ihre Gefahren aufzugreifen, sich mit den veränderten Rollen auseinanderzusetzen und deren Bedeutung für elterliches Handeln stärker in den Blick zu nehmen.

1.3 Die Bedeutung des elterlichen Verhaltens für die kindliche Entwicklung

Nicht nur in der Pädagogik und der Psychologie, sondern auch in der breiten Öffentlichkeit wird immer wieder die Frage diskutiert, welchen Einfluss Eltern und ihr Verhalten generell auf die Entwicklung ihrer Kinder haben. Dabei geht es darum, welche Funktionen Eltern übernehmen (sollen) und welche Erziehungs- und Beziehungskompetenzen für das Entstehen einer guten Eltern-Kind-Beziehung förderlich sind. Grundlegend ist dabei die Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse.

1.3.1 Grundbedürfnisse des Kindes

Die Basis für die Entwicklung eines Kindes bildet die Befriedigung seiner Grundbedürfnisse. Jeder Mensch braucht gewisse Voraussetzungen, damit er sich gut entwickeln kann; grob zusammengefasst geht es um körperliches und psychisches Wohlbefinden. Brazelton und Greenspan (2002) beschreiben in diesem Zusammenhang sieben elementare Grundbedürfnisse, deren Erfüllung „jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein". Es sind die Bedürfnisse nach

- beständigen liebevollen Beziehungen,
- körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation,

- Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind,
- entwicklungsgerechten Erfahrungen,
- Grenzen und Strukturen,
- stabilen, unterstützenden Gemeinschaften sowie
- kultureller Kontinuität.

Normalerweise sind es die Eltern, welche für die Erfüllung der kindlichen Grundbedürfnisse verantwortlich sind. Dabei ist das Beziehungs- und Bindungsverhalten zwischen Eltern und Kind von hoher Bedeutung So fördern elterliche Sensitivität und emotionale Nähe sowohl die intellektuelle als auch die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes (Petzold 2006: 61).

1.3.2 Funktionen von Elternverhalten

Nicht zuletzt deshalb, weil sie primäre Sozialisationsinstanz sind und das Neugeborene auf die Pflege und den Schutz der Eltern bzw. von Bezugspersonen angewiesen ist, kommen den Eltern drei zentrale Funktionen im Umgang mit ihren Kindern zu (Parke/Buriel 1997; Schneewind 2008). In erster Linie sind sie für ihre Kinder zunächst Interaktionspartner. Neben einer absichtsvollen Erziehung bestimmen Eltern durch die Art und Weise, wie sie auf ihre Kinder eingehen und mit ihnen umgehen, die emotionale Beziehung zu ihnen. Das bedeutet, dass die Qualität der Interaktionen die Bindung zwischen Eltern und Kind beeinflusst und diese im günstigen Fall zu stabilen und positiven Bindungen führen. Eine weitere Funktion elterlichen Verhaltens besteht im Arrangieren von günstigen Entwicklungsbedingungen. Eltern haben die Möglichkeit, die Lern- und Erfahrungsumwelten ihrer Kinder sowohl innerhalb wie auch außerhalb der Familie zu beeinflussen und sie so zu strukturieren, dass förderliche Entwicklungsbedingungen entstehen können und hemmende vermieden oder reduziert werden. Drittens wird den Eltern die Erziehung des Kindes, also die absichtsvolle Beeinflussung, zugeschrieben. Bei näherer Betrachtung wird allerdings recht schnell deutlich, dass – auch unter Experten – ein allgemein anerkannter Erziehungsbegriff fehlt. Wir beziehen uns deshalb im Folgenden auf die Definition von Brezinka (1990), da diese sehr allgemein gefasst und gleichzeitig exakt genug ist:

„Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten" (Brezinka, 1990: 95).

Der hier verwendete Erziehungsbegriff ist deskriptiv und wertfrei, da weder eine normative Bestimmung hinsichtlich der Erziehungsziele noch der Art des Vorgehens (Erziehungsmethoden) erfolgt.

Auch wenn die von uns genannte Definition von Erziehung keine Werte benennt, erfolgt Erziehung nicht in einem wertfreien Raum, sondern wird bestimmt von den Normen, Werten und Zielen, die Eltern ihrem Handeln mehr oder weniger bewusst zugrunde legen. Der Umgang mit dem eigenen Kind hängt von den Werten der Eltern und den daraus resultierenden Zielen ab. Dies gilt sowohl in einer konkreten Erziehungssituation als auch in Bezug auf das generelle Verhalten, was sich z. B. in bestimmten Erziehungsstilen niederschlägt. Dies verweist auf die Notwendigkeit familienbildender Angebote, welche die Reflexionsfähigkeit fördern und Eltern dazu anleiten, sich ihrer eigenen Werte und Normen bewusst zu werden, diese zu hinterfragen und ihr eigenes erzieherisches Handeln daran auszurichten.

1.3.3 Die Eltern-Kind-Beziehung

Jegliche Erziehung findet vor dem Hintergrund einer Beziehung statt, so dass die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung die Basis darstellt, auf der Erziehung erfolgt. Die ersten wichtigen Beziehungserfahrungen werden meist in der frühesten Kindheit als Bindungserfahrungen in der eigenen Familie gemacht. Unter „Bindung" versteht man eine stark affektive und langfristige Beziehung, wie sie sich normalerweise zwischen Eltern und ihrem Kind entwickelt.

In der Bindungstheorie von Bowlby (1975) wurden die Voraussetzungen für eine gesunde psychische Entwicklung und deren Störungen theoretisch erarbeitet sowie die Auswirkungen der ersten Beziehungserfahrungen auf den Lebenslauf beschrieben. Bereits während der Schwangerschaft, aber spätestens in den ersten Wochen nach der Geburt findet ein intensiver sozialer Austausch zwischen dem Baby und seinen Bezugspersonen – im Regelfall den Eltern – statt. Die meisten Eltern zeigen bereits während der Schwangerschaft bindungswirksames Verhalten. Durch ihre Vorstellungen von ihrem Kind und über ihr zukünftiges Familienleben schaffen sie bereits vorgeburtlich ein wichtiges Fundament der Eltern-Kind-Beziehung (Schleske 2007; Bruschweiler-Stern 2007). Nach der Geburt des Kindes bewirken Anteile der biologischen Grundausstattung, dass das Bindungs- und Zuneigungsverhalten der Eltern aktiviert wird. Bereits neugeborene Säuglinge – und auch schon das ungeborene Kind – verfügen aktiv über ein enormes Repertoire an beziehungsstiftenden Fähigkeiten (Stern 2000: 45).

Die wechselseitigen Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen dem Kind und den Eltern hemmen oder fördern die Eltern-Kind-Beziehung. Die spezifischen Erfahrungen des Kindes in der Interaktion mit seinen Bezugspersonen führen

dann zur Ausbildung von relativ stabilen Bindungsmustern, welche als sichere, unsicher-vermeidende, unsicher-ambivalente Bindung oder Bindungsdesorganisation bezeichnet werden. Dabei beeinflussen Temperamentsmerkmale des Neugeborenen die Eltern-Kind-Interaktion: Orientierungsfähigkeit, wache Aufmerksamkeit und geringe Irritierbarkeit erhöhen die Wahrscheinlichkeit einer sicheren Bindung (Zimmermann/Spangler 2008).

„Eltern verfügen über bemerkenswerte Fähigkeiten, Schlüsselsignale im Verhalten des Babys wahrzunehmen und zu verstehen. Sie können daraus seine momentanen Interessen und Vorlieben ablesen, Aufnahmebereitschaft und Toleranzgrenzen, Schwierigkeiten und Stärken, Frustration beim Misslingen und Zufriedenheit beim Gelingen. Vor allem auch vermögen sie abzuschätzen, was sie dem Baby allein zutrauen können und wo es Ermunterung, Hilfe und Unterstützung braucht. Eltern können sich von den Signalen und Initiativen des Kindes leiten lassen und sie in angemessener Dosierung und Abstimmung auf eine dem Baby verständliche Weise beantworten" (Papoušek 2001).

Diese Kompetenzen sind von immenser Bedeutung für die Beziehungsentwicklung zwischen Eltern und Kind, da sie es ermöglichen, den Bedürfnissen und Signalen des Kindes zu entsprechen. Entlang ihrer intuitiven Fähigkeiten können sich die Eltern auf ihr Kind einstellen und „passend" mit ihm umgehen (z. B. durch erhöhte Stimmlage, Wiederholungsrhythmen, überbetonte, verlangsamte Mimik und Körpersprache oder durch promptes Reagieren) sowie den weiteren Entwicklungsverlauf stimulieren (ebd.; Eller 2007; Stern 2000).

Eine gute Passung zwischen Eltern und Kind bildet die Grundlage einer positiven Eltern-Kind-Beziehung. Feinfühligkeit gegenüber dem Kind und die Fähigkeit, innerpsychische Vorgänge des Kindes benennen zu können, erhöhen die Wahrscheinlichkeit einer sicheren Bindung zwischen Eltern und ihrem Kind (Zimmermann/Spangler 2008). Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass insbesondere die frühe Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kind in deutlichem Zusammenhang mit der späteren Entwicklung des Kindes steht (Göppel 1997: 279). Entwickelt sich langfristig keine Passung zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen, kann dies negative Auswirkungen auf das Selbstwirksamkeitserleben und die Kompetenzentwicklung des Kindes sowie auf die Entwicklung der elterlichen Fürsorge haben.

1.3.4 Erziehungs- und Beziehungskompetenzen

Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung hängt unmittelbar mit den Erziehungs- und Beziehungskompetenzen der Eltern zusammen, da diese „im Hinblick auf die Befriedigung kindlicher Basisbedürfnisse mehr oder weniger angemessen sein können"

(Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2005: 50). Dabei werden vier Klassen von Erziehungs- und Beziehungskompetenzen unterschieden, ohne allerdings einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben:

- Als selbstbezogene Kompetenzen bezeichnet werden z. B. Fähigkeiten zur eigenen Emotionsregulation und die, sich Wissen über die Entwicklung von Kindern anzueignen, wie auch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder Flexibilität.
- Kindbezogene Kompetenzen sind die Potenziale von Müttern und Vätern, in entwicklungsangemessener Weise auf ihre Kinder einzugehen und ihre individuellen Besonderheiten zu berücksichtigen. Hierzu zählen u. a. die Fähigkeiten, Zuneigung auszudrücken, sich in das Kind hineinzuversetzen sowie die Stärken des Kindes zu erkennen und diese zu fördern.
- Kontextbezogene Kompetenzen umfassen insbesondere die Fähigkeit der Eltern, den psychischen und physischen Rahmen, in dem das Kind lebt, positiv zu gestalten. Dazu zählen beispielsweise die Möglichkeiten der Eltern, Situationen zu schaffen oder aufzusuchen, die der Entwicklung des Kindes dienen, schwierige Situationen bereits im Vorfeld zu erkennen und präventiv darauf einzuwirken oder auch die Bestrebung, außerhalb der Familie positive Entwicklungsgelegenheiten zu schaffen bzw. ungünstige Bedingungen zu unterbinden.
- Schließlich sind handlungsbezogene Kompetenzen von Bedeutung, womit das Verhalten der Eltern in konkreten Erziehungs- und Beziehungssituationen gemeint ist.

Kompetente Eltern können mit ihrem Beziehungs- und Erziehungsverhalten zum Entstehen einer sicheren Bindung beitragen, indem sie ihren Kindern in emotional schwierigen Situationen Sicherheit geben und Nähe zu ihnen aufbauen.

1.3.5 Risiko- und Schutzfaktoren für die kindliche Entwicklung

Entwicklungsprozesse, wie die kindliche Entwicklung, sind sehr komplex und – wie gezeigt wurde – hochgradig in eine Verschränkung von Eigen- und Außendynamiken verwoben. Sie lassen sich daher nur vor dem Hintergrund der unmittelbaren Kontexte, in denen ein Kind aufwächst, verstehen. Dabei zeigen Forschungsergebnisse, dass Risiken überwunden werden können, da sich sogenannte „Risikokinder“ zufriedenstellend entwickeln können. Dies verweist auf die Existenz von Schutzfaktoren. Ob es zur Ausbildung einer psychopathologischen Entwicklung kommt, hängt somit von der individuellen Anpassungsfähigkeit ab, die wiederum aus dem Wechselspiel von verletzenden und schützenden Faktoren entsteht (Resch 1996). Dabei wird zwischen primärer – von Geburt an bestehender – und

sekundärer – in Auseinandersetzung mit der Umwelt entstandener – Verletzlichkeit unterschieden.

Als Risikofaktoren werden Umstände bezeichnet, die das Auftreten von Störungen wahrscheinlicher machen; diese können sich auf einzelne Familienmitglieder (z. B. Krankheit eines Elternteils), auf familiale Teilsysteme (z. B. Krise der Paarbeziehung) oder auf die Familie als Ganzes (z. B. extreme Armut) sowie auf unterschiedliche Relevanzbereiche beziehen. Bekannte äußere Risikofaktoren sind materielle Not und Armut, Migration und Flucht, Arbeitslosigkeit oder chronisch belastete Sozialbeziehungen.

Schutzfaktoren bilden quasi den Gegenpol zu den Risikofaktoren: Dabei geht es nicht (nur) um die Absenz von Risiken, sondern auch um die Existenz positiver und gewisse Beeinträchtigungen abfedernder Rahmenbedingungen. Diese sind daher besonders oder ausschließlich wirksam, wenn eine erhöhte Gefährdung vorliegt. Sie üben eine Art Puffereffekt aus und müssen somit zeitlich vor dem risikoerhöhenden Ereignis entstanden sein (Holtmann/Schmitt 2004; Laucht 1999). Solche schützenden Faktoren können in den verschiedensten Bereichen, z. B. im Kind selbst, in seiner Familie, aber auch in anderen Beziehungen und Rahmenbedingungen, ausgebildet werden.

Einen bedeutenden Einfluss auf die Verhaltensweisen, die das Kind in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt zeigt, haben auch Temperamentsmerkmale: „Kindliches Temperament und elterliches Erziehungsverhalten beeinflussen sich, so gesehen, wechselseitig, gleichen sich aus oder eskalieren“ (Charlton/Käppler/Wetzel 2003: 38). Die kindlichen Temperamentsmerkmale – und die Möglichkeit der Eltern, mit diesen umzugehen – können insofern sowohl Risiko- als auch Schutzfaktoren für ihre Entwicklung sein. In diesem Zusammenhang darf nochmals auf die besondere Bedeutung einer sicheren Bindung als „zentraler Schutzfaktor“ hingewiesen werden, zumal eine unsichere Bindung die Verletzlichkeit erhöht.

1.3.6 Entwicklungsfördernde Beziehungs- und Erziehungsstrukturen

Aus dem bislang Gesagten wird ersichtlich, dass für eine gelingende psychosoziale Entwicklung des Kindes elterliches Verhalten nicht auf funktionale Verhaltensmuster beschränkt werden kann. Eltern erfüllen nicht nur die Rolle der Erziehenden, sondern sind vor allem Teil der Familie des Kindes. Eltern und Kinder begegnen sich immer auch als individuelle Persönlichkeiten. Als diese wirken sie durch ihre sozialen Interaktionen aufeinander ein und verstärken, hemmen oder fördern bestimmte Verhaltensweisen oder Einstellungsmuster. Diese Wirkungsweise gilt für sämtliche erzieherischen Verhaltensweisen, da sie immer aus der Beziehung zwischen Kind und Erziehendem entspringen. Universale Rezepte für positiv wirksames Elternverhalten

können aufgrund dieser komplexen und reziproken Strukturen des Erziehungsprozesses nicht gegeben werden. Dennoch können Eltern lernen, durch den bewussten Aufbau und eine dauerhafte Pflege des Beziehungskontextes, in dem sich ihr Kind befindet, ihr Verhalten entwicklungsfördernd zu gestalten. Dazu gehört zunächst die Ausbildung sensitiver Betreuungsmuster, emotional positiver Zuwendungsformen sowie das Ausüben ausgeprägter Sicherheits- und Schutzfunktionen. Im weiteren Verlauf der kindlichen Entwicklung ist dieses Konzept der emotionalen Sicherheit um Erziehungsprinzipien, die sich den entwickelnden Kompetenzen und verändernden Bedürfnissen des Kindes anpassen, zu erweitern:

- Aufrechterhaltung von Bindungssicherheit und liebevoller Zuwendung
- Achtung vor der Individualität und den zunehmenden Autonomiebestrebungen des Kindes
- Orientierung an verbindlichen Verhaltenserwartungen
- Bereitstellung vielfältiger Anregungs- und Fördermöglichkeiten
- Ermutigung zur Partizipation an der gemeinsamen Lebensgestaltung (Ahnert 2006: 77)

Auf dieser von den Eltern bereitgestellten Beziehungs- und Erziehungsgrundlage kann das Kind Handlungskompetenzen entwickeln und seinerseits gestaltungsfähig werden.

1.3.7 Schlussfolgerungen für die Familienbildung

Damit Eltern mit ihren Kindern zufriedenstellend interagieren und kommunizieren können und damit sie deren Grundbedürfnisse möglichst gut wahrnehmen und angemessen reagieren können, ist es unerlässlich, auch die Bedürfnisse der Eltern zu berücksichtigen und ihrer Person sowie ihrer Erziehungsarbeit Wertschätzung entgegenzubringen. „Die Erziehungsleistungen von Eltern sind wesentlich davon abhängig, in welchem Ausmaß diese von ihrer Umwelt anerkannt und unterstützt werden“ (Lüscher 1989: 98, zit. n. Petzold 1992: 98). Unterstützungsangebote für Eltern müssen daher so gestaltet sein, dass sie auf die Bedarfe und Wünsche der Eltern eingehen und an ihren Fähigkeiten und Stärken ansetzen. Hierzu ist es auch wichtig, ein offenes Klima zu schaffen, in dem Eltern sich ihrer eigenen Normen und Werte bewusst werden und diese auch vor dem Hintergrund der eigenen Biografie reflektieren können.

1.4 Erziehung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass der Bereich Familie infolge gesellschaftlicher Wandlungsprozesse heute durch einen hohen Grad an Ausdifferenzierung gekennzeichnet ist und sich das Aufwachsen von Kindern stark verändert hat. Sowohl die Rahmenbedingungen, unter welchen Eltern heute Kinder auf- und erziehen, als auch die Anforderungen, die an sie gestellt werden, sind heute andere als noch vor wenigen Jahrzehnten. Von großer Bedeutung für die kindliche Entwicklung sind aber auch die konkreten Beziehungen in der Familie, wobei insbesondere die Qualität der Eltern-Kind-Bindung eine Rolle spielt. Vor diesem Hintergrund kommt den Voraussetzungen und Ressourcen, welche Eltern heute für diese Aufgaben mitbringen, eine hohe Bedeutung zu.

1.4.1 Neue Anforderungen an Eltern

Sowohl partnerschaftliche Beziehungen als auch Eltern-Kind-Beziehungen basieren heute primär auf Emotionen. Menschen binden sich und bekommen Kinder, weil sie sich davon die Befriedigung emotionaler Bedürfnisse erhoffen. Familiale Beziehungen beruhen somit heute im Wesentlichen auf Intimität und werden durch emotionale Kommunikation aufrechterhalten (Giddens 2001). Zudem verkörpern Kinder in modernen, zweckrational organisierten Gesellschaften „die andere, die ‚natürliche' Seite" (Beck-Gernsheim 1988: 139). Die Aufrechterhaltung von solchen stark emotional geprägten Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern erfordert – vor dem Hintergrund einer Vielzahl von Erwartungen und Einflüssen von außen – spezifische Kompetenzen und Interaktionsformen (Schülein 1990: 63). Zu nennen ist hier vor allem die zunehmende Verbindlichkeit der Norm der „verantworteten Elternschaft" (Kaufmann 2005). Ihr Ziel ist die Sicherstellung des Kindeswohls (Schneider 2002: 11), das durch bestmögliche Förderung der Fähigkeiten des Kindes gewährleistet werden soll (Meyer 2002). Den Eltern wird vermittelt, dass eine nicht ausreichende Beachtung der kindlichen Bedürfnisse bzw. der Mangel an Förderung zu irreversiblen Schädigungen, Entwicklungsverzögerungen oder Leistungsversagen führen kann (Beck-Gernsheim 1990: 171).

Familie als Verhandlungssystem

Die herrschenden Vorstellungen von guter Elternschaft weisen auf ein verändertes Eltern-Kind-Verhältnis hin: Zu beobachten ist ein Liberalisierungsschub (Schneewind/Ruppert 1995: 153) bzw. der Abbau familialer Machtstrukturen (Meyer 2002: 44). Dies geht mit einem Trend zur stärkeren Berücksichtigung der kindlichen Wünsche und Interessen einher. Kinder werden heute als Subjekte mit eigenen Rechten angesehen und gelten innerhalb der Familie als prinzipiell gleichberechtigt (vgl. Kap. 1.2). Die Eltern treten ihnen eher als Freundinnen/Freunde oder Partner(innen) und

weniger als Autoritätspersonen entgegen (Meyer 2002: 44). Daher wird die moderne Familie auch als „Verhandlungshaushalt“ (du Bois-Reymond 1994) bezeichnet. Für die Entwicklung familialer Gemeinsamkeiten wie auch für eine gelingende Erziehung werden immer mehr Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse erforderlich. Durch die veränderten Rollen der Kinder werden pädagogische Maßnahmen, wie Regeln und Verbote, zunehmend begründungsbedürftig. Daher benötigen Eltern gute Kommunikations- und Argumentationskompetenzen, um ihre Positionen zu vertreten.

Die Familie als alltägliche Herstellungsleistung

Im Kontext einer individualisierten Gesellschaft heißt Familie heute, dass für die Gründung und Erhaltung einer Familie die Abstimmung mehrerer Einzelbiografien notwendig ist. Die individuelle Lebensplanung muss mit den Vorstellungen der anderen Familienmitglieder zu einer gemeinsamen Lebensführung verschränkt werden (Rerrich 1994). Dies gilt insbesondere für die Verbindung von Berufsverläufen mit der Familienbiografie. Familie wird auf diese Weise zur „Herstellungsleistung“ (Schier/Jurczyk 2007). Dabei nehmen Mechanismen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – allen voran des Wirtschaftssystems – immer stärker und direkter Einfluss auf die Familie. Dieser Prozess wird derzeit unter dem Stichwort „Entgrenzung“ diskutiert (z. B. Schier/Jurczyk 2007). Der „flexible Mensch“ (Sennett 1998), der immer und überall einsatzfähig ist, gilt als Idealtypus der Moderne. Durch diese Anforderungen wird der Familienalltag tendenziell zur Organisations- und Managementaufgabe. Entsprechende Tätigkeiten – von Verabredungen bis hin zu Fahrdiensten – machen heute einen bedeutsamen Anteil der Familienarbeit aus, und es wird erwartet, dass sie – in der Regel von den Müttern – rational und nach den Regeln der Logistik und des Zeitmanagements erledigt werden (Meyer 2002; Rerrich 1994).

Die Pädagogisierung der Elternschaft

Die Familie als gesellschaftlicher Teilbereich hat sich weitgehend auf die Beziehungs- und Erziehungsarbeit sowie die Haushaltsführung spezialisiert. An die Qualität der Erfüllung dieser Aufgaben, allen voran der Erziehung und Bildung der Kinder, werden hohe Maßstäbe angelegt. Durch zunehmende Erkenntnisse über kindliche Entwicklung und Bildung, aber auch durch die zunehmende Bedeutung der Ausbildung für die spätere Lebensgestaltung wird Elternschaft in gewissem Sinne „professionalisiert“: Sie sollen sich zum Wohle ihres Kindes selbst Wissen aneignen und sich zu Expert(inn)en für kindliche Entwicklung und Förderung weiterbilden (Baum 2006: 44ff.). Angesichts der Vielfalt von Wissensquellen und Expertenmeinungen ist dies

jedoch keine einfache Aufgabe – zumal die Vermittlungswege wenig institutionalisiert sind. Die Eltern müssen sich weitestgehend selbstverantwortlich um geeignete Inhalte und Informationswege bemühen.

1.4.2 Lebenslagen und Ressourcen von Eltern

Als Folge der beschriebenen Entwicklungen haben sich die Anforderungen an Eltern stark verändert, und die Eltern stehen heute unter einem starken Leistungsdruck. Doch haben sich die Ressourcen der Eltern ebenfalls erweitert? Wie begegnen Eltern den Herausforderungen? Über welche Kompetenzen und Strategien verfügen sie, um den Alltag mit Kindern zu bewältigen? Und inwiefern unterscheiden sich Eltern hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, den hohen Anforderungen an moderne Elternschaft nachzukommen?

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Pluralisierung der familialen Lebenssituationen muss eine Analyse dessen, was Eltern an Voraussetzungen und Ressourcen in die eigene Familie mitbringen, entsprechend differenziert ausfallen. Grundsätzlich jedoch gilt: Jede Familie beginnt ihre Entwicklung mit spezifischen Kompetenzen und Ressourcen, die in der Herkunftsfamilie bzw. in der Entwicklung der Eltern grundgelegt wurden. Vor dem Hintergrund einer relativ „kinderfreien" Sozialisation einerseits und den bereits erwähnten hohen Anforderungen an die elterliche Erziehungsleistung andererseits verwundert es nicht, dass Unsicherheiten auftreten. Vielen jungen Eltern mangelt es an eigenen Erfahrungen im Umgang mit Babys und Kleinkindern und sie wissen zu wenig über kindliche Bedürfnisse. Auch in anderer Hinsicht verfügen nicht alle Eltern über eine angemessene Ausstattung mit familienbezogenen Ressourcen. Aus dieser Differenz zwischen vorhandenen Ressourcen und bestehenden Anforderungen und Belastungen entstehen Bedarfslagen, welche in verschiedenen Familienkonstellationen, Familienphasen, sozialen und ethnischen Gruppen, Lebenslagen, Erziehungssituationen, belastenden Familiensituationen usw. mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit und in verschiedenen Formen auftreten.

Im Folgenden werden zwei theoretische Zugänge skizziert, die eine differenzierte Beschreibung der verschiedenartigen Lebenssituationen von Familien ermöglichen.

Ressourcen als Kapitalkonstellationen

Ein erster Zugang erschließt sich über einen Ressourcenbegriff, unter den nicht nur materielle Potenziale, sondern auch soziale und gesellschaftliche Rahmenbedingungen gefasst werden (Keupp 2003). Denn „Menschen brauchen gesellschaftliche Bedingungen, die es ihnen erlauben, für sich sorgen zu können" (ebd.: 555).

Dabei lassen sich drei „primäre Kapitalsorten“ unterscheiden (Bourdieu 1983):

- Ökonomisches Kapital ist direkt in Geld umwandelbar. Es besteht aus Geld, Aktien, aus Immobilien- und Grundbesitz, also aus materiellem Besitz im weitesten Sinne und kann auch aus den beiden anderen Kapitalsorten gewonnen werden.
- Soziales Kapital beschreibt vorhandene soziale Netzwerke und deren Tragfähigkeit und damit Ressourcen, die „auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1983: 190f.). Gemeint ist das Netz von Beziehungen, auf welches eine Person tatsächlich zurückgreifen kann.
- Kulturelles Kapital schließlich umfasst neben Wissensbeständen gesellschaftliche Werte und Normen sowie weitere wertgeschätzte Kompetenzen. Darunter fallen sowohl verinnerlichte Fähigkeiten und Einstellungen, die üblicherweise als „Bildung“ bezeichnet werden, als auch Kulturgüter, wie z. B. Bücher oder Kunstwerke, und schließlich auch Abschlüsse und Titel. Generell wird kulturelles Kapital primär innerhalb der Familie transferiert (Keupp 2003: 559).

Auf der Grundlage dieses Ansatzes kann die Lage von Familien als eine vielschichtige Kombination aus ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital betrachtet werden. Allerdings spielt neben der Ausstattung auch die Fähigkeit zur adäquaten Nutzung vorhandener Ressourcen eine entscheidende Rolle – und diese sind in unserer Gesellschaft gleichfalls recht unterschiedlich verteilt.

Milieus als Sinn- und Orientierungsmuster

Einen Zugang zur unterschiedlichen Ausstattung, aber insbesondere zur verschiedenartigen Deutung und Nutzung von vorhandenen Ressourcen bietet das sogenannte Milieukonzept. Es charakterisiert soziale Lagen, indem neben soziodemografischen Daten, wie Bildung, beruflicher Position, Einkommen und Alter, auch soziokulturelle Merkmale, wie Lebensstil, Wertorientierungen und Einstellungen, berücksichtigt werden. Soziale Milieus unterscheiden sich demnach zum einen in Bezug auf ihre soziale Lage – es gibt „typische“ Ober-, Unter- und Mittelschichtmilieus – und zum anderen hinsichtlich ihrer Traditionsverhaftung bzw. ihrer Modernität (Hradil 2006: 7).

In Bezug auf Familie haben sich in den einzelnen Milieus spezifische Leitbilder etabliert, die als kontextbezogene Auslegung gesellschaftlicher Normvorstellungen interpretiert werden können (Henry-Huthmacher/Borchard 2008). So finden sich vor der Folie der gesamtgesellschaftlichen Norm der guten bzw. „verantworteten Elternschaft“ beispielsweise sehr unterschiedliche milieutypische Vorstellungen davon, wie eine „gute Mutter“ oder ein „guter Vater“ zu sein hat. Diese führen zu

einem spezifischen Umgang mit den Anforderungen an Eltern. Milieugebundene Vorstellungen definieren auch, was als Ressource angesehen wird und über welche Strategien und Potenziale Eltern verfügen (sollen).

1.4.3 Schlussfolgerungen für die Familienbildung

Eltern sind heute gefordert, Diskrepanzen und Widersprüche auf mehreren Ebenen auszubalancieren und immer wieder zwischen unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Anforderungen und Erwartungen zu vermitteln. Hierfür sind viele Fähigkeiten und Kompetenzen gefragt, die sich nicht auf die formale Bildung reduzieren lassen. Alltags- und Daseinskompetenzen ebenso wie Strategien, sich konkrete Informationen und praktische Unterstützung zu beschaffen, werden nicht im formalen Bildungssystem vermittelt, da man landläufig davon ausgeht, dass Menschen wissen, wie man das Leben und den Alltag in einer Familie meistert. Nicht selten ist jedoch das Fehlen dieser Ressourcen und Bewältigungsstrategien ursächlich für Unsicherheit und Überforderung. Dabei lassen sich Unterschiede zwischen den Milieus ausmachen, so dass entsprechend differenzierte Unterstützungsmaßnahmen erforderlich sind. Da jedes soziale Milieu über eigene Handlungsbefähigungen verfügt, sollten diese Kenntnisse und Fertigkeiten als lebensweltlich erworbene und verankerte Ressource wahrgenommen und gefördert werden.

1.5 Familienbildung als aktiver Prozess lernender Erwachsener

Familienbildung richtet sich zwar grundsätzlich an alle Familienmitglieder, tatsächlich sind ihre Adressaten zumeist Eltern oder Erziehende (Pettinger/Rollik 2005: 16) – d. h. vorrangig Erwachsene. Familienbildung ist daher immer auch ein aktiver Prozess lernender Erwachsener, der von deren Interessen, biografischen Erfahrungen und Bewertungen geprägt ist. Aus dieser Perspektive heraus ist es zunächst unwesentlich, ob es sich um einen Informationsabend in einem Erwachsenenbildungswerk oder um eine Eltern-Kind-Gruppe in einem Mütterzentrum handelt: Eltern sind Erwachsene, die als solche lernen und handeln, die eigene Vorstellungen von Erziehung, eigene Lernziele und auch Lernvorlieben besitzen. Familienbildung kommt daher nicht ohne eine konkrete Vorstellung vom lernenden Gegenüber aus, will sie den Anspruch einlösen, adäquate, d. h. erwachsenengerechte Begleitung und Unterstützung für den Familienalltag anzubieten.

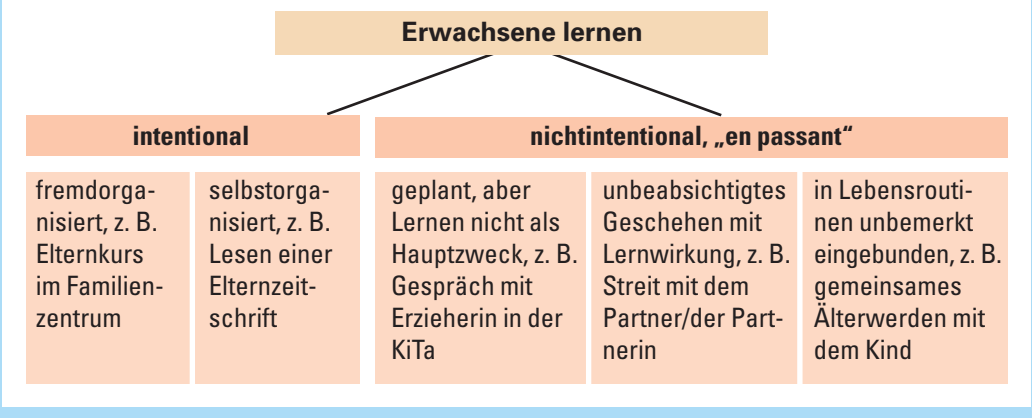
1.5.1 Merkmale des Erwachsenenlernens

Lernen im Erwachsenenalter ist anders strukturiert und unterliegt anderen Kriterien und Problemen als das Lernen von Kindern und Jugendlichen (Scheile 1980: 21). Erkenntnisse aus der Andragogik, der „Wissenschaft von der Bildung Erwachsener" (Reischmann 2004: 93), geben daher wichtige Anstöße für die Konzeption und Gestaltung von Angeboten der Familienbildung.

Erwachsene lernen selbstverständlich und auf vielfältige Weise

Nicht nur für Kinder ist Lernen ein alltäglicher und selbstverständlicher Bestandteil ihres Lebens – auch Erwachsene betrachten sich selbst meist nicht als „fertig", stehen vor Entwicklungsaufgaben und haben Lernbedürfnisse. Eigens und gezielt eine Institution aufzusuchen, ist jedoch nur eine Möglichkeit zum Lernen. Vielmehr lernen Erwachsene weitgehend unsichtbar in den Alltag integriert und hochgradig individualisiert (Tough 1979: 173). Die Formen des Erwachsenenlernens sind äußerst vielfältig: Es kann intentional, d. h. mit bewusster Lernabsicht, erfolgen, z. B., indem ein Erziehungsratgeber gelesen oder ein Elternkurs besucht wird. Oder – was häufiger der Fall ist – Lernen ergibt sich eher nebenbei, „en passant" (Reischmann 1995), z. B., indem sich beim Elterngespräch im Kindergarten ein Gespräch über kindliche Essgewohnheiten entspinnt oder ein Streit mit dem Partner/der Partnerin zum Thema „Grenzen setzen" zur Reflexion anregt. Schließlich ist die Aneignung neuer Erfahrungen, neuen Wissens und neuer Fähigkeiten auch gänzlich unbemerkt in Alltagsroutinen eingebunden: „Diese Art zu lernen ist beinahe so unbewusst wie das Atmen" (Alheit/Dausien 2005: 566). Sie wird nicht strategisch geplant und gestaltet, sondern ist von einer „diffusen Zielgerichtetheit" (ebd.: 580) geprägt.

Abb. 1: Formen des Erwachsenenlernens



Quelle: Erweiterte Zusammenstellung auf Grundlage von Reischmann 1995: 200.

Die verschiedenen Formen des Erwachsenenlernens ergänzen sich und können ineinander übergehen (Reischmann 1995: 201). Welche Form bevorzugt wird, hängt davon ab, inwieweit die jeweiligen Lerngelegenheiten zu den eigenen Erfahrungen und Interessen passen.

Erwachsene lernen selbsttätig und geleitet von subjektiven Lerngründen

Das Lernen von Erwachsenen lässt sich am besten als geistige Selbsttätigkeit, sich aktiv in ein Verhältnis zur Welt zu setzen (Liegle 2002: 59), beschreiben. Bildung als „sich selbst übersteigendes Lernen" (Tietgens 1986: 94) bedeutet, den eigenen Lernprozess, das Sich-Verändern, zu reflektieren. Bildungsarbeit mit Erwachsenen kann insofern nicht als Ergebnis von „Lehren" oder gar von „Instruktion" betrachtet werden. Familienbildung, die es mit Erwachsenen zu tun hat, muss diese Selbsttätigkeit als gegeben anerkennen und gleichzeitig die Selbstständigkeit stärken. Für die Didaktik von Angeboten heißt dies, Lernziel und Lernweg in Einklang zu bringen, denn „Selbstverantwortung und ‚Erwachsensein' können nur auf dem Weg gewonnen werden, der genau diese Erfahrung zulässt" (Reischmann 1988: 22). Gerade in der Familienbildung ist dies von Bedeutung, da es beim Thema Erziehung und Zusammenleben als Familie eben nicht nur um „einzustapelnde Wissensbestände" oder das bloße Übernehmen von Verhaltensweisen geht, sondern um eine „Haltung, die in Zusammenhang mit der eigenen Persönlichkeitsentwicklung steht" (Tschöpe-Scheffler 2006: 15). Ein entsprechendes Familienbildungskonzept setzt Impulse und schafft „Lerngelegenheiten, die helfen, Lernen selbst zu gestalten" (Reischmann 1988: 32). So werden präventive Programme dann als besonders wirksam beschrieben, wenn sie Komponenten zur Selbstentwicklung der Eltern enthalten (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2005: 23).

Bewusstes, intentionales Lernen setzt einen subjektiv bedeutsamen Lerngrund voraus. Lernen muss als geeignetes Mittel zur Bewältigung einer aktuellen Anforderung begriffen werden, denn jeder (erwachsene) Mensch hat „gute Gründe für sein Handeln (...), ganz unabhängig davon, was seine Umwelt für gut befindet" (Bender 2004: 46). Die Entscheidung, eine bewusste „Lernschleife" (Holzkamp 2004: 29) einzulegen, wird somit abhängig von biografischen und situativen Einflussfaktoren getroffen. Dabei können individuelle Bedingungen wie auch institutionelle Gegebenheiten hemmend oder förderlich wirken. Von diesem subjektiven Begründungszusammenhang hängt es ab, ob vorhandene Lernangebote tatsächlich genutzt werden. Lernen kann demnach nicht von Seiten Dritter „hergestellt" werden, doch können Angebote der Familienbildung Gelegenheiten bieten, die möglichst nahe an den Anforderungen der konkreten Lebensumständen von Familien orientiert sind und so an die Lernbegründungen von Eltern anschließen.

Erwachsene lernen unter dem Einfluss verschiedener Bildungsverständnisse

Zwar entstammt der klassische Bildungsbegriff einem normativen und idealistisch-philosophischen Verständnis, in einer modernen Gesellschaft ist Bildung jedoch „Ideal und Kapital" zugleich (Löw 2006: 19). Angesichts dieser Mehrdeutigkeit verwundert es nicht, dass unterschiedliche Bevölkerungsgruppen je nach sozialer Lage und gesellschaftlicher Position auch mit Bildung Unterschiedliches verbinden (vgl. Kap. 1.4). Dies ist insofern relevant, als sich Familienbildung an alle Erziehenden, unabhängig von ihrer konkreten Situation, richten soll, der Begriffsteil „Bildung" jedoch kein status- oder interessenunabhängiges Prinzip (Strzelewicz et al. 1966: 3) darstellt:

- Sozial privilegierte Gruppen zeigen ein eher „personal-differenzierendes" Bildungsverständnis, welches Bildung positiv bewertet und mit persönlicher Gesinnung und Persönlichkeitsreichtum gleichsetzt, die von gesellschaftlichen Unterschieden eher unabhängig sind. Bildungsdefizite werden entsprechend als persönliches Defizit identifiziert.

- Sozial benachteiligte Gruppen neigen zu einem „sozial-differenzierenden" Verständnis von Bildung, das eng an das eigene Qualifikationsniveau und die soziale Position geknüpft ist. Bildung wird hier mit der Erfahrung von gesellschaftlichem Ausschluss assoziiert (ebd.: 465).

Diese unterschiedlichen Bewertungen ziehen eine unterschiedliche Bildungsbereitschaft nach sich – was sich auch in der Familienbildung, in mehr Nähe oder größerer Distanz zu ihren Angeboten widerspiegelt. Die Schwelle zum Lernen in Institutionen zu überschreiten, stellt für Angehörige benachteiligter Milieus eine ungleich größere Herausforderung dar; sie haben mehr Barrieren (Kosten, Erreichbarkeit, Zugang zu Informationen, Bekanntheit von Personal oder anderen Nutzern, „fremde" Atmosphäre, Passung der Inhalte etc.) und oft auch persönliche Hemmnisse (negative Schul- und Lernerfahrungen, geringe Nutzenerwartung, unklare Verwendungsinteressen, befürchtete Stigmatisierung oder Einmischung, Sprachcode, hohe Alltagsbelastung etc.) zu überwinden. So bedeutet die Zuschreibung „bildungs-fern" eigentlich oftmals „bildungsinstitutionen-fern" – und sollte auch keinesfalls mit „lern-fern" übersetzt werden. Zudem werden nichtintentionale Lernformen, wie das Lernen im Alltag, in dem Wissen „nebenher" mitgenommen wird, bevorzugt und als nützlicher erachtet (Mengel 2007).

Erwachsene sind keine „Tabula rasa", sondern bringen vieles mit

Will Familienbildung ihre erwachsenen Adressaten ernst nehmen, muss sie sich an dem orientieren, was diese bereits in das Angebot mitbringen. Erwachsene verfügen

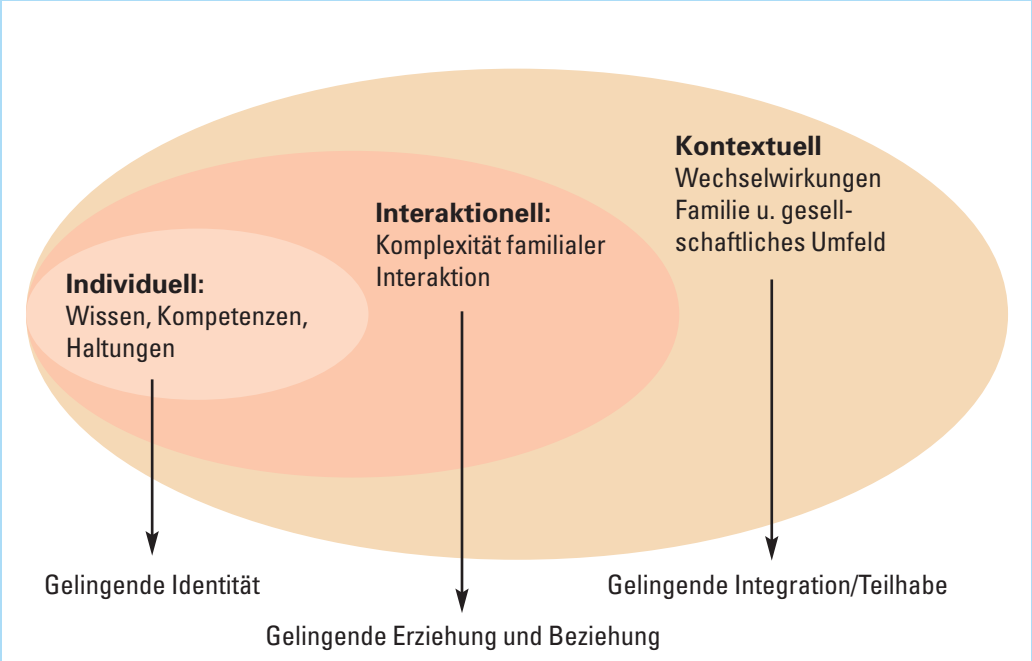
über vielfältig erworbenes berufliches wie privates Wissen, das gestützt wird von eigenen Meinungen und Interpretationen, in das alles Neue eingeordnet wird. „Alles das, was Erwachsene neu lernen, bedeutet gleichermaßen ein Verlernen bereits vorhandenen Wissens, vor allem aber ein Uminterpretieren von Kenntnissen, eine Arbeit an der eigenen Identität. [...] ‚Das Lehren' von Erwachsenen muss berücksichtigen, dass Erwachsene bereits ihr Leben meistern, selbstbewusst und kompetent sind" (Nuissl von Rhein 2000: 1). Ein solches Bild vom Gegenüber erzeugt eine Atmosphäre der Anerkennung. Es bedeutet jedoch nicht, die gemeinsamen Bildungsbemühungen als bloße Bestätigung von Vorhandenem zu verstehen. Bildung enthält immer ein kritisches Moment in Form von Reflexion und auch Irritation, um Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Sie hat vielmehr den Charakter einer gemeinsamen „Suchbewegung" (Tietgens 1986: 31) – ein Verständnis, das sich im Bereich der Familienbildung als besonders nützlich erweist. Denn gerade beim Thema Erziehung kommen eigene biografische Erfahrungen, Einstellungen und Werte zum Tragen. Eltern bringen hier allerdings neben ihren Potenzialen oft auch Unsicherheiten oder Ängste mit, denn gerade bei familialen Themen ist immer auch von einer Scheu vor Bewertung oder vor Offenlegung vermeintlicher Fehler und „Defizite" auszugehen. Da Lernen von Erwachsenen immer auch Veränderungen in Form von Ver-Lernen bedeutet, die manchmal als „Lernzumutung" (Scheile 1980: 138) empfunden werden, geht es auch darum, wie mit dem damit einhergehenden Verlust von Verhaltenssicherheit und Selbstgewissheit, von Gewohntem und Routinen umgegangen werden kann (Tietgens 1994: 29). Das „Lernen in kleinen Portionen" und „Üben in kleinen Schritten" kann hier als „wohldosierte Verunsicherung" eingesetzt werden (Schiersmann/Thiel 1981: 81).

Erwachsene lernen im Gesamtzusammenhang ihrer Lebensaufgaben

Das Leben von Erwachsenen ist vielschichtig und verwoben – nicht zuletzt durch die Verantwortung für Kinder, die mit spezifischen Aufgaben und Vereinbarkeitsanforderungen einhergeht. Erziehung ist ein „komplexer und mehrdeutiger Prozess" (Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. 2006: 3), der zu einem wesentlichen Teil in eine Vielfalt anderer Tätigkeiten eingebettet ist. Das zeitliche Nebeneinander verschiedener Leistungen ist gerade charakteristisch für Familie (Schiersmann/Thiel 1981). Eltern auf einzelne Funktionen zu reduzieren, indem Erziehung isoliert von anderen Anforderungen und Bedingungen im konkreten Lebenszusammenhang betrachtet wird, kann daher Widerstände hervorrufen. Insofern werden schlichte Handlungsrezepte der Komplexität des Alltags nicht gerecht. Daher ist es die Aufgabe der Pädagogik, diese Verwobenheit innerhalb eines Angebots didaktisch handhabbar zu machen und Ziele und Schlüsselprozesse zu identifizieren. Bildungsangebote enthalten eine individuelle Dimension und zielen primär

auf die Erweiterung von personalem Wissen und von Kompetenzen, die jedoch auch Einstellungen und Werthaltungen berühren. Für das Zusammenleben als Familie ist jedoch ebenso die Ebene der familialen Interaktion mit allen Beziehungs- und Erziehungsprozessen von Bedeutung, da hier Wissen und Kompetenzen sichtbar werden. Auch das erweiterte soziostrukturelle Umfeld, in das die Familienbeziehungen eingebettet sind, ist zu berücksichtigen. Denn der Kontext (Netzwerke, materielle Situation etc.) nimmt Einfluss darauf, ob sich Kompetenzen in der alltäglichen Interaktion entfalten können oder eher behindert werden (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2005: 24). Folgende Zuordnung in übergeordnete Dimensionen kann dabei hilfreich sein.

Abb. 2: Dimensionen der Familienbildung



Quelle: Überarbeitete Zusammenstellung auf der Basis von Schiersmann/Thiel 1981: 39f.

Wie stark welche Dimension im Vordergrund steht, ist bei der Zielformulierung und didaktisch-methodischen Gestaltung des Angebots auszuloten.

Erwachsene lernen zwischen Anpassen und Gestalten

Jedes Familienbildungsangebot enthält – wenn auch häufig nur implizit – ein Bild vom „Zustand" von Familie. Dabei überwiegen meist negative Bewertungen im Sinne von Problemen und Krisen (Pettinger/Rollik 2005: 19). Doch die Frage, als wie funktionsfähig, unterstützungsbedürftig oder auch defizitär Familie wahrgenommen wird, „hat unmittelbare Konsequenzen für die Planung, Durchführung und Bewertung organisierter Lernprozesse mit dieser Zielgruppe" (Schiersmann/Thiel 1981: 22). Es ist also erforderlich, sich diesbezüglich zu verorten. Familienbildung enthält notwendigerweise immer normative Elemente, nicht nur in Bezug auf das eigene Familienbild, sondern auch im Hinblick auf die Erziehung, die ohne eine Vorstellung vom Soll-Zustand nicht auskommt. Dabei geht es um eine „Haltung, die in Zusammenhang mit der eigenen Persönlichkeitsentwicklung steht" (Tschöpe-Scheffler 2006: 15). Es gehört daher zu den wesentlichen Anforderungen an Bildungsprozesse mit Erwachsenen, diese Aspekte zum Gegenstand von Reflexion und Aushandlungsprozessen mit den Teilnehmer(inne)n eines Angebots zu machen.

Allgemein wird von Erwachsenen erwartet, dazuzulernen, um sich auf wechselnde Bedingungen und neue Anforderungen einzustellen und so mit diesen gut zurechtzukommen. In der Bildungsarbeit kann es jedoch nicht ausschließlich um eine einseitige Anpassung an neue Bedarfe und Strukturen gehen, sondern auch darum, – ausgehend von den eigenen Interessen – Bedingungen zu beeinflussen und das eigene Leben zu gestalten. In Bezug auf die veränderten Elternrollen geht es darum, den Anforderungen zum Wohl der Kinder gerecht zu werden (vgl. Kap. 1.4) und zugleich sich selbst als Handelnde und Gestaltende zu erleben, d. h. mehr über sich selbst, über eigene Möglichkeiten und Grenzen zu erfahren. Bildung meint daher immer mehr als „Qualifikation" im Sinne gesellschaftlicher Verwertungskategorien – und kann damit auch die Funktion eines Korrektivs zu den gesellschaftlichen Verhältnissen einnehmen. Dabei rücken Schlüsselprozesse, wie die Gestaltung von Zugängen zu äußeren Ressourcen und Netzwerken, sowie die Interessenorganisation und -vertretung von Familien in den Blick.

1.5.2 Schlussfolgerungen für die Familienbildung

Eine erwachsenengerechte Familienbildung umschließt aus Sicht der Andragogik verschiedene Aspekte:

Die Schaffung offener Räume für unterschiedliche Lernformen – im Sinne von vielfältigen Gelegenheitsstrukturen – erfordert auch, diese gezielt miteinander zu verknüpfen und Übergänge zu gestalten. Familienbelange lassen sich oft nicht trennscharf in typisch sozialpädagogische, therapeutische oder erwachsenenbildnerische Lerngegenstände einstufen. Nach außen integrierte und nach innen differenzierte Räume für Familien eröffnen hier vielfältige Möglichkeiten.

Das grundsätzliche Vertrauen in die Lernfähigkeit und auch -bereitschaft von Erwachsenen benötigt gleichzeitig die Auseinandersetzung mit förderlichen Bedingungen wie auch institutionellen Barrieren und persönlichen Hemmnissen, um Gründe für Nichtlernen, Ängste und Widerstände von Eltern einordnen zu können. Dabei ist auch die milieuspezifisch unterschiedliche Besetzung von „Bildung" verschiedener Zielgruppen einzubeziehen. Familienbildung setzt sich mit den Erfahrungen und Vorstellungen der Adressaten auseinander und nutzt sie als Potenzial der Teilnehmenden.

Der Aufwand muss sich lohnen, d. h., Eltern müssen auf die Anerkennung als Erziehende und auf die Nützlichkeit der Teilnahme vertrauen können. Die Orientierung an konkreten Handlungsproblematiken als Anlass für Lernhandeln ist jedoch nicht gleichbedeutend mit einem „Defizit-Blick" auf die Adressaten, vielmehr zielt Lernen auf die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten. Dabei müssen Lernziel und Lernweg in Einklang miteinander stehen. Familienbildung setzt Impulse und hilft, das Lernen selbst zu gestalten.

Bildungsprozesse von Erwachsenen sind eingebunden in komplexe alltägliche Lebenszusammenhänge. Familienbildung benötigt deshalb ein explizites Bild vom lernenden Gegenüber. Zudem bedarf es eines fachlich reflektierten Begriffs von Erziehung und der Verständigung mit den Teilnehmer(inne)n darüber. Familienbildung zielt auf gelingende Identität wie auch gelingende Erziehung und Beziehung im Familienalltag. Zentral ist dabei, individuelles Wissen und Kompetenzen in der Komplexität der familialen Beziehungen zu verorten und „alltagstauglich" zu machen, da sich diese erst in der Interaktion entfalten. Und auch ein gemeinsamer Blick auf die strukturellen Bedingungen für Eltern und Kinder lohnt sich, will man das Gelingen von Erziehung oder mögliche Schwierigkeiten nicht ausschließlich der einzelnen Familie selbst zuschreiben. Familienbildung kann so auch zur gesellschaftlichen Integration und Teilhabe von Familien beitragen.

2. GRUNDLAGEN DER FAMILIENBILDUNG

Die Basis einer Konzeption der Familienbildung bildet neben der Bestimmung ihrer Leitlinien und Ziele auch die Festlegung ihrer Grenzen. Vor der Diskussion dieser Aspekte ist allerdings eine Auseinandersetzung mit ihren rechtlichen Rahmenbedingungen erforderlich.

2.1 Rechtliche Grundlagen

Der im Grundgesetz verankerte besondere staatliche Schutz der Familie (Art. 6 Abs. 1) beinhaltet nicht „nur Abwehrrechte", also den Schutz der Familie vor externen Eingriffen, sondern fordert auch deren „Teilhabe an staatlichen Leistungen" (Münder/Wiesner 2007: 206). Somit wird die elterliche Erziehungsverantwortung nicht lediglich durch staatliche Kontrolle und die Ausübung des staatlichen Wächteramtes gestützt; vielmehr „besteht der Auftrag, Bedingungen zu schaffen, die es den Eltern ermöglichen, ihre Erziehungsverantwortung bestmöglich wahrzunehmen" (ebd.). Das bedeutet: Eltern (und andere Erziehende) haben einen Anspruch auf Unterstützung bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungs- und Betreuungsaufgaben.

Verortung der Familienbildung im Kinder- und Jugendhilferecht

Die rechtlichen Rahmenbedingungen dieser Unterstützung der Familie finden sich im neuen SGB VIII. Nach § 1 SGB VIII haben sich alle Maßnahmen im Bereich des Kinder- und Jugendhilferechts – und damit auch die Familienbildung – konsequent am Wohl des Kindes bzw. des jungen Menschen auszurichten. § 2 SGB VIII zählt die verschiedenen Aufgaben der Jugendhilfe auf, wobei zwischen Leistungen und anderen Aufgaben der Jugendhilfe unterschieden wird. Als Leistungen der Jugendhilfe werden in § 2 Abs. 2 Nr. 2 SGB VIII explizit Angebote zur Förderung der Erziehung in der Familie genannt.

Ein Überblick über den Aufbau des SGB VIII zeigt, dass die Angebote zur Förderung der Erziehung in der Familie recht weit vorne angesiedelt sind, was ihre Bedeutung unterstreicht. Sie stehen bereits im zweiten Abschnitt des zweiten Kapitels und damit noch vor den Bestimmungen zur Förderung von Kindern im Rahmen der Kindertagesbetreuung sowie den Leistungen der erzieherischen Hilfen.

Aufbau des SGB VIII (= KJHG, in Kraft seit 1991, insgesamt 10 Kapitel)

Erstes Kapitel: Allgemeine Vorschriften

Zweites Kapitel: Leistungen der Jugendhilfe

- Erster Abschnitt: Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz (§§ 11–15)
- **Zweiter Abschnitt: Förderung der Erziehung in der Familie (§§ 16–21)**
- Dritter Abschnitt: Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (§§ 22–26)
- Vierter Abschnitt: Hilfe zur Erziehung, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche, Hilfe für junge Volljährige
- Erster Unterabschnitt: Hilfen zur Erziehung (§§ 27–35)

Drittes Kapitel: Andere Aufgaben der Jugendhilfe

Zu den Angeboten zur Förderung der Erziehung in der Familie gehört neben der Familienbildung als basalem Element (§ 16 SGB VIII) ein ganzes Spektrum an Maßnahmen, welche in den §§ 17 bis 21 SGB VIII festgeschrieben sind. Sie reichen „von sehr allgemeinen Angeboten bis hin zu speziellen Angeboten in spezifischen Lebenslagen“ (Münder 2007: 77). Dabei lässt sich eine gewisse Steigerung des Interventionsausmaßes erkennen: Während Angebote der Familienbildung nach § 16 primärpräventiv ausgerichtet sind, kommen in den weiteren Angeboten sekundärpräventive Hilfen wie Beratung und Unterstützung in konkreten Fragen der Partner- und der Elternschaft zum Einsatz (§§ 17 und 18 SGB VIII). Das Angebot gemeinsamer Wohnformen für Mütter/Väter und Kinder ist in § 19 angesprochen. Schließlich werden die Betreuung und Versorgung des Kindes in Notsituationen (§ 20) sowie die Unterstützung bei notwendiger Unterbringung zur Erfüllung der Schulpflicht (§ 21) behandelt. Somit finden sich in SGB VIII noch andere Formen der Hilfen für Familien in Beziehungs- und Erziehungsbelangen, die von der Familienbildung abzugrenzen sind.

Angebote zur Förderung der Erziehung in der Familie (§§ 16–21 SGB VIII)

- § 16 Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie
- § 17 Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung
- § 18 Beratung und Unterstützung bei der Ausübung der Personensorge und des Umgangsrechts
- § 19 Gemeinsame Wohnformen für Mütter/Väter und Kinder
- § 20 Betreuung und Versorgung des Kindes in Notsituationen
- § 21 Unterstützung bei notwendiger Unterbringung zur Erfüllung der Schulpflicht

Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie

Die wesentliche rechtliche Grundlage für Familienbildung als allgemeine Förderung der Familien stellt § 16 SGB VIII dar. Hier werden die „Leistungen zur Förderung der Erziehung in der Familie normiert" (Münder/Wiesner 2007: 206). Die Regelungen unterstreichen den Vorrang der Prävention vor der Intervention. Im Vergleich zum alten Jugendwohlfahrtsgesetz wurde damit ein Perspektivwechsel „vom Eingriff zur Leistung" (Trenczek 2002: 1) vollzogen. Vor diesem Hintergrund „dient die Kinder- und Jugendhilfe primär der Stärkung der Elternverantwortung und damit der Stärkung ihrer Erziehungskompetenz" (Münder/Wiesner 2007: 206).

§ 16 SGB VIII bestimmt die Verfolgung dieser Ziele somit als „allgemeine" Pflichtaufgabe des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe.[2] Dieser ist demnach „verpflichtet, Angebote zur allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie" (Münder/Wiesner 2007: 207) verfügbar zu machen. Zudem wird deutlich, dass Eltern und andere Erziehende die Zielgruppe der Familienbildung sind (siehe Kasten), da die Familien als die sozialen Einheiten erachtet werden, in denen Erziehung stattfindet und in denen „die grundlegenden Fähigkeiten für schulische und lebenslange Bildungsprozesse der nachwachsenden Generation" (ebd.) vermittelt werden. Diesem Verständnis zufolge wird die Förderung der kindlichen Entwicklung durch die Eltern angestrebt. Somit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass entscheidende Bildungsprozesse nach wie vor in den Familien ablaufen, die heutigen Familien aber angesichts veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen vor hohen Anforderungen stehen (Münder/Wiesner 2007: 207; vgl. Kap. 1). „Ziel der Leistung ist die Vermittlung erzieherischer Kompetenz sowie die Stärkung der Erziehungskraft und des Selbsthilfepotenzials" (ebd.: 208). Um diesen Leitgedanken zu entsprechen, haben die Angebote der Familienbildung nach § 16 SGB VIII grundsätzlich eine

2 Bay VGH Urteil vom 05.04.2001 Az.: 12 B 96.2358, veröffentlicht in 52, 464, zit. n. juris.

primärpräventive Ausrichtung und Zielsetzung und greifen nicht in die elterlichen Rechte ein.[3]

In den Vorschriften des § 16 werden Familienbildung, Beratung sowie Familienfreizeit und Familienerholung als Leistungen zur Förderung der Erziehung in der Familie besprochen, allerdings wird die Familienbildung selbst nicht umfassend definiert.

§ 16 Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie

(1) Müttern, Vätern, anderen Erziehungsberechtigten und jungen Menschen sollen Leistungen der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie angeboten werden. Sie sollen dazu beitragen, dass Mütter, Väter und andere Erziehungsberechtigte ihre Erziehungsverantwortung besser wahrnehmen können. Sie sollen auch Wege aufzeigen, wie Konfliktsituationen in der Familie gewaltfrei gelöst werden können.

(2) Leistungen zur Förderung der Erziehung in der Familie sind insbesondere

1. Angebote der Familienbildung, die auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen, die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe besser befähigen sowie junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten,
2. Angebote der Beratung in allgemeinen Fragen der Erziehung und Entwicklung junger Menschen,
3. Angebote der Familienfreizeit und der Familienerholung, insbesondere in belastenden Familiensituationen, die bei Bedarf die erzieherische Betreuung der Kinder einschließen.

(3) Das Nähere über Inhalt und Umfang der Aufgaben regelt das Landesrecht.

Leistungsträger

Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sind im Rahmen ihrer Gesamt- und Planungsverantwortung (§§ 3 Abs. 2 S. 2, 79, 80 SGB VIII) dazu verpflichtet, das Angebot entsprechender Leistungen sicherzustellen. Sie haben demnach dafür zu sorgen, dass die geeigneten Einrichtungen, Dienste und Veranstaltungen, die zur Erfüllung der ihnen nach dem SGB VIII obliegenden Aufgaben erforderlich sind, rechtzeitig und ausreichend zur Verfügung stehen (§ 79 Abs. 2 SGB VIII).[4] Das konkrete Angebot

3 Inwiefern das für 2012 geplante neue Bundeskinderschutzgesetz die primärpräventive Leistung nach § 16 SGB VIII um den Bereich der „Frühen Hilfen" ergänzt und welche fachlichen Konsequenzen sich hieraus für die Kinder- und Jugendhilfe ergeben, konnte zur Drucklegung dieses Handbuches nicht abschließend geklärt werden und wird ggf. Gegenstand einer aktualisierten Form.

4 Zu den verschiedenen Trägern siehe „Kinder- und Jugendhilfe. Verbände und Institutionen in der Bundesrepublik Deutschland" vom IJAB e. V., URL: http://www. kinder-jugendhilfe.info/ [20.12.2010].

kann dabei sowohl von Trägern der freien als auch von solchen der öffentlichen Jugendhilfe unterbreitet werden. Allerdings sollen Letztere gemäß § 4 Abs. 2 SGB VIII dann von eigenen Maßnahmen absehen, wenn diese durch andere getragen werden können. Den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe kommen damit im Wesentlichen koordinierende, strukturierende und überwachende Aufgaben zu, während es primär Aufgabe der Träger der freien Jugendhilfe ist, geeignete Einrichtungen, Dienste und Veranstaltungen vorzuhalten. Für die konkreten Angebote gilt somit das Subsidiaritätsprinzip.

Durch die daraus resultierende Vielfalt der Anbieter vor Ort ergibt sich ein mehr oder weniger großer Koordinierungsbedarf. Diese Aufgabe – ggf. im Sinne einer Gewährleistungsverpflichtung – obliegt dem öffentlichen Träger der Jugendhilfe, welcher gemäß § 79 Abs. 1, 2 i.V.m. §§ 2 Abs. 2 Nr. 2, 16 SGB VIII für die Planung, Organisation und Sicherstellung einer bedarfs- und flächendeckenden Angebotsstruktur zuständig ist. Den materiellen Rahmen für die Aufgaben und die Förderung bilden die im kommunalen Haushalt bereitgestellten Mittel (§ 74 Abs. 3 SGB VIII). Diese begrenzen jedoch nur die Art und die Höhe und damit das „Wie" der Förderung, entbinden aber die öffentlichen Träger nicht von der Pflicht, Leistungen der Familienbildung vorzuhalten.

Bei der Erfüllung dieser Pflichtaufgabe besitzt der öffentliche Träger der Jugendhilfe einen weiten Gestaltungsspielraum, so dass kein individueller Anspruch auf ein bestimmtes Angebot besteht, solange grundsätzlich geeignete Angebote vorgehalten werden.[5] Über Art und Höhe der Förderung darf nicht ohne Mitwirkung des Jugendhilfeausschusses entschieden werden (Wabnitz 2003: 71).

Für nähere Regelungen hinsichtlich des Inhalts und des Umfangs der Aufgaben der Familienbildung sind die Länder zuständig (Art. 72 Abs. 1 GG; §16 Abs. 3 SGB VIII). Das Bayerische Gesetz zur Ausführung der Sozialgesetze (BayAGSG) vom 8.12.2006 enthält allerdings keine näheren Ausführungen zur Familienbildung, sondern nur Zuständigkeitsregelungen und den Vorrang der freien Träger. Einige andere Bundesländer haben die Familienbildung auch in Erwachsenenbildungsgesetzen geregelt (Münder 2007: 79). Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Familienbildung in der Praxis auch im Rahmen der Erwachsenenbildung stattfindet.

Familienbildung zwischen Jugendhilfe und Erwachsenenbildung

Da die (Haupt-)Adressaten von Familienbildung in erster Linie Eltern und somit meist Erwachsene sind, leistet die Erwachsenenbildung – nicht zuletzt auch in methodischer und lerntheoretischer Hinsicht – hier wertvolle Beiträge. Zudem besitzen familienbildende Inhalte in vielen Einrichtungen der Erwachsenenbildung eine lange Tradition (Strätling 1990: 218) und werden auch aktuell in relevantem Umfang

5 BVGH Urteil vom 05.04.2001, Az.: 12 B 96.2358, veröffentlicht in 52, 464, zitiert nach juris.

durchgeführt. Daher ist neben dem § 16 SGB VIII auch das Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung vom 24. Juli 1974 (im Folgenden EbFöG, GVBL: 368) für die Familienbildung von Bedeutung. Beide besitzen jedoch unterschiedliche Fokusse und verschiedene Förderprinzipien: Richtet sich Familienbildung gemäß § 16 SGB VIII neben den Eltern und anderen Erziehungsberechtigten auch an junge Menschen und Kinder, so sind in der Erwachsenenbildung die Erwachsenen die Bildungsadressaten.

§ 1 SGB VIII

(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

(3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere

1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,
3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,
4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.

Anknüpfungspunkt für die Familienbildung ist die Familie als Ganzes, während in der Erwachsenenbildung die Information und Aufklärung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und damit Erwachsene und ihr individuelles Lernen im Fokus stehen.

Art. 1 EbFöG

Erwachsenenbildung (...) ist ein eigenständiger gleichberechtigter Hauptbereich des Bildungswesens. Sie verfolgt das Ziel, zur Selbstverantwortung und Selbstbestimmung des Menschen beizutragen. (...) ihr Bildungsangebot erstreckt sich auf persönliche, gesellschaftliche, politische und berufliche Bereiche. Sie ermöglicht dadurch den Erwerb von zusätzlichen Kenntnissen und Fähigkeiten, fördert die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, führt zum Abbau von Vorurteilen und befähigt zu einem besseren Verständnis gesellschaftlicher und politischer Vorgänge als Voraussetzung eigenen verantwortungsbewussten Handelns.

Das EbFöG differenziert zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und denen der Jugend- und Sozialhilfe: Nur Einrichtungen, die ausschließlich Weiterbildungsaufgaben erfüllen, werden als Einrichtungen der Erwachsenenbildung anerkannt; eine überwiegende Betätigung im Bereich der Jugend- und Sozialhilfe steht dem entgegen (Art. 3 Abs. 2 S. 1, 2 EbFöG), d. h., solche Einrichtungen können nicht nach dem EbFöG gefördert werden. Landesorganisationen der Erwachsenenbildung müssen sich sogar ausschließlich im Bereich der Erwachsenenbildung betätigen (Art. 5 Abs. 1 S. 1, 2 EbFöG). Gleichwohl sieht auch das Weiterbildungsgesetz eine Kooperation mit anderen Bildungsbereichen vor (Art. 6 Abs. 3 EbFöG). Zudem arbeitet der Landesbeirat mit den Einrichtungen der anderen Bildungsbereiche zusammen (Art. 19 Abs. 1 S. 2 EbFöG). Für die Praxis heißt das, dass vor allem im Hinblick auf die unterschiedlichen Fördergrundsätze innerhalb eines kommunalen Gesamtkonzepts Klärungsbedarf besteht.

2.2 Was ist Familienbildung?

Wurden im vorigen Kapitel die rechtlichen Rahmenbedingungen von Familienbildung erläutert und Familienbildung von Beratung und Erholung einerseits und von anderen Bereichen des Kinder- und Jugendhilferechts andererseits abgegrenzt, stehen nun die inhaltlichen Aspekte von Familienbildung im Mittelpunkt. Für eine fundierte konzeptionelle Grundlegung der Familienbildung ist es unerlässlich, sich nicht nur mit den verschiedenen theoretischen Zugängen und Begründungen, sondern auch mit dem Gegenstandsbereich selbst zu befassen: Was ist Familienbildung, welche Bereiche umfasst sie und wie wird sie konkret definiert?

2.2.1 Vorliegende Definitionen von Familienbildung

Ein Blick in die einschlägige Literatur zeigt, dass verschiedene Definitionen von Familienbildung, ihres Gegenstandes und ihres Auftrages existieren. Zur Veranschaulichung und als Hintergrundinformation für die weiteren Erwägungen werden im Folgenden einige vorgestellt – ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr geht es darum aufzuzeigen, welche Aspekte in diesem Zusammenhang angesprochen und welche ausgegrenzt werden, um darauf aufbauend eine umfassende Klärung des Begriffes zu entwickeln.

Das Problem der definitorischen Profilierung und Abgrenzung von Familienbildung ist dabei nicht neu, aber angesichts zunehmender Aktualität und Ausdifferenzierung besonders bedeutsam. Bereits seit mehreren Jahrzehnten bemühen sich Autor(inn)en darum – z. B. durch die Identifikation ihrer Aufgaben auf verschiedenen Ebenen oder aus unterschiedlichen Perspektiven –, dem Wesen von Familienbildung näherzukommen.

Beispielsweise identifizierten zu Beginn der 1980er Jahre Schiersmann und Thiel (1981: 39ff.) drei typische „Begründungsmuster für die Aufgaben von Familienbildung“:

- Defizite elterlicher Erziehungskompetenz durch Unterweisung und Intervention im Sinne einer kompensatorischen Aufgabe mindern oder aufheben.
- An der Komplexität familialer Interaktion ansetzen und den Fokus nicht alleine auf die Erziehungsfunktion legen. Erziehung wird hier in wechselseitiger Abhängigkeit mit den familialen Beziehungen betrachtet, die wiederum in komplexes Alltagshandeln eingebettet sind. Aufgabe von Familienbildung ist es, Eltern als Erwachsene im Gesamtzusammenhang ihrer Lebensumstände zu begreifen und gemeinsam mit ihnen Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten.
- Die Wechselwirkung zwischen Familie und gesellschaftlichem Umfeld einbeziehen, indem Familienbildung am Schnittpunkt von pädagogischen und gemeinwesenorientierten Aufgaben verortet wird. Damit fallen sowohl die Unterstützung der innerfamilialen Handlungsfähigkeit als auch die Interessenvertretung nach außen in ihren Aufgabenbereich.

Eine gleichfalls ältere und vergleichsweise allgemein gehaltene Definition von Familienbildung findet sich in einer Veröffentlichung des Bayerischen Landesjugendamtes (1994): Familienbildung stellt „den Rahmen für gezielte Informationsvermittlung dar und schafft gleichzeitig Austausch- und Erfahrungsräume, in denen sich Familien begegnen, miteinander und voneinander lernen können“ (ebd.: 12). Nach dieser Formulierung ist Familienbildung lediglich für die Rahmenbedingungen zur Informationsvermittlung und für den Austausch von Erfahrungen zuständig.

In der zentralen Veröffentlichung der letzten Jahre „Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe“ wurde folgende Beschreibung von Familienbildung aufgenommen (Pettinger/Rollik 2005: 14):

„Familienbildung bereitet Familienmitglieder auf Phasen und Situationen in der Familienentwicklung durch Information und Erweiterung von Handlungskompetenzen vor. Sowohl nach ihrem gesetzlichen Auftrag als auch nach ihrem fachlichen Verständnis ist Familienbildung eine präventive Leistung.“

Im Zentrum dieser Definition steht der Gedanke der Prävention, welcher auf die verschiedenen Phasen und Situationen, in denen sich Familien befinden können, bezogen wird. Indem Unterstützung als „frühzeitig einsetzend“ und „lebensbegleitend“ (ebd.: 13) charakterisiert wird, greifen die Autoren einen zentralen Gedanken der Familienbildung auf. Hierzu finden sich weitere Ergänzungen. So wird an anderer Stelle präzisiert, wer unter Familie als Adressat verstanden werden soll: Familie wird charakterisiert als soziales Gefüge, welches „bereits über spezifische Kompetenzen und Ressourcen, die in der Herkunftsfamilie bzw. in der Entwicklung der Eltern begründet sind“ (ebd.), verfügt und demzufolge Familienbildung „inhaltlich und in ihrer Ausgestaltung an vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen anknüpft und auf vorangegangene Entwicklungen eingeht“ (ebd.: 14). Nach diesem Verständnis sind auch in „Veranstaltungen, die den Aufgaben der Jugendhilfe entsprechen, [...] nicht die Kinder die primäre Zielgruppe, sondern die Erwachsenen“ (ebd.: 16).

Im Aktionsleitfaden zum Schwerpunktthema 2007 des Deutschen Familienverbands wird Familienbildung folgendermaßen beschrieben:

„Unter Familienbildung versteht man grundsätzlich Bildungsarbeit, die Kompetenzen für den Erziehungsalltag und das private Alltagsleben in der Familie vermittelt. Weil Familien in vielfältigen Bezügen leben, ist auch die Familienbildung ein ‚Querschnittsgebiet‘: Zur Stärkung der Familienkompetenz gehört die Erziehungskompetenz ebenso wie die Beziehungs- und Paarkompetenz, aber auch spezielle Themen wie kluge Haushaltsführung, Gesundheitserziehung oder Medienerziehung“ (ebd. 6).

In dieser Begriffsbestimmung sind verschiedene definitorische Ansatzpunkte enthalten, die jedoch nicht frei von Widersprüchen sind. Einerseits wird auf die Mehrdimensionalität von Familie und Familienleben hingewiesen und somit Familienbildung als „Querschnittsgebiet“ gekennzeichnet, welches sich sowohl auf Erziehung als auch auf den gemeinsamen Alltag bezieht – was einer eher weiten Bestimmung des Spektrums familienrelevanter Themen entspricht. Andererseits wird eine Engführung verfolgt, indem Bildungsarbeit mit Kompetenzvermittlung gleichgesetzt wird. Andere im Bildungsbegriff enthaltene Dimensionen, wie etwa Persönlichkeits- oder Identitätsentwicklung sowie gesellschaftliche Einflüsse, sind in diesem

Verständnis nicht enthalten. Die Begrifflichkeiten müssten demnach weiter aufgeschlüsselt und präzisiert werden.

Eine andere Definition (John 2003) betont, dass sich

„Familienbildung aus zahlreichen präventiven Angeboten zusammensetzt, die Familien bei der Bewältigung ihrer Aufgaben und ihres Alltags unterstützen. Familienbildung hat vorbeugenden Charakter, indem sie Mütter, Väter und andere an der Erziehung beteiligte Personen stärkt, Probleme, Krisen und Konflikte im familiären Leben zu bewältigen. Bei der Angebotsgestaltung findet die Vielfalt familialer Strukturen ebenso Berücksichtigung wie veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen oder die gestiegenen Ansprüche an die Elternrolle. Familienbildung setzt dabei nicht nur auf reine Wissensvermittlung, sondern vor allem auf erfahrungs- und handlungsbezogenes Lernen und bezieht die gegebenen Kompetenzen und Ressourcen der Familien mit ein. Familienbildung wendet sich sowohl an gesamte Familien als auch an einzelne Familienangehörige" (ebd.: 70).

Diese Definition beschreibt einzelne Mitglieder und Familien als Ganzes, die in vielfältigen Konstellationen vorkommen und in komplexen Bezügen leben, als Adressaten der Familienbildung. Als inhaltliche Komponenten der Familienbildung benennt sie Wissen und Lernen. Dabei geht sie von einem umfassenden Lernbegriff aus, der Kompetenzen und Ressourcen berücksichtigt. Der Begriff der Prävention hingegen erscheint etwas unscharf, da er auf die Bewältigung von Problemen, Krisen und Konflikten fokussiert wird – im Gegensatz beispielsweise zu Pettinger/Rollik (s. o.), die von allgemeinen Entwicklungsstadien und nicht nur Phasen und Situationen ausgehen, die mit dem Attribut „schwierig" verknüpft werden.

Während in der recht umfassenden Definition von John ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass sich Familienbildung an alle Familienmitglieder richtet, zeigt sich bei anderen Formulierungen, dass zwar von Familienbildung gesprochen wird, es den Autor(inn)en häufig aber letztlich primär um Elternbildung geht.

So finden sich neben dem Begriff der Familienbildung selbst weitere Begriffe, wie insbesondere der der Elternbildung, aber auch Elternerziehung, Elternqualifizierung oder Elternausbildung, die zudem auf verschiedene pädagogische Grundverständnisse hinweisen (s. u.). Somit ist es erforderlich, diese in ein Verhältnis zueinander zu setzen. Textor (2007) versucht, den verschiedenen Begriffen durch eine Systematik näherzukommen. Er identifiziert verschiedene Formen der Bildungsarbeit, die unter dem Oberbegriff Familienbildung zusammengefasst werden:

- In der Ehevorbereitung sollen Jugendliche und junge Erwachsene auf Partnerschaft und Ehe vorbereitet werden.
- Die Ehebildung umfasst die Begleitung von Ehepaaren oder nichtehelichen Paaren in den verschiedenen Phasen ihres Zusammenlebens.

- Durch Elternbildung soll die Familie als Erziehungsinstanz gefördert werden. Sie richtet sich an Eltern und unterstützt sie bei der Schaffung eines entwicklungsförderlichen Umfelds für ihre Kinder.
- Familienbildung im engeren Sinne richtet sich auf die Familie als Ganzes und nimmt eine systemische Perspektive ein. Durch gemeinsame Angebote für Eltern und Kinder soll die Familie als Ganzes gestärkt und unterstützt werden.

Damit reduziert Textor Familienbildung nicht auf Elternbildung, sondern benennt Elternbildung als einen Teilbereich der Familienbildung. Diese Verortung von Elternbildung als Unterform der Familienbildung, die vorrangig auf die Übernahme der Erzieherrolle und die Verbesserung der Erziehungsfähigkeit zielt, findet sich auch in früheren Veröffentlichungen anderer Autor(inn)en (z. B. Ufermann 1989: 72).

2.2.2 Probleme existierender Definitionen von Familienbildung

Die hier exemplarisch aufgezählten Beispiele für Definitionen von Familienbildung machen auf den ersten Blick eines deutlich: Ein gemeinsames Verständnis von Familienbildung ist nicht zu erkennen. Teilweise scheint im Fachdiskurs davon ausgegangen zu werden, es gäbe ein implizites Verständnis von Familienbildung, demzufolge alle wüssten, wovon die Rede ist, d. h., dass alle das Gleiche darunter verstünden. Dass dies nicht zutrifft, zeigen die vorstehenden Begriffsbestimmungen exemplarisch. So bleibt festzuhalten, dass eine große Bandbreite an Konzeptionen vorliegt, die unterschiedliche Stärken und Schwächen aufweisen.

Einige nehmen einen sehr engen Ausschnitt in den Blick – wie beispielsweise die Beschränkung von Familienbildung auf die Förderung von Erziehungskompetenzen – und lassen alle anderen relevanten Bereiche außer Acht. Somit greifen diese Definitionen zu kurz, da sie sich, um beim Beispiel der Erziehungskompetenzen zu bleiben, auf die Eltern in ihrer Rolle als Erziehende beschränken und sowohl deren andere Rollen als auch alle anderen Familienmitglieder unberücksichtigt lassen. Andere Definitionen sind wiederum so allgemein gehalten, dass eine Abgrenzung zu anderen Formen von Bildung und Beratung bzw. von Freizeitaktivitäten oder Therapie kaum mehr vorhanden ist. Solche Definitionen der Familienbildung erscheinen zum Teil etwas beliebig. Eine empirische Erfassung der verfügbaren Angebote wird dadurch zudem erheblich erschwert.

Verschiedene Veröffentlichungen gehen bei der Aufgabenbestimmung von Familienbildung davon aus, dass es zwei unterscheidbare Perspektiven gibt: eine (eher) sozialpädagogische, in deren Zentrum das Wohl des Kindes steht und die als eher kurativ und auch eingreifend charakterisiert wird, und eine (eher) erwachsenenbildnerische, die einer bewussten Auseinandersetzung mit der Elternrolle und der

präventiven Entwicklung von Elternkompetenzen dienen soll (z. B. BLJA 1994: 20; Sgolik 2000: 201). Wieder andere betonen, dass sich diese beiden Perspektiven in der Realität nicht vollständig trennen lassen und Familienbildung „gleichzeitig erwachsenenpädagogische Aufgaben und sozialpädagogische Funktionen wahrnehmen" (Schymroch 1989: 82) soll.

Weitere Ansätze machen eine Familienbildung im engeren Sinn (zum Teil nochmals unterteilt in kind- oder familienzentrierte Angebote) aus, deren Fokus auf der kindlichen Entwicklung bzw. dem Leben in Familie und Partnerschaft liegt. Ergänzt wird diese durch Familienbildung „im weiteren Sinne", d. h. durch Themen, die eher der Erwachsenenbildung zugeordnet werden, wie beispielsweise Gesundheit, Freizeit, Religion oder Beruf (Walter et al. 2000: 17; Lösel 2006: 20f.). Stellt man nun die verschiedenen Differenzierungsansätze einander gegenüber, so wird deutlich, dass auch hier Unschärfen und Widersprüche auftreten, die keine einheitliche und klare Systematik ihrer Aufgaben und Funktionszuschreibungen erkennen lassen.

Darüber hinaus ist eine Verortung dessen, was Familienbildung ist und soll, untrennbar mit den dahinter liegenden Vorstellungen vom „zu bildenden" oder „sich bildenden" Gegenüber verbunden – und auch davon, was bei „Bildung" geschieht, geschehen kann und geschehen soll. Familienbildung enthält – wie jede pädagogische Handlungsform – eine normative Komponente, d. h., sie kommt ohne eine Explikation des zugrunde liegenden Verständnisses von Bildungsprozessen sowie des damit einhergehenden Bildes vom Lernenden nicht aus. In den verschiedenen Begriffen und Definitionen deuten sich bereits sehr unterschiedliche Verständnisse an – auch aus diesem Grund kann daher nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass alle dasselbe meinen, wenn sie von Familienbildung sprechen. Diese normative Uneinheitlichkeit spiegelt sich auch in den konkreten Konzepten der Eltern- und Familienbildung wider (z. B. Tschöpe-Scheffler 2005) und hat Konsequenzen für die Auswahl von Formen und Methoden. Anhand einiger kurzer Beispiele lässt sich dies illustrieren:

Familienbildung, die als „Optimierung elterlichen Erziehungsverhaltens" (Minsel 1999: 603) konzipiert ist, weist auf ein technologisches Verständnis von Bildung hin, in dem weniger die Interessen der Lernenden selbst als vielmehr die der Kinder bzw. der Gesellschaft im Vordergrund stehen. Ein humanistisches Verständnis, welches bei den Kindern wie auch bei den Erwachsenen auf Entwicklung und Entfaltung setzt und sich als Aushandlungsprozess versteht, findet sich auch in der älteren Schrift des Bundesfamilienministeriums. Dort hat Familienbildung die Aufgabe, „Alternativen für die Lebensführung als Orientierung zu vermitteln und Möglichkeiten der persönlichen Bewertung zu eröffnen, damit Familienmitglieder ihr Zusammenleben selbstverantwortet gestalten können" (BMFSFJ 1996: 15).

Zudem soll sie „Gelegenheiten bieten, Erziehungsziele und -stile zu reflektieren, damit Eltern Verhaltenssicherheit gewinnen können“ (ebd.).

Ein eher emanzipatorisches Verständnis von Familienbildung findet sich in einem gemeinsamen Positionspapier der nordrhein-westfälischen Wohlfahrtsverbände, in dem es heißt, Familienbildung „begleitet und unterstützt die Erziehungsverantwortlichen in ihren unterschiedlichen Lebenslagen, stärkt deren Ressourcen zur Gestaltung des Familienlebens und der Erziehung von Kindern“ (Franz/Richter-Witzgall 2003: 12f.). Und sie „agiert in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen mit dem Ziel, ein kinder- und familienfreundliches Umfeld zu schaffen“ (ebd.).

Auch in der Veröffentlichung „Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe“ wird auf den gesellschaftlichen Kontext von Familienbildung hingewiesen: Durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen soll der Privatisierung von Problemen entgegengewirkt werden (Pettinger/Rollik 2005: 15).

Ein weiterer relevanter Aspekt der Definition ist die Verortung. So wird Familienbildung in manchen Konzeptionen eindeutig dem Bereich der Erwachsenenbildung zugeordnet (z. B. Minsel 2007). Nach dieser Auffassung wendet sich Familienbildung in erster Linie an die erwachsenen Familienmitglieder, welche primär in ihrer Rolle als Erziehende wahrgenommen werden. Familienbildung hat die Aufgabe, diese so zu qualifizieren, dass das Ziel einer gesunden und entwicklungsfördernden Lernumwelt für die Kinder erreicht wird. Dabei wird die ganze Problematik der Verortung von Familienbildung zwischen Erwachsenenbildung und Kinder- und Jugendhilfe offenbar.

2.2.3 Zentrale Fragestellungen der Familienbildung

Die Widersprüche und Unklarheiten, Probleme und Defizite verschiedener Definitionen von Familienbildung sind, wie gezeigt werden konnte, auf verschiedenen Ebenen angesiedelt. Für die Entwicklung einer angemessenen, auch den Anforderungen der Praxis genügenden Definition erscheint es zunächst sinnvoll zu klären, welche konkreten Aspekte den „Gegenstand“ Familienbildung bestimmen. Für eine umfassende und prägnante Definition von Familienbildung ist eine Beschreibung folgender Punkte erforderlich:

- Wer ist der Adressat, wer (z. B. Eltern, Kinder oder beide) steht im Zentrum des pädagogischen Bemühens? (WER)
- Welche Aufgaben (z. B. sozialpädagogische oder erwachsenenbildnerische) werden übernommen und an welche Dimensionen von Familie (z. B. individuelle, interaktionelle oder kontextuelle) knüpft Familienbildung demzufolge an? (WAS)

- Von welchem Bildungsverständnis wird ausgegangen und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die didaktisch-methodische Umsetzung? (WIE)

Auf der Grundlage der vorangegangenen inhaltlichen Ausführungen wird im Folgenden eine erste Bestimmung von Familienbildung vorgenommen.

Adressaten und Menschenbild der Familienbildung: WER soll gebildet werden?

Zentral für eine Gegenstandsbestimmung ist die Klärung der Fragen, wer als Adressat der Familienbildung im Zentrum der pädagogischen Bemühungen steht, und welches Verständnis vom lernenden Gegenüber zugrunde liegt. Folgende Aspekte sind hierbei zu berücksichtigen:

- Familien leben in unterschiedlichen Lebenslagen und Lebenssituationen, die von gesellschaftlichen Einflüssen und auch Veränderungen geprägt sind.
- Familie ist ein komplexes und wechselwirksames Gefüge aus Erwachsenen und Kindern.
- Eltern und Kinder haben Interessen, Bedürfnisse, Ressourcen, Erfahrungen, Fähigkeiten sowie Lern- und Handlungsgründe, aber auch Widerstände.
- „Eltern sein“ ist schwer von den anderen Aufgaben und Rollen Erwachsener zu isolieren, da Erziehung durch bewusstes Handeln, vor allem aber im alltäglichen Miteinander als Familie erfolgt.

Aufgaben und Ziele der Familienbildung: Um WAS geht es?

Im Kontext einer Definition sind weiterhin die zentralen Aufgaben und Ziele der Familienbildung zu benennen. Dabei geht es darum, welche Aufgaben übernommen werden und an welche Dimensionen von Familie angeknüpft werden kann:

- Aufgabe und Ziel der Familienbildung ist die Förderung des Zusammenlebens als Familie, denn gelingende Erziehung braucht einen gelingenden Alltag.
- Familie besitzt individuelle, interaktionelle und kontextbezogene Dimensionen. Zentrale familiale Aufgaben sind demnach gelingende Identität, gelingende Beziehung und Erziehung sowie gelingende Integration und Teilhabe. Schlüsselprozesse und Ziele der Familienbildung sind dementsprechend die Förderung von Wissen, Orientierung und Kompetenzen, von Ressourcen und Selbsthilfepotenzialen sowie der Partizipation im Gemeinwesen.
- Wichtig ist die Abgrenzung zu anderen professionellen Unterstützungsformen für Familien, wie z. B. Hilfe, Therapie, Kontrolle, Unterhaltung, Erholung.

Inhalte und Formen der Familienbildung: WIE erfolgt die Umsetzung?

Eine Definition muss schließlich auch Aussagen darüber enthalten, von welchem Bildungsverständnis ausgegangen wird und welche Konsequenzen sich daraus für die didaktisch-methodische Umsetzung ergeben:

- Bildung ist ein aktiver Aneignungsprozess.
- Es werden vielfältige Angebote und Zugangswege genutzt.
- Niedrigschwelligkeit wird durch Antizipation von Barrieren und Hemmnissen erzielt.
- Inhalte und Didaktik sind an der Zielgruppe orientiert; Lernziel und Lernweg sind kongruent.
- Familienbildung ist erfahrungs- und handlungsorientiert.
- Wichtig sind Gelegenheitsstrukturen und Impulse zum sozialen Lernen.
- Die Bedeutung von Übergängen und Schnittstellen in einem integrativen sozialräumlichen Gesamtsystem wird erkannt.

2.2.4 Leitgedanken der Familienbildung

Auf der Grundlage dieser Definition lassen sich die zentralen Orientierungen der Familienbildung kurz beschreiben.

Familienbildung ist Primärprävention

Familienbildung wendet sich an alle Familien, d. h. keineswegs nur an bestimmte Gruppen, wie z. B. Familien mit akuten Erziehungsschwierigkeiten oder die gut erreichbaren Mittelschichteltern:

- Familienbildende Angebote sollen frühzeitig unterbreitet werden, um vorhandene Potenziale und Ressourcen vorausschauend zu stärken und auszubauen.
- Grundlegende Ziele sind die Förderung der Erziehungskompetenzen und die Stärkung der Beziehungen in den Familien.
- Dies schließt auch die Förderung von Alltagskompetenzen (wie z. B. Haushaltsführung, Zeitmanagement, finanzielle Fragen oder Medienkompetenz) ein.

Ein primärpräventiver Ansatz bedeutet, vorausschauend Unterstützung bei der allgemeinen Lebensbewältigung und insbesondere im Kontext „natürlicher“

Familienphasen (vgl. Kap. 6.1) zu leisten. Dies macht einerseits erforderlich, den Nutzen der Familienbildung auch unabhängig von konkreten Problemlagen zu verdeutlichen. Die Praxis stellt dies vor die Herausforderung, Eltern anzusprechen, die aktuell kein „richtiges Problem" haben. Eine zielführende Strategie zur präventiven Ansprache ist es, sich auf die kindliche Entwicklung zu beziehen. Eltern wissen, dass sich im Entwicklungsverlauf immer wieder Veränderungen einstellen, die mit neuen Aufgaben und Herausforderungen verbunden sind.

Da Familienbildung prinzipiell alle Familien, also auch solche mit Risiken oder Einschränkungen, einbezieht, ergeben sich andererseits Übergänge zur Sekundärprävention und zur Intervention. In diesen Fällen hat Familienbildung die Aufgabe, gezielt protektive Faktoren zu unterstützen und Belastungen zu verringern, um problematische Entwicklungsverläufe zu vermeiden oder abzuschwächen (vgl. Kap. 2.2.5).

Familienbildung ist erwachsenengerecht

Familienbildende Angebote richten sich in erster Linie an (künftige) Eltern – aber auch an andere Erziehende – und somit an Erwachsene.

Familienbildung muss daher den speziellen Lernprozessen von Erwachsenen Rechnung tragen und die Erfahrungen und aktuellen Interessen der Teilnehmer(innen) berücksichtigen (vgl. Kap. 1.5). Sie knüpft an den Familienalltag an, arbeitet mit Angeboten, die für Familien attraktiv sind, und versucht, den Zugang leicht zu gestalten.

Familienbildung baut auf vorhandenen Ressourcen auf

Jede Familie und alle Erziehenden verfügen über individuelle Stärken, Potenziale und Erfahrungen. Sie möchten, dass diese wertgeschätzt und genutzt werden. Eine professionelle Unterstützung hilft ihnen dabei, ihre Ressourcen und Fähigkeiten im Erziehungsalltag zu entdecken, gezielt einzusetzen und auszubauen.

Dies geschieht in der Familienbildung insbesondere durch die Förderung von Eigenaktivität und Selbsthilfe in Form von Empowerment. Das Selbstvertrauen der Eltern und die Beziehung zu den Kindern werden bestärkt, wenn sich Mütter und Väter bei der Förderung ihrer Kinder als kompetent erleben können. Zudem werden Eltern bei der selbstbestimmten Gestaltung ihrer Lebensentwürfe unterstützt (BMFSFJ 1996). Die Orientierung an einem Empowerment-Ansatz kann auch dazu beitragen, mögliche Berührungsängste bei den Adressaten der Familienbildung abzubauen.

2.2.5 Definition und Abgrenzung der Familienbildung

Wie die Literaturauswertung gezeigt hat, existiert derzeit keine abschließende, konsentierte Definition von Familienbildung in Deutschland. Eine handhabbare Begriffsbestimmung, die zugleich wissenschaftlichen Ansprüchen an Präzision und Genauigkeit gerecht wird sowie eine pragmatische Umsetzung fördert, muss einerseits fokussiert und präzise genug sein, um das Wesen der Familienbildung wiederzugeben, und sie muss andererseits so offen formuliert sein, dass sich die ganze Bandbreite familienbildnerischer Praxis darin fachlich verorten lässt. Für die Formulierung einer eigenen Definition von Familienbildung kann auf Elemente bestehender Definitionen zurückgegriffen werden. Wie gezeigt wurde, sind diese jedoch zu erweitern und zu präzisieren. Auf der Grundlage der vorstehenden Erwägungen wird folgende Definition formuliert:

Familienbildung ist Bildungsarbeit zu familienrelevanten Themen und ein selbsttätiger Lernprozess. Angebote richten sich prinzipiell an alle Familien und alle Familienmitglieder und unterstützen mit Hilfe jeweils geeigneter Zugänge und Methoden das gelingende Zusammenleben und den gelingenden Alltag als Familie. Familienbildung fördert die Aneignung von konkreten Kenntnissen (Wissen), Fertigkeiten (Kompetenzen) und Informationsstrategien. Sie regt zur Reflexion der eigenen Rolle und des eigenen Handelns im Zusammenleben als Familie an und dient der Orientierung.

Familienbildung setzt an den Interessen und Fähigkeiten der Familien an, wobei sie deren Eigeninitiative nutzt und fördert. Sie dient dem erfahrungs- und handlungsbezogenen Lernen, schafft Gelegenheiten und setzt Impulse zum sozialen Austausch und zur gegenseitigen Hilfe. Dabei bezieht sie gesellschaftliche Strukturen wie auch individuelle Handlungsmöglichkeiten mit ein und ist so bestrebt, die gesellschaftliche Teilhabe von Familien zu stärken.

Familienbildung ist Aufgabe der präventiven Kinder- und Jugendhilfe, indem sie frühzeitig und lebensbegleitend Erziehende in der Wahrnehmung ihrer erzieherischen Verantwortung unterstützt und die Ressourcen zur Gestaltung des Familienalltags stärkt sowie junge Menschen auf das Zusammenleben in Partnerschaft und Familie vorbereitet. Familienbildende Angebote werden auch im Rahmen der Erwachsenenbildung vorgehalten. Sie sollen Möglichkeiten der Orientierung für die Lebensführung vermitteln und somit die Selbstverantwortung und Selbstbestimmung fördern.

Generelles Ziel aller familienbildenden Angebote ist es, dazu beizutragen, dass sich Kinder und Erwachsene in der Familie entfalten und entwickeln können und ein kinder- und familienfreundliches Umfeld entsteht.

Familienbildung hat vielfältige Formen und findet zum Beispiel in Kursen, Vorträgen, Gruppen und Projektarbeit, in offenen Gesprächsrunden und Einrichtungen der Selbsthilfe, aber auch in medialer Form statt. Sie verknüpft dabei gezielt Formen des institutionellen nichtformalen und des informellen alltagsbezogenen Lernens. Abzugrenzen ist Familienbildung von Angeboten der Unterhaltung und reinen Freizeitaktivitäten einerseits sowie von der klassischen Beratung und der therapeutischen Intervention andererseits. Allerdings ist es ihre Aufgabe, Schnittstellen und Übergänge in andere Formen der sozialen Unterstützung von Familien im jeweiligen sozialräumlichen Umfeld zu schaffen.

Fachliche Abgrenzung der Familienbildung

Wie bereits in der Definition deutlich wurde, ist es nicht nur wichtig, Aussagen zur Bestimmung der Familienbildung zu treffen, sondern auch die Grenzen ihres Aufgabengebiets festzulegen. Diesbezüglich soll auf der Basis der vorstehenden Darlegung der Aufgaben und Ziele der Familienbildung abschließend eine Positionierung erfolgen:

- Familienbildung eröffnet Chancen, wo mit Angeboten eine Hilfestellung zur Selbsthilfe bzw. eine Förderung und Erweiterung von Kompetenzen und Potenzialen verbunden ist – dies schließt allerdings reine Erholungs- oder Freizeitangebote aus.

- Familienbildung hat ihre Grenzen dort, wo der präventive Bereich verlassen wird. Dies ist dann der Fall, wenn die Eltern/Erziehenden mit ihren Aufgaben überfordert sind und umfassende fallspezifische Begleitung und Hilfe brauchen, in der es z. B. um
  - Hilfen zur Erziehung nach §§ 27ff. SGB VIII oder
  - Maßnahmen des Kinderschutzes nach § 8a SBG VIII geht.

Familienbildung als alleiniges Angebot ist in diesen Fällen nicht ausreichend und muss ins weitere Hilfenetz vermitteln. Dabei ist zu prüfen, wie sich primärpräventive Angebote mit fallorientierten Hilfen ergänzen oder wie sich diese aufeinander beziehen können. Es ist eine zentrale Aufgabe innerhalb des Familienbildungskonzepts, Schnittstellen zu definieren und die hierfür nötigen Kooperations- und Verweisungsstrukturen zu entwickeln.

2.3 Einrichtungen und Träger der Familienbildung in Bayern

Die rechtliche Verfasstheit der Familienbildung ordnet der öffentlichen Jugendhilfe die übergreifende Gesamtverantwortung für diesen Bereich zu, während die konkrete Erbringung der entsprechenden Dienstleistungen überwiegend in den Händen freier Träger und Anbieter liegt. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, sich einen Überblick über die Anbieterstrukturen im Bereich der institutionellen Familienbildung zu verschaffen. Als Akteure sind hier sowohl diejenigen Einrichtungen relevant, welche konkrete Angebote der Familienbildung bereitstellen, als auch deren Träger sowie solche Akteure, deren Aufgaben eher im Bereich der Vernetzung und Koordination liegen.

Die Trägerlandschaft weist eine große Vielfalt auf, sowohl was das breite Spektrum an Inhalten und Themen als auch was die formale Organisation betrifft. Neben den klassischen Familienbildungsstätten, die sich aus den ersten Formen institutionalisierter Familienbildung – den Mütterschulen – entwickelt haben, existiert eine ganze Reihe weiterer Einrichtungen und Angebote, die sich dieser Thematik widmen.

2.3.1 Einrichtungen

Grundsätzlich unterscheiden sich die Akteure nicht nur hinsichtlich ihrer rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen, sondern auch in ihrer konzeptionellen und weltanschaulichen Ausrichtung. Zudem variiert der Grad der Spezialisierung auf familienbildende Angebote erheblich. Im Folgenden werden die zentralen Einrichtungen und wesentlichen Kooperationspartner der Familienbildung dargestellt.

Jugendämter

Eine zentrale Stellung für die Eltern- und Familienbildung in Bayern nehmen die 96 Stadt- bzw. Kreisjugendämter ein. Gemeinsam mit dem Jugendhilfeausschuss fungieren sie als öffentlicher Träger der Kinder- und Jugendhilfe vor Ort und sind auf strategischer Ebene zuständig für die Planung und Steuerung eines bedarfsgerechten Angebots. Insgesamt bieten sie eine Vielfalt an Leistungen zur Unterstützung und Beratung von jungen Menschen und ihren Familien, wie Angebote der Jugendarbeit oder Jugendsozialarbeit, Hilfen zur Erziehung und zur Eingliederung seelisch behinderter Jugendlicher. Der Fokus liegt dabei vorrangig auf Hilfen für sozial benachteiligte und beeinträchtigte Menschen und Familien. Doch auch für allgemeine Aufgaben wie die präventive Förderung der Erziehung in der Familie oder die Kindertagesbetreuung ist das Jugendamt zuständig. Zudem übernimmt es verschiedene Aufgaben im Kontext von Trennung und Scheidung. Eine Besonderheit stellt

die Übernahme des „Wächteramtes“ zur Sicherung des Kindeswohls dar, das Kontrolle, Schutz und Eingriff vorsieht. Nicht selten wird das Jugendamt vorrangig unter diesem Aspekt in der Öffentlichkeit wahrgenommen, wodurch spezifische Berührungsängste bei den Familien entstehen. Als übergeordnete Instanz der Jugendhilfe – allerdings ohne direkte Weisungsbefugnis – fungiert das Bayerische Landesjugendamt, welches dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen angegliedert ist.

Familienbildungsstätten

Familienbildungsstätten sind Einrichtungen, die sich mit ihrem Angebot auf die präventive Unterstützung von Eltern und Familien spezialisiert haben, und somit die zentralen institutionellen Akteure der Familienbildung darstellen. Träger können sowohl die öffentliche, kirchliche oder freie Jugendhilfe als auch die Erwachsenenbildung sein. „Grundlegendes Ziel ist es, Eltern in ihrer Erziehungsverantwortung zu stärken und zu begleiten sowie die dazu notwendigen Erziehungs-, Beziehungs- und Alltagskompetenzen zu unterstützen und zu fördern.“[6] Familienbildungsstätten sind offen für Familien in unterschiedlichen Lebenssituationen und bieten grundsätzlich verschiedene Formen von Information, Bildung, Beratung und Begegnung an, die dabei häufig gruppenpädagogisch ausgerichtet sind. Die Einrichtungen werden von hauptamtlichen pädagogischen Fachkräften geleitet. Familienbildungsstätten gibt es in Bayern in jedem Regierungsbezirk – zumeist in Städten. Das konkrete Angebot der Einrichtungen vor Ort kann dabei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen aufweisen.

Die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Bayerischer Familienbildungsstätten e. V. ist ein freiwilliger, überkonfessioneller Zusammenschluss von Familienbildungsstätten in Bayern auf Basis gemeinsam entwickelter Qualitätskriterien. Daneben haben sich die katholischen und die evangelischen Familienbildungsstätten in jeweils eigenen konfessionell ausgerichteten Landesarbeitsgemeinschaften organisiert.

Mütter- und Familienzentren

In Bayern gibt es 115 Mütter- und Familienzentren. Grundbausteine ihres Konzepts sind Selbstorganisation, Selbstverwaltung und Hilfe zur Selbsthilfe. Insofern fungieren Mütter- und Familienzentren als wichtige Schnittstelle zur Eltern- und Familienselbsthilfe.

Mütter- und Familienzentren halten ein vielfältiges Angebot vor, das den örtlichen Bedarfslagen entspricht: Hierzu zählen u. a. die Treffpunktarbeit mit dem offenen Treff als niedrigschwelligem Zugang für alle interessierten Eltern, Angebote der Nachbarschaftshilfe, Familienbildung, Information und Beratung. Häufig wird in

6 Siehe URL: http://www.familienbildung-bayern.de [27.07.10].

Mütter- und Familienzentren auch stundenweise Kinderbetreuung angeboten oder vermittelt. Für Mütter, Väter und ihre Kinder bietet die Verbindung von Kinder- und Erwachsenenwelt in den Zentren ein vielfältiges soziales Lernfeld, in das Erziehende ihre Kompetenzen einbringen, diese weiterentwickeln und Anerkennung erfahren können (Weskamp 2002). 84 bayerische Mütter- und Familienzentren erhalten eine staatliche Förderung.[7]

Zusammengeschlossen sind die bayerischen Mütter- und Familienzentren im Landesverband Mütter- und Familienzentren in Bayern e. V.

Mehrgenerationenhäuser

Bedeutsam für die Familienbildung vor Ort sind auch die Mehrgenerationenhäuser, von denen es in bayerischen Kommunen derzeit 91 gibt. Im Rahmen des bundesweiten, vom BMFSFJ initiierten und koordinierten Aktionsprogramms Mehrgenerationenhäuser werden bestehende Einrichtungen und Netzwerke ausgebaut und beispielsweise Kindergärten, Jugendclubs und Seniorentreffs unter einem Dach zusammengeführt. Insofern sind Mehrgenerationenhäuser Spezialisten für den intergenerativen Austausch sowie für Selbsthilfe und bürgerschaftliches Engagement. Ausgangspunkt für Mehrgenerationenhäuser können Eltern-Kind-Zentren, Kindertagesstätten, Mütter- und Familienzentren, Familienbildungsstätten, aber auch Bürgertreffs oder Kirchengemeinden sein, die ihre Leistungen und Angebote so ergänzen und ausbauen, dass sie den Kriterien des Aktionsprogramms Mehrgenerationenhäuser genügen. Ziel ist es, Angebot und Nachfrage für alle Generationen in einer Weise zusammenzubringen, dass Ältere und Jüngere, Familien und Einzelpersonen davon profitieren können. In diesem Zusammenhang führen Mehrgenerationenhäuser auch familienbildende Angebote durch.

Einrichtungen der Erwachsenenbildung

Einrichtungen der Erwachsenenbildung stellen ebenfalls in erheblichem Umfang familienbildende Angebote bereit. Sie verfügen über die Expertise für Bildungsarbeit mit Erwachsenen im konzeptionellen wie auch didaktisch-methodischen Bereich und häufig auch über langjährige Erfahrungen mit Eltern- und Familienbildung. Die gesetzlichen Grundlagen grenzen den Bereich der Erwachsenbildung von der Kinder- und Jugendhilfe ab (vgl. Kap. 2.1 und 5.3), faktisch existieren jedoch vielfältige Überschneidungen.

In Bayern gibt es über 400 Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Besonders die konfessionellen Bildungswerke in Trägerschaft der evangelischen oder der katholischen Kirche in Bayern sind in der Familienbildung aktiv und somit wichtige Kooperationspartner auf der Stadt- und vor allem der Landkreisebene. Sowohl in zentralen

7 Stand: 1.10.2010.

Bildungshäusern als auch in den Kirchengemeinden werden hier Angebote (Kurse, Eltern-Kind-Gruppen etc.) vorgehalten und koordiniert.

Darüber hinaus zählen die Volkshochschulen zu zentralen Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Die 218 Volkshochschulen arbeiten mit rund 1.000 Betriebsstätten (inkl. ca. 800 Außenstellen) flächendeckend in Bayern, wodurch auch sie, insbesondere im ländlichen Raum, wichtige Kooperationspartner der Familienbildung sind. Sie sind im Bayerischen Volkshochschulverband e. V. zusammengeschlossen.

Beratungsstellen

Beratungseinrichtungen spielen in der Familienbildung ebenfalls eine wichtige Rolle. Sie sind wichtige Schnittstellen für weiterführende Unterstützung und ergänzen Bildungsangebote, indem sie mehr die individuellen Situationen und Bedarfe ihrer Klienten fokussieren. Beratungsstellen haben ein eher gemischtes Publikum (Vossler 2006) und eröffnen der Familienbildung damit einen breiteren Zugang zu unterschiedlichen Zielgruppen. Familienbildung kann ihrerseits wiederum die eher einzelfall- oder familienbezogene Beratung durch spezielle Gruppen oder andere soziale Lernorte, wie z. B. offene Treffpunkte, ergänzen. Zu unterscheiden sind grundsätzlich drei Formen von Beratung:

- Erziehungsberatung
- Schwangerenberatung
- Ehe-, Familien- und Lebensberatung.

Erziehungsberatungsstellen und vergleichbare Beratungseinrichtungen unterstützen Kinder, Jugendliche, Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Klärung und Bewältigung individueller und familienbezogener Probleme sowie bei der Lösung von Erziehungsfragen. Zudem sind sie explizit für die Beratung im Fall von Trennung und Scheidung zuständig. Erziehungsberatung gemäß § 28 SGB VIII findet, im Gegensatz zur allgemeinen Beratung nach § 16 SGB VIII, im Hinblick auf einen konkreten Einzelfall statt. Für die Ratsuchenden ist das Angebot kostenfrei. Darüber hinaus werden häufig auch Gruppenangebote zur Förderung der Erziehung in der Familie durchgeführt. Einige Erziehungsberatungsstellen verfolgen in sogenannten Brennpunkt-Stadtteilen einen aufsuchenden Ansatz (LAG-Standpunkt 2009: 19ff.). Insgesamt gibt es in Bayern 180 Erziehungsberatungsstellen sowohl in freier als auch in kommunaler Trägerschaft. Sie werden vom Freistaat Bayern im Rahmen der freiwilligen Leistungen finanziell unterstützt.

Auch die 124 staatlich anerkannten Beratungsstellen für Schwangerschaftsfragen sowie die 24 katholischen Beratungsstellen für Schwangerschaftsfragen erhalten vom Freistaat Bayern eine finanzielle Förderung. Schwangerenberatungsstellen bieten Unterstützung an bei Fragen zur Familienplanung und Verhütung, bei (gewollter und ungewollter) Schwangerschaft und Geburt, bei daraus entstehenden Familien-, Ehe- und Partnerschaftsproblemen. Sie leisten Hilfestellung bei materiellen Schwierigkeiten und geben Informationen zu finanziellen und sozialen Hilfen. Gerade beim Übergang zur Elternschaft stellen Schwangerenberatungsstellen wichtige Anlaufstellen dar.

Darüber hinaus bieten 127 Ehe- und Familienberatungsstellen verteilt über ganz Bayern ein qualifiziertes Beratungsangebot an. Das Angebotsspektrum reicht von der Vorbereitung auf die Partnerschaft und Ehe über die Beratung in Ehe-, Partnerschafts-, Familien- und Lebensfragen sowie die Aufklärung über Familienplanung im Sinne einer verantwortlichen Elternschaft bis hin zur Beratung bei Trennung und Scheidung. Die Angebote werden als Einzel- und Gruppenberatungen durchgeführt. Träger sind die Diözesen (94 Beratungsstellen), das Diakonische Werk (24 Beratungsstellen), der PARITÄTISCHE (7 Beratungsstellen) und die Arbeiterwohlfahrt (2 Beratungsstellen). Die staatliche Förderung erfolgt seit dem Jahr 2005 auf Basis der mit den Trägern geschlossenen Rahmenvereinbarung über die Grundsätze über die Weiterentwicklung der Ehe- und Familienberatung.

Im Bereich der Beratung gibt es in Bayern die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) der Fachreferenten für die Ehe-, Familien- und Lebensberatung in den sieben bayerischen (Erz-)Diözesen, die Landesarbeitsgemeinschaft und Fachverband für Erziehungs-, Jugend- und Familienberatung Bayern e. V. und den Evangelischen Fachverband für Beratung – Schwangerschaft, Ehe, Familie, Leben, Erziehung. Der Sozialdienst katholischer Frauen Landesverband Bayern e. V. nimmt die spitzenverbandliche Vertretung der katholischen Beratungsstellen wahr. Speziell für den Bereich Schwangerenberatung existieren zwei weitere Landesarbeitsgemeinschaften[8].

Kindertageseinrichtungen und Schulen

In der Familienbildung engagieren sich auch die 7.776 bayerischen Kindertageseinrichtungen. Zu diesen gehören 723 Kinderkrippen, 5.864 Kindergärten, 856 Kinderhorte sowie 93 Netze für Kinder und 240 Häuser für Kinder.[9] Diese Einrichtungen unterstützen und begleiten Eltern und Familien durch Elternabende, Informationsangebote und andere Aktionen. Gerade Kindergärten eröffnen durch ihren hohen Bekanntheits- und Nutzungsgrad bei fast allen Bevölkerungsgruppen niedrigschwellige Zugangsmöglichkeiten für die Eltern- und Familienbildung. So werden in jüngster Zeit vielerorts Konzepte zur Integration von Familienbildung in Kindertages-

8 Die „Landesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege in der Schwangerenberatung“ und die „Landesarbeitsgemeinschaft der staatlich anerkannten Schwangerenberatungsstellen in freier Trägerschaft“.

9 Kindertageseinrichtungen nach dem Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG) (Quelle: Kita-Statistik 2008 des Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen).

stätten erprobt und ausgebaut, beispielsweise als Räume für Eltern (z. B. Cafébetrieb) oder als gemeinsame Lernräume von Eltern und Kindern (z. B. Early Excellence Centre). Wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Elternarbeit und -bildung ist dabei eine entsprechende Qualifikation des Personals (Braun/Knoll 2004). Durch die Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Familienbildung können hier gewinnbringende Synergieeffekte entstehen. Im Bereich der Kindertageseinrichtungen gibt es mehrere Fachverbände und Zusammenschlüsse auf Landesebene, die sich sowohl um die politische Interessenvertretung als auch um Fragen der fachlichen Weiterentwicklung kümmern. Sie vertreten meist ein bestimmtes Spektrum von Einrichtungen: Dazu gehören z. B. der Bayerische Landesverband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder und der Bayerische Landesverband evangelischer Tageseinrichtungen und Tagespflege für Kinder e. V.

Ähnlich wie die Kindertageseinrichtungen bieten auch Schulen fest installierte Anlaufstellen für Eltern, indem sie z. B. Elternabende und Informationsveranstaltungen, zum Teil auch Kursangebote ausrichten. Sie sind darüber hinaus wichtige Multiplikatoren und Kooperationspartner der Familienbildung, da sie als Informationsstellen oder auch wohnortnahe und bekannte Veranstaltungsorte genutzt werden können.

Einrichtungen der Frühförderung

Als weitere Akteure im Kontext der Familienbildung sind die Einrichtungen der Frühförderung zu nennen. Dazu gehören neben allgemeinen Frühförderstellen (unter welche auch die Integrierten Frühförderstellen (IFF) fallen) und speziellen Frühförderstellen auch Sozialpädiatrische Zentren (SPZ) sowie heilpädagogische Fachdienste.

Unter Frühförderung versteht man ein interdisziplinäres Angebot medizinisch-therapeutischer, heil- und sozialpädagogischer sowie psychologischer Hilfen und Förderangebote für behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder ab der Geburt bis zum Schuleintritt. Die 144 Frühförderstellen verfügen über ein breites Angebotsspektrum: Ergänzend zur Förderung auf Basis eines ärztlichen Attestes existiert häufig auch ein offenes Beratungsangebot für Eltern. Als Spezialisten für die kindliche Entwicklung sind Frühförderstellen eine von Eltern sehr wertgeschätzte Informationsquelle (Mengel et al. 2006).

Einrichtungen der Familienerholung

Familienferienstätten sind Erholungseinrichtungen, die von gemeinnützigen Trägern mit der Zielsetzung, Familien gemeinsame Ferien zu ermöglichen, mit staatlichen Mitteln (Bund und Land) erbaut wurden. Familienferienstätten orientieren sich in

ihrer Konzeption an den Bedürfnissen von Familien, passen sich den geänderten Familienstrukturen an und bieten ein Programm, das auf den Erhalt und die Verbesserung des Familienklimas und des Verständnisses der einzelnen Mitglieder untereinander abstellt. Fester Bestandteil des Programms sind Angebote der Eltern- und Familienbildung, wie etwa Kurse zu Erziehungsfragen. Der Standard der 17 bayerischen Familienferienstätten reicht von Selbstversorgerhäusern in Feriendörfern bis hin zu Häusern, die mit Mittelklassehotels vergleichbar sind.

Einrichtungen des Gesundheitswesens

Zu den Akteuren vor Ort, die für die Familienbildung als Kooperationspartner relevant sind, gehören die verschiedenen Einrichtungen des Gesundheitswesens, insbesondere im Bereich der frühen Unterstützung bzw. der frühen Hilfen für Familien. So gibt es hier einen breiten Angebotsbereich, welcher Einrichtungen der Schwangerschaftsvorsorge, Geburtskliniken, Hebammenhilfe, Kinderärzte/Kinderärztinnen sowie den öffentlichen Gesundheitsdienst umfasst. Aufgrund dieser Vielzahl an Leistungserbringern bietet das Gesundheitswesen vielfältige Zugangswege, auch zu belasteten Familien. Zudem besitzen die Einrichtungen des Gesundheitswesens gerade bei jungen Eltern hohe Akzeptanz. Ratschläge oder Informationen werden nicht als stigmatisierend erlebt, sondern als Unterstützung wahrgenommen (NZFH 2008: 10f.). Eine Kooperation der Kinder- und Jugendhilfe mit dem Gesundheitswesen ist sowohl im Bereich des Kinderschutzes als auch im Bereich der präventiven Angebote für Eltern notwendig:

- Zu den Einrichtungen des öffentlichen Gesundheitsdienstes zählen die staatlichen Gesundheitsämter[10], deren Aufgabenspektrum durch eine Zweiteilung in Gesundheitsschutz und Gesundheitsfürsorge gekennzeichnet ist. Insbesondere im Bereich der gesundheitsfördernden Aufgaben bieten sich Kooperationsbeziehungen zwischen dem Gesundheitsamt und der örtlichen Kinder- und Jugendhilfe an.

- Im ärztlichen Bereich sind insbesondere die niedergelassenen Gynäkologinnen und Gynäkologen sowie Kinderärztinnen und -ärzte von Bedeutung. Aber auch (Geburts-)Kliniken engagieren sich im Bereich Familie und bieten Geburtsvorbereitungskurse und Elternseminare an. Gerade im Zeitraum um die Geburt sind Eltern für entsprechende Angebote offen (Mühling/Smolka 2007).

- Hebammen stellen eine weitere Berufsgruppe dar, die über Erfahrungen mit den unterschiedlichsten Familien verfügt. Ihr Angebot setzt bereits vor der Geburt ein, begleitet die Eltern durch den Übergang zur Elternschaft in der aufsuchenden Nachsorge und wird auch von Vätern wahrgenommen. Gegenüber Hebammen

10 In Bayern ist das Gesundheitsamt als staatliche Sonderbehörde konzipiert, die zwar im kommunalen Raum wirkt, jedoch außerhalb der kommunalen Verwaltungsstruktur steht.

haben Eltern eher geringe Berührungsängste. Damit stellen sie eine wichtige Quelle für Unterstützung dar und können zudem eine gute Schnittstelle ins Hilfesystem bilden. Bayern fördert ein eigenes familienpädagogisches Weiterbildungsprogramm für Hebammen im Bereich der Familienbildung „MAJA – Hebammen helfen Eltern". Mehr als 500 Hebammen aus allen Regierungsbezirken haben bislang dieses Angebot genutzt (Mengel 2010b).

- Kooperationspartner aus dem therapeutischen Bereich können Praxen für Ergotherapie oder Logopädie, aber auch für (Kinder- und Jugendlichen-)Psychotherapie sein. Analog zu den Erziehungsberatungsstellen stellen vor allem Letztere eine wichtige Schnittstelle zum Bereich der sekundären und tertiären Prävention dar.

- Im Themenbereich Ernährung und Bewegung für junge Eltern und Familien entstehen in allen bayerischen Regierungsbezirken an verschiedenen Modellstandorten neue Projekte und Netzwerke.[11] Angesiedelt an den Ämtern für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten (AELF) bündeln dort Projektmanager in Zusammenarbeit mit den relevanten Akteuren Angebote und neue Ideen für einen gesundheitsförderlichen Familienalltag.

Weitere (öffentliche) Einrichtungen

Der Allgemeine Soziale Dienst (ASD) ist von seiner Aufgabenstellung her der am umfassendsten angelegte soziale Dienst auf kommunaler Ebene. Auf der Grundlage des Sozialgesetzbuches sichert er die soziale Grundversorgung aller Bürgerinnen und Bürger in den Landkreisen und kreisfreien Städten. Das breite Aufgabenspektrum umfasst Dienstleistungen für Familien ebenso wie für alte, kranke und behinderte Menschen, welche in der Regel von Sozialpädagog(inn)en – meist in aufsuchender Form – erbracht werden. Organisatorisch ist der ASD meist an das Jugend-, Sozial- oder Gesundheitsamt angegliedert. Im Kontext von Familienbildung ist der ASD vor allem hinsichtlich seiner Vermittlerrolle für belastete Familien relevant.

Daneben gibt es vielerorts den Kirchlichen Allgemeinen Sozialdienst (KASA). Im Auftrag der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern bieten 36 Diakonische Werke an 58 Orten in Bayern diesen Fachdienst an. Es werden sowohl Einzelpersonen als auch Familien bei persönlichen und familiären Krisen beraten. Ein Schwerpunkt besteht zudem in der Unterstützung bei behördlichen und sozialrechtlichen Angelegenheiten im Hinblick auf die wirtschaftliche Existenzsicherung.

Zur Beratung und Unterstützung von Eltern mit schwer zu beruhigenden Kleinkindern gibt es in Bayern nach einer Recherche des ***ifb*** rund 70 sogenannte

11 Ausführlich siehe URL: http://www.stmelf.bayern.de/ernaehrung/35701 [11.03.10].

Schreibaby-Ambulanzen. Das Ergebnis dieser Bestandsaufnahme zeigt, dass die darunter fallenden Angebote in fachlicher, räumlicher und institutioneller Sicht unterschiedlich sind und verschieden finanziert werden. Die einzelnen Angebote variieren vom Informationsabend über Telefonsprechstunden und Hausbesuche bis hin zu psychotherapeutischen Maßnahmen. Sie sind an unterschiedliche Einrichtungen angegliedert und befinden sich in unterschiedlicher Trägerschaft. In Ergänzung zu den bestehenden Spezialambulanzen im Gesundheitswesen entwickelte das Familienministerium ein Konzept für Eltern mit Schreibabys, das vor allem niedrigschwellig, qualifiziert[12], nachhaltig und wohnortnah ist. Grundsätzlich handelt es sich dabei um ein Angebot der Eltern- und Familienbildung nach § 16 SGB VIII. Zum Ende des Jahres 2010 bieten in Bayern 46 Standorte ein solches Beratungsangebot für Eltern mit Schreibabys in Erziehungsberatungsstellen, Beratungsstellen für Schwangerschaftsfragen und Familienbildungsstätten an.[13]

Auch die Polizei tritt als Akteur und Kooperationspartner im Bereich der Familienbildung in Erscheinung. Insbesondere im Bereich der (Kriminal-)Prävention werden zahlreiche Informationen zu Themen wie Sicherheit im Verkehr, Mediennutzung, Jugendschutz und Jugendkriminalität angeboten.

Vereine und Selbsthilfeinitiativen

Neben den institutionellen Anbietern gibt es in den bayerischen Kommunen zahlreiche weitere Akteure, die sich in der Familienbildung engagieren. Dazu gehören neben Sport- und anderen lokal verankerten Vereinen auch bundesweit organisierte Verbände mit Ortsgruppen, wie beispielsweise der Deutsche Kinderschutzbund. Ein umfassender Überblick über die Vereine und Gruppierungen in bayerischen Kommunen ist angesichts ihrer Vielzahl und Heterogenität an dieser Stelle nicht möglich. Wichtig erscheint jedoch der Hinweis, dass gerade die Zusammenarbeit mit Vereinen, z. B. aus den Bereichen Sport oder Kultur, sowie mit Migrantenorganisationen bereichernd für die Ausgestaltung konkreter Angebote der Familienbildung vor Ort sein kann (vgl. hierzu auch Kap. 6.3).

Neben Vereinen leisten auch Selbsthilfeinitiativen oder -gruppen einen wichtigen Beitrag im Rahmen der Familienbildung und stellen so wichtige Kooperationspartner dar. Über die Mitgliedschaft in einem der Wohlfahrtsverbände, meist in Der Paritätische, sind Selbsthilfeorganisationen häufig in das Trägersystem eingegliedert. Als Selbsthilfegruppen werden private Zusammenschlüsse von Menschen mit ähnlichen Problemen oder Anliegen im gesundheitlichen, sozialen oder persönlichen Bereich bezeichnet. Sie wirken als Ergänzung oder als Ersatz für familiale (Selbst-)Hilfepotenziale und sind häufig als Gruppen organisiert. Im Mittelpunkt stehen gegenseitige Hilfe und der Erfahrungsaustausch unter Gleichgesinnten

12 Insgesamt werden dafür 95 Fachkräfte nach dem Modell der Münchner Sprechstunde für Schreibabys an der Deutschen Akademie für Entwicklungsförderung und Gesundheit des Kindes und Jugendlichen e. V. in München in einem einjährigen Kurs fortgebildet.

13 Bayernweite Beratungsangebote für Eltern von Schreibabys siehe URL: http://www.familienbildung.bayern.de, Stichwort: Schreibabys [20.12.2010].

(vgl. Kap. 3.2). Wichtige Merkmale sind dabei die Selbstbestimmung, die durch Unabhängigkeit dieser Gruppierungen von anderen Institutionen der sozialen Arbeit charakterisiert ist, sowie der hohe Partizipationsgrad der Mitglieder bei Planungs- und Handlungsfragen.

Nach einer Schätzung der Selbsthilfe-Koordination Bayern gibt es etwa 11.000 Initiativen. Bei der Suche nach einer passenden Gruppe vor Ort helfen sogenannte Selbsthilfekontaktstellen. Dabei handelt es sich um professionelle Einrichtungen zur regionalen Unterstützung und Beratung von Selbsthilfegruppen und zur Verbreitung des Selbsthilfegedankens. In Bayern gibt es 17 solcher Kontaktstellen und zehn vergleichbare Einrichtungen. Sie arbeiten fach-, themen- und verbandsübergreifend und haben sich im Verein Selbsthilfekontaktstellen Bayern e. V. zusammengeschlossen.

2.3.2 Träger

Nach der Übersicht über die wichtigsten Einrichtungstypen und Anbieter wird im Folgenden die Trägerschaft der Familienbildung in Bayern skizziert. Auch hier zeigt sich ein vielschichtiges und facettenreiches Bild.

Freie Wohlfahrtsverbände

Unter der freien Wohlfahrtspflege versteht man die Gesamtheit aller sozialen Hilfen, die auf freigemeinnütziger Grundlage und in organisierter Form geleistet werden. Die sechs Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege in Deutschland sind auch in Bayern mit jeweils eigenen Landesverbänden vertreten und in beinahe allen sozialen Handlungsfeldern – so auch in der Familienbildung – aktiv. Unter ihrem Dach arbeiten zahlreiche, meist rechtlich selbstständige Organisationen und Einrichtungen. Die Verbände der Freien Wohlfahrtspflege sind durch ihr Selbstverständnis dem Gemeinwohl verpflichtet. Sie orientieren sich je nach Ausrichtung an religiösen, humanitären oder politischen Überzeugungen und sind nicht primär gewinnorientiert. In der Wahrnehmung ihrer sozialen Tätigkeit sind die Verbände der freien Wohlfahrtspflege unabhängig und selbstständig. Sie sind in der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (LAGFW) in Bayern zusammengeschlossen, welche ihre Mitglieder durch Koordination und Absprachen bei der Realisierung ihrer Ziele unterstützt.

- Der Landesverband Bayern der Arbeiterwohlfahrt ist in fünf Bezirksverbände untergliedert. In diesen gibt es 94 Kreis- und 663 Ortsverbände. Entsprechend ihren sozialdemokratischen Wurzeln sind der Bezug zur Arbeiterbewegung und das Eintreten für eine solidarische und sozial gerechte Gesellschaft im

Selbstverständnis des Verbandes fest verankert. Der Bereich der Familienbildung ist in der AWO in Form verschiedener Projekte, insbesondere mit niedrigschwelligem Charakter oder zur Förderung von Migrantenfamilien, aber auch in Form von Einrichtungen wie Familienbildungsstätten oder Elterntreffs etabliert.

- Das zentrale Anliegen des Bayerischen Roten Kreuzes besteht in der humanitären Hilfe und Fürsorge für Gebrechliche, Alte und Jugendliche sowie bei Naturkatastrophen und allgemeinen Gefahren. Dabei fühlt sich der Verband insbesondere den Prinzipien der Menschlichkeit und der Neutralität verpflichtet. Organisatorisch ist der Landesverband des BRK in eine Landesgeschäftsstelle sowie in fünf Bezirks- sowie 73 Kreisverbände untergliedert. Familien unterstützt das BRK u. a. mit Angeboten der Familienbildung in Familienzentren und Selbsthilfegruppen, durch verschiedene Beratungsangebote oder sozialpädagogische Familienhilfe.

- Der Deutsche Caritasverband, Landesverband Bayern e. V. ist der institutionelle Zusammenschluss und die Vertretung der Caritas in Bayern und damit Dachverband für insgesamt 6.200 Facheinrichtungen. Zur Caritas in Bayern gehören neben den sieben Diözesan-Caritasverbänden und 74 Kreis- und Orts-Caritasverbände auch sieben Caritas-Fachverbände (u. a. für Jugendfürsorge, Mädchensozialarbeit, Erziehungshilfe) und weitere angeschlossene Vereine, Gruppen oder karitative Einrichtungen. Während die einzelnen Einrichtungen der örtlichen Caritasverbände vor Ort direkte Unterstützungsleistungen und auch Angebote der Familienbildung bereitstellen, übernehmen die Fachverbände spezielle Aufgaben im Bereich der fachlichen Beratung und Koordination.

- Das Diakonische Werk Bayern e. V. ist der zweitgrößte Verband der freien Wohlfahrtspflege in Bayern und Teil der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern (ELKB). Als Dachverband hat das Diakonische Werk Bayern Mitglieder wie örtliche Diakonische Werke, Diakonievereine oder Kirchengemeinden. Diese Mitglieder sind häufig Träger mehrerer Einrichtungen und Dienste in allen sozialen Bereichen. In den Dekanatsbezirken gibt es 36 Bezirksstellen als Vertretung, die teilweise auch unter anderem Namen, wie etwa Innere Mission oder Stadtmission, firmieren. Unter dem Dach des Diakonischen Werkes Bayern existieren zudem neun Fachverbände, u. a. die Evangelische Arbeitsgemeinschaft alleinerziehender Mütter und Väter.

- Der Paritätische Wohlfahrtsverband Landesverband Bayern e. V. ist ein Dachverband eigenständiger, gemeinnütziger, sozialer Organisationen. Er ist überparteilich und an keine Weltanschauung oder Konfession gebunden. Die über 700 ihm angeschlossenen und rechtlich eigenständigen Mitgliedsorganisationen betreiben eine Vielzahl von Diensten und Einrichtungen aus den unterschiedlichen

Bereichen der Sozialen Arbeit sowie der Familienbildung. Der Paritätische vertritt die gemeinsamen sozialen und wirtschaftlichen Interessen seiner Mitglieder und hat in Bayern sechs Bezirksverbände.

- Der Landesverband der Israelitischen Kultusgemeinden in Bayern ist eine Körperschaft des öffentlichen Rechts mit Sitz in München. Der Verband hat die Aufgabe, unter Wahrung des Selbstverwaltungsrechts der Verbandsgemeinden, den Juden in Bayern die freie Pflege der religiösen und kulturellen Werte zu sichern und die gemeinsamen Interessen der Verbandsgemeinden in Bayern gegenüber allen Institutionen, Behörden und anderen öffentlichen Stellen zu vertreten. Dazu gehört auch die Förderung allgemein religiöser, sozialer, erzieherischer und kultureller Angelegenheiten.

Weitere kirchliche Träger und Verbände

Neben den bisher genannten Einrichtungen der Diakonie und der Caritas lassen sich zahlreiche weitere kirchliche Träger und Verbände aufführen, welche Angebote mit familienbildendem Charakter bereitstellen.

In der Katholischen Kirche halten neben der Caritas auch die sieben bayerischen Bistümer bzw. Diözesen verschiedene Angebote der Familienbildung vor, wie z. B. Ehe-, Familien- und Lebensberatung, Kommunikationstrainings für Paare oder Freizeiten. Auch das Kolpingwerk tritt als Anbieter von Familienbildung auf. Des Weiteren gibt es das Katholische Büro Bayern, welches die Funktion einer Kontaktstelle einnimmt, den Sozialdienst Katholischer Frauen Landesstelle Bayern e. V. sowie verschiedene Verbände und Stiftungen (s. u.).

Auch in der Evangelischen Kirche agieren neben dem Diakonischen Werk Bayern weitere regionale und überregionale diakonische Träger, welche ebenfalls Einrichtungen betreiben. Dazu gehören beispielsweise das FrauenWerk Stein e. V. oder die Geschwister-Gummi-Stiftung in Kulmbach sowie zahlreiche Diakonievereine und Diakonische Zentren vor Ort. Die Arbeit mit Familien gilt als Querschnittthema, die von der Evangelischen Aktionsgemeinschaft für Familienfragen (eaf) gebündelt wird.

In beiden Kirchen treten weiterhin Kirchengemeinden, Kirchenämter, Dekanate, Akademien und Verbände als Träger von Einrichtungen, deren Zuständigkeitsbereiche ebenfalls Familienbildung nach § 16 SGB VIII betreffen, auf.

Fach- und Interessenverbände

Neben den genannten Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege, den diakonischen und karitativen Fachverbänden und anderen Verbänden in der Katholischen

und Evangelischen Kirche existieren überkonfessionelle Verbände, die zum Teil als Interessenvertretung, zum Teil als Träger von Einrichtungen fungieren oder auch eigene Angebote konzipieren oder durchführen. Dazu gehören beispielsweise der Deutsche Familienverband, der Deutsche Kinderschutzbund, der Verband alleinerziehender Mütter und Väter (VAMV), der Verein Eltern-Kind-Programm oder der Bayerische Landesfrauenausschuss. Einzelne dieser Akteure sind vor Ort in erheblichem Umfang familienbildend tätig. Eine ausführliche oder abschließende Darstellung ist jedoch aufgrund der regionalen Heterogenität und auch aus Platzgründen an dieser Stelle nicht möglich.

Träger der Erwachsenenbildung

Die staatlich anerkannten und finanziell geförderten Träger und Landesorganisationen der Erwachsenenbildung haben sich zur Vertretung gemeinsamer Interessen gegenüber dem Freistaat Bayern in einer selbstverwalteten Arbeitsgemeinschaft zusammengeschlossen. Die Arbeitsgemeinschaft der Träger der Erwachsenenbildung in Bayern (AGEB) hat keinen eigenen Rechtsträger. Die Mitgliedsorganisationen nehmen abwechselnd für jeweils ein Jahr die Geschäftsführung wahr. Im Einzelnen handelt es sich um:

- Landesorganisationen der Erwachsenenbildung: Bayerischer Volkshochschulverband e. V. (bvv) mit 217 Volkshochschulen, Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern (AEEB) mit derzeit 71 Einrichtungen, Katholische Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Bayern (KEB Bayern) mit 127 Einrichtungen

- Träger der Erwachsenenbildung auf Landesebene: Bildungswerk des Bayerischen Bauernverbandes (BBV-BW), Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e. V. (bbw), Bildungswerk der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft ver.di in Bayern e. V. (bw ver.di), Bildungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes (dgb-bw)[14]

Die Kooperation und Koordination der Träger mit- bzw. untereinander erfolgt auf zwei Ebenen: zum einen auf der Ebene von Landkreisen, kreisfreien Städten und erforderlichenfalls auf der Ebene der Bezirke in Form von Arbeitsgemeinschaften, zum anderen auf Landesebene in Form eines Landesbeirats für Erwachsenenbildung. Diesem Gremium obliegt darüber hinaus die Aufgabe, die Staatsregierung in Fragen der Erwachsenenbildung zu beraten und dieser allgemeine Anregungen zu geben.[15]

14 Neben den genannten Akteuren der Erwachsenenbildung auf der Bayerischen Landesebene gibt es auch Einrichtungen, die der politischen Bildung zuzurechnen sind, wie beispielsweise die Akademie für Politische Bildung in Tutzing oder die Bildungseinrichtungen der politischen Stiftungen, die jeweils bestimmten politischen Parteien nahestehen. Auch Letztgenannte bieten vereinzelt Veranstaltungen mit familienbildendem Charakter an, so beispielsweise die Hanns-Seidel-Stiftung.

15 Siehe URL: http://www.km.bayern.de/km/aufgaben/erwachsenenbildung/index.shtml [13.07.2010].

2.3.3 Vernetzungsinitiativen im Bereich der Familienbildung in Bayern

Neben den beschriebenen einrichtungstypen-, träger- oder konfessionsbezogenen Zusammenschlüssen bestehen weitere Vernetzungsinitiativen im Bereich der Familienbildung in Bayern.

Landesebene

Mehrere bayerische Landesverbände und -organisationen haben sich in der AG Netzwerk Familie zusammengeschlossen, um Interessenvertretung für Familien zu betreiben. Dazu gehören

- der Bayerische Landesverband des Katholischen Deutschen Frauenbundes e. V.,
- der Landes-Caritasverband Bayern,
- der Familienbund der Katholiken, Landesverband Bayern,
- die Katholische Elternschaft Deutschlands, Landesverband Bayern,
- die Katholische Landvolkbewegung (KLB) Bayern,
- die Landesarbeitsgemeinschaft der Katholischen Familienbildungsstätten sowie
- der dhg – Verband der Familienfrauen und -männer.

Weitere thematisch einschlägige Vernetzungsgremien sind die Landesarbeitsgemeinschaft Elternkurse in Bayern sowie die Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen in Bayern e. V. Letztere ist ein Zusammenschluss von fünf Kontaktstellen für selbstorganisierte Kinderbetreuung unter dem Namen Die LAGE in Bayern, die sich mit der Situation zur Kinderbetreuung in Bayern auseinandersetzt.

Folgende Zusammenschlüsse vertreten derzeit einen nennenswerten Teil der Anbieter von Familienbildung in Bayern und können im Bereich der Eltern- und Familienbildung auf Landesebene daher als besonders wichtige Gremien angesehen werden:

- Landesarbeitsgemeinschaft Bayerischer Familienbildungsstätten
- Landesarbeitsgemeinschaft der Evangelischen Familienbildungsstätten
- Landesarbeitsgemeinschaft der Katholischen Familienbildungsstätten
- Landesarbeitsgemeinschaft und der Fachverband für Erziehungs-, Jugend- und Familienberatung in Bayern
- Landesarbeitsgemeinschaft der staatlich anerkannten Schwangerenberatungsstellen in freier Trägerschaft

- Katholische Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Bayern
- Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern
- Netzwerk Mütter- und Familienzentren in Bayern
- Landesarbeitsgemeinschaft der Elterninitiativen e. V.

Kommunale Ebene

Auch auf kommunaler Ebene finden sich zahlreiche Vernetzungs- und Kooperationsinitiativen im Bereich der Familienbildung:

- So gibt es derzeit 57 Kommunale Bündnisse für Familie, die im Rahmen eines vom BMFSFJ ins Leben gerufenen Bundesmodellprogramms gegründet wurden. Durch die Kooperation und Vernetzung der örtlichen Institutionen werden im Rahmen dieser Bündnisse viele bedeutsame und innovative Angebote und Projekte im Bereich Familienbildung initiiert.
- In zahlreichen Kommunen wurden im Rahmen des gleichnamigen bayernweiten Projekts Kommunale Familientische gegründet. Sie werden seit Dezember 2005 im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen vom Zentrum Bayern Familie und Soziales (ZBFS) koordiniert.
- Andernorts wurden kommunale Familienbeiräte einberufen oder vergleichbare Vernetzungsgremien initiiert.
- Zur Verbesserung des Schutzes von Kindern vor Vernachlässigung und Misshandlung fördert die Bayerische Staatsregierung seit 2009 die Einrichtung Koordinierender Kinderschutzstellen (KoKi) an den Jugendämtern. Ziel der Förderung ist es, belastete Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern frühzeitig zu erreichen und sie passgenau zu unterstützen, um so Überforderungssituationen zu vermeiden, die zur Misshandlung und Vernachlässigung von Kindern führen können. Hierzu knüpft die KoKi ein interdisziplinäres Netzwerk zwischen allen Berufsgruppen, die sich wesentlich mit Säuglingen und Kleinkindern befassen. Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung sowie für das Kindeswohl sollen frühzeitig erkannt werden, damit ihnen durch zuverlässige und institutionsübergreifende Unterstützung begegnet werden kann (BLJA 2009c).

Ziel aller dieser Aktivitäten ist es, durch eine Bündelung der vorhandenen Strukturen, Angebote und Initiativen die Familien vor Ort besser zu unterstützen, ihre Lebensbedingungen zu verbessern und gemeinsam konkrete Erfordernisse und Handlungsbedarf vor Ort festzustellen.

2.3.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es in Bayern im Bereich der Familienbildung eine sehr vielgestaltige und höchst ausdifferenzierte Anbieterlandschaft gibt. Das Spektrum ist zugleich durch strukturelle Fragmentierungen, Doppelungen und Überschneidungen gekennzeichnet. Insbesondere bei der Trägerlandschaft sind starke Verflechtungen untereinander zu beobachten – vor allem innerhalb der einzelnen Träger. Dies trifft in besonderem Maße auf die Strukturen kirchlicher Träger zu, welche in der Familienbildung in Bayern eine gewichtige Rolle spielen. Hier fällt eine hochgradig komplexe Struktur ins Auge: Die einzelnen Einrichtungen sind in Form von Verbänden und Landesarbeitsgemeinschaften sehr stark untereinander vernetzt – ohne dass dies allerdings zu wirklicher Transparenz führen würde. Zu beobachten ist eine stark trägerbezogene „Versäulung" bei gleichzeitig fehlender trägerübergreifender Vernetzung, die häufig durch ausgeprägte weltanschauliche „Trägeridentitäten" verstärkt wird. Zudem entsteht der Eindruck, dass der Repräsentation auf Landesebene viel Gewicht zukommt.

Insgesamt ist kein einheitliches übergeordnetes Konzept der institutionellen Familienbildung erkennbar und „es ist im wesentlichen der Einzugsbereich der jeweiligen Einrichtung, der neben dem Auftrag des Trägers das inhaltliche Angebot sowie die erreichten Zielgruppen charakterisiert" (Schymroch 1989: 98). Diese fehlende Systematik führt jedoch auch zu einer Unübersichtlichkeit der Familienbildungslandschaft, die es erschwert, fundierte Aussagen über den Ist-Stand und die weiterführenden Bedarfe zu treffen.

Für die Arbeit vor Ort erweisen sich aus diesem Grund neben den träger- und konfessionsbezogenen Zusammenschlüssen besonders Initiativen, die eine Kooperation und Vernetzung auf kommunaler und regionaler Ebene zum Ziel haben, wie z. B. Bündnisse für Familie, Runde Tische oder Familienbeiräte, als wichtige Anknüpfungspunkte – nicht nur, aber vor allem auch im Hinblick auf den erforderlichen Sozialraumbezug.

2.4 Nichtinstitutionelle Formen der Familienbildung

Familienbildung findet nicht nur in institutioneller Form statt. Neben den Angeboten und Veranstaltungen der institutionellen Familienbildung, wie sie im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurde, gibt es weitere, insbesondere mediale und informelle Formen.

Mediale Familienbildung

Erziehungsbezogene Themen haben seit einigen Jahren auch in den Massenmedien Hochkonjunktur: Ob in der Tageszeitung, in Zeitschriften, im Fernsehen, im Radio oder im Internet – allenthalben werden Wissen, Meinungen und Unterhaltung rund um das Thema Familie und Kindererziehung in unterschiedlichsten Formaten und Qualitätsstufen präsentiert. Diese Inhalte werden als mediale oder informative Familienbildung bezeichnet (Walter 1998). Es gibt sie in zahlreichen Formen:

- Printmedien
  - Broschüren von Trägern und Einrichtungen
  - Elternbriefe
  - Spezielle Zeitschriften für Eltern und Familien
  - Allgemeine Publikumszeitschriften
- Audiovisuelle Medien
  - Fernsehen
  - Radio
- Digitale Speichermedien, wie z. B. CD, CD-ROM, DVD etc.
- Internet

Ziel all dieser Formen ist die Vermittlung von Informationen mit Hilfe allgemeiner und relativ leicht zugänglicher Medien an breite Bevölkerungsschichten. Generell gilt jedoch für mediale Familienbildung, dass die Empfänger die Informationen ohne Berücksichtigung ihrer aktuellen persönlichen Situation erhalten. In der Regel findet keine Qualitätsprüfung der Produkte statt. Die Nutzung erfordert allerdings einen geringeren Aufwand als bei der institutionellen Familienbildung und ist daher für manche Zielgruppen durchaus attraktiv. Insofern ist mediale Familienbildung auch niedrigschwellige Familienbildung – sie ist jedoch keineswegs voraussetzungsfrei: Printmedien setzen grundsätzlich eine Lesekompetenz und ein Verständnis sprachlicher bzw. schriftlicher Informationen voraus. Sie enthalten meist explizite Informationen und sind in der Regel gut aufbereitet.

Rundfunk und Fernsehen sind in Familienhaushalten weit verbreitet. Eine Vermittlung von familien- und erziehungsbezogenen Inhalten kann insofern mit einer breiten Akzeptanz rechnen. Die Informationen sind allerdings von sehr heterogener Qualität und Aufbereitung. Sie sind zudem nicht direkt bei Bedarf abrufbar, sondern können meist nur zu bestimmten Zeiten konsumiert werden. In Fachsendungen werden explizite Informationen gegeben, während sich in TV-Serien beispielsweise

Rollenvorbilder finden oder in Talkshows Meinungen zu bestimmten Themen abgegeben werden. Unter Umständen stößt man beim „Zappen“ auch zufällig auf Erziehungsthemen.

Familienbildung wird auch in Form von CD-ROMs oder DVDs verbreitet. Dazu gehören beispielsweise multimedial aufbereitete Elternkurse, die für die Nutzung zwar einen Computer voraussetzen, aber nicht über das Internet vermittelt werden.

Die Nutzung des Internets in Erziehungsfragen erfordert neben der technischen Ausstattung und den grundlegenden Lesekompetenzen weitergehende Kompetenzen. Umfangreiches Anwendungswissen ist nötig, um sich mit akzeptablem Aufwand zu informieren. Die erhaltene Information ist zudem von sehr heterogener Qualität und muss bewertet und geprüft werden. Der entscheidende Vorteil des Internets besteht in der Möglichkeit, jederzeit und schnell Informationen zu jedem beliebigen Thema abrufen zu können. Auch hier kann man beim „Surfen“ zufällig auf Erziehungsthemen stoßen. Die Anwendungen des Web 2.0 ermöglichen darüber hinaus auch den niedrigschwelligen – auf Wunsch auch anonymen – Austausch mit anderen Eltern in Chats oder Foren.

Informelle Familienbildung

Zu den nichtinstitutionellen Formen gehört auch die informelle Familienbildung. Sie findet außerhalb institutioneller Zusammenhänge, beispielsweise als selbst organisierter Erfahrungsaustausch unter Eltern in Familien- und Mütterzentren oder bei Familienselbsthilfeinitiativen wie Mutter-Kind-Gruppen statt. Auch der Erfahrungsaustausch von Eltern ohne professionelle Anleitung oder Begleitung, wie z. B. bei Elternstammtischen o. Ä., fällt in diese Kategorie.

3. DIE AKTUELLE SITUATION DER FAMILIENBILDUNG IN BAYERN: ANGEBOTE, NUTZUNG, ELTERNWÜNSCHE

Im Rahmen des Gesamtkonzepts wurden umfangreiche Informationen darüber erhoben, welche (erprobten) familienbildenden Angebote für welche Zielgruppen und/oder welche Bedarfslagen derzeit in Bayern vorhanden sind (vgl. Kap. 3.2). Dabei ging es auch um die Rahmenbedingungen der Familienbildung vor Ort, wie z. B. Kooperations- und Vernetzungsaktivitäten, geeignete Finanzierungsstrategien sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (vgl. Kap. 4.2 und 5).

3.1 Methodische Vorgehensweise und Datengrundlage

Um möglichst differenziert und aussagekräftig Aufschluss zu erhalten, wurden mehrere empirische Erhebungen durchgeführt und durch bestehende Informationen ergänzt. Schwerpunkte waren neben einer internetbasierten Befragung, welche sich an alle Anbieter richtete, vertiefte Analysen in ausgewählten Regionen.

3.1.1 Onlinebefragung von Einrichtungen und Anbietern

Zunächst wurde zwischen Februar und August 2008 eine landesweite Erhebung der Einrichtungen und Angebote durchgeführt. Hierfür wurde die Form einer Onlinebefragung gewählt, um allen Anbietern in Bayern eine Beteiligung zu ermöglichen. In Frage kommende Einrichtungen wurden in einem aufwendigen Verfahren sowohl direkt als auch über die einschlägigen Landesverbände und andere Multiplikatoren informiert.[16]

Die Befragung selbst bestand aus einem einrichtungs- und einem angebotsbezogenen Bogen, die aufeinander aufbauten, jedoch separat voneinander bearbeitet werden konnten. Dabei konnte zunächst in Abhängigkeit vom Typ der Einrichtung und vom Umfang des familienbildenden Angebots einer von vier (unterschiedlich umfangreichen) Versionen des einrichtungsbezogenen Fragebogens ausgewählt werden, um den Aufwand für die teilnehmenden Einrichtungen möglichst niedrig zu halten.[17] Daneben sollte jede Einrichtung (mindestens) einen angebotsbezogenen

16 Aufrufe per E-Mail bzw. in Form eines postalischen Anschreibens wurden u. a. an folgende Einrichtungen versandt: Familienbildungsstätten, Mütter- und Familienzentren, Kindertagesstätten (inkl. Krippen, Horte etc.), Ehe-, Familien-, Lebens- und Schwangerschaftsberatungsstellen, Familienferienstätten, Einrichtungen für Mutter und Kind, Bündnisse für Familie bzw. Runde Tische für Familie, Frühförderstellen, Mehrgenerationenhäuser, Hebammen und Geburtskliniken. Mit Hilfe von Multiplikatoren (u. a. über die Vertreter der entsprechenden Körperschaften im Fachbeirat, in der Trägerkonferenz sowie im Arbeitskreis Familienbildung) wurden Jugendämter (über das Bayerische Landesjugendamt), kirchliche Einrichtungen, Familien- und kommunale Verbände sowie Gebietskörperschaften um ihre Mitarbeit gebeten.

17 Einrichtungen, bei denen Familienbildung die Hauptaufgabe darstellt oder die neben ihren sonstigen Aufgaben viele familienbildende Angebote vorhalten, wurden gebeten, ausführliche Angaben zu machen. Die Fragebögen für Einrichtungen, die nur einzelne Angebote der Familienbildung in ihrem Programm haben, sowie für so genannte Koordinationsstellen bzw. Dachprojekte beschränkten sich dagegen auf wenige allgemeine Angaben zur Einrichtung und zu ihrem Aufgabengebiet.

Fragebogen ausfüllen. Die Erhebungsinstrumente wurden in enger Abstimmung mit dem Fachbeirat entwickelt und durch mehrere Mitglieder dieses Gremiums vorab getestet.

Die erhaltenen Daten wurden bereinigt und aufbereitet, so dass schließlich Informationen über 425 Einrichtungen für die Auswertung zur Verfügung standen. Die befragten Einrichtungen lassen sich im Wesentlichen folgenden Einrichtungstypen zuordnen (vgl. Tab. 1): Den zahlenmäßig größten Anteil in der Stichprobe stellen Kindertageseinrichtungen. Größere Gruppen bilden auch Beratungsstellen, Mütter- und Familienzentren, Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie weitere kommunale, kirchliche und verbandliche Einrichtungen. Jugendämter, Frühförderstellen sowie Koordinationsstellen und sonstige Einrichtungen machen jeweils kleinere Anteile aus.

Tab. 1: Verteilung der Einrichtungen nach Einrichtungstypen und Beteiligungsquoten

Einrichtungstyp	Einrichtungen in der Stichprobe		Gesamtbestand in Bayern (2008)	Anteil der Stichprobe am Gesamtbestand in Bayern in %
	n	in %		
Familienbildungsstätten	7	2	12	58
Mütter- und Familienzentren	45	11	100	45
Jugendämter	20	5	96	21
Beratungsstellen	69	16	458	15
Frühförderstellen	16	4	144	11
Erwachsenenbildungseinrichtungen	27	6	425	6
Kindertageseinrichtungen	192	45	7776	2
Sonstige kommunale, kirchliche und verbandliche Einrichtungen	32	7	n.b.*	n.b.
Sonstige Koordinationsstellen	13	3	n.b.	n.b.
Sonstige	4	1	n.b.	n.b.
Gesamt	**425**	**100**		

* n.b. nicht bekannt

Quelle: Onlinebefragung im Rahmen des Gesamtkonzepts 2008.

Die Größe der nach Einrichtungstyp zusammengefassten Gruppen hängt nicht nur mit der Beteiligung der entsprechenden Einrichtungen, sondern auch mit deren Bestand zusammen: Das zahlenmäßige Vorkommen einzelner Einrichtungstypen variiert in Bayern äußerst stark, weshalb sie auch in der vorliegenden Stichprobe sehr unterschiedlich vertreten sind. So machen beispielsweise die sieben teilnehmenden Familienbildungsstätten nur einen Anteil von 2 % der Stichprobe aus, repräsentieren jedoch mit 58 % des Gesamtbestands mehr als die Hälfte der entsprechenden bayerischen Einrichtungen. Im Vergleich dazu erscheint der Anteil der Kindertagesstätten mit 45 % in der Stichprobe sehr hoch; die 193 Einrichtungen, die sich an der Erhebung beteiligt haben, entsprechen jedoch nur einem Anteil von rund 2 % aller bayerischen Kindertagesstätten.

Die Verteilung der befragten Einrichtungen nach Trägerschaft spiegelt den Vorrang der freien Träger wider: 28 % befinden sich in Trägerschaft der Caritas oder anderer katholischer Träger. Die Diakonie und andere evangelische Träger sind mit 16 % der Einrichtungen, der Paritätische ist mit 10 % vertreten. Kleinere Einrichtungen und Selbsthilfeinitiativen summieren sich auf 20 %. Öffentliche Träger machen mit 23 % knapp ein Viertel der Stichprobe aus, in sonstiger Trägerschaft sind 2 % der Einrichtungen.

Die Verteilung nach Regierungsbezirk (vgl. Tab. 2) zeigt, dass mehr als ein Drittel der Einrichtungen, die sich an der Erhebung beteiligten, aus Oberbayern stammt. Mittel- und Oberfranken sowie Schwaben folgen auf den weiteren Plätzen, während Niederbayern, Unterfranken und die Oberpfalz nur mit wenigen Einrichtungen in der Stichprobe vertreten sind.

Tab. 2: Einrichtungen nach Regierungsbezirk

Regierungsbezirk	Anzahl	Anteil in %
Oberbayern	162	38
Niederbayern	28	7
Oberpfalz	37	9
Oberfranken	45	10
Mittelfranken	73	17
Unterfranken	34	8
Schwaben	46	11
Gesamt	**425**	**100**

Quelle: Onlinebefragung im Rahmen des Gesamtkonzepts 2008.

Bezogen auf die räumliche Verteilung der Einrichtungen fällt auf, dass sich diese zu fast gleichen Teilen auf ländliche Gebiete und Kleingemeinden (weniger als 5.000 Einwohner), auf Kleinstädte (5.000 bis 20.000 Einwohner), mittelgroße Städte (20.000 bis 100.000 Einwohner) und Großstädte (über 100.000 Einwohner) verteilen. Nachdem es in Bayern wesentlich mehr kleinere Gemeinden und ländlich strukturierte Räume gibt, sind die städtischen Räume damit tendenziell überrepräsentiert. Besonders die „klassischen" Einrichtungen der Familienbildung – insbesondere die Familienbildungsstätten – befinden sich überwiegend in mittelgroßen und großen Städten, während Einrichtungen der Erwachsenenbildung und vor allem Kindertageseinrichtungen auch in kleineren Orten und ländlichen Gebieten zu finden sind.

Anmerkung zur Repräsentativität des Datenmaterials

Zum Vergleich und zur Illustration der grundsätzlichen Problematik von Bestandserhebungen im Bereich der Eltern- und Familienbildung soll in aller Kürze auf zwei vergleichbare Untersuchungen Bezug genommen werden.

In einer Studie der Universität Erlangen-Nürnberg (Lösel 2006) wurde – ähnlich wie in der hier durchgeführten Erhebung, allerdings bundesweit – der Versuch unternommen, den Bestand entsprechender Einrichtungen zu eruieren, um sodann die von diesen durchgeführten Angebote und Kurse einer Bewertung zu unterziehen. Für Bayern wurde ein Bestand von 1.098 Einrichtungen ermittelt.[18] Aus dieser Grundgesamtheit wurde eine Stichprobe in der Größe eines Drittels (Bayern: n = 366) gezogen. Die Rücklaufquote in Bayern betrug 48 %, so dass Daten von 174 Einrichtungen ausgewertet werden konnten. Bei der Analyse der realisierten bundesweiten Gesamtstichprobe (n = 883) fällt der hohe Anteil an Beratungsstellen auf (76 %). Falls dieser Anteil an Beratungsstellen in den bundeslandbezogenen Teilstichproben ähnlich hoch lag – er wurde im Bericht nicht explizit ausgewiesen –, müsste für Bayern bei 174 befragten Einrichtungen von etwa 130 Beratungsstellen und rund 40 anderen Einrichtungen wie Familienbildungsstätten, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Mütter- und Familienzentren etc. ausgegangen werden. Die Stichprobe weist damit eine starke Selektivität zugunsten der Beratungseinrichtungen auf.

18 Die Grundgesamtheit für Bayern setzt sich zusammen aus Familienbildungsstätten (n = 29), Einrichtungen der Erwachsenenbildung (n = 39), Beratungseinrichtungen (n = 743), Koordinationsstellen (n = 114), selbsthilfeorientierten Einrichtungen (Mütterzentren u. a.) (n = 166) sowie sonstigen Organisationen (n = 7) (Lösel 2006: 26).

Die Situation der Familienbildung in Baden-Württemberg wurde 2003 durch die Familienwissenschaftliche Forschungsstelle (John 2003) erhoben. Hier wurden insgesamt 479 Einrichtungen angeschrieben, die Rücklaufquote betrug 39 % (n = 188). Die realisierte Stichprobe besteht zu mehr als der Hälfte (54 %) aus Bildungseinrichtungen, jeweils 23 % entfallen auf Institutionen, Organisationen und Vereine bzw. auf Privat- und Selbsthilfeinitiativen. Bildungseinrichtungen dürften in dieser Stichprobe demnach überproportional vertreten sein.

Trotz der unterschiedlichen Stichprobenzusammensetzungen zeigen sich in den Studien erstaunlich viele Übereinstimmungen. Auf vergleichbare Befunde sowie auf Unterschiede wird an einigen Stellen der folgenden Ausführungen hingewiesen.

3.1.2 Vertiefende Analysen in ausgewählten Regionen

In Ergänzung zur Onlinebefragung wurde von Mitte 2008 bis Frühjahr 2009 in ausgewählten bayerischen Regionen eine vertiefende Analyse der lokalen Familienbildungsstrukturen im Rahmen der Jugendhilfe durchgeführt. Diese Erhebung erfolgte in enger Abstimmung mit dem Bayerischen Landesjugendamt sowie ausgehend von den Jugendämtern vor Ort und mit deren Unterstützung. Die untersuchten Zielregionen wurden nach verschiedenen Kriterien ausgewählt, so dass sowohl größere und kleinere Kommunen als auch besser und schlechter ausgestattete Räume Berücksichtigung fanden. Einbezogen wurden drei Städte und sechs Landkreise in allen sieben bayerischen Regierungsbezirken.

Zunächst wurde an jedem Standort mit dem Leiter bzw. der Leiterin des zuständigen Jugendamtes ein teilstrukturiertes persönliches Gespräch geführt. Dabei ging es um die Organisation und Struktur der Familienbildung, um Kooperationspartner, Träger und Einrichtungen, um Bedarfsstrukturen und besondere Zielgruppen, um Ressourcen (Personal, Räume, Mittel etc.) sowie um besondere Eigenschaften, Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Region. In einem zweiten Schritt wurden an jedem Standort auf der Grundlage einer jeweils vom Jugendamt zur Verfügung gestellten Liste alle hierauf aufgeführten Einrichtungen angeschrieben und um die Teilnahme an einem teilstrukturierten telefonischen Interview zu denselben Themenbereichen gebeten. In einer Kommune wurde aufgrund der großen Anzahl an in Frage kommenden Einrichtungen eine sozialräumlich begründete Auswahl getroffen. Insgesamt wurden in den ausgewählten Kommunen auf diese Weise 418 Einrichtungen kontaktiert. Bei insgesamt 179 von ihnen konnte das gesamte Interview durchgeführt werden. Bei den übrigen ließ sich aus unterschiedlichen Gründen

kein Interview realisieren.[19] Pro Standort lag die Anzahl der befragten Einrichtungen zwischen sechs und 70, wobei sich das Spektrum der Einrichtungen als stark standortspezifisch geprägt und sehr heterogen darstellte. Abgerundet wurde die Regionenanalyse durch eine Gruppendiskussion an drei Standorten mit Vertreter(inne)n der Einrichtungen sowie der Jugendamtsleitung. Zentrale Anliegen dieser Veranstaltungen waren die diskursive Validierung der in der Jugendamts- sowie in der Einrichtungsbefragung erhaltenen Informationen und deren Verdichtung zu einem kommunalen Profil sowie die Diskussion von Strategien zur Weiterentwicklung der Familienbildung im Rahmen der Jugendhilfe.

3.1.3 Experteninterviews

Zu dem als besonders wichtig erachteten Aspekt der Finanzierung von Familienbildung auf kommunaler Ebene wurden differenzierte Experteninterviews mit sieben Personen geführt, welche in verschiedenen Kommunen in unterschiedlicher Funktion für (die Konzeption und Finanzierung von) Familienbildung tätig sind. Die entsprechenden Kommunen haben spezifische eigene Modelle und Strategien hinsichtlich der Umsetzung und Finanzierung von Familienbildung im kommunalen Einzugsgebiet gefunden, über deren Voraussetzungen die Befragten ebenso berichten konnten wie über die Erfahrungen damit. Auch hier wurde bei der Stichprobenbildung die Größe der Kommune berücksichtigt, um Erfahrungen und Strategien aus unterschiedlich strukturierten Kommunen zu erhalten. Auf diese Weise konnten Informationen über zwei Großstädte, zwei Städte mittlerer Größe sowie drei unterschiedlich strukturierte Landkreise aus insgesamt fünf Regierungsbezirken gewonnen werden (vgl. Kap. 5.3).

3.1.4 Befragungen von bayerischen Eltern zum Thema Familienbildung

Nur selten liegen auf Seiten der Einrichtungen oder auf Seiten des öffentlichen Trägers bzw. der Kommune aussagekräftige Daten zur Nutzung der Familienbildung vor Ort vor. Auch über die Wünsche von Eltern bezüglich der Familienbildung gibt es nur wenige Informationen. Dies haben auch die empirischen Analysen bestätigt, die im Rahmen der vorliegenden Konzeption durchgeführt wurden: So erhebt nur ein Teil der Einrichtungen systematisch Daten über die Nutzer(innen) der eigenen Angebote (vgl. Kap. 5.1), und die Jugendämter erhalten nach eigenen Angaben kaum Informationen über die Nutzung, über Zielerreichung oder Effektivität der Angebote. Um zumindest auf einer aggregierten Ebene entsprechende Informationen bereitzustellen, werden nachstehend zu diesen Fragen einige Befunde der zwei bayernweiten Elternbefragungen zum Themenbereich Familienbildung dargestellt,

19 Folgende Gründe führten dazu, dass kein Interview realisiert werden konnte: 129 Einrichtungen gaben auf die vorgeschaltete Frage, ob sie familienbildende Angebote vorhalten, an, keine entsprechenden Angebote zu haben. 30 Einrichtungen waren durch andere Stellen mitabgedeckt (z. B. aufgrund gleicher Trägerschaft). Zehn Einrichtungen existierten zum Zeitpunkt der Erhebung nicht mehr. 27 Einrichtungen konnten trotz zahlreicher Kontaktversuche über einen längeren Zeitraum telefonisch nicht erreicht werden. 37 Einrichtungen hatten kein Interesse oder verweigerten aus anderen Gründen die Teilnahme. Sechs Einrichtungen wollten sich nicht am Telefon, sondern nur schriftlich äußern. Der Rücklauf der daraufhin versandten schriftlichen Erhebungsbögen lag bei einem Bogen.

die das ***ifb*** in den Jahren 2002 und 2006 durchgeführt hat (Smolka 2002; Mühling/Smolka 2007).

Bei den beiden Befragungen wurden 1.013 (2002) bzw. 1.287 (2006) Mütter und Väter aus ganz Bayern, bei denen mindestens ein minderjähriges Kind im Haushalt lebt, zufällig ausgewählt und telefonisch befragt. Inhaltliche Schwerpunkte der ersten Erhebung waren u. a. der Beratungs- und Informationsbedarf von Eltern in ihrem Familien- und Erziehungsalltag, die Informationsstrategien, die Eltern einsetzen, wenn sie familien- oder erziehungsbezogene Fragen haben oder wenn Probleme in der Erziehung auftreten, die Nutzung bzw. Nichtnutzung von institutionellen familienbildenden Angeboten sowie die Wünsche der Eltern hinsichtlich der Form von und der Zugangswege zu familienbildenden Angeboten. Die Erhebung aus dem Jahr 2006 zielte auf eine Erweiterung und Aktualisierung der Ergebnisse der ersten Erhebung ab. Im Vergleich mit den Daten von 2002 konnten beispielsweise Veränderungen hinsichtlich des Bedarfs an und der Nutzung von Familienbildung identifiziert werden. Zudem wurden Daten zur Nutzung spezifischer TV-Sendungen im Kontext der Familienbildung, zu den Orten, an welchen Angebote genutzt wurden, sowie zu den Gelegenheitsstrukturen der Eltern erhoben.

3.2 Das Angebotsspektrum der Familienbildung in Bayern

Die Angebotspalette der Familienbildung in Bayern ist ausgesprochen vielfältig. Die Angebote lassen sich zum einen hinsichtlich ihrer Themen und Ziele sowie der von ihnen angesprochenen Zielgruppen beschreiben (vgl. Kap. 3.2.1). Zum anderen sind Veranstaltungsformen, Orte und organisatorische Rahmenbedingungen wichtige Charakteristika institutioneller Familienbildung (vgl. Kap. 3.2.2).[20]

3.2.1 Themenbereiche, Ziele und Adressaten der Familienbildung

Insgesamt wurden von den Einrichtungen, die sich an der Onlinebefragung beteiligt haben, im Jahr 2007 mehr als 20.000 Angebote zur Familienbildung durchgeführt. Dabei streut der Umfang des familienbildenden Angebots pro Einrichtung sehr stark: Er reicht von einer Veranstaltung bis zu rund 2.000 Veranstaltungen. Knapp ein Viertel der Einrichtungen hat weniger als fünf Angebote durchgeführt – im Wesentlichen sind dies Kindertagesstätten. Weitere 18 % der Einrichtungen haben fünf bis zehn Angebote durchgeführt. Auch hier finden sich viele Kindertagesstätten, aber auch Beratungsstellen. Ein Drittel der Einrichtungen gibt elf bis 50 Angebote an. Damit haben etwa drei Viertel der befragten Einrichtungen in Bayern im Jahr 2007 bis zu 50 Angebote durchgeführt. Sechs Anbieter haben mehr als 500 Angebote durchgeführt – dabei handelt es sich hauptsächlich um Familienbildungsstätten sowie um Mütter- und Familienzentren.

20 Informelle und mediale Formen der Familienbildung spielten in den empirischen Erhebungen nur eine untergeordnete Rolle. Da sich sowohl die Onlinebefragung als auch die Regionenanalyse stark auf Angaben von Einrichtungen stützt, beziehen sich die Ergebnisse hauptsächlich auf die institutionelle Familienbildung.

Die im Jahr 2007 durchgeführten Angebote der Familienbildung verteilen sich auf zahlreiche Themenbereiche (vgl. Tab. 3). Am häufigsten angeboten werden Eltern-Kind-Gruppen (19 %).[21] Danach folgen Angebote zur Förderung der Erziehungskompetenz (14 %) und Angebote zur Förderung der kindlichen Entwicklung (12 %) bzw. zum Thema Gesundheit (11 %). Rund jedes zehnte Angebot zielt auf eine Unterstützung von Eltern und Familien bei der Bewältigung konkreter Problemlagen ab. Andere Themenbereiche werden demgegenüber seltener genannt. So finden sich beispielsweise nur wenige Angebote zum Thema Alltagskompetenzen, wenngleich mangelnde Kenntnisse in diesem Bereich nicht selten zu größeren Problemen von Familien führen (Smolka/Rupp 2007). Auffällig ist auch die geringe Präsenz des Themas Medienkompetenz in der Familienbildung. Trotz der besonderen Betonung in der öffentlichen Diskussion wird die Notwendigkeit der Medienkompetenz für Eltern wie für Kinder in der Familienbildung offenbar noch wenig gesehen. Dabei wäre gerade dies ein Thema, bei welchem insbesondere Eltern mit älteren Kindern und Jugendlichen anzusprechen wären. Insofern ist dieser Befund auch ein Hinweis auf die nach wie vor geringe Orientierung der Familienbildung an dieser Adressatengruppe (s. u.) sowie auf einen möglicherweise bestehenden Fort- und Weiterbildungsbedarf.

21 Auch bei Lösel (2006) sind Eltern-Kind-Gruppen das Angebot, welches am häufigsten genannt wird, während diese bei John (2003) erst an vierter Stelle nach den Themenbereichen Pädagogik/Erziehung/Entwicklungspsychologie, Gesundheitsbildung sowie textiles, kreatives und musisches Gestalten auftauchen. Allerdings wird von einem deutlichen Zuwachs bei Eltern-Kind-Gruppen berichtet.

Tab. 3: Themenbereiche und Inhalte des familienbildenden Angebots der Einrichtungen

Themenbereiche und Inhalte Rangliste	**in % des gesamten Angebots**
Eltern-Kind-Gruppen und -Treffs	19
Angebote zur Förderung der Erziehungskompetenz, z. B. Elternkurse, Frühschoppen für Väter zum Thema Erziehung	14
Angebote zur Förderung der kindlichen Entwicklung, z. B. PEKiP, HIPPY	12
Förderung der Gesundheit, z. B. Ernährung, Entspannung, medizinische Themen	11
Problem- und Konfliktbewältigung, Umgang mit kritischen/ belastenden Lebensereignissen, -situationen	10
Angebote rund um Schwangerschaft und Geburt, z. B. Geburtsvorbereitungskurse, Hebammensprechstunden	8
Interkulturelle Bildung und Begegnung, z. B. Integrationskurse, Gesprächskreise	6
Gesellschaftliche und politische Bildung, bürgerschaftliches Engagement	6
Angebote zur Freizeitgestaltung in/mit Familie	6
Angebote zur Förderung der Partnerschaft, z. B. Paarkommunikation, Ehevorbereitungskurse	5
Angebote zur Förderung von Alltagskompetenzen wie Haushaltsführung, Zeitmanagement etc.	3
Kreatives und musisches Gestalten/Kultur, z. B. Museen, Studienreisen	3
Generationsübergreifende Begegnung und Unterstützung, z. B. Erzählcafés, Vermittlung von „Leih-Großeltern“	1
Finanzielle Fragen/materielle Existenzsicherung	1
Vermittlung von Medien-Know-how, z. B. Bedienung von PC, Handy, Internet	<1
Berufliche und arbeitsweltbezogene Bildung, z. B. Nachholen von Schulabschlüssen, Angebote für Berufsrückkehrerinnen	<1
Sonstige	6

Quelle: Onlinebefragung im Rahmen des Gesamtkonzepts 2008 (Gesamtanteil über 100 % wegen Rundungsfehlern).

Die Auswertung der Regionenanalyse ergab eine vergleichbare Rangliste mit Angeboten zu Erziehungsfragen, zur kindlichen Entwicklung sowie zum Thema Gesundheit an der Spitze. Betrachtet man das gesamte Angebotsspektrum auf kommunaler Ebene, zeigt sich eine große thematische Bandbreite, wobei die Zusammensetzung in jeder Kommune anders ausfällt, da sie in hohem Maße von der jeweiligen Anbieterkonstellation vor Ort bestimmt wird.

Die Einrichtungen sollten auch angeben, welches die wichtigsten drei Ziele ihres gesamten familienbildenden Angebots sind. Die Daten der Onlinebefragung zeigen, dass sich die Anbieter dabei im Wesentlichen auf zwei zentrale Aufgaben der Familienbildung konzentrieren (vgl. Tab. 4): Für mehr als zwei Drittel der Einrichtungen ist die Förderung der Erziehungskompetenz eines der wichtigsten Ziele ihres familienbildenden Angebots. Als zweites zentrales Ziel haben die Anbieter die Stärkung der familialen Beziehungen und der familialen Bindung im Blick.[22] Häufig genannt wurden auch die Förderung sozialer Kontakte und des Erfahrungsaustauschs zwischen den Familien sowie die Hilfe bei der Bewältigung akuter Probleme und Schwierigkeiten. Diese Gewichtung auf der Zielebene findet sich in der Tendenz bei allen Einrichtungstypen, wobei je nach Tätigkeitsbereich bzw. in Abhängigkeit von der Hauptaufgabe des jeweiligen Einrichtungstyps weitere Ziele hinzukommen:

- So nimmt beispielsweise bei Beratungsstellen als Einrichtungen der Sekundär- bzw. Tertiärprävention die Hilfe bei akuten Problemen und Schwierigkeiten einen größeren Stellenwert ein, während der sozialkommunikative Aspekt weniger im Vordergrund steht.

- Einrichtungen der Erwachsenenbildung zielen mit ihrem familienbildenden Angebot häufiger auch auf die Erweiterung und Vermittlung von Wissen, während von Frühförderstellen öfter das Anliegen genannt wird, bestimmten Gruppen die Integration in die Gesellschaft zu erleichtern und ihre Teilhabemöglichkeiten zu verbessern.

- Mütter- und Familienzentren möchten mit ihrem familienbildenden Angebot vielfach auch die Möglichkeit eröffnen, Freude, Spaß und Kreativität mit sich und anderen zu erfahren.

Unterschiede nach Einrichtungstyp zeigen sich auch bei der Anzahl der genannten Ziele: So konzentrieren sich beispielsweise die Nennungen der Familienbildungsstätten und der Frühförderstellen auf sechs bzw. sieben von insgesamt 13 Zielen, während das Spektrum bei anderen Einrichtungstypen breiter ist. Offenbar haben Familienbildungsstätten und Frühförderstellen ein deutlicher konturierteres und einheitlicheres Anforderungsprofil als beispielsweise Mütter- und Familienzentren oder Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

22 Bei Lösel (2006: 55ff.) lauten die am häufigsten genannten (eltern- bzw. kindbezogenen) Ziele Wissen über Entwicklung, Erziehungskompetenz und soziale Entwicklung, bei John (2003) werden sie sinngemäß als Vermittlung konkreter Kenntnisse und Fähigkeiten für die Bewältigung des Alltags, Knüpfen sozialer Kontakte und Informationsvermittlung bezeichnet.

Tab. 4: Ziele des familienbildenden Angebots der Einrichtungen (Mehrfachnennungen)

„Wenn Sie nun Ihr gesamtes familienbildendes Angebot einmal auf der Zielebene betrachten, dann zielt es vorrangig auf …“ (Bitte geben Sie hier die drei wichtigsten Ziele an.) **Rangliste**	**in % der Nennungen (n=616)**	**in % der Einrichtungen, die eine Angabe gemacht haben (n=207)**
Förderung der Erziehungskompetenz	23	68
Stärkung der familialen Beziehungen und Bindung (Eltern-Kind-Beziehung, Paarbeziehung)	17	51
Soziale Kontakte/Erfahrungsaustausch zwischen Familien fördern	13	39
Hilfe bei der Bewältigung akuter Probleme und Schwierigkeiten	10	30
Erweiterung von Wissen, Vermittlung von Informationen	9	26
Stärkung von individuellen Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten (z. B. kommunikative oder soziale Kompetenzen)	8	23
Freude, Spaß und Kreativität mit sich und anderen erfahren	6	19
Entlastung im Alltag bieten	6	17
Bestimmten Gruppen die Integration in die Gesellschaft erleichtern, Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten	4	13
Zu Selbsterfahrung und -reflexion anregen (z. B. alter und neuer familialer Beziehungen)	2	6
Zugang zu äußeren Ressourcen (z. B. materielle Hilfen, Netzwerke, Bildungsabschlüsse) vermitteln	2	5
Zu Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen und ihrer Zusammenhänge zum Familienleben anregen	0	1
Aktivierung/Unterstützung der öffentlichen Interessenvertretung von Familien	0	0
Gesamt	**100**	**298**

Quelle: Onlinebefragung im Rahmen des Gesamtkonzepts 2008.

Die Anbieter der Familienbildung haben mit ihren Angeboten im Wesentlichen die erwachsenen Familienmitglieder im Blick (vgl. Tab. 5). Über 80 % derjenigen Einrichtungen, welche die entsprechende Frage beantworteten, gaben an, dass sich ihre Angebote allgemein an Eltern und Erziehende richten. Besonders häufig ist dies bei Kindertageseinrichtungen (93 %) sowie bei Einrichtungen der Erwachsenenbildung (91 %) der Fall.

Tab. 5: Adressatengruppen des familienbildenden Angebots der Einrichtungen (Mehrfachnennungen)

„Für welche Adressaten haben Sie im Jahr 2007 Angebote durchgeführt?“ Geben Sie bitte die drei wichtigsten an. **Rangliste**	**in % der Nennungen (n=523)**	**in % der Einrichtungen, die eine Angabe gemacht haben (n=200)**
Eltern und Erziehende allgemein	32	84
Eltern und ihre Kinder gemeinsam	24	62
Speziell Frauen/Mütter	12	31
Speziell Kinder/Jugendliche	11	29
Speziell (Eltern-)Paare	7	18
Speziell Männer/Väter	3	7
Großeltern	1	3
Weitere Familienmitglieder	0	1
Pädagogische Fachkräfte	8	20
Tagesmütter, Babysitter, Familienhelfer(innen)	2	5
Andere	0	1
Gesamt	**100**	**261**

Quelle: Onlinebefragung im Rahmen des Gesamtkonzepts 2008.

Vielfach wird auch die ganze Familie angesprochen: Über 60 % der Einrichtungen richten ihre Angebote an Eltern und ihre Kinder gemeinsam,[23] wobei diese Adressierung der ganzen Familie insbesondere in Familienbildungsstätten, Kindertagesstätten, Frühförderstellen sowie Mütter- und Familienzentren verbreitet ist. Knapp ein Drittel der Einrichtungen spricht mit ihren Angeboten der Familienbildung speziell Frauen bzw. Mütter an. Ähnlich viele Einrichtungen nennen Kinder und Jugendliche als wichtige Adressaten ihrer Angebote – insbesondere Familienbildungsstätten (71 % der Einrichtungen, die hier eine Angabe gemacht haben), aber auch Beratungsstellen (39 %). Die Paarebene steht dagegen weniger im Zentrum der Familienbildung: Am ehesten werden Paare von Beratungsstellen (23 %), Erwachsenenbildungseinrichtungen (24 %) und sonstigen kirchlichen, kommunalen und verbandlichen Einrichtungen (38 %) als relevante Adressaten genannt. Männer bzw. Väter werden nur selten als Gruppe genannt, für die Angebote durchgeführt wurden. Sie werden am ehesten von Familienbildungsstätten (14 %) und von Einrichtungen der Erwachsenenbildung (14 %) adressiert. In der Regionenanalyse zeigte sich über diese Befunde hinaus, dass sich die Angebote in den ländlichen Regionen tendenziell an eine allgemeinere Population richten – und angesichts der niedrigeren Einwohner- bzw. Familienzahlen im Einzugsgebiet häufig auch richten müssen – als die Angebote in Städten. Aufgrund der breiteren Trägerpalette und der größeren Anzahl erreichbarer Familien finden sich im städtischen Raum dagegen mehr Angebote für spezielle Zielgruppen.

Betrachtet man das familienbildende Angebot in Bayern in Bezug auf die unterschiedlichen Familien- und Lebensphasen, so zeigen sich auch hier deutliche Schwerpunkte – aber auch Lücken (vgl. Tab. 6): Die im Jahr 2007 durchgeführten Angebote richteten sich überwiegend an Familien mit Kindern vom Säuglings- bis zum Schulalter.[24] Die Vorbereitung auf Elternschaft einerseits sowie die Begleitung von Familien mit älteren Kindern andererseits findet im Vergleich dazu wesentlich seltener statt. Eine Familienphase, die nur sporadisch in den Blick genommen wird, ist der Übergang von der aktiven Elternschaft in die sogenannte „Empty Nest-Phase", d. h. die Phase, wenn die Kinder aus dem Elternhaus ausziehen. Auch Paare ohne Kinder rücken kaum ins Blickfeld der Familienbildung.

23 Bei Lösel (2006: 77ff.) gaben dies 50 % der Einrichtungen an, bei John (2003) lag der Anteil bei 74 %.

24 Diese Schwerpunktsetzung findet sich in ähnlicher Ausprägung auch in Baden-Württemberg (John 2003: 131ff.).

Tab. 6: Familienbildendes Angebot der Einrichtungen nach Familienphasen (Mehrfachnennungen)

„Für welche Familien- und Lebensphasen haben Sie im Jahr 2007 Angebote durchgeführt?“ Geben Sie bitte die drei wichtigsten an. **Rangliste**	**in % der Nennungen (n=546)**	**in % der Einrichtungen, die eine Angabe gemacht haben (n=207)**
Familien mit Säuglingen oder Kleinkindern	29	77
Familien mit Vorschulkindern	26	68
Familien mit Schulkindern	20	53
Werdende Eltern	8	21
Jugendliche/Heranwachsende/Junge Erwachsene	7	19
Familien mit Jugendlichen (und jungen Erwachsenen)	7	17
Familien/Alleinlebende im letzten Lebensabschnitt	1	4
Paare ohne Kinder	1	3
Familien in der nachelterlichen Phase, Senioren	1	1
Gesamt	**100**	**263**

Quelle: Onlinebefragung im Rahmen des Gesamtkonzepts 2008.

Geht man von den Familienphasen als wichtigem Kriterium für die Zielgruppenorientierung von Familienbildung aus, zeigt sich beispielsweise bei den Familienbildungsstätten ein ganz deutliches Profil. Sie richten ihr Angebot stark auf die werdende sowie auf die junge Familie mit Säuglingen und kleinen Kindern aus. Familien mit Schulkindern werden von zwei Einrichtungen als ebenfalls relevante Familienphase angegeben, andere Phasen in der familialen Entwicklung werden nur nachrangig adressiert. Ähnlich fokussiert ist das Angebot in den Frühförderstellen, wobei sich diese Schwerpunktsetzung hier bereits aus der Definition und Aufgabenstellung dieses Einrichtungstyps ergibt. Relativ breit ist dagegen die Palette der Mütter- und Familienzentren. Zwar setzen auch sie den Schwerpunkt auf Familien mit Säuglingen und Kleinkindern, von ihren Angeboten werden gleichzeitig aber auch fast alle anderen Phasen im Leben einer Familie adressiert.

Die Daten in Tab. 7 deuten darauf hin, dass die Familienform in der Familienbildung eine eher untergeordnete Rolle zu spielen scheint. Von allen Einrichtungen, die hier eine Angabe gemacht haben, geben drei von vier an, dass die Angebote, die im Jahr 2007 durchgeführt wurden, für alle Familien offen gewesen seien. Wenn bestimmte Familienformen speziell angesprochen werden, handelt es sich am häufigsten um Angebote für Alleinerziehende.[25] Daneben finden sich auch Angebote für Scheidungs-, Stief- und Patchworkfamilien sowie für Familien mit Migrationshintergrund.

Tab. 7: Familienbildendes Angebot der Einrichtungen nach Familienformen (Mehrfachnennungen)

„Für welche Familienformen haben Sie im Jahr 2007 Angebote durchgeführt?“ Geben Sie bitte die drei wichtigsten an. **Rangliste**	**in % der Nennungen (n=289)**	**in % der Einrichtungen, die eine Angabe gemacht haben (n=196)**
Unsere Angebote richten sich nicht an bestimmte Familienformen, sondern sind für alle Familien offen.	51	75
Alleinerziehende/Ein-Eltern-Familien	16	24
Scheidungs-, Stief- und Patchworkfamilien	9	13
Familien mit Migrationshintergrund	9	13
Teenager-Eltern	5	8
Adoptiv- und Pflegefamilien	4	6
Kinderreiche Familien (mind. 3 Kinder)	4	5
Alleinlebende/Singles	1	1
Regenbogenfamilien (gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften)	0	0
Andere	1	2
Gesamt	**100**	**147**

Quelle: Onlinebefragung im Rahmen des Gesamtkonzepts 2008.

25 Dies entspricht den Ergebnissen aus Baden-Württemberg (John 2003: 133f.).

Differenziert man nach Einrichtungstypen, so zeigt sich, dass etwa für die Erwachsenenbildung die Familienform überhaupt keine Relevanz besitzt und in Frühförderstellen eine untergeordnete Rolle spielt. In Beratungsstellen hat sie dagegen insofern eine Bedeutung, als hier besonders häufig Alleinerziehende und von Trennung und Scheidung betroffene Familien als Zielgruppen angeführt werden.

Zwei Drittel der Einrichtungen geben an, im Jahr 2007 (auch) Angebote für Familien in besonderen Lebens- und Belastungssituationen durchgeführt zu haben (vgl. Tab. 8). Unterdurchschnittlich häufig ist dies bei Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Kindertagesstätten der Fall. Insgesamt erweisen sich Trennung und Scheidung bzw. Partnerschafts- und Ehekonflikte als für die Familienbildung besonders relevante Lebens- und Belastungssituationen. Diese Themen, die die Paarebene betreffen – und sich immer auch auf die ganze Familie auswirken –, werden am weitaus häufigsten genannt, wenn es darum geht, welche besonderen Umstände Familienbildung aufgreift. Sie werden insbesondere von Familienbildungsstätten und Beratungsstellen genannt.

Tab. 8: Familienbildendes Angebot der Einrichtungen nach Lebens- und Belastungssituationen (Mehrfachnennungen)

„Für welche besonderen Lebens- und Belastungssituationen von Familien haben Sie im Jahr 2007 Angebote durchgeführt?“ Geben Sie bitte die drei wichtigsten an. **Rangliste**	**in % der Nennungen (n=321)**	**in % der Einrichtungen, die eine Angabe gemacht haben (n=192)**
Trennung/Scheidung	15	25
Partnerschaftsprobleme/Ehekonflikte	13	21
Körperliche oder psychische Erkrankungen/ Behinderung von Familienmitgliedern	11	18
Materielle Schwierigkeiten/Verschuldung	7	12
Körperliche, sexuelle, psychische Gewalt (innerhalb der Familie)	6	9
Tod eines Familienangehörigen	6	9
Pflege von Angehörigen	2	4
Sucht/Abhängigkeit in der Familie	2	4
Berufliche Schwierigkeiten/Arbeitslosigkeit	2	4
Straffälligkeit von Familienmitgliedern	1	2
Andere	14	25
Keine Angebote für besondere Lebens- und Belastungssituationen	21	36
Gesamt	**100**	**169**

Quelle: Onlinebefragung im Rahmen des Gesamtkonzepts 2008.

3.2.2 Veranstaltungsformen und -orte und organisatorische Rahmenbedingungen

Familienbildung in Bayern findet vorrangig in vier verschiedenen Settings statt (vgl. Tab. 9): Am häufigsten erfolgt sie in Form von Informationsveranstaltungen und Vorträgen. Nahezu drei von vier Einrichtungen haben entsprechende Angebote in ihrem Programm. Weitere zentrale Formen sind Beratungsangebote, die mehr als die Hälfte der Einrichtungen anbieten, sowie feste Gruppen und Kurse bei etwa der Hälfte der Einrichtungen. Offene Treffpunkte bzw. offene Gruppen werden von

einem Drittel bzw. einem Fünftel der Einrichtungen als wichtige Veranstaltungsform genannt. Aufsuchende Formen, wie z. B. Hausbesuchsprogramme, werden nur selten eingesetzt. Insgesamt setzen die Anbieter von Familienbildung stark auf die Bereitschaft der Eltern, selbst aktiv zu werden und Veranstaltungen gezielt aufzusuchen. Diese Tatsache ist nicht zuletzt auch den finanziellen Rahmenbedingungen geschuldet, die es den Anbietern erschweren, aufsuchende Angebote durchzuführen (vgl. hierzu auch Kap. 5.3).

Tab. 9: Form des familienbildenden Angebots der Einrichtungen (Mehrfachnennungen)

„Welche der folgenden Formen von Veranstaltungen und Aktivitäten bietet Ihre Einrichtung an?" Geben Sie bitte die drei wichtigsten an. **Rangliste**	**in % der Nennungen (n=643)**	**in % der Einrichtungen, die eine Angabe gemacht haben (n=197)**
Informationsveranstaltungen, Vorträge	22	72
Beratung	18	58
Feste Gruppen (z. B. Elterngruppen, Eltern-Kind-Gruppen)	16	51
Kurse (z. B. Erziehungskurs, Paarkurs, Sprachkurs)	15	50
Offene Treffpunkte (z. B. Elterncafés, Stammtisch)	10	34
Offene Gruppen (z. B. Spieltreffs)	7	21
Freizeit-/Urlaubsangebot (z. B. Unternehmungen, Ausflüge, Familienurlaub)	6	20
(Haus-)Besuchsprogramme	3	10
Wochenendangebote/mehrtägige Seminare	1	5
Andere	2	5
Gesamt	**100**	**326**

Quelle: Onlinebefragung im Rahmen des Gesamtkonzepts 2008.

Im Hinblick auf die Formen, in denen Familienbildung angeboten wird, zeigen sich bei den verschiedenen Einrichtungstypen unterschiedliche Schwerpunkte:

- In Familienbildungsstätten erweisen sich Kurse und feste Gruppen als die wichtigsten Veranstaltungsformen. Sie werden von allen Einrichtungen dieses Typs angeboten. Daneben spielt hier auch Beratung eine wichtige Rolle (71 %), während offene Formen der Familienbildung oder auch Freizeitangebote weniger im Zentrum der Arbeit von Familienbildungsstätten stehen. Aufsuchende Maßnahmen werden von keiner Familienbildungsstätte zu den vier wichtigsten Angebotsformen gerechnet.

- Bei Beratungsstellen stehen auch im Kontext der Familienbildung beratende Angebote für Eltern und Erziehende im Vordergrund (89 %). 84 % der Beratungsstellen geben zudem an, Informationsveranstaltungen und Vorträge anzubieten; offene Angebote sind eher selten.

- In der Erwachsenenbildung stehen gemäß den dort üblichen – und durch die Finanzierungsmodalitäten vorgegebenen – Arbeitsformen Kurse (95 %) und Informationsveranstaltungen bzw. Vorträge (70 %) im Vordergrund. Daneben gibt es bei einer Reihe von Einrichtungen auch feste Gruppen (65 %). Offene Formen sind die Ausnahme, zugehende Angebote werden nicht organisiert.

- In den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung dominieren Informationsveranstaltungen und Vorträge (84 %) das Angebotsspektrum der Familienbildung, danach folgen Beratungsangebote (65 %) und offene Treffpunkte (54 %). Kurse und feste Gruppen werden hier seltener angeboten, zugehende Angebote finden sich nur in geringer Anzahl (11 %).

- Aufsuchende Formen werden am häufigsten von Frühförderstellen genannt: Hier gibt die Mehrzahl der Einrichtungen an, auch Hausbesuche anzubieten (75 %). Daneben sind feste Gruppen (75 %) und Beratungsangebote (63 %) recht verbreitet.

- Mütter- und Familienzentren verfolgen einen im Vergleich zu den anderen Einrichtungen breiten Ansatz. Von ihnen werden sowohl feste Gruppen (79 %) und Kurse (67 %) als auch offene Treffpunkte (52 %) und Informationsveranstaltungen bzw. Vorträge (55 %) als wichtige Formen genannt.

Zusammengenommen belegen diese Befunde, dass in der institutionellen Familienbildung die Kommstruktur dominiert. Zudem finden über 90 % der Angebote in den Räumlichkeiten der anbietenden Einrichtung statt. Andere Orte spielen nur eine untergeordnete Rolle. Differenziert nach Einrichtungstyp liegen die Anteile, mit denen die Angebote in den eigenen Räumen durchgeführt werden, zwischen 71 % bei sonstigen kommunalen, kirchlichen und verbandlichen Trägern – welche ihre Veranstaltungen auch häufiger z. B. in Bildungsstätten und Familienzentren durchführen – und 100 % bei Familienbildungsstätten und Frühförderstellen. Letztere

bieten auch in hohem Maß Angebote im Privatbereich an. Beratungsstellen organisieren Angebote der Familienbildung auch in Kindertagesstätten (25 %) und Schulen (21 %); Einrichtungen der Erwachsenenbildung – zu denen auch die kirchlichen Bildungswerke gehören – platzieren ihre Angebote teilweise in Pfarrheimen und Gemeindehäusern (35 %).

Dem Ziel, Angebote durch den Einsatz von Gehstrukturen niedrigschwelliger zu gestalten, wird generell eher wenig Rechnung getragen, obwohl gerade diese immer wieder als notwendige und erfolgreiche Strategie zur Erreichung von Eltern, die von den traditionellen Kommstrukturen nicht angesprochen werden, genannt werden: Nur 11 % der Einrichtungen setzen in sehr hohem Maße entsprechende Angebotsformen ein, bei weiteren 15 % gibt es neben anderen Formen auch Gehstrukturen. Ihnen gegenüber stehen über 60 % der Einrichtungen, die ihre Klientel eher selten (27 %) oder gar nicht (34 %) an geeigneten Orten aufsuchen. Auch im Rahmen der Regionenanalyse wurde das Thema Gehstrukturen immer wieder problematisiert. Dabei wurde beispielsweise von Seiten der Jugendämter Bedauern darüber geäußert, dass viele Einrichtungen an der Kommstruktur festhielten und nicht bereit seien, „hinauszugehen". Von Seiten der Einrichtungen wurde das Fehlen entsprechender Finanzierungsmöglichkeiten als unverzichtbare Voraussetzung für die Umsetzung von Gehstrukturen moniert. Überdies wurde die Vermutung ausgesprochen, dass bestimmte Gruppen auch mit Gehstrukturen nicht zu erreichen seien.

3.2.3 Fazit

Die aktuellen Angebotsstrukturen der Familienbildung in Bayern sind – bei aller Vielfalt – durch folgende Merkmale charakterisiert:

- Die am häufigsten angebotene Maßnahme der Familienbildung sind Eltern-Kind-Gruppen. Gleich danach folgen Angebote zur Förderung der Erziehungskompetenz und Angebote zur Förderung der kindlichen Entwicklung bzw. zum Thema Gesundheit.

- Für mehr als zwei Drittel der Einrichtungen stellt die Förderung der Erziehungskompetenz eines der wichtigsten Ziele ihres familienbildenden Angebots dar. Als weiteres zentrales Ziel wird die Stärkung der familialen Beziehungen und Bindung angegeben.

Die Anbieter der Familienbildung haben im Wesentlichen die erwachsenen Familienmitglieder im Blick.

In Bezug auf die unterschiedlichen Familienphasen zeigen sich bei den familienbildenden Angeboten deutliche Schwerpunkte: Die Angebote richten sich überwiegend

an Familien mit Kindern vom Säuglings- bis zum Schulalter. Alle anderen Familienphasen werden seltener angesprochen.

Die Familienform scheint für die Familienbildung eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Abgesehen von Angeboten für Alleinerziehende werden gelegentlich noch Veranstaltungen für Scheidungs-, Stief- und Patchworkfamilien sowie Migrantenfamilien durchgeführt.

Als von der Familienbildung am häufigsten adressierte Lebens- und Belastungssituationen erweisen sich Trennung und Scheidung bzw. Partnerschafts- und Ehekonflikte.

Institutionelle Familienbildung findet im Wesentlichen in Form von Informations- und Beratungsangeboten sowie in Kursen und Gruppen statt. Sie basiert in aller Regel auf Kommstrukturen, während Gehstrukturen nur selten eingesetzt werden.

Die vorhandenen Angebotsstrukturen beruhen in der Regel auf Bedarfseinschätzungen der Anbieter. Dieses Procedere sorgt nicht per se für ein abgestimmtes Gesamtangebot vor Ort.

3.3 Die Nutzung familienbildender Angebote durch die Eltern

Zu einer differenzierten Planung im Bereich der Familienbildung gehört nicht nur eine fundierte Bestandserhebung von Einrichtungen und Angeboten. Daneben ist es hilfreich, Informationen darüber zu erhalten, ob und in welchem Umfang die vorhandenen Angebote von den Adressaten genutzt werden. Hierzu liefern die beiden ***ifb***-Elternbefragungen aussagekräftige Daten.

3.3.1 Nutzung institutioneller Angebote der Familienbildung

Den Kern der Familienbildung in Bayern bilden die zahlreichen und vielfältigen Angebote der institutionellen Familienbildung, deren Merkmale im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurden. Inwieweit diese Angebote den Eltern bekannt sind, in welchem Maß sie von ihnen in Anspruch genommen werden oder welche Gründe Eltern von einer Nutzung abhalten, wird im Folgenden dargestellt.

Kenntnis und Nutzung

Die Nutzung institutioneller Angebote der Familienbildung hat in den letzten Jahren insgesamt zugenommen: Hatte 2002 mehr als ein Drittel der Eltern zum Zeitpunkt der Befragung (noch) kein Angebot der institutionellen Familienbildung besucht, umfasste diese Gruppe 2006 nur noch ein Viertel der Befragten, d. h., drei Viertel der Eltern haben mindestens einmal ein Angebot der Familienbildung in Anspruch

genommen. Der Anteil derjenigen Eltern, die entsprechende Angebote zwar kennen, aber nicht nutzen, hat sich von 26 % im Jahr 2002 auf 14 % im Jahr 2006 nahezu halbiert. Rund 10 % aller Eltern mit minderjährigen Kindern kennen derartige Angebote überhaupt nicht. Zu dieser Gruppe, die sich zwischen 2002 und 2006 quantitativ nicht verändert hat, gehören insbesondere Männer. Die ***ifb***-Befragungen liefern auch Erklärungsansätze für diese Tatsache: Offenbar empfinden Väter weniger Unsicherheit im Erziehungsalltag und sehen bei sich selbst auch weniger Informationsbedarf im Hinblick auf familienbezogenen Themen als Mütter. Folglich suchen sie auch weniger Austausch mit anderen über Erziehungsfragen und nutzen die Angebote der Familienbildung zu wesentlich geringeren Anteilen als Frauen.

Die stärkste Nutzergruppe der institutionellen Familienbildung sind Frauen in Elternzeit, also Mütter, die in der Regel nicht erwerbstätig sind und ihr Kind überwiegend selbst betreuen. Jede dritte von ihnen besucht regelmäßig Veranstaltungen der Familienbildung. Nach dem hohen Informationsbedarf und der relativ intensiven Inanspruchnahme von Kursen und Veranstaltungen in der frühen Familienphase lässt die Nutzung familienbildender Angebote mit zunehmendem Alter der Kinder jedoch auch bei den Müttern deutlich nach. So nehmen Eltern, deren jüngstes Kind bereits 14 Jahre alt oder älter ist, wesentlich seltener an Veranstaltungen und Kursen mit Erziehungs- und Familienbezug teil als Familien mit kleineren Kindern.

Die Nutzungshäufigkeit wird aber nicht nur durch das Alter der Kinder und die entsprechende Familienphase beeinflusst, sondern auch durch das Bildungsniveau der Eltern. In den unteren Bildungsschichten sind die Angebote der institutionellen Familienbildung generell weniger bekannt, und auch bei Kenntnis werden sie von diesen in geringerem Ausmaß in Anspruch genommen als von Eltern aus mittleren und höheren Bildungsschichten: Während 39 % der Befragten mit Hauptschulabschluss noch niemals ein familienbildendes Angebot genutzt haben, gilt dies nur für 18 % der Eltern mit (Fach-)Hochschulreife. Auch Eltern ohne abgeschlossene Berufsausbildung, Erwerbslose und (Früh-)Rentner gehören überdurchschnittlich oft zu denjenigen, die nicht an Veranstaltungen der Familienbildung teilnehmen.

Themenbereiche der genutzten Angebote

Analysiert man die Themenbereiche derjenigen Angebote, die von den Eltern genutzt wurden, zeigt sich, dass bei den Angeboten der institutionellen Familienbildung Kurse zur Geburtsvor- und -nachbereitung sowie Mutter-Kind- bzw. Eltern-Kind-Gruppen mit Abstand an der Spitze liegen (vgl. Tab. 10). Fast neun von zehn Eltern, die entsprechende Angebote genutzt haben, haben an einem geburtsbezogenen Kurs, die Hälfte hat an einer Mutter-Kind- bzw. Eltern-Kind-Gruppe teilgenommen, wie sie insbesondere für Eltern mit Kleinkindern angeboten werden. An dritter und

vierter Stelle folgen Veranstaltungen, die sich um die Themen Erziehung (21 %) bzw. Gesundheit und Ernährung (19 %) drehen. Vergleicht man hier die Nutzung mit dem oben beschriebenen Angebot, zeigt sich eine relativ gute Passung: Bei den Angeboten, die sich an Familien mit kleinen Kindern wenden, erreicht Familienbildung ihre Adressaten offenbar recht gut, wenngleich auch in diesem Bereich von den Eltern offenbar noch weiterer Bedarf gesehen wird (vgl. Kap. 3.4.2).

Tab. 10: Themenbereiche der genutzten Angebote

Themenbereich der genutzten Angebote (Rangliste), bezogen auf Eltern, die bisher mindestens ein Angebot genutzt haben (n=957)	**Nutzung** (in %)
Geburtsvor- und -nachbereitung	88
Mutter-/Vater-/Eltern-Kind-Gruppen	50
Erziehungsthemen (z. B. Regeln, Grenzen, Konflikte)	21
Gesundheit und Ernährung	19
Eltern werden	16
Schule (Hausaufgaben, Verhaltensprobleme, Stress)	15
Religiöse Erziehung und Glaubensfragen	8
Jugendliche/Pubertät	7
Zusammenleben in der Familie	7
Ehe und Partnerschaft	4
Sonstiges	11

Quelle: ***ifb***-Elternbefragung zur Familienbildung 2006.

Veranstaltungsorte der genutzten Angebote

Aufschlussreich für die Weiterentwicklung der Familienbildung ist auch die Auswertung der Orte, an denen die befragten Eltern familienbildende Angebote in Anspruch genommen haben (vgl. Tab. 11). Es zeigt sich, dass für Angebote der Familienbildung besonders häufig kirchliche Räumlichkeiten aufgesucht werden (31 %). Mit 29 % kaum seltener genannt werden Krankenhäuser. Auch die Praxis- oder Privaträume von Hebammen bzw. Geburtshäuser spielen eine wichtige Rolle. Die häufige Nennung von Kliniken und Hebammen lässt sich mit der großen Bedeutung der Geburtsvorbereitungskurse erklären, die heute von den meisten werdenden Eltern be-

sucht werden. Danach folgen als Veranstaltungsorte mit jeweils 20 % der Nennungen Kindertagesstätten sowie Schulen und damit Orte, die den Eltern meist gut bekannt und häufig auch gut zu erreichen sind. 12 % der Eltern haben Familienbildung in einer Einrichtung der Erwachsenenbildung wahrgenommen, 11 % in einem Mütter- oder Familienzentrum.

Tab. 11: Veranstaltungsorte der genutzten Angebote (in %)

Veranstaltungsorte der genutzten Angebote (Rangliste), bezogen auf Eltern, die bisher mindestens ein Angebot genutzt haben (n=957)	**Nutzung** (in %)
Pfarr- oder Kirchengemeinde	31
Krankenhaus	29
Hebamme	21
Kindergarten oder andere Kindertagesstätte (auch Hort)	20
Schule	20
Einrichtung der Erwachsenenbildung, z. B. Volkshochschule	12
Mütter- oder Familienzentrum	11
Räume eines Wohlfahrtsverbandes (z. B. Caritas, Diakonie, AWO)	7
Familienbildungsstätte	7
Nachbarschafts- oder Stadtteilzentrum	5
Gesundheitsamt	4
Erziehungsberatungsstelle	3
Jugendamt	2
Anderer Ort	12

Quelle: ***ifb***-Elternbefragung zur Familienbildung 2006.

Aus den genutzten Orten allein lassen sich keine Rückschlüsse auf den Veranstalter ziehen. Erst durch eine Verknüpfung mit den anbieterbezogenen Befunden gewinnen die Angaben der Nutzer(innen) an Aussagekraft (vgl. Kap. 3.2.2). Denn diese zeigen beispielsweise, dass Einrichtungen der Erwachsenenbildung nicht selten Räume von Kirchengemeinden nutzen und Beratungsstellen auch Angebote in Kindergärten und Schulen durchführen. Die entsprechenden Nutzungsquoten seitens der Eltern wiederum belegen, dass die Platzierung familienbildender Angebote

an alltagsnahen Orten den Wünschen der Eltern entgegenkommt und es für die Veranstalter sinnvoll ist, nicht (nur) auf die eigenen Räumlichkeiten zu setzen. Denn aus Sicht der Eltern spielen die zentralen Einrichtungen der Familienbildung, wie Familienbildungsstätten, Mütter- und Familienzentren oder Beratungsstellen, als Veranstaltungsorte nur eine untergeordnete Rolle.

Gründe für Nicht- oder Wenignutzung

Die Elternbefragungen liefern auch Informationen über die Gründe, warum Eltern familienbildende Angebote gar nicht oder nur selten in Anspruch nehmen. Dabei zeigen die Daten der Erhebung 2006 relevante Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen (vgl. Tab. 12).

Von denjenigen Befragten, die Angebote gar nicht in Anspruch nehmen, hat rund ein Viertel als Grund angegeben, dass sie noch nie von solchen Angeboten gehört hätten. Für ein Fünftel dieser Gruppe ist Zeitmangel der Grund, dass keine Angebote der Familienbildung wahrgenommen werden. Dass (zurzeit) kein Bedarf an Familienbildung besteht, geben nur 2 % dieser Gruppe an. Wer dagegen familienbildende Angebote schon einmal genutzt hat, führt die Tatsache, dass es zu keiner weiteren oder auch regelmäßigen Teilnahme gekommen ist, in erster Linie auf einen mangelnden Bedarf (55 %) sowie ebenfalls auf zeitliche Restriktionen (39 %) zurück. Generell spielt Zeitmangel als Argument für eine geringe oder keine Inanspruchnahme der institutionellen Familienbildung vor allem bei Familien mit kleinen Kindern eine große Rolle. Insbesondere für diese Gruppe erschweren auch fehlende Kinderbetreuungsmöglichkeiten den Besuch von Veranstaltungen und Kursen.

Tab. 12: Gründe für Nichtinanspruchnahme bzw. seltene Nutzung (Mehrfachnennungen)

Gründe für Nichtnutzung bzw. seltene Nutzung	**Nichtnutzer** (in %)	**Seltene Nutzer** (in %)
Ich habe noch nie von solchen Angeboten gehört.	27	--
Ich habe zu wenig Zeit.	20	39
Die angebotenen Themen entsprechen nicht meinen Bedürfnissen.	7	22
Die angebotenen Themen interessieren mich nicht.	7	14
Die Öffnungs- bzw. Kurszeiten liegen für mich ungünstig.	6	15
Die Veranstaltungsorte sind für mich schlecht erreichbar.	5	12
Ich habe keine Kinderbetreuungsmöglichkeit.	4	11
Die Angebote sind mir zu teuer.	4	10
Es gibt keine Angebote in erreichbarer Nähe.	2	--
Ich habe (zurzeit) keinen Bedarf an solchen Angeboten.	2	55
Sonstige Gründe	8	10

Quelle: ***ifb***-Elternbefragung zur Familienbildung 2006; n= 321 Nichtnutzer und n= 756 seltene Nutzer.

3.3.2 Nutzung medialer Angebote der Familienbildung

Familienbildung wird nicht nur in institutioneller Form angeboten, sondern kann auch in den eigenen vier Wänden stattfinden. Für viele Eltern spielen Medien auch bei Fragen der Familie und Erziehung eine wichtige Rolle. Mit medialer Unterstützung können sich Eltern informieren, ohne dafür das Haus verlassen zu müssen. Daher wird im Folgenden das Nutzungsverhalten von Eltern hinsichtlich der unterschiedlichen Formen medialer Familienbildung beschrieben. Die entsprechende Palette reicht von bewährten Printerzeugnissen bis hin zu neuartigen interaktiven und multimedialen Produkten.

Printmedien

Zu den klassischen Formen der medialen Familienbildung gehören vor allem Erziehungsratgeber in Buchform und Elternzeitschriften, aber auch Elternbriefe und Broschüren von Ämtern und Einrichtungen. Insbesondere Erziehungsratgeber und andere Bücher zum Thema Familie und Erziehung gehören für Eltern zu den wichtigsten Medien der Familienbildung: 46 % der Eltern lesen mindestens mehrmals im Jahr in Erziehungsratgebern; 2002 waren es noch 37 %. Dabei nimmt die Nutzung von Ratgebern in Buchform mit steigender Schulbildung signifikant zu. Auch Zeitschriften für Eltern bzw. Familien sind wichtige Hilfen im Erziehungsalltag und werden von 47 % der Eltern mehrmals im Jahr gelesen. Generell hat nicht nur das Bildungsniveau, sondern auch das Geschlecht einen deutlichen Einfluss auf die Nutzung von Printmedien: Frauen lesen alle Arten gedruckter Erziehungsinformationen häufiger als Männer.

Internet

Vielfältige Informationen zu Familienthemen bietet auch das Internet. Hier können zu jedem gewünschten Themenbereich jederzeit Informationen recherchiert und angesehen werden. Unter Umständen wird beim „Surfen" im Netz auch zufällig eine Seite mit Erziehungsthemen angeklickt. Die materiellen Voraussetzungen für die Nutzung des Internets – ein Computer mit entsprechendem Zugang – sind heute in den allermeisten Familienhaushalten gegeben. 2006 verfügten bereits fast 90 % der befragten Familienhaushalte in Bayern über eine entsprechende Ausstattung, während dies 2002 erst bei 70 % der Fall war. Hinsichtlich des Bildungsniveaus der Eltern zeigen sich jedoch Unterschiede: Obwohl heute auch untere Bildungsschichten weit überwiegend zuhause über die Möglichkeit verfügen, das Internet zu nutzen, liegt der Anteil hier nach wie vor unter dem der Höhergebildeten. Auch Alleinerziehende verfügen zuhause seltener über einen PC mit Internetzugang als Paar-Familien.

Insgesamt gaben 2006 rund zwei Drittel der Eltern an, gegebenenfalls im Internet Informationen zu Familien- und Erziehungsfragen zu suchen. 2002 lag dieser Anteil noch bei weniger als der Hälfte (44 %). Das Internet hat sich somit in wenigen Jahren zu einem auch für Eltern interessanten Medium entwickelt, da es eine Vielzahl von Möglichkeiten bietet, an Informationen zu kommen. Am weitaus häufigsten werden Suchmaschinen wie Google o. ä. genutzt, um sich zu informieren: 81 % derjenigen, die das Internet nutzen, suchen mit ihrer Hilfe entsprechende Seiten. Die Qualität der auf diese Weise erhaltenen Informationen ist jedoch sehr heterogen: Neben qualitativ hochwertigen Angeboten finden sich auch zahlreiche Seiten, deren Herkunft und Inhalte eher zweifelhafter Natur sind. Daher setzt eine zielorientierte

Suche entsprechende Strategien und Kompetenzen zur Bewertung der gefundenen Inhalte voraus („information literacy"). 60 % der Nutzer gehen auch (häufig oder selten) gezielt auf Internetseiten mit Familienthemen, wobei dies vor allem höher gebildete Eltern berichten. Speziell auf die Zielgruppe abgestimmte Onlineangebote von Familienzeitschriften und Diskussionsforen, in denen sich Eltern zu Familienthemen austauschen können, werden nur von einem kleinen Teil der Eltern wahrgenommen. Insgesamt weisen die Daten darauf hin, dass nicht nur der Besitz der erforderlichen technischen Einrichtung, sondern auch die Häufigkeit und die Art der Nutzung des Internets vom Bildungsgrad abhängen: Die „Internet-Profis" sind eher jünger und eher gebildet. Und trotz seiner gestiegenen Verbreitung in den Familienhaushalten stellt das Internet gegenüber der Ratgeberliteratur im Erziehungsalltag nach wie vor eine nachrangige Informationsquelle dar.

Fernsehen

Zum Spektrum der medialen Familienbildung gehören auch Sendungen in Radio und Fernsehen. Der Zugang zu diesen Medien ist nahezu flächendeckend bei allen Familien vorhanden. Explizite Informationen zu Familien- und Erziehungsthemen werden in entsprechenden (Fach-)Sendungen gegeben; eine implizite Orientierung im Sinne von (Rollen-)Vorbildern findet sich auch in anderen Sendungen, wie etwa TV-Serien und Talkshows, wobei der Anspruch dieser Sendungen recht heterogen ist.

Nimmt man die verbreitetsten Erziehungssendungen im Fernsehen in den Blick, fällt zunächst auf, dass die Formate der Privatsender bei Eltern generell bekannter sind als die Sendungen und Magazine der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten. Der Bekanntheitsgrad der entsprechenden Sendungen ist zudem bei Eltern aus niedrigeren Bildungsschichten deutlich höher als bei Gebildeteren. Eindeutig am bekanntesten – sicherlich auch aufgrund der zu Beginn der Ausstrahlung öffentlich geführten kontroversen Debatte – ist die Erziehungs-Doku-Soap „Die Super-Nanny" des Privatsenders RTL. Mehr als drei Viertel der Eltern (79 %) haben sie mindestens einmal gesehen, und 8 % sitzen regelmäßig vor dem Fernsehgerät, wenn diese Sendung läuft. Die Gruppe der regelmäßigen Zuschauer(innen) rekrutiert sich dabei größtenteils aus Angehörigen niedrigerer Bildungsschichten: Während der Anteil der regelmäßigen Zuschauer(innen) bei den Eltern mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen nur jeweils 4 % beträgt, liegt er bei den Eltern mit Hauptschulabschluss bei 17 %. Dagegen ist der Anteil derjenigen, die diese Sendung noch nie gesehen haben, bei Eltern mit Abitur mit 29 % dreimal so hoch wie in der Gruppe der Eltern mit Hauptschulabschluss (13 %).

Fast alle regelmäßigen Zuschauer(innen) der „Super-Nanny" finden die Erziehungstipps in dieser Sendung hilfreich (94 %). Fast ebenso viele glauben, dass Eltern durch diese Sendung ermutigt werden, sich bei Erziehungsproblemen Hilfe von

außen (z. B. in Beratungsstellen oder vom Jugendamt) zu holen (93 %). Rund drei Viertel der Befragten haben ein gutes Gefühl, wenn sie sehen, „dass auch andere Familien Probleme haben"; ebenso viele finden die Sendung unterhaltsam. Zwei Drittel der regelmäßigen Zuschauer(innen) bringen der „Super-Nanny" sogar so viel Wertschätzung entgegen, dass sie in dieser Sendung eine Alternative zu einer professionellen Beratung in einer entsprechenden Einrichtung sehen. Von Akademiker(inne)n hingegen wird insbesondere der als autoritär empfundene Erziehungsstil der „Super-Nanny" kritisch gesehen. Sie halten dieses TV-Format eher für unterhaltsam denn für hilfreich für ihren eigenen Erziehungsalltag.

3.3.3 Fazit

Die Mehrheit der Eltern nutzt Angebote der Familienbildung. Die institutionelle Familienbildung wird dabei vor allem in der frühen Familienphase in Anspruch genommen. Nach der Geburtsvorbereitung gehört die Teilnahme an Rückbildungs-, PEKiP-, Babymassage-Kursen und Eltern-Kind-Gruppen heute zum Standardprogramm vieler Mütter in den ersten Lebensmonaten und -jahren ihres Kindes. Mütter in Elternzeit bilden die Hauptnutzergruppe der institutionellen Familienbildung. Sobald der Nachwuchs das Kleinkindalter hinter sich hat, geht die Inanspruchnahme von institutionellen Angeboten jedoch deutlich zurück und beschränkt sich bei vielen Eltern auf mediale Angebote. Die Mediennutzung von Eltern im Bereich der Eltern- und Familienbildung weist allerdings eine klar erkennbare bildungsspezifische Struktur auf: Während bildungsnahe Eltern über eine geschulte „information literacy" verfügen und überwiegend zielgerichtet und kritisch an die angebotenen Informationen herangehen, präferieren Eltern aus bildungsferneren Bevölkerungsschichten offenbar mediale Angebote, die eher plakativ angelegt sind und Bedürfnisse nach klaren Vorgaben und konkreten Handlungsanweisungen befriedigen.

3.4 Die Wünsche von Eltern an Familienbildung

Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen im Rahmen ihrer Planungsverantwortung auch die Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der Familien ermitteln. Im Zusammenhang mit der Konzeption und Gestaltung familienbildender Angebote werden die Adressaten allerdings nur selten direkt nach ihren Vorstellungen gefragt. Dabei ist es für die Passgenauigkeit und Bedarfsorientierung der Angebote unerlässlich, aussagekräftige Informationen darüber zu erhalten, wo die Bedürfnisse und Wünsche von Eltern hinsichtlich einer Unterstützung ihrer erzieherischen Aufgaben liegen. Die beiden ***ifb***-Elternbefragungen stellen hierzu Informationen zur Verfügung (Smolka 2002; Mühling/Smolka 2007).

Zunächst belegen sie eine wachsende Unsicherheit von Eltern in Erziehungsfragen. Gaben in der Befragung 2002 noch 5 % der Befragten an, dass sie sich in der Erziehung häufig unsicher fühlen, lag dieser Anteil 2006 mit 10 % doppelt so hoch. Der Anteil derjenigen Mütter und Väter, die von sich sagen, nie unsicher zu sein, halbierte sich in der gleichen Zeit fast von 13 % auf 7 %. In etwa gleichgeblieben ist der Anteil derjenigen Eltern, die manchmal unsicher sind: Er beträgt knapp 50 %. Dabei zeigt sich hinsichtlich der Unsicherheit beim Thema Erziehung ein deutlicher Geschlechtsunterschied: Während 2006 50 % der befragten Väter angaben, nie oder selten unsicher in Erziehungsfragen zu sein, trifft dies nur auf 40 % der befragten Mütter zu. Wenig überraschend ist der Befund, dass die Unsicherheit beim ersten Kind besonders groß zu sein scheint. Dazu passt das Ergebnis, dass die Mehrheit der Eltern – vielleicht auch aufgrund der eigenen Erfahrungen – der Meinung ist, dass eine Vorbereitung auf Elternschaft grundsätzlich sinnvoll ist.

3.4.1 Bevorzugte Ansprechpartner(innen)

Klare Vorstellungen artikulieren Eltern hinsichtlich der Frage nach ihren bevorzugten Gesprächspartner(inne)n bzw. Anlaufstellen. Wenn Eltern über Familien- oder Erziehungsfragen sprechen möchten oder einen Rat benötigen, wenden sie sich in erster Linie an Personen aus ihrem näheren sozialen Umfeld. Der Partner/die Partnerin (67 %) und die Verwandtschaft (55 %) sind in diesem Zusammenhang die ersten, an die man sich wendet. Auch der Freundeskreis stellt eine wichtige Ressource für Informationen in Erziehungsfragen dar: Mehr als die Hälfte der Eltern (57 %) würde sich an eine befreundete Person wenden, um entsprechende Hilfestellung zu bekommen. Vor dem Hintergrund der Bildungsdebatte haben bei Erziehungsfragen auch Lehrkräfte und Erzieher(innen) als Gesprächspartner(innen) an Bedeutung gewonnen. Zurückgegangen ist gleichzeitig die Bereitschaft, bei Erziehungsproblemen ärztlichen Rat einzuholen: Wurden (Kinder-)Ärzte und (Kinder-)Ärztinnen im Jahr 2002 noch von fast jedem dritten Elternteil als potenzielle Ansprechpartner(innen) genannt, lag dieser Anteil 2006 nur noch bei einem Viertel. Dagegen wenden sich Eltern inzwischen häufiger an Angehörige therapeutischer Professionen: 14 % der Eltern gaben 2006 diese als bevorzugte Gesprächspartner(innen) bei Erziehungsfragen an, während es 2002 nur 9 % waren. Als Anlaufstellen an Bedeutung gewonnen haben auch das Jugendamt und Mütter- bzw. Familienzentren. Der Bedeutungszuwachs bei Letzteren dürfte auch auf deren zunehmende Verbreitung zurückzuführen sein.

3.4.2 Gewünschte Themenbereiche

In der Erhebung 2006 wurden die Eltern zunächst ganz allgemein gefragt, zu welchen Themen sie sich Informationen oder Hilfestellung wünschen. Die Antworten auf diese offene Fragestellung zeigen, dass es offenbar eine ganze Reihe von Themen gibt, die (junge) Eltern beschäftigen. Am häufigsten wurden Schule (36 %), Erziehung (21 %) und Jugendphase bzw. Pubertät (16 %) als Themenbereiche genannt, zu denen sich Eltern Informationen oder Angebote wünschen. Dabei nennen Väter wesentlich weniger Themen als Mütter. Und während Mütter ihre Aufmerksamkeit mehr auf die soziale und psychische Entwicklung ihrer Kinder richten, wünschen sich Väter eher Informationen zur formalen Bildung und zu den Zukunftsperspektiven ihrer Kinder (vgl. Tab. 13).

Tab. 13: Die wichtigsten genannten Themenbereiche, zu denen sich Eltern Informationen wünschen, nach Geschlecht der Befragten (offene Frage)

Themenbereiche, zu denen sich Eltern Informationen wünschen	**Nach Geschlecht** (in %)		**Gesamt** (in %)
	Männer	**Frauen**	
Schule	40	34	36
Konkrete Erziehungsfragen/Erziehungsziele	17	22	21
Jugendliche/Pubertät	11	18	16
Ausbildung/berufliche Zukunft	14	6	8
Allgemein mehr Infos und Beratung zu Familie	8	7	7
Sucht/Drogen	6	6	6
Förderung	9	4	5
Gesundheit	5	5	5
Altersgerechte Entwicklung von Kindern	1	5	4
Betreuung	5	4	4
Kindergarten	4	3	3
Freunde/Freundinnen	4	3	3
Sexualität/Aufklärung	1	4	3

Quelle: ***ifb***-Elternbefragung zur Familienbildung 2006.

Auffällig ist auch, dass umso mehr Themen genannt werden, je höher das Bildungsniveau ist. Eltern mit höherer Bildung fällt es offenbar leichter, ihren Informationsbedarf konkret zu benennen; möglicherweise sind sie über das bestehende Angebot auch besser informiert. Weitere Unterschiede zeigen sich nach dem Alter der Kinder: Eltern kleiner Kinder wünschen sich tendenziell eher Informationen zu altersgerechter Entwicklung, zu Förderung und Gesundheitsfragen sowie zu Fragen der Betreuung und des Kindergartens, während fast die Hälfte der Eltern mit Kindern im Alter ab 10 Jahren einen Informationsbedarf zum Thema Schule anmeldet. Für Eltern, deren Kinder 14 Jahre und älter sind, werden – wenn sie einen Bedarf artikulieren – vor allem Informationen zur Pubertät und zu Fragen der Ausbildung bzw. der beruflichen Zukunft ihrer Kinder interessant. 43 % der Eltern mit Kindern ab 14 Jahren geben an, keinerlei Informationsbedarf zu Erziehungsthemen zu haben.

Ergänzend ging es in der Erhebung auch um die Frage, welche Inhalte aus Sicht der Eltern speziell im Angebot der institutionellen Familienbildung stärkere Berücksichtigung finden sollten (vgl. Tab. 14).

Tab. 14: Themenbereiche, deren Verstärkung in der institutionellen Familienbildung gewünscht wird (offene Frage, in %)

Gewünschter Themenbereich (Rangliste)	**Nennungen** (in %)
Jugendliche/Pubertät	72
Erziehungsthemen (z. B. Regeln, Grenzen, Konflikte)	71
Schule (Hausaufgaben, Verhaltensprobleme, Stress)	71
Zusammenleben in der Familie	67
Gesundheit und Ernährung	67
Eltern werden	54
Ehe und Partnerschaft	46
Geburtsvor- und -nachbereitung	41
Mutter-Kind-/Eltern-Kind-Gruppen	40
Religiöse Erziehung und Glaubensfragen	31
Sonstiges	18

Quelle: ***ifb***-Elternbefragung zur Familienbildung 2006.

Zu den Spitzenreitern gehört in diesem Kontext der Wunsch nach Angeboten zum Umgang mit Jugendlichen und Pubertierenden: 72 % aller Eltern und sogar 81 %

derjenigen, deren jüngstes Kind zwischen 10 und 18 Jahren alt ist, sehen hier einen nicht gedeckten Bedarf. Daneben wünschen sich Eltern vor allem mehr Veranstaltungen zu alltagsnahen Erziehungsthemen (71 %) und zu Schulproblemen (71 %). Dass nur vergleichsweise wenige Eltern zu diesen Themen bereits Angebote in Anspruch genommen haben (vgl. Kap. 3.3.1), kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass das bestehende Angebot nicht optimal auf die Bedürfnisse der Eltern abgestimmt ist.

Auffallend ist, dass zwar nur 4 % der Eltern schon einmal Veranstaltungen oder Kurse zum Themenbereich Ehe und Partnerschaft besucht haben (vgl. Tab. 10), dass sich jedoch 46 % der Befragten zu diesem Aspekt des Familienlebens mehr Informationen wünschen. Interessanterweise nimmt der Anteil der Eltern, die sich dieses Thema wünschen, mit dem Alter ihrer Kinder zu. Möglicherweise stellen die Pubertät der Kinder und die Aussicht auf die sich nähernde „Empty Nest"-Phase Paarbeziehungen vor große Herausforderungen, denn während 55 % der Mütter und Väter, deren Kinder mindestens 14 Jahre alt sind, diesbezüglich gerne ein größeres Angebot hätten, wünschen sich dies bei den Eltern mit Kindern unter 6 Jahren nur 38 %.

3.4.3 Bevorzugte Formen und Zugangswege

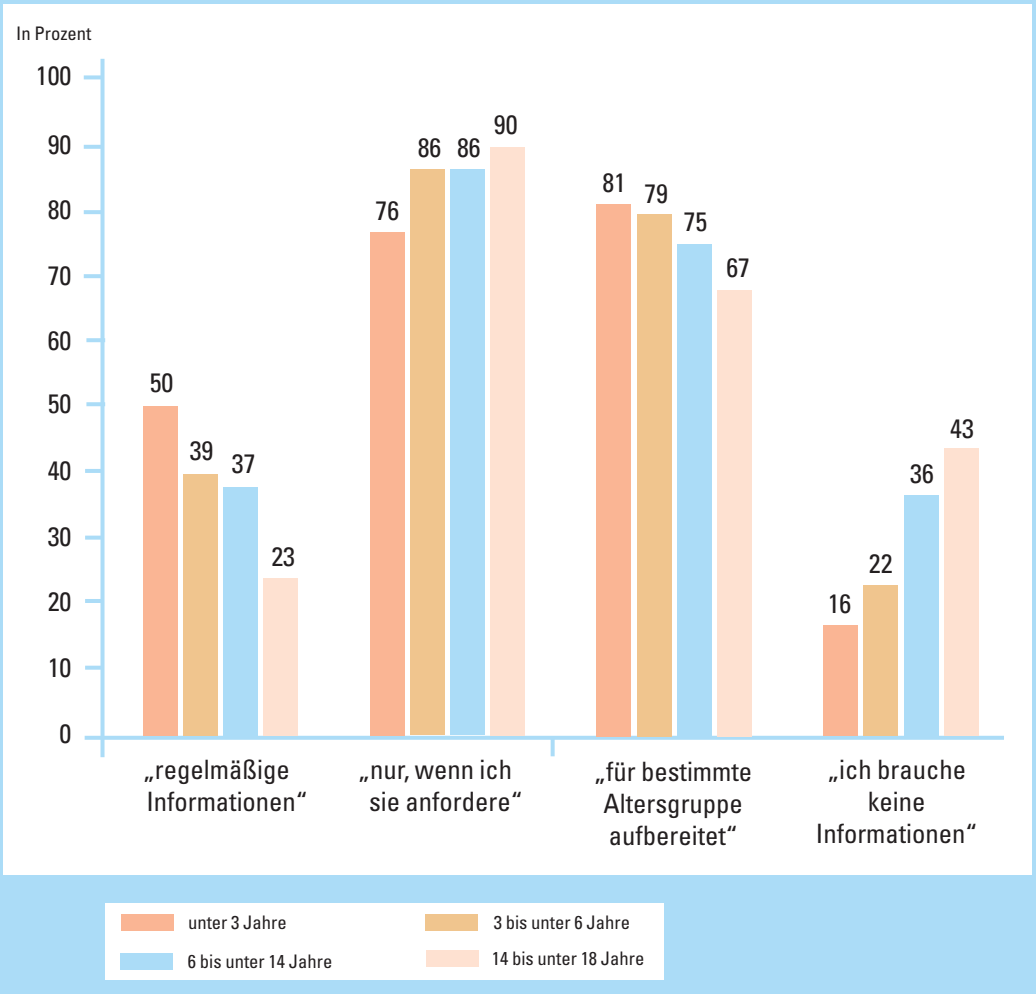
Für den Erfolg von Familienbildung ist nicht nur die Passgenauigkeit von Themen und Inhalten maßgeblich, sondern man benötigt auch geeignete Formen und Zugangswege. Ganz allgemein zu diesem Thema befragt, äußern Eltern hier klare Wünsche. Vordringlich erscheint ihnen in diesem Zusammenhang, dass sie Informationen nur auf Anforderung hin erhalten (86 %). Wichtig ist ihnen außerdem, dass die Angebote und Inhalte auf das Alter der Kinder und die damit in den Familien aktuell anstehenden Themen zugeschnitten sind (75 %). Auch der Wunsch nach einer persönlichen Beratung erfährt Zustimmung bei über zwei Dritteln der befragten Eltern (70 %). Anonyme, beispielsweise gedruckte Informationen werden nur von knapp der Hälfte der Eltern geschätzt (46 %). Regelmäßige Informationen zu Familien- und Erziehungsfragen wünscht sich nur rund ein Drittel der Eltern, die übrigen lehnen diese Form ab. Keinen Informationsbedarf bei sich selbst sehen immerhin 29 % der Eltern; die Betreffenden haben überwiegend ältere Kinder, außerdem sind die unteren Bildungsschichten in dieser Elterngruppe leicht überrepräsentiert.

Verglichen mit der Elternbefragung 2002 ist der Wunsch nach regelmäßiger Information von 53 % auf 36 %, also deutlich zurückgegangen. Zugleich legen Eltern zunehmend Wert darauf, nur Informationen zu bekommen, wenn sie diese selbst angefordert haben: Der entsprechende Anteil lag 2006 bei 86 %, während er 2002 78 % betrug. Auch der Anteil derer, die aus subjektiver Sicht keine Informationen zu Familien- und Erziehungsfragen benötigen, ist von 20 % auf 29 % gestiegen.

Es scheint demnach im Zeitalter der Informationsflut eine Tendenz dazu zu geben, dass Eltern sich danach sehnen, wenige, ausgewählte Hilfestellungen zu erhalten, die wirklich auf ihren aktuellen Bedarf zugeschnitten sind.

Welche Form von Information über Erziehungsfragen gewünscht wird, hängt vor allem davon ab, in welchem Alter die Kinder der Befragten sind (vgl. Abb. 3). Während Eltern mit Kleinkindern überdurchschnittlich häufig regelmäßige und auf das Alter des Kindes zugeschnittene Informationen erhalten möchten, fällt die Gruppe der Befragten, deren jüngstes Kind bereits das Teenageralter erreicht hat, dadurch auf, dass sie laut eigener Einschätzung relativ häufig gar keine Informationen zu Familien- und Erziehungsfragen benötigen und Informationen ansonsten nur auf Aufforderung bekommen wollen.

Abb. 3: Gewünschte Formen und Zugangswege von Informationen nach dem Alter des jüngsten Kindes (Anteile von „Stimme voll und ganz zu“ und „Stimme eher zu“ in %)



Quelle: ***ifb***-Elternbefragung zur Familienbildung 2006

Über diese allgemeinen Vorstellungen der Eltern zu Formen und Zugangswegen hinaus ist es auch wichtig zu wissen, an welchen Orten familienbildende Angebote sinnvoll platziert werden können, um die Adressaten zu erreichen. Zunächst ergab die Untersuchung der Nutzergewohnheiten der Eltern, dass vor allem Angebote an alltagsnahen Orten wahrgenommen werden (vgl. Kap. 3.3.1). Die Orte, an denen sich Eltern und Kinder regelmäßig aufhalten, definieren einen „Alltagsraum", in welchem sinnvollerweise auch Angebote der Familienbildung „angedockt" werden können. In diesem Zusammenhang soll nun der Blick darauf gerichtet werden, an welchen Orten sich Eltern im Alltag aufhalten und an welchen dieser Orte sie sich (mehr) Angebote der Familienbildung wünschen würden (Mühling/Smolka 2007: 62ff.).

Unter den von Eltern häufig besuchten Orten finden sich v. a. Bibliotheken, Schulen, Kindergärten, Kinderarztpraxen und Räume der Kirchengemeinden. Dabei halten sich Mütter an fast allen diesen Orten häufiger auf als Väter, die einzige Ausnahme hiervon sind Ämter, welche 14 % der Männer, jedoch nur 7 % der Frauen häufig aufsuchen. Die untere Bildungsschicht gibt bei den meisten abgefragten Orten und Einrichtungen seltenere Aufenthalte an als die übrigen Eltern. Die Häufigkeit des Besuchs bestimmter Einrichtungen und Orte hängt zudem stark von der Familien- sowie mit der lokalen Infrastruktur zusammen: Eltern mit Babys und Kleinstkindern halten sich häufig in Kinderkrippen auf, während Alleinerziehende öfter als Ehepaare Mütterzentren und Horte aufsuchen. Die nur in wenigen bayerischen Kommunen bestehenden Familienbildungsstätten ziehen überdurchschnittlich viele höhergebildete Eltern an, wohingegen Treffpunkte für Familien mit Migrationshintergrund fast ausschließlich von den Zielgruppen der betreffenden Einrichtungen besucht werden. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, die Orte, an denen sich Eltern mehr Informationen und Beratung wünschen, sowohl auf alle Eltern als auch beschränkt auf die Besuchergruppen der jeweiligen Orte zu beziehen (vgl. Tab. 15). Insgesamt gaben nämlich beispielsweise nur 2 % aller befragten Eltern an, dass sie sich mehr Beratungsangebote an Treffpunkten für ausländische Familien wünschten. Von denjenigen Eltern, die sich in solchen Einrichtungen tatsächlich aufhalten, hätte jedoch fast die Hälfte (47 %) dort gerne mehr familienbildende Angebote.

Insbesondere Schulen und Kindertagesstätten, aber auch Ämter, Bibliotheken oder die Praxen von Kinderärzt(inn)en gehören zu den Orten, an denen sich Eltern nicht nur häufig aufhalten, sondern an denen sie sich auch explizit mehr familienbildende Angebote wünschen.

Tab. 15: Orte, an denen sich Eltern mehr Informations- und Beratungsangebote wünschen

Orte (Rangliste)	An diesen Orten wünschen sich mehr Beratungsangebote...	
	in % aller Eltern	in % der Eltern, die sich dort (häufig oder selten) aufhalten
Schule	30	44
Praxis eines Kinderarztes/einer Kinderärztin	24	32
Ämter der Stadt oder Gemeinde	22	31
Bibliothek	19	27
Räume der Pfarr- oder Kirchengemeinde	15	24
Kindergarten	13	35
Einrichtungen der beruflichen Bildung	13	37
Nachbarschafts- oder Stadtteilzentrum	7	37
Familienbildungsstätte	6	36
Mütter- oder Familienzentrum	4	35
Familienferienstätte	4	26
Kinderkrippe	3	40
Kurse, Veranstaltungen und Treffpunkte für ausländische Familien	2	47
Hort	2	28

Quelle: *ifb*-Elternbefragung zur Familienbildung 2006

Darüber hinaus haben die Elternbefragungen auch gezeigt, dass nur wenige Eltern bereit wären, weite Wege auf sich zu nehmen, um ein Angebot zur Familienbildung wahrzunehmen. Dabei spielen die regionalen Unterschiede und die lokalen Gelegenheitsstrukturen gewiss eine große Rolle. Daneben hängt die Bereitschaft zu einer weiteren Anfahrt aber auch davon ab, ob es sich um ein einmaliges Angebot oder um den regelmäßigen Besuch eines Kurses oder einer Fortbildung handelt, sowie davon, ob ein spezielles Problem in der Familie besteht.

Bezüglich aufsuchender Angebote sind die Eltern unterschiedlicher Auffassung: Während die Hälfte der Eltern solche Angebote – in bestimmten Situationen und bei spezifischen Zielgruppen – als hilfreich ansieht und der Meinung ist, dass beispielsweise nach der Geburt Hausbesuche sehr wohltuend sein können oder dass es auch mit kleinen Kindern umständlich sei, zu einer Veranstaltung oder einem Beratungsgespräch zu fahren, hält die andere Hälfte davon wenig. Diese Eltern bevorzugen klassische Kommstrukturen und gehen lieber selbst zu einem Vortrag oder zu einer Veranstaltung. Manche von ihnen sehen auch keinen entsprechenden Bedarf oder befürchten, bei einem Gespräch in den eigenen vier Wänden „durchleuchtet" zu werden (Mühling/Smolka 2007: 65f.).

3.4.4 Fazit

Vor dem Hintergrund steigender Unsicherheit in Erziehungsfragen ist ein breites und vielfältiges Angebot der Familienbildung anzustreben. Wie die Elternbefragungen belegen, entspricht ein solches Angebot auch den Wünschen der Eltern. Dabei ist es ihnen wichtig, dass sie in ihrer jeweiligen Situation und in ihrem aktuellen Anliegen ernst genommen werden, d. h., dass ihre Erziehungsleistung prinzipiell anerkannt wird und sie als Erwachsene mit ihren Fähigkeiten und Ressourcen Wertschätzung erfahren. Eltern wünschen sich passgenaue Angebote, die sich am Alter ihrer Kinder und somit an der kindlichen Entwicklung orientieren. Besonders wichtige Themen sind Schule, konkrete Erziehungsfragen und Pubertät. Die Freiheit, selbst zu entscheiden, welches Angebot sie wann nutzen möchten, ist Eltern wichtig. Familienbildung sollte daher als ressourcenorientierte Möglichkeit der Unterstützung präsentiert werden. Eltern möchten zudem bedarfsgerechte und wohnortnahe Angebote. Dabei müssen neben ihren Wünschen und Bedürfnissen auch ihre Vorbehalte und Hemmnisse in die Planung und Konzeption von Angeboten einbezogen werden. Und schließlich wollen Eltern seriös und fundiert informiert und beraten werden. Dementsprechend müssen fachlich hochwertige Angebote unterbreitet werden, welche die Autonomie von Eltern respektieren.

3.5 Herausforderungen für Familienbildungskonzepte in Bayern

Die empirischen Befunde dokumentieren, dass sowohl die Angebotspalette der Familienbildung als auch die Wünsche und Vorstellungen der Eltern ausgesprochen vielfältig sind. Angesichts ausdifferenzierter Familienstrukturen und vielfältiger Lebenslagen artikulieren Eltern unterschiedliche Bedürfnisse, angesichts derer die Vielfalt des Angebots als positiv zu bewerten ist. Gleichzeitig deuten die Befunde darauf hin, dass es bestimmte Schwerpunkte und Traditionen in der Angebotsgestaltung gibt, die den Kriterien für ein integriertes, qualitativ hochwertiges Gesamtangebot aus fachlicher Sicht nicht ausreichend entsprechen. Insofern weist die

Analyse der aktuellen Situation der Familienbildung in Bayern auf einen Bedarf an Weiterentwicklung hin. Dieser bezieht sich dabei sowohl auf strukturelle als auch auf inhaltliche Aspekte. Es mangelt vor allem an

- alltagsnahen, sozialraumbezogenen, aufsuchenden Angeboten,
- Angeboten für Familien mit größeren Kindern sowie
- passgenauen Angeboten für verschiedene Lebenslagen.

Zudem ist das vorhandene Angebot vor Ort für die Familien häufig nicht transparent. Wie im Einzelnen vorzugehen ist, um ein bedarfsgerechtes und abgestimmtes Gesamtangebot auf kommunaler Ebene sicherzustellen, wird in den nächsten Kapiteln ausführlich erläutert.

4. ENTWICKLUNG UND UMSETZUNG EINES FAMILIENBILDUNGSKONZEPTS UNTER FEDERFÜHRUNG DER KINDER- UND JUGENDHILFE

Nimmt man die Zuordnung der Eltern- und Familienbildung zur Kinder- und Jugendhilfe ernst, so ergibt sich daraus eine klare Verortung der Gesamtverantwortung für diesen Bereich bei den Jugendämtern. Insofern haben diese bei der Umsetzung eines Familienbildungskonzepts einen anderen Beitrag zu leisten als die anderen Akteure, wie etwa die freien Träger.

In Kapitel 4.1 wird daher zunächst die Rolle des Jugendamtes als verantwortliche Instanz für die Initiierung und Koordinierung des Familienbildungskonzepts im Rahmen eines Familienbildungsnetzwerks vor Ort dargestellt. Auf die einzelnen Arbeitsschritte zur Etablierung und Verstetigung des Familienbildungsnetzwerks wird in Kapitel 4.2 eingegangen. Der Beitrag der anderen Beteiligten wird in Kapitel 4.3 näher beleuchtet.

4.1 Der Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe

Familienbildung vor Ort wird von einer Vielzahl von Akteuren und Einrichtungen vorgehalten, die mit ihren jeweiligen Angeboten zu einer bedarfsgerechten und attraktiven Angebotslandschaft für Familien beitragen. Im Zentrum der Entwicklung und Umsetzung eines Familienbildungskonzepts steht daher der Gedanke der Vernetzung. Den initiierenden und koordinierenden Part übernimmt dabei die Jugendhilfe. Laut einer Empfehlung des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V. sollen sich die Jugendämter „als Orte der Initiierung, Steuerung und Moderation“ begreifen und ihren gesetzlichen Auftrag „offensiv definieren“ (Deutscher Verein 2007). Ergänzend wird darauf hingewiesen, dass § 16 SGB VIII als „objektivrechtliche Verpflichtung“ zur Erbringung dieser Leistungen zu verstehen sei (ebd.).

Damit das jeweilige Jugendamt die mit dieser Verantwortung verbundenen Aufgaben aktiv und gestaltend wahrnehmen kann, muss der Stellenwert von Familienbildung innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe weiter gestärkt werden. Dies erfordert Entscheidungen und Modifikationen auf mehreren Ebenen: Auf kommunaler und politischer Ebene muss Familienbildung als eine Pflichtaufgabe der Jugendhilfe wahrgenommen werden. Eine solche Wahrnehmung bedeutet eine inhaltliche Aufwertung dieses Bereichs und sollte mit einer klaren Positionierung zum präventiven Charakter der Familienbildung verbunden sein. Gleichzeitig erfordert sie eine Bereit-

stellung von ausreichenden finanziellen und personellen Ressourcen. Von zentraler Bedeutung für eine angemessene Positionierung der Familienbildung im Rahmen der Jugendhilfe in der Kommune ist auch die Klärung der Zuständigkeit im Jugendamt. Unverzichtbar ist schließlich die Etablierung einer kommunalen Vernetzungsstruktur für die Anbieter vor Ort – auch wenn dies anfänglich mit einigem Aufwand verbunden ist – sowie die Verzahnung mit angrenzenden und überschneidenden Bereichen, wie z. B. der Jugend- und Gesundheitshilfe oder der Erwachsenenbildung.

Welche konkreten Aufgabenstellungen sich in diesem Kontext ergeben, wird im Folgenden näher erläutert.[26]

4.1.1 Institutionalisierung der Familienbildung im Jugendamt

In seinen Empfehlungen aus dem Jahr 2007 hat der Deutsche Verein die „Randständigkeit der Familienbildung innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe" beklagt (Deutscher Verein 2007). Damit gemeint ist nicht nur die inhaltlich ungenügende Wahrnehmung dieses Themas, sondern auch seine fehlende institutionelle Verankerung.

Situationsbeschreibung

Die Befunde der Regionenanalyse belegen, dass der Bereich Familienbildung in den meisten Jugendämtern in Bayern institutionell nicht verankert ist: In den befragten Jugendämtern gibt es weder Mitarbeiter(innen), die ausschließlich mit planerischen, konzeptionellen oder koordinationsbezogenen Aufgaben im Zusammenhang mit Familienbildung betraut sind, noch eine Abteilung, in der dieser Bereich organisatorisch angesiedelt ist. Auf der Arbeitsebene findet sich nur sehr selten ein(e) feste(r) Ansprechpartner(in). Zuständig für diesen Bereich sind nach eigenen Angaben meist die Jugendamtsleitungen selbst – manchmal mit Unterstützung anderer Personen, wie z. B. des (Kreis-)Jugendpflegers/der (Kreis-)Jugendpflegerin oder der/des Gleichstellungsbeauftragten:

„Alles, wo es nichts Eigenes gibt, bleibt beim Chef hängen. Punktuell kann ich dann manches an bestimmte Mitarbeiter delegieren, aber vieles bleibt am Chef hängen."

Etwas „Eigenes" hat die Familienbildung auch im Jugendhilfeausschuss meist nicht. Nach Aussage der Jugendämter werden bei Bedarf dort zwar durchaus familienbildungsrelevante Themen behandelt, aber nicht durch

26 Da die Jugendhilfe diese Aufgaben in der Regel in engem Kontakt und in Abstimmung mit den freien Trägern erbringen soll, ergeben sich immer wieder Überschneidungen sowohl mit den Ausführungen zum Familiennetzwerk in Kap. 4.2 als auch mit den Rahmenbedingungen, die in Kap. 5 erläutert werden. An einigen Stellen wird direkt auf die jeweiligen Ausführungen an anderer Stelle verwiesen.

originäre Fürsprecher(innen) eingebracht und vertreten. Wenngleich Einrichtungen, die (auch) Familienbildung anbieten, zwar meist über ihre Träger im Jugendhilfeausschuss vertreten sind, geht deren Themenspektrum doch in der Regel wesentlich über die Familienbildung hinaus.

In einigen Kommunen gibt es einen Familienbeirat oder -ausschuss, welcher neben der Diskussion familienbezogener Fragen teilweise auch über die Bereitstellung und Verwendung finanzieller Mittel für die Familienbildung entscheidet.

Nur in wenigen Kommunen ist die Familienbildung selbstständiger – und selbstverständlicher – Teil der Jugendhilfeplanung, wobei auch dies nicht unbedingt mit entsprechenden Ressourcen verbunden ist, sondern zum Teil von der Jugendamtsleitung mitübernommen wird:

„Das mach(en) der Chef und sein Kreisjugendpfleger gemeinsam, (in) Personalunion, auch noch mit."

Darüber hinaus tragen die Schwerpunktsetzung der Jugendhilfe bei den interventionellen Maßnahmen und die sich daraus ergebende Auslastung der vorhandenen Kapazitäten dazu bei, dass die Familienbildung nur einen untergeordneten Rang einnimmt. So berichtet ein Jugendamtsleiter:

„Wenn ich so den ganz normalen Arbeitsalltag auch im Jugendamt sehe, dann ist der Schwerpunkt immer bei den Notlagen, Hilfestellungen – ganz einzelfallbezogene Notlagen, Hilfestellungen für Familien, für junge Menschen."

Schließlich wird – gerade auch in ländlichen Gebieten – von Vorbehalten gegenüber der Familienbildung berichtet. Diese wird auch von politischer Seite als nachrangig und als – im Verhältnis zu den anderen Aufgaben der Jugendhilfe – besonders begründungsbedürftiger Bereich wahrgenommen.

Diese ungenügende Institutionalisierung der Familienbildung führt nicht nur zu einer Marginalisierung dieses Bereichs in der öffentlichen und politischen Wahrnehmung, sondern auch zu einer erhöhten Arbeitsbelastung der Leitung des Jugendamtes im Arbeitsalltag.

Die empirischen Befunde belegen, dass der Familienbildung in Bayern bislang kein angemessener Stellenwert in der Kinder- und Jugendhilfe zukommt. Dies zeigt sich nicht zuletzt an der mangelnden Institutionalisierung dieses Bereichs in der Aufbau- und Ablauforganisation des Jugendamtes.[27] Eine unverzichtbare Voraussetzung für die Planung, Konzeption und Umsetzung eines Familienbildungskonzepts vor Ort sowie für dessen Verstetigung ist daher die Benennung eines festen Ansprechpart-

27 Zu diesem Ergebnis kommt auch eine Befragung aller bayerischen Jugendämter, die das BLJA im Frühjahr 2009 durchgeführt hat: Danach ist in 70 der 96 bayerischen Jugendämter weniger als 10 % einer Vollzeitstelle für Familienbildung vorgesehen, in 16 Jugendämtern sind es Stellenanteile zwischen 10 % und 50 %. Zwei Jugendämter haben einen Stellenanteil zwischen 50 % und 100 %, und in drei Jugendämtern steht mehr als eine Vollzeitstelle für den Bereich der Familienbildung zur Verfügung (BLJA 2009b: 15).

ners/einer festen Ansprechpartnerin im Jugendamt. Notwendig ist die personelle Verankerung des Bereichs bei einer bestimmten Person oder Stelle innerhalb des Jugendamtes – idealerweise nicht als zusätzliche Aufgabe der Leitung.

Zu den grundlegenden Zuständigkeiten dieser Ansprechperson oder Stelle gehört es, sich explizit um die Förderung und Weiterentwicklung der Familienbildung zu kümmern, indem sie federführend aktiv ist und Verantwortung für diesen Bereich übernimmt. Konkret heißt das, als Anlaufstelle für alle Beteiligten und Interessierten zu fungieren, den Bedarf und den Bestand zu prüfen, Angebote zu koordinieren sowie die Vernetzung zu fördern. Darüber hinaus sollte hier die Informationsvermittlung und fachliche Weiterbildung zum Themenbereich organisiert und die Qualität des Gesamtangebots gesichert werden. Die zuständige Person oder Stelle betreibt zudem gezielt Öffentlichkeitsarbeit und fördert auf diese Weise den Bekanntheitsgrad und die Akzeptanz von Familienbildung. Schließlich gehört es zu ihren Aufgaben, Ressourcen zu akquirieren und nachhaltig zu sichern.

4.1.2 Verankerung der Familienbildung in den Planungsprozessen der Jugendhilfe

Im Vorfeld des Aufbaus und der Koordination eines Familienbildungsnetzwerks als kommunale Vernetzungsstruktur sind mehrere grundlegende Prozesse in die Wege zu leiten. Diese gehören teilweise in den Bereich der Jugendhilfeplanung, so dass sinnvollerweise die „klassischen Werkzeuge der Jugendhilfeplanung“ (BLJA 2009a: 19) in jeweils geeigneter Form zum Einsatz gelangen. Sie gehen aber auch darüber hinaus und erfordern daher die (Weiter-)Entwicklung entsprechender Verfahren und Methoden, welche auf die jeweiligen Rahmenbedingungen vor Ort abzustimmen sind.

Nach den §§ 79 und 80 SGB VIII ist die öffentliche Jugendhilfe zu einer differenzierten Jugendhilfeplanung verpflichtet. Diese bildet auch die Grundlage der Planung, Finanzierung und Umsetzung von Eltern- und Familienbildung nach § 16 SGB VIII auf kommunaler Ebene. Eine differenzierte Jugendhilfeplanung ist grundsätzlich sozialraumorientiert, d. h. sie berücksichtigt unterschiedliche sozialökologische Lebensverhältnisse und soziokulturelle Lebenswelten von Familien (vgl. hierzu auch Kap. 6.3).

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte, welche für einen Planungs- und Umsetzungsprozess konstitutiv sind (vgl. Schone 1998: 173ff.), idealtypisch erläutert. Je nach den örtlichen Rahmenbedingungen und Akteurskonstellationen kann sich auch eine andere Abfolge – oder eine parallele Durchführung mehrerer Schritte – als zielführend erweisen. Grundsätzlich erfolgen Planung und Durchführung der ein-

zelnen Schritte immer prozessorientiert und in Kooperation mit allen relevanten Akteuren vor Ort (Familienbildungsnetzwerk, vgl. Kap. 4.2).

Am Beginn stehen die Zielentwicklung und die Planung der Vorgehensweise. Bei der Zielentwicklung geht es zunächst darum, sich darüber zu verständigen, welche (allgemeinen) Ziele mit den Angeboten der Familienbildung verfolgt werden sollen. Weiterhin ist abzuklären, mit welchen Schritten und Aktivitäten das Familienbildungskonzept vor Ort konkret umgesetzt und gestaltet werden soll. Möglicherweise erweist es sich als sinnvoll, Konkretisierungen der Ziele erst zu einem späteren Zeitpunkt vorzunehmen (z. B. nach einer systematischen Bedarfsermittlung) oder vereinbarte Ziele später noch einmal gemeinsam zu überprüfen.

Die Bedarfsermittlung als ein weiterer zentraler Arbeitsschritt ist ein Teil der Jugendhilfeplanung. Nach § 80 Abs. 1 Nr. 2 SGB VIII haben die Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Rahmen ihrer Planungsverantwortung den Bedarf unter Berücksichtigung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der Familien für einen mittelfristigen Zeitraum zu ermitteln. Dabei ist zwischen individuellen Bedürfnissen und objektivierten, politisch verarbeiteten Bedarfen zu unterscheiden:

- Zunächst sind die Bedürfnisse der vor Ort lebenden Familien festzustellen. Basisinformationen bilden die Daten zur Bevölkerungs- und Sozialstruktur. Diese können durch Expertenbefragungen sowie durch eine direkte Befragung der Adressaten ergänzt werden. Aufschlussreich ist auch die Berücksichtigung des sozialpädagogischen Tätigkeitsprofils (insbesondere anhand der Kinder- und Jugendhilfestatistik).

- Die ermittelten Informationen müssen fachlich und hinsichtlich der Zielsetzung bewertet werden. Daher sind möglichst aussagekräftige Daten erforderlich, um ein zielorientiertes Profil des Bedarfs vor Ort zu gewinnen, welches durch konkrete Angebote abgedeckt werden kann (zu Details vgl. Kap. 5). Eine Rolle spielt in diesem Zusammenhang auch die Frage, wo die politischen Prioritäten gesetzt werden und welcher finanzielle Spielraum verfügbar ist.

Situationsbeschreibung

Die Regionenanalyse hat wichtige Befunde dazu erbracht, wo Kommunen und Einrichtungen – vor dem Hintergrund ihrer konkreten Situation vor Ort – besonderen bzw. ungedeckten Bedarf an Familienbildung sehen.

Nur in wenigen Kommunen liegen hierfür systematisch erhobene Daten vor. Die vorhandenen Angebotsstrukturen basieren vorwiegend auf Bedarfseinschätzungen der Anbieter. Dabei sind die Einrichtungen, was den konkreten Bedarf angeht, sehr unterschiedlicher Meinung. Sie orientieren sich in der Wahrnehmung stark an ihrer jeweiligen Zielgruppe. Dies ist insofern sinnvoll, als z. B. Familienbildungsstätten eine hohe Wertschätzung von ihren Nutzer(inne)n erfahren (Schiersmann et al. 1998: 117), führt aber nicht automatisch zu einem gut strukturierten Gesamtangebot. Dieser Eindruck wird durch folgende Feststellung eines Jugendamtsleiters indirekt bestätigt:

„Und was wir momentan machen, das ist, jeder erkennt irgendwo eine Lücke oder einen Bedarf und sagt, o.k., da mach ich jetzt was. Ist alles gute Absicht, ist alles ganz toll, aber wir kriegen auf diese Weise in keinster Weise eine Struktur rein."

Zudem führt die Identifikation eines Bedarfs nicht automatisch dazu, dass entsprechende Angebote unterbreitet werden. Der Finanzierungsdruck, unter dem soziale Einrichtungen heute vielfach stehen, führt vielmehr dazu, dass Träger besonders solche Angebote in ihr Programm aufnehmen, die kostendeckend durchgeführt werden können. Dadurch entstehen unter Umständen Lücken bei anderen Zielgruppen.

Die Jugendämter haben zwar die gesamte Kommune im Blick, richten aber ihren Fokus stark auf besonders belastete Familien und auf Zielgruppen, die zum Klientel der Jugendhilfe gehören. (Zusätzlichen) Bedarf machen sie bei bestimmten Adressaten- und Zielgruppen (z. B. Alleinerziehende, Familien mit Migrationshintergrund etc.), hinsichtlich aktueller Themen und bezogen auf veränderte Bedarfe sowie bezüglich geeigneter Zugangswege und Angebotsformen (z. B. aufsuchende Angebote und spezielle Hilfen) aus.

Insgesamt legen die Aussagen nahe, dass sich die Sicht auf die Familien als Adressaten der Familienbildung im Lauf der Zeit verschoben hat. Seit Langem wird eine Diskussion über die „Mittelschichtsorientierung" der Familienbildung geführt, welche zu einer Benachteiligung – möglicherweise auch Ausgrenzung – anderer Gruppen führt. Inzwischen wird verstärkt über die Bedürfnisse von sozial Benachteiligten und von Migrantenfamilien diskutiert sowie über die Frage, wie man diese bislang kaum erreichten Gruppen

ansprechen kann. Diese Erweiterung des Blickwinkels scheint mit einer veränderten Wahrnehmung der Familien der Mittelschicht einherzugehen: Sie gelten als versorgt und eher unproblematisch, und ihre Bedürfnisse stehen heute nur noch wenig im Fokus der Aufmerksamkeit. So wird für einen Jugendamtsbezirk folgende Situation festgestellt:

„Für die Mittelschichtseltern [...] haben wir, glaube ich, eine gute Angebotspalette, gute Angebotsstrukturen. Und die finden auch immer ihre Wege, ihre Angebote oder [Möglichkeiten, d. V.], sich zu informieren. [...] Da haben wir kein Defizit. Da haben wir auch für einen kleinen Landkreis [...] eigentlich eine ganz gute Struktur. Aber die Schwierigkeit ist immer so das Problemklientel: Alleinerziehende, sozial Schwache, vielleicht auch Migranten noch."

Der Eindruck einer starken Fokussierung auf besonders belastete Familien wird durch die Antworten auf die Fragen nach Lücken bzw. nach besonderen Zielgruppen oder Problemlagen im Einzugsgebiet verstärkt. Zu den Gruppen, die hier von den Akteuren vor Ort angeführt werden, zählen insbesondere Migrantenfamilien, sozial und finanziell schwache Familien, (sehr) junge Eltern und Alleinerziehende.

Inwieweit der Bedarf vor Ort tatsächlich gedeckt ist, wird in den einzelnen Kommunen recht unterschiedlich eingeschätzt. Man kann tendenziell davon ausgehen, dass in den meisten Kommunen ungedeckte Bedarfe bestehen. Ein solcher scheint nach Ansicht einiger Praktiker(innen) auch hinsichtlich einer besseren Bewusstseinsbildung auf Seiten der Eltern zu existieren.

Der Gefahr, den Bedarf an Familienbildung nur bei bestimmten Gruppen auszumachen und andere Bevölkerungsgruppen dabei zu sehr aus dem Blick zu verlieren, wird mit Hilfe einer differenzierten Bedarfsanalyse, bezogen auf die vor Ort lebenden Familien, begegnet. Dabei ist unbedingt zu berücksichtigen, dass grundsätzlich alle Eltern einen Bedarf an Familienbildung haben können und entsprechende Angebote vorfinden sollten. Dieses Gebot ergibt sich nicht nur aus § 16 SGB VIII, sondern wird auch durch empirische Befunde bestätigt (vgl. Kap. 3.4).

Ebenfalls im Kontext einer differenzierten Jugendhilfeplanung ist die Bestandserhebung oder -feststellung nach § 80 Abs. 1 Nr. 1 SGB VIII zu sehen. Sie bezieht sich sowohl auf die Erfassung und systematische Darstellung aller vorhandenen Einrichtungen und Angebote der Familienbildung vor Ort als auch auf die Erfassung der vor Ort bestehenden Netzwerke im Themenbereich Familie. Die Einbeziehung aller relevanten Akteure setzt die Klärung der Frage voraus, was Familienbildung ist und welche Angebote jeweils als Familienbildung gelten (sollen). Denn weder die Ziele

der Jugendhilfe bzw. der Familienbildung noch die Angebotsstrukturen sind durch Gesetze, Vorschriften oder Richtlinien eindeutig definiert (Schone 1998: 122). Zur Bestandserhebung gehört schließlich auch die Dokumentation der organisatorischen Rahmenbedingungen im Jugendamt (Schone 1998: 177ff.; vgl. Kap. 4.1.1).

Situationsbeschreibung

In den Kommunen in Bayern gibt es zahlreiche und vielfältige Aktivitäten und Angebote der Familienbildung. Dabei ist die Zusammensetzung der Träger – und entsprechend auch der Angebote – in jeder Kommune anders und insgesamt außerordentlich heterogen.

Die Angebote der Familienbildung vor Ort werden – wie vom Gesetzgeber im Sinne der Subsidiarität intendiert – meist von freien Trägern durchgeführt. Dabei treten nicht selten mehrere Einrichtungen oder Stellen des gleichen Trägers, die z. T. zusätzlich auf unterschiedlichen Organisationsebenen angesiedelt sind, als Anbieter auf.

Die meisten Einrichtungen führen selbst Angebote durch, nicht wenige initiieren aber auch Angebote oder koordinieren diese. Koordinationsaufgaben werden häufiger von übergeordneten Stellen, wie etwa Verbänden, Bildungswerken oder Dekanaten, übernommen, wobei sie sich üblicherweise auf Aktivitäten des eigenen Trägers oder Einzugsbereichs beziehen, wie es z. B. folgende Einrichtung beschreibt:

„Also das ist eine Vielzahl von Akteuren, die unter unserem Dach versammelt sind, um Eltern- und Familienbildung zu betreiben."

Weder in städtischen noch in ländlichen Gebieten lässt sich eine „Standardkonstellation" an Einrichtungen ausmachen: Während es z. B. in manchen Kommunen mehrere Mehrgenerationenhäuser oder Mütterzentren gibt, beteiligt sich in anderen Kommunen die Erwachsenenbildung sehr aktiv an der Familienbildung, oder es gibt dort viele „kleine" Anbieter, die neben ihrem eigentlichen Aufgabengebiet auch einzelne Veranstaltungen zur Familienbildung durchführen.

Unterschiede zwischen den Kommunen zeigen sich hinsichtlich der Anzahl der vor Ort vorhandenen und aktiven Träger und Einrichtungen. So sind in Städten meist mehrere Dutzend bis zu mehreren Hundert Anbieter tätig, in den Landkreisen liegen die Zahlen meist deutlich darunter – zum Teil findet sich hier nur eine Handvoll Einrichtungen. Diese Differenzen sind zum einen schlicht der unterschiedlichen Größe der Kommunen geschuldet, zum anderen ist aber auch ihre Lage ausschlaggebend: So zeigt sich beispielsweise bei Landkreisen, die in der Nähe einer kreisfreien Stadt liegen oder diese mit ihrem Gebiet umschließen, nicht selten eine starke Orientierung auf den

städtischen Raum. Die dortigen Einrichtungen stehen häufig auch den im Landkreis lebenden Familien offen und haben daher große Bedeutung für den Landkreis, so dass dort keine zusätzlichen eigenen Einrichtungen als erforderlich gelten.

Eine unterschiedliche Zusammensetzung der Anbieter vor Ort kann aber auch aus kulturellen und historisch gewachsenen Faktoren resultieren. So wird in einer Region die vergleichsweise geringe Sichtbarkeit evangelischer Einrichtungen beispielsweise mit der dort traditionell besonders starken Rolle der katholischen Kirche begründet:

„Aber wir sind natürlich auch katholisch hier im Landkreis, da hat die Diakonie nicht so viel zu sagen bei uns. Also, das ist einfach so. Ja, das sind so Strukturen, die da eine Rolle spielen."

Aber auch Stadt-Land-Unterschiede zeigen sich: So sind beispielsweise Selbsthilfeinitiativen in der Regel eher in Städten zu finden, da entsprechende Bedarfe hier eher artikuliert werden und auch quantitativ stärker auftreten. Gleichzeitig haben diese Initiativen häufig ein größeres Einzugsgebiet und sprechen auch die Familien in den umliegenden Landkreisen an.

Unabhängig von der konkreten Situation besteht allerdings nur selten ein detaillierter Überblick über den Bestand an Einrichtungen und Angeboten vor Ort. Auch dort, wo man bereits seit Jahren in diesem Bereich aktiv ist und Familienbildung einen selbstverständlichen Bestandteil kommunaler Aktivitäten bildet, fehlt es häufig an Transparenz und an Informationen über die entsprechenden Anbieter und Angebote. So haben manche Jugendämter nur die institutionellen Anbieter im Blick; andere nehmen zwar ein breiteres Anbieterspektrum wahr, sind aber nicht darüber informiert, inwieweit die einzelnen Akteure aktuell tatsächlich ein entsprechendes Angebot vorhalten.

Auf der Basis der differenzierten Informationen, die entweder im Rahmen der örtlichen Jugendhilfeplanung oder unabhängig davon beschafft und aufbereitet werden, wird das Familienbildungskonzept vor Ort entwickelt. Im Mittelpunkt stehen dabei die Anpassung der Angebotsstrukturen an das Bedarfsprofil vor Ort – dies betrifft sowohl Inhalte als auch Anzahl der Angebote – sowie die Schaffung neuer Angebote und Maßnahmen für Ziele bzw. Zielgruppen, die sich in der Diskussion vor Ort als wichtig herausgestellt haben, aber bislang nicht berücksichtigt worden sind. Dieser Prozess ist kein einmaliges Vorgehen, sondern muss kontinuierlich erfolgen. Dabei sind auch geeignete Organisationsformen und Strukturen zu etablieren.

Nicht nur für die Entwicklung, sondern insbesondere auch für die Umsetzung eines Familienbildungskonzepts sind weiterhin Evaluation und Fortschreibung von Bedeutung. Grundsätzlich dient die Evaluation sozialpolitischer Maßnahmen der Bewertung ihrer Effektivität und Effizienz. Dabei geht es zum einen um die Überprüfung, ob der Bedarf richtig eingeschätzt wurde. Zum anderen muss aber auch danach gefragt werden, ob die Angebote selbst angemessen bzw. passgenau sind und ob sie zu den intendierten Effekten bei den Teilnehmer(inne)n führen. Regelmäßig muss geprüft werden, welche Anpassungen und Korrekturen ggf. vorgenommen werden müssen und wie das Gesamtangebot verstetigt werden kann. Evaluation und Fortschreibung stellen somit keine gesonderten Elemente des Planungsprozesses dar, sondern immanente Bestandteile, die fortwährend zu berücksichtigen sind (vgl. hierzu Kap. 5.1). Unabhängig von der untersuchten Ebene setzen sie eine kontinuierliche Dokumentation der Planungs- und Umsetzungsprozesse voraus.

4.1.3 Initiierung eines Familienbildungsnetzwerks

In § 81 SGB VIII wird ein expliziter Auftrag an den Träger der öffentlichen Jugendhilfe formuliert, mit anderen familienrelevanten Einrichtungen und Stellen zusammenzuarbeiten. Eine maßgebliche Aufgabe des örtlichen Jugendamtes besteht daher darin, bei der Einrichtung einer geeigneten und funktionstüchtigen Vernetzungsstruktur (Familienbildungsnetzwerk) initiierend und koordinierend tätig zu werden (vgl. Kap. 4.2). Wie dieses Familienbildungsnetzwerk konkret aussieht, hängt von den sozialräumlichen und infrastrukturellen Gegebenheiten vor Ort ab, z. B. der Anzahl und Ressourcen der Anbieter. Die empirischen Analysen haben die Existenz ausnehmend vielfältiger – häufig über Jahre oder Jahrzehnte gewachsener – Strukturen sichtbar gemacht, deren spezifische Ausformung und Dynamik vor Ort ein ebenso individuelles Vorgehen bei der Abstimmung und Vernetzung der Partner voraussetzt. In vielen Kommunen wird Familienbildung mehrheitlich von Einrichtungen und Initiativen angeboten, deren primäres Aufgabenfeld ein anderes ist und deren Profil wie auch deren Außenkontakte in hohem Maße von konkreten Personen und ihrer Einbindung in lokale Strukturen und Kommunikationsprozesse abhängen.

Generell sind bei der Initiierung und beim Aufbau eines Familienbildungsnetzwerks folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Der erste Schritt besteht in der Auswahl und Gewinnung der Beteiligten. Die potenziellen Netzwerkmitglieder müssen davon überzeugt werden, dass eine Mitarbeit für sie sinnvoll und längerfristig lohnend ist. In Kommunen, in denen

Familienbildung bisher kein explizites Thema war, ist das Interesse an Kooperation und Vernetzung meist verhalten und muss erst aufgebaut werden. Verschiedene Berufsgruppen erfordern dabei wegen ihrer unterschiedlichen Sprach- oder Arbeitskulturen jeweils eine gezielte Ansprache. Erfahrungsgemäß bewährt sich bei der Kontaktaufnahme das persönliche Gespräch.

- Je nach Größe und Beschaffenheit des Jugendamtsbezirks kann es sinnvoll sein, verschiedene Netzwerkstrukturen einzusetzen. Diese können beispielsweise regional gegliedert werden, um möglicherweise sehr unterschiedliche Sozialräume (Stadtteile, Landkreisgemeinden etc.) angemessen zu beteiligen, oder thematisch ausgerichtet sein, wie z. B. Arbeitsgruppen zu bestimmten Themen.
- Gelingende Vernetzung ist angewiesen auf engagierte Personen, die Initiative in das Gremium bringen und sich das Thema zu eigen machen.
- Wichtig ist auch die Akquise und Bereitstellung von fachlichen Inputs und die Gewährleistung der Dokumentation von Prozessen und Ergebnissen.

Das Jugendamt initiiert und koordiniert das Familienbildungsnetzwerk und ist zugleich zentraler Akteur in diesem. Dabei empfiehlt es sich, die Verantwortlichkeiten zwischen dem öffentlichen Träger und den freien Trägern trennscharf aufzuteilen (Schubert 2006: 107f.): Der öffentliche Träger soll auf der strategischen Ebene die Vernetzung der verschiedenen operativen Akteure unterstützen und integrieren. Die Umsetzung der strategisch ausgehandelten Ziele auf der operativen Ebene muss er über ein differenziertes Kontraktmanagement begleiten (ebd.).

Da der Gesetzgeber im Bereich der Jugendhilfeplanung gemeinsame Aufgabenbereiche für Gemeinden und Landkreise vorsieht, ist auch hier zur Vermeidung von Konflikten ein partnerschaftliches Zusammenwirken erforderlich, das auch die jeweilige Finanzverantwortung klarstellt (Büchner 2008: 23). Daher ist es beispielsweise in Landkreisen sinnvoll, Städte und Gemeinden in das Netzwerk einzubeziehen, um die Familienbildungsaktivitäten aufeinander abstimmen zu können. Dies gilt in gleicher Weise für die Zusammenarbeit zwischen Landkreisen und kreisfreien Städten.

4.2 Das Familienbildungsnetzwerk

Die Unterstützung von Familien hat sich in viele unterschiedliche Teilaufgaben und Einzelleistungen ausdifferenziert, für die es jeweils spezialisierte Einrichtungen und Angebote gibt. Werden die Leistungen von mehreren unterschiedlichen Akteuren arbeitsteilig erbracht, ist eine Bündelung dieser Aktivitäten erforderlich, um ein qualitativ hochwertiges Gesamtergebnis zu erzielen. Die zentrale Frage lautet, auf welche

Weise die Abstimmung und Steuerung der Einzelleistungen und Akteure am angemessensten durchgeführt werden kann. Koordinierte und vernetzte Strukturen sind hier zu hoher Bedeutung gelangt und gelten auch in der Familienbildung als Weg zu einem bedarfsgerechten und nachhaltigen Angebotsgefüge: „Die Infrastruktur für Familien, die Effizienz sozialer Systeme und die Aktivierung der Kommunen sollen durch interinstitutionelle Kooperation und Netzwerkarbeit verbessert werden" (Diller 2007: 2).

Die Relevanz von Vernetzung für die Familienbildung ergibt sich aus ihrer herausragenden Rolle im Kinder- und Jugendhilferecht. „Kooperation und Netzwerkbildung wird nicht zuletzt auch deshalb notwendig, da die Hilfen nach der Logik des KJHG sich durch Lebensweltorientierung kennzeichnen sollen, was nur funktioniert, wenn sie sozialräumlich ausgehandelt und organisiert werden" (Dahme 2000: 58). An zahlreichen Stellen setzt das SGB VIII auf vernetzte Strukturen (z. B. in § 78 oder in § 81) und fordert die Akteure – insbesondere die freien Träger – zur Zusammenarbeit auf. Auch strukturell sind im KJHG Steuerungselemente, u. a. durch den Jugendhilfeausschuss und durch die Jugendhilfeplanung, vorgesehen.

Vernetzung besitzt also theoretisch wie praktisch hohe Relevanz, und in aller Regel sind sich die unterschiedlichen Akteure bei der grundsätzlichen Bewertung ihrer Notwendigkeit und auch ihrer Vorteile einig. Seltener besteht jedoch Klarheit darüber, welche konkreten Erwartungen und Ziele damit verbunden werden und welches Vorgehen entsprechend angemessen erscheint.

4.2.1 Koordination, Kooperation oder Vernetzung – worum geht es konkret?

Die Schlagworte Kooperation, Koordination sowie Vernetzung bzw. Netzwerk werden zur Beschreibung vieler Formen der Zusammenarbeit von Akteuren herangezogen. Doch betonen die einzelnen Begriffe unterschiedliche Aspekte, je nachdem, ob es um das gemeinsame Handeln oder darüber hinaus auch um eine Struktur für die Zusammenarbeit geht.

Koordination und Kooperation beschreiben unterschiedliche Grade der Abstimmung von arbeitsteilig erbrachten Leistungen. Koordination meint zumeist Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen Systemen, die eher lose miteinander gekoppelt sind (Diller 2007; von Kardorff 1998) und bezieht sich häufig auf die Aufteilung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten (Jost 2000; Bergold/Filsinger 1993) oder die Optimierung von Verfahrens- und Organisationsabläufen (van Santen/Seckinger 2003). Grundsätzlich kann Koordination als allgemeines Konzept der Leistungsabstimmung auch ohne direkte Kommunikation der Akteure untereinander stattfinden, z. B. mit Hilfe einer beauftragten Koordinationsstelle oder einer Internetplattform.

Situationsbeschreibung

Als grundlegendste Form der Koordination von Aktivitäten im Sinne eines Überblicks können Broschüren oder ähnliche Informationsmedien gelten, in denen alle Angebote für Familien zusammengestellt sind. Diese werden von einigen Kommunen z. B. unter dem Titel „Ratgeber für Familien" oder „Familienwegweiser" aufgelegt. Zum Teil können sie auch auf der Internetseite der Kommune oder des Jugendamtes online abgerufen werden. Fehlt eine solche Möglichkeit, sich zu informieren, wissen viele Eltern überhaupt nicht, welche Angebote es in ihrer Kommune bzw. in räumlicher Nähe gibt. Exemplarisch berichtet eine Einrichtung, dass Eltern eher zufällig zu ihren Veranstaltungen finden:

„Ich erlebe das tagtäglich, dass sie sagen: ‚Ich bin durch Zufall auf eure Veranstaltung gestoßen!' [...] Und da, wenn's eine Plattform geben würde, wo man sagt, was gibt es eigentlich im Landkreis, das eine ist in A, das andere ist beim Kreisbildungswerk in B, da die gebündelten Informationen zu posten, das würde ich nur unterstützen, weil ich einfach sage, dann haben wir das, was wir eigentlich alle wollen: dass den Teilnehmern oder der Zielgruppe diese Informationen im Landkreis gebündelt zur Verfügung gestellt werden."

Ohne Koordination und Steuerung wirkt die an sich sinnvolle und wünschenswerte Vielfalt an Trägern und Angeboten insgesamt unübersichtlich und wenig transparent. Die fehlende Koordination wird auch von den Jugendämtern vor Ort als Problem wahrgenommen:

„Also, ich denke, wir haben eine recht interessante Landschaft, wir haben eine sehr vielfältige Landschaft im Landkreis, aber es ist irgendwie eine unkoordinierte Landschaft."

„Ich meine, wir haben gute Vernetzungsstrukturen insgesamt in der sozialen Landschaft und auch in der Jugendhilfe im Landkreis. Ich denke, das kann man so sagen – auch wenig Konkurrenzgerangel, sondern eher mehr miteinander Dinge schaffend. Aber so gerade im Bereich der Familienbildung, da haben wir nicht wirklich diese Koordination, da bin ich ganz ehrlich."

Die zentrale Herausforderung für die Familienbildung vor Ort formuliert ein Jugendamtsleiter folgendermaßen:

„Wie kriegen wir in unsere Vielfalt eine Struktur rein, wie können wir das steuern, wie können wir das organisieren und vor allen Dingen koordinieren, dass man das flächendeckend für unseren Landkreis hinkriegt?"

Als geeignete Lösung wird eine eindeutig identifizierbare und zugeordnete Koordinationsstelle angesehen, die mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattet ist:

„Es muss eine Koordinationsstelle geben, die [...] die Möglichkeiten hat, mit den Trägern dann zu verhandeln, Anregungen zu geben und, und, und ... Damit man wirklich dieses – das auch heftig in der Jugendhilfeplanung dann verankerte – Konzept [...] dann umsetzt."

Auch aus Sicht der Träger und Einrichtungen könnte sich durch eine Koordination vor Ort eine Entlastung ergeben:

„Wenn jemand da wäre, der das gleich von vornherein, sage ich jetzt mal, ein wenig koordinieren würde und würde sagen: ‚Wie schaut es denn aus? Was könnt ihr machen? Wann können wir das machen? Wann ist es bei euch möglich, hier möglich?' Das wäre eine totale Entlastung. Und dann könnte man das auch viel, viel breiter fächern!"

Die Regionenanalyse hat gezeigt, dass eine Koordination der familienbildenden Aktivitäten durch den öffentlichen Träger der Jugendhilfe bislang nur in Ansätzen vorzufinden ist. In keiner der befragten Kommunen gibt es eine entsprechende Instanz. Einige Jugendämter – insbesondere deren Leitungen – versuchen, dieses Defizit so weit wie möglich durch persönliches Engagement aufzufangen, stoßen dabei aber immer wieder an ihre Kapazitätsgrenzen.

Kooperation als Zusammenarbeit verschiedener Partner ist handlungsorientiert und kann als „problembezogene, zeitlich und sachlich abgegrenzte Form der gleichberechtigten arbeitsteilig organisierten Zusammenarbeit zu festgelegten Bedingungen an einem von allen Beteiligten in einem Aushandlungsprozess abgestimmten Ziel mit definierten Zielkriterien" (von Kardorff 1998: 210) beschrieben werden. Insofern setzt sie die Einsicht der Beteiligten in Sinn und Notwendigkeit einer Zusammenarbeit voraus. Sie kann unterschiedliche Formen annehmen und von unterschiedlichem Umfang sein. Beispielsweise kann in anlassbezogene Kooperation, die auf eine bestimmte Aktivität beschränkt ist und nach deren Beendigung wieder eingestellt wird, und anlassübergreifende Kooperation, die längerfristig und kontinuierlich angelegt ist, differenziert werden (Diller 2007).

Vernetzung weist im Unterschied zu Koordination und Kooperation eine strukturbezogene Dimension auf. Sie ist zu verstehen als „Herausbildung, Aufrechterhaltung und Unterstützung einer Struktur" (van Santen/Seckinger 2003: 29), wobei Netzwerkentwicklung zunächst den Prozess der Kooperation auf den Zustand der Vernetzung hin beschreibt (Mutschler 2000: 236). Von Vernetzung kann man dann

sprechen, wenn die Kooperation einen gewissen Grad an Institutionalisierung und Formalisierung angenommen hat (Merchel 2000). Sie kann beispielsweise in Form eines Arbeitskreises oder eines Runden Tisches erfolgen. Ausgangspunkt und Voraussetzung für Vernetzung sind das Zusammentreffen autonomer Akteure und das Vorliegen von Differenzen (von Kardorff 1998). Die Akzeptanz von Unterschieden ist somit eine wichtige Bedingung für die Zusammenarbeit (ebd.; Diller 2007). Gemeinsamkeiten – die häufig als Voraussetzung für Vernetzung angesehen werden – sind dagegen erst das Ergebnis der Auseinandersetzung über Differenzen. Unerlässlich für Vernetzung ist neben der Einsicht in die Notwendigkeit von Kooperation idealerweise auch ein gemeinsames konzeptionelles Grundverständnis der Zusammenarbeit und ein hohes Maß an gegenseitigem Vertrauen (von Kardorff 1998; Willke 2001). Gleichzeitig sind von den Akteuren Spannungsfelder auszubalancieren (Limmer/Mengel 2006: 35f.), beispielsweise sind unterschiedliche Anforderungen aus dem Netzwerk und der eigenen Herkunftsorganisation immer wieder in Einklang zu bringen.

Die Umsetzung des Familienbildungskonzepts im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe basiert in allen Stadien und Aspekten auf Kooperation und Vernetzung: Die Planung, Abstimmung wie auch die regelmäßige Überprüfung und Anpassung der Angebote übernimmt der örtliche Jugendhilfeträger gemeinsam mit den Trägern und Anbietern vor Ort. Gleichzeitig besitzt er die Gesamtverantwortung für die Etablierung und Koordinierung einer Vernetzungsstruktur zur bedarfsgerechten Ausgestaltung und nachhaltigen Sicherstellung präventiver Familienbildungsangebote (vgl. Kap. 4.1).

Situationsbeschreibung

Generell ist festzustellen, dass in den meisten Kommunen in Bayern Formen der Kooperation im Bereich der Familienbildung vorzufinden sind: Fast alle im Rahmen der empirischen Untersuchungen befragten Einrichtungen arbeiten in irgendeiner Form mit anderen Akteuren zusammen. Die konkrete Art und Weise der Kooperation fällt dabei nicht nur zwischen den Kommunen, sondern auch innerhalb eines Sozialraums unterschiedlich aus.

So findet die Zusammenarbeit vor Ort in verschiedenen Bereichen statt: Es gibt Kooperationen, die den direkten Kontakt mit den Teilnehmer(inne)n betreffen, und es wird auf der fachlich-inhaltlichen Ebene zusammengearbeitet. Die Befunde zeigen, dass die Bereiche mit direktem Kontakt zu den Familien – das sind insbesondere die (einseitige oder bilaterale) Vermittlung von Teilnehmenden und die Durchführung gemeinsamer Projekte, Kurse und

Veranstaltungen – generell eine größere Rolle spielen als die Zusammenarbeit auf professioneller Ebene, die sich indirekt auf die Konzeption und Durchführung der Angebote auswirkt. Dabei zeigt sich bei allen regionalen Unterschieden eine gemeinsame Tendenz: Kooperationsbeziehungen vor Ort fokussieren stark auf die Lenkung von Nutzer- und Teilnehmerströmen, wobei als Partner Akteure präferiert werden, die entweder mit der gleichen Zielgruppe befasst sind (z. B. kooperieren Frühförderstellen sehr oft mit Arztpraxen) oder Zugang zu potenziellen Adressatengruppen und Milieus haben (z. B. arbeiten Familienbildungsstätten sehr häufig mit Hebammen zusammen). Auf eine zunehmende „Funktionalisierung" von Kooperation und Vernetzung, die auch in Zusammenhang mit der wachsenden Notwendigkeit einer Marktorientierung der Einrichtungen zu sehen ist, wurde bereits in früheren Untersuchungen hingewiesen (Schiersmann et al. 1998: 367). Eine fachlich-inhaltlich ausgerichtete Kooperation vor Ort, die nur mittelbar mit Eltern und Familien zu tun, gleichwohl aber Auswirkungen auf die Angebotsstruktur hat, wie beispielsweise die Abstimmung oder Entwicklung von Programmen zur besseren Bedarfsdeckung, gemeinsame Arbeitskreise oder Fortbildungen und Tagungen, findet dagegen seltener statt. Eine Ausnahme stellt der häufiger genannte Erfahrungsaustausch dar, der von den Einrichtungen als bedeutsam beschrieben wird. Hinzu kommt, dass sich viele Anbieter stark an den eigenen Strukturen orientieren und z. B. vorrangig mit anderen Einrichtungen in gleicher Trägerschaft oder im gleichen Tätigkeitsspektrum zusammenarbeiten. Daneben findet aber auch Kooperation zwischen Einrichtungen aufgrund ihrer räumlichen Nähe statt, z. B. innerhalb eines Stadtteils. Der Schwerpunkt der Beziehungen liegt im professionellen Bereich, eine Zusammenarbeit mit der Familienselbsthilfe wird insgesamt seltener angegeben.

Das Jugendamt ist für viele Einrichtungsarten ein wichtiger Kooperationspartner. Vor allem die Familienbildungsstätten arbeiten sehr häufig und in unterschiedlichen Bereichen mit ihm zusammen. Auch Beratungsstellen, Kindertagesstätten, Frühförderstellen sowie Mütter- und Familienzentren unterhalten vielfältige Beziehungen zum Jugendamt. Bei Einrichtungen der Erwachsenenbildung ist dies seltener der Fall.

Aus jeder Kooperationsform können sich vernetzte Strukturen entwickeln, was die Frage nach der Intensität der Zusammenarbeit berührt. Auch diese fällt in den einzelnen Kommunen sehr unterschiedlich aus, denn häufig wird die Kooperation als situations- oder auf konkrete Projekte bezogen beschrieben, des Öfteren ist auch von losen Kooperationsbeziehungen die Rede. Über diese wenig formalisierten Kooperationsformen hinaus gibt es in einigen Kommunen auch (Ansätze von) Vernetzungsstrukturen – zum Teil

mehrere parallel. Auch diese Gremien sind teilweise träger-, themen- oder raumbezogen und schließen häufig nicht alle Akteure ein. Zudem liegen über den Teilnehmerkreis, die Organisationsform, die Häufigkeit der Treffen und den Initiator der Gremien in einer Kommune z. T. sehr unterschiedliche Angaben vor, so dass gelegentlich kaum nachvollziehbar ist, ob es sich um ein und dasselbe Netzwerk handelt. Auch über die mit der Vernetzung verfolgten Ziele scheint nicht selten Unklarheit zu bestehen. In der Summe verweisen diese Befunde auf eine wenig ausgeprägte und kaum systematische Institutionalisierung der Gremien. Eine explizite Verankerung – verbunden mit einer gewissen formalen Struktur und Verbindlichkeit – wird jedoch als ein wichtiger Faktor für die Akzeptanz und Wirksamkeit eines Netzwerks erachtet, wie die im folgenden Zitat berichtete Erfahrung belegt:

„Wir haben natürlich versucht, über das Familienforum in den Arbeitskreis Bildung speziell genau die ganzen Bildungsträger ja auch mit einzubeziehen. Aber solange so was natürlich eine sehr freiwillige Einrichtung ist, ist es natürlich sehr unterschiedlich, [...] wie dieses Angebot wahrgenommen wird. [...] Das heißt, wir haben im Prinzip schon den Versuch gemacht, [...] alle diese Bildungsträger mit an einen Tisch zu holen, aber solange das keine offizielle Struktur ist, sondern eine freiwillige Struktur ist, ist so eine Arbeit immer sehr schwierig."

Sowohl von Seiten der Einrichtungen als auch von Seiten der Kommunen wird betont, dass auch dort, wo keine institutionalisierten Kooperations- und Vernetzungsstrukturen im Bereich der Familienbildung existieren, meist gute Kontakte zwischen den Akteuren vor Ort bestehen. Insbesondere im ländlichen Raum wird in diesem Kontext auch immer wieder auf die gewachsenen Strukturen und auf die persönliche Bekanntschaft der Akteure untereinander hingewiesen: „Man kennt sich auf dem Land." In manchen Kommunen, wo institutionalisierte Vernetzungsstrukturen mit einem anderen Schwerpunkt, z. B. im Bereich Migration und Integration, existieren, werden diese teilweise auch für die Familienbildung genutzt. In Sozialräumen, in denen es bereits mehrere Gremien aus unterschiedlichsten Entstehungszusammenhängen und auch mit unterschiedlicher Zielrichtung gibt, erschließt sich allerdings die Notwendigkeit eines weiteren Netzwerks für die Akteure nicht sofort, weshalb die Bereitschaft zu einer weiteren Vernetzung dadurch möglicherweise eingeschränkt ist. Hier besteht die Aufgabe darin, im Rahmen eines regionalen Gesamtkonzepts geeignete differenzierte wie auch verzahnte Netzwerkstrukturen zu entwickeln, z. B. mit Hilfe von Unter- oder auch Schnittstellengruppen.

4.2.2 Die Einbindung verschiedener Akteure in das Familienbildungsnetzwerk

Vernetzung lebt vom Engagement und von der Perspektivenvielfalt der Beteiligten. Gemeinsam muss geklärt werden, welche Institutionen und Vertreter zum Netzwerk gehören sollen. Dem „Problem, was nimmt man noch dazu, was nimmt man nicht mehr dazu?“ (Experteninterview) kann durch eine Differenzierung in dauerhafte und themenbezogene Zugehörigkeit begegnet werden. Im Kontext der Familienbildung gibt es zentrale Akteure, die über eine familienbildungsspezifische Expertise verfügen, jedoch in verschiedenen Sozialräumen gar nicht oder als einzige Institution vertreten sind. Daneben gibt es viele sogenannte „implizite Akteure“ (Der Paritätische Sachsen 2007), die integriert in ihr Regelangebot präventive Angebote zur Förderung der Erziehung in der Familie durchführen (vgl. Kap. 2.3.1). Beide sind für die Familienbildungslandschaft und damit für die Netzwerkarbeit bedeutsam. Erfahrungen aus Vernetzungsprojekten (Der Paritätische Sachsen 2007) zeigen, dass sich implizite Akteure schnell von dem Anspruch überfordert fühlen, jetzt „auch noch“ für Familienbildung zuständig zu sein. Entlastend wirkt für sie, zu erkennen, mit welchen regulären Aktivitäten sie bereits familienbildend tätig sind, z. B. indem sie Erziehungs- und Beziehungskompetenzen stärken. Innerhalb der Mitarbeit im Netzwerk kann mit ihnen erarbeitet werden, wie diese Anteile in Umfang und Qualität weiter ausgebaut werden können. Zentrale Akteure der Familienbildung können hier als Berater fungieren.

Auch die Integration der Erwachsenenbildung in das Netzwerk ist notwendig, da vielerorts in diesem Rahmen familienbildende Angebote durchgeführt werden. Das Erwachsenenbildungsgesetz sieht dabei explizit die Zusammenarbeit mit Einrichtungen aus anderen Bildungsbereichen vor (Art. 6 Abs. 3 EbFöG). Überlegungen im Hinblick auf gemeinsame Finanzierungsstrategien sind allerdings durch die unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen Grenzen gesetzt (vgl. Kap. 5.3). Gerade vor diesem Hintergrund sind fachlich-inhaltliche Differenzierungen und eine entsprechende Schwerpunktsetzung für eine sinnvolle Arbeitsteilung wichtig. Die Koordination und Kooperation der Bereiche Jugendhilfe und Erwachsenenbildung sind hier in besonderem Maße auf gegenseitige Wertschätzung, Zusammenarbeit auf Augenhöhe und die Herstellung einer Win-win-Situation angewiesen.

Entscheidende Voraussetzung für die Beteiligung aller Akteure ist, dass der Sinn und der langfristige Nutzen der Zusammenarbeit transparent werden und in einem angemessenen Verhältnis zum Aufwand der Mitarbeit stehen. Vernetzungsaufgaben erfordern zusätzliche zeitliche Ressourcen und können nicht „nebenbei“ erledigt werden (Diller 2007: 5). Da das Engagement der Akteure in aller Regel zu Lasten anderer Aufgaben geht, ist es wichtig, darzulegen, wie viel Zeit für die Aktivitäten veranschlagt werden sollte. Ein wichtiger Erfolgsfaktor für Netzwerkarbeit ist zudem, dass die Teilnehmenden seitens ihrer Herkunftsorganisation mit ausreichenden Entscheidungsbefugnissen ausgestattet sind. Im weiteren Verlauf

der Vernetzung muss immer wieder überprüft werden, ob alle relevanten Einrichtungen und Bereiche in das Familienbildungsnetzwerk eingebunden sind. In kleineren Gemeinden sind außerdem die überörtlichen Träger einzubeziehen, da diese sowohl selbst Angebote bereitstellen als auch örtliche Maßnahmen unterstützen können.

4.2.3 Die Basis: Ein gemeinsamer Begriff von Familienbildung

Nicht alle Akteure gehen bei den Aufgaben, Zielen oder adäquaten Umsetzungsformen der Familienbildung von denselben Voraussetzungen aus. Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, im Bildungs- oder im Gesundheitssystem arbeiten innerhalb unterschiedlicher Rahmenbedingungen und Handlungslogiken, verschiedene Träger bringen eigene Verbandstraditionen und Werthaltungen mit. All diese Merkmale formen sich zu einer institutionellen Identität, mit der sich die Mitarbeiter(innen) identifizieren. Werden diese Unterschiede nicht verstanden und kommuniziert, bergen sie erhebliches Konfliktpotenzial (Diller 2007). Die Auseinandersetzung mit diesen Differenzen bildet die Grundlage für die Entwicklung gemeinsamer Vorstellungen hin zu einem gemeinsamen „Leitbild" (vgl. Kap. 5.1) von Familienbildung. Die in Kap. 2.2.5 vorgestellte Definition kann hierzu wichtige Anhaltspunkte geben.

Situationsbeschreibung

Bei den empirischen Erhebungen hat sich immer wieder gezeigt, dass die Unschärfe des Begriffs Familienbildung zu Schwierigkeiten in der Praxis führt. Auch in Kommunen, die Familienbildung seit Langem aktiv betreiben, wird die Frage, welche Einrichtungen vor Ort überhaupt Familienbildung anbieten und welche Maßnahmen als Angebote der Familienbildung anzusehen sind, als klärungsbedürftig angesehen:

„Was ist eigentlich Familienbildung? Das ist die erste Frage."

Für die Einrichtungen erweist sich das Fehlen einer präzisen Definition beispielsweise bei der Zuordnung des eigenen Angebotsspektrums als Problem. So tauchen Abgrenzungsprobleme besonders gegenüber der Elternarbeit (in Kindergärten), gegenüber der Erwachsenenbildung sowie gegenüber allgemeinen Angeboten für Kinder, Jugendliche und Familien auf:

„Ich denk' halt auch, dass vielleicht verschiedene Einrichtungen auch Probleme haben: Machen sie jetzt Erwachsenenbildung oder machen sie Familienbildung? [...] Sind Erwachsene da, denk ich vielleicht eher, ich mache gerade Erwachsenenbildung, wobei es natürlich um das Thema Familie geht. Also, das vermischt sich alles, das ist einfach so!"

Aber auch für die öffentliche Jugendhilfe mit ihrem Schwerpunkt auf Intervention ist die Familienbildung nicht ganz leicht zu integrieren:

„Ich denke, die Schwierigkeit ist der Begriff der Familienbildung eher in der Abgrenzung zu den bereits eingreifenden, unterstützenden Maßnahmen. Da gibt es so ein wenig eine Grauzone, wo es so ineinander übergeht. Und das ist vielleicht manchmal schwierig: Wo ist es noch die Familienbildung, wo ist bereits der unterstützende, beratende oder der helfende Bereich? Da gibt es so eine Übergangsgrauzone. Da wird es wahrscheinlich manchmal ein wenig unscharf."

Stellt die begriffliche Unschärfe der Familienbildung schon für die einzelnen Akteure eine Schwierigkeit dar, so wird die Notwendigkeit einer definitorischen Klärung im Kontext des Vernetzungsprozesses unmittelbar deutlich.

Insgesamt bedarf es einer inhaltlichen Verständigung über das Wesen von Familienbildung, insbesondere über

- die Vorstellungen von Familie (denn jedes Angebot enthält, offen oder implizit, auch eine Bewertung vom „Zustand" von Familie) sowie über die Vorstellungen von Erziehung;
- ihre Adressaten und das zugrunde liegende Bild vom „lernenden Gegenüber", d. h. darüber, welche Vorstellungen über das Lernen vorhanden sind und welche Konsequenzen dies für eine erwachsenen- und familiengerechte Ausgestaltung von Angeboten hat;
- ihre Ansatzpunkte und ihre übergeordneten Ziele sowie deren Reichweite und Grenzen, d. h. darüber, was durch familienbildende Angebote geleistet werden kann und was nicht, welche weiteren Unterstützungsformen darüber hinaus nötig sind und welche Schnittstellen mit angrenzenden Bereichen bestehen.

Vernetzung lebt davon, etwas miteinander auszuhandeln. Unterschiede in den Blickwinkeln sind nicht nur unvermeidlich, sondern Mittel zum Zweck, denn sie fördern die Berücksichtigung der Komplexität des Aufgabenbereichs und der

Lebenswelten von Familie. Das Abstecken eines gemeinsamen Rahmens dient der fachlichen Profilierung von Familienbildung. Die Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Akteuren befördert das Wissen voneinander und auch das gegenseitige Vertrauen als „Kitt", der die Vernetzung zusammenhält und die Grundlage für das gemeinsame Handeln bildet.

4.2.4 Zentrale Arbeitsschritte auf dem Weg der Vernetzung

Haben sich die Beteiligten mit den Aufgaben und Zielen der Familienbildung auseinandergesetzt, stehen weitere Schritte an. Die folgende Reihenfolge der Bearbeitung ist idealtypisch, kann aber wichtige Hinweise darauf geben, was innerhalb des Bündnisses bereits geschafft wurde und was noch zu tun ist.

Die Offenlegung des jeweiligen institutionellen Hintergrundes und des eigenen Aufgabenprofils liefert wichtige Informationen und hilft, die jeweiligen Handlungslogiken anderer Akteure zu verstehen und so auch Missverständnissen und überzogenen Erwartungen vorzubeugen. Kooperationen sind umso erfolgreicher, je besser die Aktivitäten der Partner fachlich eingeordnet und bewertet werden können (Berg-Lupper/Lüders 2008: 50).

Die Entwicklung eines gemeinsamen Kooperationsverständnisses beinhaltet zum einen die Festlegung der organisatorischen Rahmenbedingungen, wie z. B. die Aufteilung von Funktionen oder das Vorgehen bei Entscheidungen bzw. im Konfliktfall. Zum anderen zählen zu den unverzichtbaren Grundlagen einer förderlichen Kooperationskultur die gegenseitige Wertschätzung sowie die Akzeptanz der Möglichkeiten und Grenzen der Partner. Alle Akteure sollten sich an der Entwicklung einer nach außen erkennbaren gemeinsamen Identität des Bündnisses beteiligen.

Eine umfassende Ressourcenanalyse gibt Aufschluss darüber, was jeder Akteur in das Netzwerk einbringen kann. Sie hat zum Ziel, förderliche und hinderliche Faktoren zu identifizieren und mögliche weitere Bedarfe zu klären. Wichtige Ressourcen sind – neben finanziellen Mitteln – Infrastruktur, Arbeitsmittel und vor allem die Zeitbudgets der einzelnen Beteiligten für die Vernetzungsarbeit. Von Bedeutung sind zudem bestehende Kontakte sowie spezifische Kompetenzen und Erfahrungen, z. B. mit bestimmten Zielgruppen, Projektarten oder Finanzierungsstrategien.

Die gemeinsame Erarbeitung einer Bedarfsdefinition erfolgt auf der Basis von Bedarfserhebungen. Diesen ist der Bestand an Einrichtungen und Angeboten gegenüberzustellen. Dabei stellt sich auch die Frage, inwieweit Mehrfachangebote (z. B. von verschiedenen Trägern) nötig bzw. hilfreich sind, weil damit unterschiedliche Zielgruppen erreicht werden können. Auf der Grundlage des Bestands und des unter Beteiligung aller Akteure ausgehandelten Bedarfs geht es nun darum, vorhandene Angebote anzupassen, zu ergänzen oder neue Angebote zu konzipieren.

Hier schließt die gemeinsame Zieldefinition an, im Rahmen derer die einzelnen Arbeitsziele möglichst präzise schriftlich niedergelegt werden und die als Grundlage für die Überprüfung der Zielerreichung dient. Zwischen den Beteiligten sollte Klarheit und Einigkeit über die anzustrebenden Ziele bestehen. Ziele im Vernetzungskontext können, neben der Unterstützung aller Familien mit primärpräventiven Angeboten, auch weitere Aufgaben sein, wie z. B. Verbesserung der Fachlichkeit, Sensibilisierung für familiale Bedarfe und Leistungen, Förderung eines familienfreundlichen Klimas oder auch Interessenvertretung und Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements. Aussagen über die Zielerreichung lassen sich umso klarer treffen, je genauer diese aufgeschlüsselt und dabei messbar, attraktiv und realistisch sind (vgl. Kap. 6.5). Die gemeinsame Zielformulierung kann so zu einem wichtigen Lernprozess werden.

Grundlage für die weitere Ausgestaltung der inhaltlichen Arbeit bildet die Analyse von Zugängen, Schlüsselsituationen und Schnittstellen als Ansatzpunkte für abgestimmtes Handeln:

- Welche Zielgruppen werden von wem erreicht und zu wem besteht bislang kein ausreichender Zugang? Wie kann dieser möglicherweise hergestellt werden? Wichtig ist auch zu klären, für welche Adressaten sich die jeweiligen Einrichtungen als zuständig erachten und für welche nicht. Bewährte Anbieter werden bereits frühzeitig auf ihre Erfahrungen mit bestimmten Zielgruppen und deren Versorgung verweisen. Dies sind wertvolle Informationen, die jedoch nicht zu vorschnellen Festlegungen führen sollten, um das Feld weiterhin unvoreingenommen sondieren zu können. Mögliche Lücken, aber auch Konkurrenzen können so frühzeitig erhellt und konstruktiv bearbeitet werden.

- Darüber hinaus ist wichtig zu analysieren, welche Schlüsselsituationen oder -prozesse weichenstellend in der Interaktion mit den Familien (z. B. bei der Kontaktgestaltung oder im direkten Gruppen- oder Kursgeschehen) sind, um Angebote alltagsnah und bedarfsgerecht umsetzen zu können und Ansätze „guter Praxis“ zu etablieren.

- Für ein abgestimmtes Handeln ist es erforderlich, Schnittstellen zu definieren: Welche Berührungspunkte gibt es zwischen den beteiligten Institutionen? An welchen Stellen wird kommuniziert oder sollte kommuniziert werden, um Familien im Bedarfsfall gut weiterzuleiten? Auch die Schnittstellen mit anderen Formen der Unterstützung, wie z. B. dem Kinderschutz, sind in diese Analyse einzubeziehen. Darauf aufbauend sind Vorgehensmuster für typische Verweisungssituationen zu entwickeln. Dies gilt insbesondere auch für die Zusammenarbeit mit der Selbst- und Nachbarschaftshilfe sowie den Bereich des intergenerationalen Austausches.

Die Rückkopplung der im Netzwerk erarbeiteten Inhalte in die eigene Institution, damit diese bei deren Planung und Entwicklung berücksichtigt werden können, stellt ein zentrales Element der Kooperation dar. Sie ist umso aufwändiger, je mehr Entscheidungsträger und Ausführende dort einzubeziehen sind, und sollte dementsprechend reflektiert werden. Hilfreich ist dabei, wenn die Arbeit im Familienbildungsnetzwerk von festen Personen geleistet wird, da häufige Wechsel zu Effektivitätsverlusten führen.

Wichtig für die Legitimation des Netzwerkes ist die Feststellung und Bewertung des Erfolgs (vgl. Kap. 4.1). Die Weiterentwicklung der gemeinsamen Arbeit – auch nach außen – darzustellen, wirkt nicht nur motivierend für die Beteiligten, sondern ermöglicht eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit für Familienbildung. Die Dokumentation von „Produkten" trägt dazu bei, den Nutzen der Aktivitäten transparent zu machen, und sie kann helfen, weitere Ressourcen zu erschließen. Gerade dem vernetzten Vorgehen wird zugeschrieben, Ergebnisse schnell und deutlich sichtbar zu machen und durch die Förderung der Kooperationsbeziehungen eine gute Ausgangsbasis auch für langfristige Zielüberlegungen zu bilden (Schlevogt 2003). Für den Erfolg der Netzwerkarbeit sind zudem sogenannte „weiche" Effekte, wie die Bereitschaft, voneinander zu lernen, Perspektivenvielfalt („über den Tellerrand schauen") sowie eine erhöhte Verbindlichkeit oder Dauerhaftigkeit von Kooperationsbeziehungen von Bedeutung (WiBIG 2004). Diese schwerer fassbaren Ergebnisse bedürfen besonderer Aufmerksamkeit, da sie einen unverzichtbaren Teil der Qualität von Vernetzung darstellen.

Zu den Aufgaben im Netzwerk gehört es, für die Arbeit notwendige Ressourcen zu erschließen oder zu bündeln. In diesem Kontext gibt es z. B. folgende Möglichkeiten:

- Ein Input an Ideen und auch an Methoden kann hilfreich sein, um bei schwierigen oder kritischen Themen die vorhandenen Initiativen zu strukturieren. Hierfür sind externe Personen, z. B. als Moderatoren, besonders geeignet – auch um Konflikte mit Trägerinteressen zu vermeiden.

- Neben dem Austausch und kollegialer Weiterbildung ist es sinnvoll, im Netzwerk auch über Qualifizierungsmöglichkeiten zu bestimmten inhaltlichen Themen zu verfügen. Gleichzeitig erfordert auch die Arbeit im Netzwerk spezifische Kompetenzen (vgl. Kap. 5.2).

- Die Kontaktpflege zu politischen Entscheidungsträgern und wirtschaftlichen Förderern ist von großer Bedeutung und sollte gezielt von kompetenten Personen übernommen werden. Gerade im Hinblick auf die kommunalpolitischen Akteure erweist es sich als wichtig, diese von Anfang an in die Vorbereitung der Initiative einzubeziehen, da sie meist in einer Vielzahl örtlicher Einrichtungen und Gremien engagiert sind und so zu wichtigen Multiplikatoren werden.

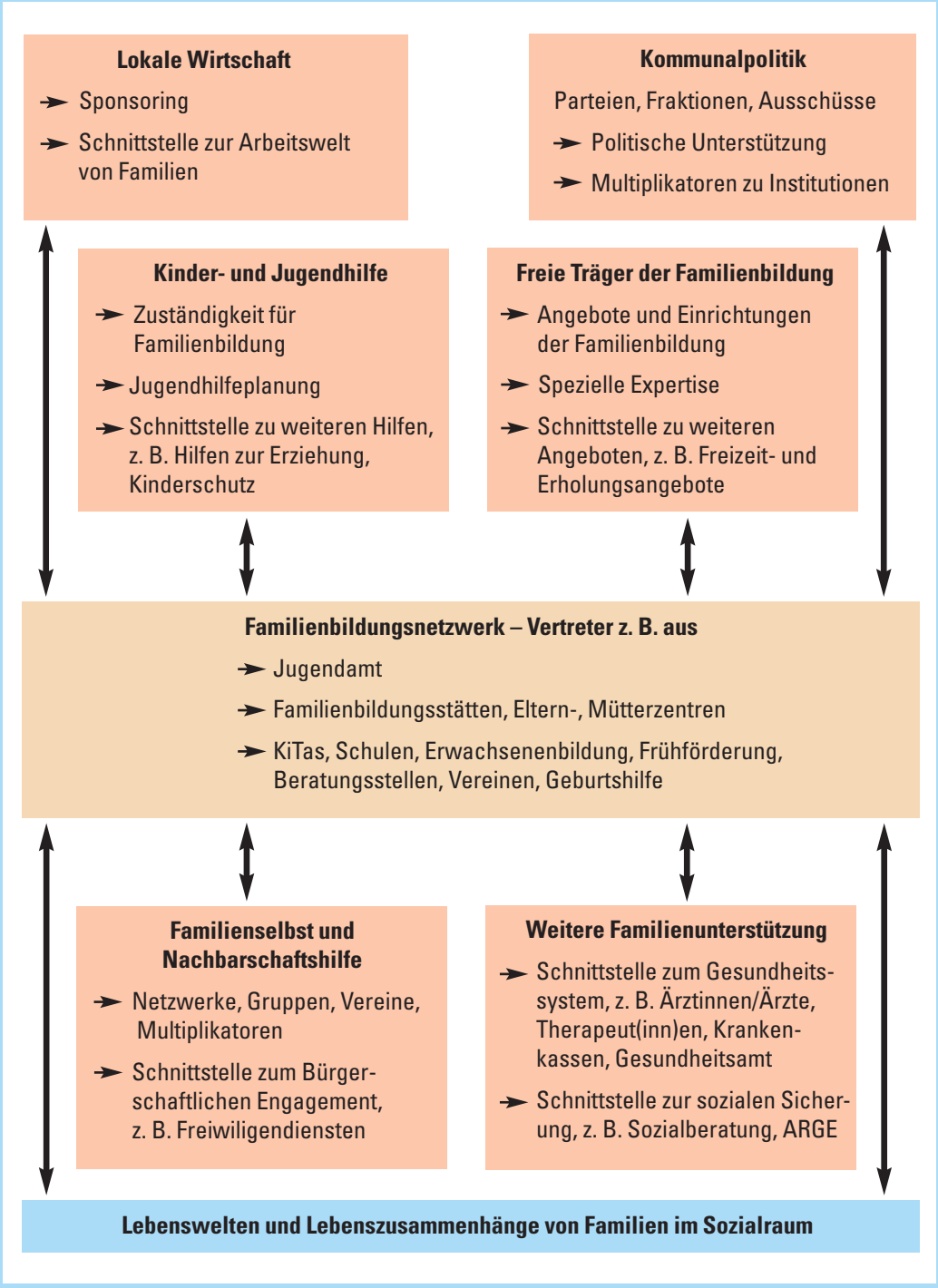
Bedingungen einer gelingenden Kooperation sind insbesondere:

- Durch die Anerkennung und Bearbeitung von Differenzen zu den Gemeinsamkeiten zu kommen
- Vertrauen und Wertschätzung unter den Beteiligten
- Klarheit und Einigkeit über die anzustrebenden Ziele
- Ausreichende Entscheidungsbefugnisse der Teilnehmenden
- Organisation von Ressourcen für das Netzwerk und für die Netzwerkarbeit in der Herkunftsorganisation

4.2.5 Konkrete Vernetzungsansätze im Sozialraum

Wie die konkrete Vernetzung vor Ort aussehen kann, ist abhängig vom Sozialraum und seiner (familienbildenden) Infrastruktur. Grundsätzlich ergeben sich für die Familienbildung verschiedene Ebenen, die Ansatzpunkte für Kooperation und Vernetzung darstellen.

Abb. 4: Ansatzpunkte für Kooperation und Vernetzung von Familienbildung im Sozialraum



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Klöck 2008

Vernetzung benötigt einen Kern an bestehenden persönlichen Beziehungen, auf die das Netzwerk bauen kann, und an Personen, die als „Zugpferde" fungieren. Welche Einrichtungen und Akteure zentrale Kooperationspartner sind, muss jeweils ausgehend von der konkreten Situation ermittelt werden. Auftretende Konkurrenzen zwischen Anbietern müssen kein Hindernis für Vernetzung bilden, sofern diese offen bearbeitet werden und beispielsweise in gemeinsame Absprachen münden können.

Bestehen bereits Kooperations- und Vernetzungsstrukturen vor Ort, wie z. B. Runde Tische, Bündnisse für Familie, Kommunale Familientische oder Netzwerke im Bereich des Kinderschutzes (KoKis), ist es sinnvoll, an diese Aktivitäten anzuknüpfen und gleichzeitig Überschneidungen und Abstimmungsbedarfe zu klären.

Beim Aufbau eines Familienbildungsnetzwerks können, ausgehend von der jeweiligen Beschaffenheit des Sozialraums, unterschiedliche Vorgehensweisen erforderlich sein. Die folgenden Beispiele illustrieren verschiedene Strategien für die jeweiligen regionalen Kontexte (Familienbildung in Brandenburg 2002):

- **Beispiel 1 – Kleinräumiger Landkreis, keine gewachsenen Strukturen der Familienbildung vorhanden:** Hier ist aufsuchendes Vorgehen durch persönliche Kontaktaufnahme mit möglichen Anbietern erforderlich, um einerseits den Bestand zu ermitteln und andererseits Familienbildung als Thema ins Bewusstsein zu rücken, da eigene Angebote teilweise nicht damit in Verbindung gebracht werden. Die Verantwortung für die präventive Leistung der Familienbildung muss in den Gemeinden und im Jugendhilfeausschuss erst verankert werden. Ziele sind die Installierung eines kleinen Netzwerkes zur Anbahnung von Kontakten, für Austausch, gemeinsame Planungsvorhaben und gemeinsame Fortbildung sowie die Aufnahme von Familienbildung in den Jugendhilfeplan. Gerade im ländlichen Raum sind Vereine und Verbände durch Mehrfachmitgliedschaften von einzelnen Engagierten oft eng miteinander verbunden, weshalb Informationen über lebensweltliche Zusammenhänge vor Ort sowie über die verschiedenen Verwaltungsstrukturen von großer Bedeutung sind.

- **Beispiel 2 – Großräumiger Landkreis mit vereinzelten Familienbildungsstandorten:** Hier gilt es, die einzelnen Standorte in einem Arbeitsgremium zusammenzuführen, bei dem die Entwicklung eines gemeinsamen Konzepts im Vordergrund steht. Die Einrichtungen werden zu regionalen „Knotenpunkten" für die Familienbildung ausgebaut. Dort finden innovative Aktivitäten für eine exemplarische Profilbildung statt, an denen sich künftige weitere Standorte orientieren können. Auch eine starke Öffentlichkeitsarbeit ist bedeutsam. Ziel ist zudem die Verankerung von Familienbildung im Jugendhilfeplan und die Einrichtung eines Unterausschusses oder einer Arbeitsgemeinschaft auf Landkreisebene.
- **Beispiel 3 – Stadt mit sehr differenzierter Familienbildungslandschaft:** Hier steht der Kontaktaufbau zu großen Trägern und Anbietern sowie zu bestehenden Arbeitskreisen und Gremien an, um eine Akteurs- und Ressourcenanalyse durchzuführen. Die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfeplanung zur Datensammlung ist dabei elementar. Ziel ist die Zusammenführung zentraler Akteure zur Ressourcenbündelung im Themenbereich präventive Familienbildung. Zudem müssen Schnittstellen und Kooperationsbeziehungen zu weiteren wichtigen Akteuren und Netzwerken im Feld festgelegt werden. Familienbildung soll im Jugendhilfeplan verankert und ein Unterausschuss oder eine Arbeitsgemeinschaft eingerichtet werden. Vor allem ist in diesem Kontext die Sicherstellung ausreichender Ressourcen zur Koordinierung und organisatorischen Unterstützung der Vernetzung unabdingbar.

5. RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DIE UMSETZUNG DES FAMILIENBILDUNGSKONZEPTS

Ehe die konkrete Umsetzung des Familienbildungskonzepts in Angriff genommen wird, sollten die Voraussetzungen hierfür reflektiert werden. In diesem Kontext ist es von großer Bedeutung, sich mit den Möglichkeiten bzw. bereits vorhandenen Strategien zur Sicherung der Qualität in der Familienbildung zu befassen und entsprechende Konzepte (weiter) zu entwickeln. Hierzu gehört auch die Gewährleistung und Fortentwicklung der Fachlichkeit. Abschließend werden in diesem Kapitel Rahmenbedingungen und Strategien zur Finanzierung der Familienbildung erläutert. Die fachlichen Erörterungen werden ergänzt durch eine kurze Situationsbeschreibung der Familienbildung in Bayern auf der Basis der empirischen Erhebungen (vgl. Kap. 3).

5.1 Qualitätsmanagement und Evaluation in der Familienbildung

Die Frage nach den Zielen und der Bewertung der Zielerreichung ist pädagogischen Institutionen nicht neu, sondern immanenter Bestandteil von Professionalität. Entsprechend sehen sich Anbieter vor der Frage, wie ihrerseits die Qualität der Familienbildung gesichert und weiterentwickelt werden kann. Die Ansätze und Verfahren des Qualitätsmanagements haben sich inzwischen ausdifferenziert – vor allem aus der Erwachsenenbildung kommen hier vielfältige Impulse –, so dass ein Überblick nur schwer zu erlangen ist. Auch in der Kinder- und Jugendhilfe gibt es seit vielen Jahren Bestrebungen, die Qualität und insbesondere die Wirksamkeit sozialpädagogischer (Dienst-)Leistungen nachvollziehbar bewerten und belegen zu können.

Qualitätsmanagement im Bildungs- und Sozialbereich

Seit Mitte der 1990er Jahre ist das Thema Qualität im Bildungs- und Sozialbereich virulent. Eine Ursache liegt in der Notwendigkeit einer zunehmenden Marktorientierung von Bildungsorganisationen, da nicht nur der Anteil der öffentlichen Förderung für diesen Sektor zurückgeht, sondern auch die Anzahl der Anbieter steigt, so dass die Konkurrenz um Mittel und um Teilnehmer(innen) wächst (Siebert 2005: 77). Die Jugendhilfe steht im Zuge kommunaler Einsparungsbemühungen unter einem zunehmenden Effektivitäts- und auch Legitimierungsdruck bezüglich ihrer Ausgaben. Qualitätsmanagement als Instrument der „Neuen Steuerung“ und Evaluation als

Mittel der Wirksamkeitsprüfung von Maßnahmen gewannen so als Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe an Bedeutung.[28] Auch das Feld der Familienbildung ist seit Längerem von einem Rückgang der Zuschüsse und steigenden Managementanforderungen geprägt (Schiersmann et al. 1998; Lösel 2006). Die Erwartungen an eine wirkungsvolle und effiziente Verwendung der bereitgestellten Gelder sind hoch, teilweise stellt die Einführung von Qualitätsmanagement eine Voraussetzung für die öffentliche Förderung dar.[29] Nicht zuletzt aufgrund eines zunehmenden Bewusstseins der Adressaten für hochwertige (Dienst-)
Leistungen wird die nach außen sichtbare Gewährleistung guter Qualität auch zum „Wettbewerbsvorteil" (Schiersmann et al. 2001: 9). Gleichzeitig differenzieren sich die Lebensverhältnisse von Familien aus, die Zielgruppen und deren Lerninteressen werden heterogener, was die Planung von passgenauen Angeboten erschwert. Um Akzeptanz und Erfolg ihrer Maßnahmen zu sichern, stehen die Einrichtungen der Familienbildung vor der Aufgabe, ihr eigenes Profil am Markt der Bildungsanbieter zu schärfen (Tuschhoff 2003: 7).

Doch nicht allein aus betriebswirtschaftlichem Kalkül, auch aus pädagogischem Interesse ist die Auseinandersetzung mit Qualitätsmanagement notwendig. Zwar gehört das Bestreben einer Organisation und ihrer Mitarbeiter(innen), Ziele zu erreichen und dabei Mittel zweckmäßig zu verwenden, die Nachhaltigkeit der Ergebnisse zu sichern und diese Vorgänge immer wieder zu hinterfragen, zu bewerten und zu verbessern, nicht erst im Zuge der Qualitätsdebatte zum beruflichen Alltag. Doch liefern die Verfahren des Qualitätsmanagements Instrumente, dies transparent und nach festgelegten überprüfbaren Standards zu gestalten und als selbstverständlichen Bestandteil in die Arbeit zu integrieren.

Wie es scheint, geht es heute in der Familienbildung nicht mehr um das „Ob", sondern vor allem um das „Wie", denn die Konzepte zum institutionellen Qualitätsmanagement sind mittlerweile sehr vielfältig. Bevor jedoch im Folgenden auf konkrete Verfahren eingegangen wird, stellt sich die Frage, welche speziellen Anforderungen sich im Kontext der Familienbildung ergeben.

Qualitätsbegriff und Qualitätsmodelle in der Familienbildung

Grundsätzlich gilt auch in der Familienbildung: Es gibt kein objektives Maß für Qualität. Sie ergibt sich ganz allgemein aus der Übereinstimmung zwischen den Erwartungen an eine Leistung und der tatsächlich erbrachten Leistung. Es muss also vorab definiert und festgelegt werden, welchen Erfordernissen und Kriterien eine Leistung zu genügen hat, um etwas über die Zielerreichung aussagen zu können. Die Einstufung der Zielerreichung ist dabei sowohl abhängig von den Zielentscheidungen – wodurch die normative Frage der Angemessenheit von Zielen ins Spiel kommt – als auch von der Auswahl der anzulegenden Maßstäbe, was die Frage der

28 So z. B. die Initiative „Qs – Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe" des BMFSFJ 1995 bis 2001.

29 So z. B. das novellierte Weiterbildungsgesetz von Nordrhein-Westfalen mit Vorgaben zur träger- und einrichtungsübergreifenden Qualitätsentwicklung, über das nur noch Familienbildungseinrichtungen gefördert werden, die ein entsprechendes Qualitätsmanagement nachweisen können.

Messbarkeit berührt. Entsprechend werden beim Qualitätsmanagement zwei Aspekte unterschieden: Qualitätsentwicklung geschieht dynamisch und umfasst das Aushandeln und Festlegen von Zielen – kurz: den Soll-Zustand –, indem relevante Eigenschaften eines Ergebnisses (Produktes) oder Prozesses (Tätigkeit) beschrieben werden. Neben der Beschreibung konkreter Inhalte geht es hier auch um die Identifikation von Einflussfaktoren. Qualitätssicherung hingegen hat die Aufgabe, Maßstäbe für die Verbesserung von Ergebnissen und Prozessen festzulegen, damit die Zielerreichung kontrolliert und die Veränderungen nachhaltig gestützt werden können.

Ein grundlegendes Konzept (Donabedian 1982) differenziert beim Qualitätsbegriff nach verschiedenen Dimensionen und Ansatzpunkten:

- Zur Strukturqualität gehören alle sachlichen und personellen Rahmenbedingungen, d. h. rechtliche Grundlagen, räumliche Gegebenheiten, Ausstattung, Personalschlüssel und Qualifikationsstand, wie auch Leitbild und Konzept der Einrichtung.

- Die Prozessqualität beschreibt, wie die realen Handlungen bei der Durchführung einer Leistung beschaffen sind, d. h. Kommunikationswege und Zuständigkeiten, Bedarfserhebung, Maßnahmen und Instrumentarien zur Erfolgskontrolle, aber auch Programmplanung und Programminformation, Didaktik und Interaktion mit den Teilnehmer(inne)n in der konkreten Angebotssituation sowie andere wichtige Schlüsselprozesse.

- Die Ergebnisqualität beurteilt den Zielerreichungsgrad und die Wirksamkeit einer Leistung. Unterschieden wird dabei ein kurzfristig messbarer Output (z. B. Akzeptanz eines Angebots in Form von Teilnehmerzahlen) und ein Outcome (z. B. Kompetenzzuwachs der Teilnehmer(innen)), welcher eine breite Ergebnisanalyse unter Berücksichtigung von langfristigen Effekten sowie Nebenprodukten enthält.

Die Dimensionen beeinflussen sich gegenseitig, was durch die Verfahren des Qualitätsmanagements analytisch handhabbar und kreativ nutzbar gemacht werden soll. So erhöht beispielsweise eine gute Strukturqualität (hohe Qualifikation der Mitarbeiter(innen)) die Wahrscheinlichkeit einer guten Prozessqualität (zielgerichtete Interaktion mit den Teilnehmer(inne)n im Elternkurs), und dies verbessert – so die Hoffnung – wiederum die Ergebnisqualität (erweiterte Erziehungskompetenzen der Eltern).

Dennoch kann hier nicht von einer Kausalkette ausgegangen werden. Die verschiedenen Dimensionen können aber dabei helfen, die Besonderheiten von Qualität im Sozial- und Bildungsbereich einzubeziehen.[30] Dabei kann die Orientierung am Teilnehmer/an der Teilnehmerin als ein spezifisches Merkmal pädagogischer Qualität bezeichnet werden (Wiesner 2006), da die Frage der Angemessenheit der Ziele eines Angebots nicht ohne Verbindung zur Sicht der Teilnehmer(innen) beantwortet werden kann. Ebenso ist bereits bei der Programmplanung zu berücksichtigen, wie die Vorstellungen und Lernbedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe einfließen können. Eine weitere Besonderheit ist im Bildungs- und Sozialbereich wirksam: Die Ergebnisqualität in Form der beabsichtigten Wirkungen einer Maßnahme entsteht nicht neben oder getrennt von den Teilnehmer(inne)n, sondern in „Ko-Produktion" (Galiläer 2005: 240). Dies hat nicht nur Konsequenzen für die Feststellung des Lernerfolgs (Ergebnisqualität), indem zu klären ist, auf welche Weise dieser sichtbar wird und gemessen werden kann. Weil Bildungsprozesse wesentlich an die Eigenaktivität der Lernenden geknüpft sind (vgl. Kap. 1.5), stellt sich auch die Frage, wie diese Selbsttätigkeit bei der Durchführung einer Maßnahme gezielt gefördert werden kann (Prozessqualität). Kommunikative und didaktisch-methodische Fachkompetenzen sind hier von großer Bedeutung und es ist zu klären, wie diese durch entsprechende mitarbeiterorientierte Strukturen einer Einrichtung entwickelt und gesichert werden können (Strukturqualität). Das Denken vom Ergebnis her, ausgehend von der Frage nach den gewünschten konkreten Wirkungen eines Programms, stellt eine sinnvolle Ergänzung hierzu dar (König 2000: 97).

Insgesamt erscheinen Qualitätskonzepte für die Familienbildung dann geeignet, wenn sie umfassend die verschiedenen Perspektiven von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität einbeziehen.

Die in der Familienbildung verwendeten Modelle (siehe Anhang II) des Qualitätsmanagements sind vielfältig. Sehr häufig basieren sie auf dem EFQM-Modell und wurden speziell für die Familienbildung weiterentwickelt,[31] mit dem Ziel, vorausschauend und kontinuierlich Verbesserungen unter einem umfassenden Qualitätsverständnis zu bewirken. Doch auch andere Konzepte wurden modifiziert, z. B. die an der Normenreihe DIN EN ISO orientierte Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen QVB[32] speziell für kleine dezentral strukturierte und werteorientierte Bildungseinrichtungen. Als Modelle zu nennen sind zudem das aus der Weiterbildung stammende Lernerorientierte Qualitätsmanagement in der

30 Eine Kurzbeschreibung findet sich im Anhang II.

31 Z. B. Modellprojekt Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Familienbildung in drei Bundesländern (Schiersmann et al. 2001).

32 QVB wird durchgeführt von der Deutschen Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. und dem Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e. V.

Weiterbildung LQW, das inzwischen auch für den Bereich der Sozialen Dienstleistungen[33] spezifiziert wurde, sowie das im Kontext der Mehrgenerationenhäuser verwendete Benchmarking. Daneben bestehen diverse Möglichkeiten der externen Zertifizierung von Qualitätsstandards durch Testierung oder die Ausstellung eines Gütesiegels.[34]

Doch auch einzelne Elemente, wie Leitbilderstellung, Handbücher, Sozialraumanalysen, Teilnehmerstatistiken und -befragungen, Mitarbeiterbefragungen oder die Einrichtung von Qualitätszirkeln, sind Schritte der Entwicklung und Sicherung von Qualität:

- Leitbilder übernehmen die Funktion eines gemeinsam geteilten und für alle verbindlichen Orientierungsrahmens für die Einrichtung und ihre Mitarbeiter(innen). Sie treffen Aussagen sowohl zur Organisation selbst (Selbstverständnis, Ziele, Aufgaben und Strukturen) als auch zu ihren Mitgliedern (Grundlagen der eigenen Arbeit, Einstellungen und Verhalten gegenüber Adressaten, Mitarbeiter(inne)n), die das praktische Handeln an-„leiten" sollen. Die Verständigung über das Leitbild und dessen schriftliche Niederlegung stellt häufig den ersten Schritt im Qualitätsmanagement dar und findet unter Beteiligung aller Beschäftigten statt. Neben der Identitätsstiftung nach innen dient es auch der Profilbildung der Einrichtung nach außen. Leitbilder können auch innerhalb von Netzwerken entwickelt werden.

- Qualitätszirkel sind regelmäßig durchgeführte und von geschulten Moderator(inn)en begleitete Gesprächsrunden in kleinen Mitarbeitergruppen auf freiwilliger Basis, die gleichberechtigt selbst gewählte Problembereiche bearbeiten. Sie bedürfen angemessener Rahmenbedingungen, der Koordination beim Ergebnistransfer und einer Kultur der Anerkennung.

33 Kundenorientierte Qualitätstestierung für Soziale Dienstleistungsanbieter (KQS), ArtSet® Qualitätstestierung GmbH.

34 Beispiele finden sich im Anhang II.

Situationsbeschreibung

Aus den Befunden der Onlinebefragung ergibt sich ein differenziertes Bild des aktuellen Standes der Qualitätsentwicklung und -sicherung der Familienbildung in Bayern.

Betrachtet man die Einrichtung als Ganzes, ist die Entwicklung eines Leitbildes häufig der erste Schritt zu einer Verständigung über die Ziele und Orientierungen in einer Organisation. In rund vier Fünftel der befragten Einrichtungen existiert ein ausformuliertes und für alle Mitarbeitenden verbindliches Leitbild. In Familienbildungsstätten und Frühförderstellen ist dies sogar durchgängig der Fall.

Ein für die formative Evaluation gut geeignetes Instrument ist das Monitoring. Als Monitoring wird die laufende Beobachtung eines Maßnahmenverlaufs mit Hilfe von festgelegten Daten bezeichnet, die regelmäßig und routinemäßig erhoben werden, wie z. B. Teilnehmerzahlen, Daten über die Teilnehmer(innen) (soziodemografische Merkmale, Wahrnehmung und Akzeptanz von Angeboten), Informationen über Mitarbeiteraktivitäten (Teilnehmerkontakte, Akzeptanz und Umsetzung von Vorgaben) oder über die Kosten des Programms. Informationen über die Teilnehmenden bzw. über die Angebote im Sinne eines Monitorings werden in weniger als einem Drittel der befragten Einrichtungen erhoben: In der Regel werden Teilnehmerstatistiken geführt oder die Teilnehmerzufriedenheit durch persönliches (75 %) oder schriftliches (50 %) Feedback erfasst. Wirksamkeitsuntersuchungen bezüglich der durchgeführten Maßnahmen und Angebote existieren kaum.

Etwa die Hälfte der Einrichtungen in Bayern führt eigene Bedarfsermittlungen durch. Diese finden allerdings meist nur punktuell statt. Lediglich in einigen Kindertagesstätten (59 %) und Frühförderstellen (29 %) wird der Bedarf regelmäßig erhoben. Die Bedarfsermittlung erfolgt am häufigsten in Form von Befragungen oder Gesprächen (37 %), aber auch bei Gruppen bzw. Kursen (17 %).

Rund die Hälfte der Einrichtungen setzt ein bestimmtes Verfahren zum Qualitätsmanagement ein, insbesondere geschieht dies in Familienbildungsstätten (86 %), in Einrichtungen der Erwachsenenbildung (83 %) und in Beratungsstellen (71 %). Bei Kindertagesstätten, Frühförderstellen und Jugendämtern setzt weniger als die Hälfte der Einrichtungen Maßnahmen zum Qualitätsmanagement um. Die dabei am häufigsten genutzten Verfahren sind Selbstevaluationen durch selbst entwickelte Verfahren: 38 % derjenigen Einrichtungen, die ein QM-Verfahren einsetzen, greifen auf ein solches

Eigenkonzept zurück. 25 % der Einrichtungen führen Selbstevaluationen mit Hilfe eines standardisierten Verfahrens durch. Die übrigen Einrichtungen verwenden eines der zahlreichen, für verschiedene Einrichtungstypen entwickelten Verfahren, wobei vor allem konfessionelle Träger auf ein eigenes QM-System zurückgreifen.[35]

Ein wesentlicher Aspekt der Strukturqualität in Einrichtungen ist die Qualifikation des Personals. Hier belegen die Ergebnisse ein hohes Maß an Professionalität quer durch alle Einrichtungstypen (vgl. Kap. 5.2).

Die Daten zeigen, dass Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung in sehr unterschiedlichem Umfang und mit unterschiedlichen Schwerpunkten eingesetzt werden. Größere Einrichtungen, insbesondere Familienbildungsstätten, aber auch Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Beratungseinrichtungen nutzen eher standardisierte Verfahren, während kleine Anbieter eher einzelne Elemente, wie z. B. Feedback-Bögen und Teilnehmerstatistiken, einsetzen. Generell überwiegen Formen der Selbstevaluation. Die Durchführung von Wirksamkeitsuntersuchungen ist kaum verbreitet.

Evaluation und Wirksamkeitsforschung

Evaluation ist ein Instrument zur Sicherung qualitativ hochwertiger Arbeit: Sie wird eingesetzt, um gesicherte Aussagen über pädagogische Prozesse und deren Effekte treffen zu können, aber auch, um den Einsatz von Mitteln auf seine Zielgerichtetheit und Nachhaltigkeit hin zu prüfen. Allgemein wird Evaluation definiert als „die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzepts, [...], der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“ (Rossi/Freeman 1993, zit. n. Bortz/Döring 2006: 96). Die Maßstäbe für eine solche Bewertung entspringen demnach nicht einer „subjektiven“ Einschätzung der Projektbeteiligten, sondern werden auf Basis überprüfbarer Wirkmodelle und Methoden gewonnen. Die Gesellschaft für Evaluation hat hierfür Standards entwickelt, um die Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit zu gewährleisten. Ein solches Vorgehen stellt Transparenz sicher, indem es ermöglicht, die Bewertung nachzuvollziehen und Konsequenzen für das eigene professionelle Handeln abzuleiten.

35 Die am häufigsten genannten allgemeinen Verfahren sind QES.T (QualitätsEntwicklungsSystem mit Testierung der Katholischen Erwachsenenbildung), die Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 ff., QVB (Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen der DEAE), das Wertorientierte Qualitätsmanagement für Schwangerenberatungsstellen, LQW (siehe Anhang II), EFQM (siehe ebd.) oder das Interkulturelle Qualitätsmanagement.

Im Vorfeld einer Evaluation ist zu klären,

- was Gegenstand der Untersuchung ist,
- wer für die Durchführung verantwortlich sein soll sowie
- welcher Zweck (formativ oder summativ) mir ihr verfolgt wird.

Gegenstand von Evaluationen können neben Programmen und Maßnahmen auch Personen, Produkte oder Systeme bzw. Strukturen sein (Wottawa/Thierau 1998: 61). Innerhalb der Familienbildung kann es sich bei dem zu evaluierenden „Objekt" also um eine Kursleitung, ein Angebot oder um Strukturen der Einrichtung selbst handeln. So kann Evaluation z. B. wichtige Erkenntnisse speziell für die Bewertung bestimmter Angebote liefern.

Eine weitere wichtige Frage ist, wer die Evaluation durchführt und in welchem Verhältnis diese Person zum Gegenstand steht (Haubrich/Holthusen 2005). Soll das Projekt von Externen gesteuert werden oder durch Mitarbeiter(innen) der Institution erfolgen? Bei einer durch die eigene Organisation durchgeführten Evaluation ist zudem zu entscheiden, ob die für die Realisierung des Projekts Verantwortlichen gleichzeitig auch die Evaluierenden sind (Selbstevaluation) oder ob dies innerhalb der Institution von einer anderen Abteilung vorgenommen wird (interne Evaluation). Die Entscheidung für oder gegen Selbstevaluation muss immer vor dem Hintergrund verschiedenster Aspekte wie Macht und Einfluss, Arbeitsbelastung, finanzielle Mittel aber auch institutionelle Evaluationskompetenz getroffen werden (Beywl/Schepp-Winter 2000).[36]

Vor der Durchführung einer Evaluation muss der damit verbundene Zweck geklärt werden: Geht es darum, die Stärken oder Schwächen einer Maßnahme zu eruieren und Ansatzpunkte für die Verbesserung zu erhalten, stellt ein formativer Zuschnitt Zwischenergebnisse bereit, auf deren Grundlage ein laufendes Programm optimiert werden kann. Ein frühzeitiger Einsatz im Sinne einer Feedback-Schleife kann bereits bei der Entwicklung eines Angebots mögliche Schwierigkeiten aufzeigen und hilft, Fehlerquellen zu identifizieren. Hingegen wird bei einer summativen Evaluation die Wirksamkeit einer vorgegebenen Intervention zusammenfassend beurteilt, um so eine Entscheidungsgrundlage für das Fortbestehen der Maßnahme zu erbringen (Bortz/Döring 2006; Haubrich/Holthusen 2005). Eine Meta-Analyse von Wirksamkeitsuntersuchungen im Kontext der Familienbildung kam zu dem Ergebnis, dass diese sehr selten sind und auch nur für einen Teilbereich, nämlich standardisierte Elternkurse für spezielle Risikogruppen, vorliegen (Lösel 2006).

Gerade bei primärpräventiven und universell ansetzenden Angeboten ergibt sich die Schwierigkeit, dass die erwarteten Effekte, z. B. auf die Erziehungskompetenz, meist geringer ausfallen, als bei selektiven Maßnahmen für Familien mit konkreten

36 Der relativ neue Ansatz der kollegialen Fremdevaluation bietet die Möglichkeit, den zur externen Evaluation gehörigen „Blick von außen" mit der fachlichen Expertise von Mitarbeiter(inne)n aus einem ähnlichen Arbeitsgebiet zu kombinieren, indem sich z. B. Angehörige verschiedener Institutionen innerhalb eines Netzwerks gegenseitig evaluieren (ausführlich siehe Projekt eXe 2008).

Belastungen der Fall ist. Dies liegt unter anderem daran, dass die Teilnehmer(innen) universeller Programme häufig bereits über gut ausgebildete Kompetenzen verfügen, die weniger steigerungsfähig sind (Beelmann 2006). Das Gros der familienbildenden Angebote findet zudem in nichtstandardisierten Settings, wie beispielsweise Eltern-Kind-Gruppen oder offenen Treffs, statt, in denen die verschiedenen Einflussfaktoren und ihre Wirkungen methodisch schwer zu kontrollieren sind. Auch die Frage, zu welchem Zeitpunkt Effekte auftreten und ob kurz- oder auch langfristige Wirkungen untersucht werden, stellt die Familienbildungsforschung vor methodische Herausforderungen. Der Schwerpunkt von Evaluationen in der Familienbildung dürfte daher – zunächst – eher auf der Entwicklung und der Beschreibung erster „Bewährungsproben" von Angeboten liegen (Haubrich et al. 2006: 8). Dabei können Methoden wie Teilnehmerstatistiken, Befragungen zur Akzeptanz, zur Zufriedenheit und zum subjektiven Nutzen eingesetzt werden, die erste Einschätzungen über den Erfolg eines Angebots erlauben. Eine Professionalisierung von Evaluation im Hinblick auf Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie in Bezug auf das Wissen über Wirkungen von Programmen und Angeboten könnte durch eine Zusammenarbeit mit dem Hochschulbereich erreicht werden.

5.2 Ausbau und Sicherung der Fachlichkeit

Fachlichkeit ist ein wesentliches Qualitätsmerkmal auf Ebene der Struktur einer Einrichtung oder eines Angebots. Wichtige Kriterien dafür bilden die berufliche Qualifikation für das Arbeitsfeld, aber auch die quantitative Ausstattung mit Personal. Die Definition „guter" Fachlichkeit ist dabei abhängig vom jeweiligen Tätigkeitsprofil: In der Familienbildung sind dabei vorrangig die Bereiche Koordination und Leitung einer Einrichtung sowie die Durchführung der Angebote (Kurse, Gruppen etc.) bedeutsam.

Professionalisierung der Familienbildung

Fachlichkeit wird durch das Qualifikationsprofil in Form bestimmter Berufsabschlüsse und Zusatzqualifikationen, aber auch durch das Ausmaß der Berufserfahrung bestimmt. Gesichert wird sie durch ausgearbeitete Tätigkeitsbeschreibungen oder auch Kompetenzprofile, die regelmäßig aktualisiert werden müssen. Weiterentwickelt wird Fachlichkeit durch Maßnahmen wie regelmäßige Teambesprechungen und Personalgespräche, Supervision, kollegiale Anleitung und Weiterbildung der Mitarbeiter(innen). Auch die gezielte Vorbereitung auf bestimmte Adressatengruppen und die Einarbeitung in spezielle Konzepte sind in diesem Kontext zu nennen.

Allgemein sind auf Ebene der Durchführung von Kursen oder Gruppen verschiedene Berufsgruppen aktiv, wobei die pädagogischen Berufe, allen voran Sozialpädagog(inn)en, deutlich überwiegen. Psychologisch-therapeutische Berufe finden sich vor allem in Erziehungskursen oder Paarangeboten, medizinische Berufe, wie Hebammen, sind hauptsächlich bei Angeboten rund um die Geburt tätig. Der Anteil von Eltern oder auch „Laien" ist meist sehr gering (Lösel 2006: 71). Bundesweit gab die Hälfte der Kursdurchführenden an, eine spezielle Ausbildung für die Maßnahme absolviert zu haben (ebd.: 72). Insgesamt ist von einem Anstieg der pädagogischen Ausbildungen und Zusatzqualifikationen bei den Kurs- und Gruppenleitungen in den vergangenen Jahren auszugehen, d. h., der Trend zunehmender Professionalisierung der Familienbildung setzt sich fort (ebd.; Schiersmann et al. 1998: 240f.).

Situationsbeschreibung

Auch in Bayern belegen die Ergebnisse im Hinblick auf die Qualifikation des Personals ein hohes Maß an Professionalität, denn die Kurs- und Gruppenleitungen sämtlicher Einrichtungstypen verfügen im Wesentlichen über Berufsabschlüsse im Bereich Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Eine Ausnahme bilden hier die Kindertageseinrichtungen. Daneben sind je nach Tätigkeitsprofil der Einrichtung die Berufsgruppen Elementarpädagogik, Erwachsenenbildung und Psychologie (in unterschiedlichen Kombinationen) vertreten. Nur in einzelnen Kindertageseinrichtungen sowie – konzeptionell begründet – in Mütter- und Familienzentren werden Kurse oder Gruppen auch in Eigenregie von Eltern geleitet. Fasst man diese Befunde zusammen, so stehen sie für eine professionelle und qualifizierte Durchführung familienbildender Angebote.

Personelle Situation der Familienbildung

Die Qualität der personellen Situation in der Familienbildung wird stark von der Art der Beschäftigungsverhältnisse beeinflusst. Die organisatorische und inhaltliche Einbindung von Honorarkräften ist – über die Durchführung der konkreten Maßnahme hinaus – nicht selbstverständlich gegeben und bedarf daher besonderer Aufmerksamkeit. Auch die Vergütung des haupt- und nebenamtlichen Personals und dessen Zufriedenheit mit der Arbeitssituation sind Einflussfaktoren im Kontext fachlicher Qualität.

Trotz der wachsenden Professionalisierung der Familienbildung stagniert der Personalstand und feste Stellen werden zunehmend durch Honorar- und Teilzeitkräfte ersetzt. Bis zum Jahr 2002 ging der Anteil der hauptamtlichen Mitarbeiter(innen) auf

knapp 7 % zurück, die gleichzeitig einen Mehraufwand bei den Personal- und Managementaufgaben – auch im Hinblick auf die Finanzierung und die Vernetzung – zu bewältigen haben (Pettinger/Rollik 2005: 136). Eine derartige Personalstruktur erschwert nicht nur die kontinuierliche fachliche Auseinandersetzung, sondern schränkt auch die Kapazitäten der Einrichtungen für konzeptionelle Weiterentwicklungen im Hinblick auf neue Zielgruppen oder innovative Maßnahmen stark ein (John 2003: 9). So erfordert gerade der Ausbau niedrigschwelliger und offener Angebotsformen personelle Kontinuität, die durch den überwiegenden Einsatz von Honorarkräften schwer zu leisten ist.

Im Zuge dieser Entwicklungen steht die Familienbildung vor der Herausforderung, Ansprüche an fachliche Qualität mit geringeren und „instabileren" personellen Ressourcen bewältigen zu müssen. Zudem befördern die sich ausdifferenzierenden Lebensverhältnisse von Familien durch die zunehmende Spezialisierung der Hilfelandschaft auch ein fachliches Nebeneinander. Das abgestimmte Vorgehen in einem kommunalen Gesamtkonzept kann möglicherweise helfen, nicht nur den fachlichen Austausch zwischen unterschiedlichen Akteuren zu stärken, sondern auch Ressourcen zu kombinieren, neu zu erschließen und sie zielgerichtet einzusetzen.

Die Förderung der Fortbildung von Mitarbeiter(innen)n ist explizit als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe festgehalten. So soll die Förderung von anerkannten Trägern der Jugendhilfe u. a. auch Mittel für die Fortbildung von haupt-, neben- und ehrenamtlichen Mitarbeiter(innen)n einschließen (§ 74 Abs. 6 SGB VIII).

Verortung und Verzahnung von Bildung und Hilfe

Familienbildung erbringt ihrem Auftrag entsprechend eine Vermittlungsleistung zwischen gesellschaftlichen Erwartungen an das Gelingen familialer Sozialisation und den Interessen sowie Bedarfen der teilnehmenden Eltern. Dies spiegelt sich in ihren beiden unterschiedlichen Traditionen in der Erwachsenenbildung und im System der Familienfürsorge. Eine professionelle Verortung von Familienbildung innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe wird erschwert durch das sogenannte „doppelte Mandat", in dem sowohl die Unterstützung von Familien als auch kontrollierende Aufgaben enthalten sind (vgl. Kap. 2.1). Konkret bedeutet dies, zur Sicherung des Kindeswohls gegebenenfalls auch mit Interventionen direkt in das Familienleben einzugreifen. Dadurch entsteht ein Machtgefälle zwischen Mitarbeiter(inne)n und Adressaten. Die damit einhergehenden Vorbehalte der Eltern gegenüber der Jugendhilfe können sich auch auf deren Familienbildungsangebot übertragen und zu einer distanzierten Haltung zu diesem führen. So berichteten beispielsweise Jugendamtsmitarbeiter(innen) in einem Familienbildungsprojekt von erheblichen Schwierigkeiten, die sich aus der eigenen Rolle („zwischen Dienstleistung und

Wächteramt") und der daraus resultierenden indifferenten Wahrnehmung seitens der Eltern („die denken immer gleich, wir wollen ihre Kinder mitnehmen" oder „die Angst, sie gehen als Kunde rein und kommen als Klient wieder raus") ergeben (Mengel et al. 2006: 29). Familienbildung im Kontext der Jugendhilfe erfordert daher die Entwicklung einer spezifischen Professionalität (Thiel 1984: 45). Für das Jugendamt besteht hier die Möglichkeit, das stark auf Intervention und Kontrolle ausgerichtete Profil zu erweitern. Dies erfordert jedoch einen institutionellen Lernprozess, zu dem nicht nur eine inhaltliche Positionsbestimmung, sondern auch eine stärkere Auseinandersetzung mit didaktisch-methodischen Fragestellungen gehört. Ein kommunales Gesamtkonzept zur Familienbildung kann hier insbesondere durch die Zusammenarbeit mit der Erwachsenenbildung ein Forum für die professionelle Weiterentwicklung bieten.

Eine sichere fachliche Verortung ist zudem die Voraussetzung dafür, Familienbildung und Familienhilfe besser zu verzahnen: Indem sich die einzelfallbezogenen Hilfen für Gruppenangebote mit Bildungscharakter und die Familienbildung für Familien mit Risiken und Einschränkungen öffnen, können Unterstützungsangebote anschlussfähiger gestaltet werden (Helmig/Thiessen 2008a: 4; Wittke 2008: 7). Neben einer klaren und transparenten Regelung von Aufgaben, Zuständigkeiten und Kooperationsbeziehungen geht es nicht zuletzt auch darum, kreativ über die eigenen institutionellen Grenzen hinaus zu denken.

Vorbereitung auf die Zielgruppe

Auch unabhängig von der beruflichen Qualifikation ist es erforderlich, sich auf bestimmte Zielgruppen explizit vorzubereiten. Das heißt auch, dass Didaktik und Methodik zielgruppenorientiert ausgearbeitet werden müssen, um eine passgenaue Ansprache und Vermittlung familienbildender Inhalte zu ermöglichen.

Der Erfolg von Familienbildung hängt entscheidend davon ab, ob ein funktionierender Zugang zur Zielgruppe gefunden wird. Es ist also zu prüfen, welche Gruppen auf welchem Weg Zugang zum Angebot finden und dieses dann auch nutzen. Hierzu ist zum einen das Wissen um mögliche Hemmnisse auf Seiten der Zielgruppe und um Barrieren auf Seiten der Anbieter und Institutionen erforderlich. Zum anderen sind Kompetenzen bezüglich zugehender und Zugang vermittelnder Strategien unverzichtbar. Da Anbieter von Familienbildung in aller Regel mit einer Kommstruktur arbeiten, können Fähigkeiten, die für eine Umsetzung von Gehstrukturen erforderlich sind, bei Mitarbeiter(inne)n von Familienbildungsstätten, Beratungsstellen und Kindertageseinrichtungen etc. nicht einfach vorausgesetzt werden. Diese Kompetenzen, wie z. B. Strategien der Kontaktaufnahme in informellen Settings, interesse- und motivationsförderndes Auftreten, adäquate und wertschätzende Sprache oder auch Kenntnisse kultureller Gepflogenheiten, müssen häufig

erst erworben werden. Quer durch alle gesellschaftlichen Milieus wird der Nutzen einer Bildungsveranstaltung vor allem der Kompetenz der Kursleitungen zugeschrieben – allerdings differieren hier die Erwartungen voneinander (Kuwan et al. 2004: 54). So ist beispielsweise ein Teil der Eltern mit der pädagogischen Sprache vertraut und schätzt diese als Zeichen guter Fachlichkeit, während sie für andere ungewohnt ist und eher verunsichernd wirkt (Wehinger 2005: 181). Insbesondere bei den in der Familienbildung unterrepräsentierten unteren sozialen Milieus ist ein hohes Maß an Empathie und Anerkennung anderer Statusgruppen erwünscht; ein typisches Lehrer-Schüler-Verhältnis wird abgelehnt, dennoch sollte die Kursleitung auch eine „Respektsperson" sein (ebd.).

Somit ist die fachliche Auseinandersetzung mit der Unterschiedlichkeit von Familienwirklichkeiten und der Nähe zu unterschiedlichen Zielgruppen wichtig (Brixius et al. 1999: 8) – sowohl im Hinblick auf verschiedene Milieus als auch im Hinblick auf die interkulturelle Öffnung von Einrichtungen. Vor dem Hintergrund des geringen Anteils männlicher Kursleitungen stellt sich darüber hinaus auch die Frage nach Möglichkeiten der verstärkten Einbindung von Männern und Vätern.

Ein Merkmal von Fachlichkeit ist, die eigenen Berührungsängste im Umgang mit sozial oder ethnisch anderen zu reflektieren (Helmig/Thiessen 2008b: 21), um zu verhindern, dass diese unhinterfragt in die Arbeit mit den Familien einfließen. Dabei werden Werte und Haltungen der Mitarbeiter(innen), aber auch der Träger berührt. Das koordinierte Vorgehen in einem kommunalen Gesamtkonzept hat hier den Vorteil, dass nicht alle alles machen müssen, sondern eine Abstimmung im Kontext unterschiedlicher Arbeitsfelder und -erfahrungen erfolgen kann.

Familienselbsthilfe und bürgerschaftliches Engagement

Parallel zur wachsenden Professionalisierung der Familienbildung erfährt der Bereich der Selbsthilfe von Eltern und Familien zunehmend Aufmerksamkeit. Die Gründe für den Zusammenschluss sind meist zielgruppenspezifisch (z. B. Stiefeltern) oder problembezogen (z. B. verwaiste Eltern) und auf das Bedürfnis nach sozialen Kontakten, Anregung und Austausch zurückzuführen, wie die vielen Beispiele von Stillgruppen, Müttertreffs oder Mini-Clubs zeigen. Häufig liegt hier ein Schwerpunkt bei Familien mit kleinen Kindern (Schiersmann et al. 1998).

Die gesetzliche Grundlage von Familienbildung stellt eigens die Bedeutung der Förderung der Selbst- und Nachbarschaftshilfe (§ 16 SGB VIII) heraus. Im Rahmen eines kommunalen Gesamtkonzepts der Familienbildung gehört es dazu, auch die örtlichen Selbsthilfegruppen und -initiativen verstärkt einzubeziehen. Da es sich hier um einen wenig formalisierten Bereich handelt, ist es nicht immer leicht, einen Überblick zu er- oder behalten, wie folgendes Zitat eines Jugendamtsleiters zeigt:

„Ich weiß auch nicht, was momentan zum Beispiel so in Richtung Alleinerziehendentreffs im Landkreis unterwegs ist. Das entzieht sich zum Teil auch unserer Kenntnis. Oder alles, was so in puncto Eigeninitiative entsteht."

Gleichzeitig geht es auch darum, Selbsthilfeaktivitäten und die Organisation sozialer Unterstützung gezielt zu fördern. Ein wichtiger Ansatzpunkt ist es, die Partizipation in den Einrichtungen der Familienbildung zu erhöhen, indem Möglichkeiten für die Nutzer(innen) geschaffen werden, eigene Vorstellungen und Wünsche einzubringen. Aber auch eine Stärkung der Beteiligung bei der Durchführung von Angeboten und Maßnahmen gehört dazu, wobei diese in vielfältigen Konzepten umgesetzt werden kann: beispielsweise, indem Eltern verstärkt in die Betreuung und Förderung ihrer Kinder einbezogen werden, um diese „konsequent an den Entwicklungsprozessen ihrer Kinder zu beteiligen" (Peucker/Riedel 2004: 10) und um Räume für gemeinsames Erleben zu schaffen. Eine andere Möglichkeit stellen Räume für soziales Lernen der Eltern durch die Übernahme – bezahlter und unbezahlter – gegenseitiger Dienstleistungen dar. Hier besitzen Eltern den Status von „Praxisexperten", können ihre Kompetenzen einbringen und weiterentwickeln und so Zugehörigkeit und Anerkennung erfahren (Weskamp 2002). Die Erfahrung zeigt, dass sich dieser selbsthilfezentrierte Ansatz insbesondere für benachteiligte Mütter als günstig erweist und mit der Förderung von für den Familienalltag bedeutsamen Fähigkeiten, wie Interessenausgleich, Konfliktfähigkeit oder Verantwortungsbewusstsein, verbunden werden kann (Gerzer-Sass 2004).

Auch der Einsatz von Multiplikatoren aus dem sozialen Umfeld besitzt – neben einer Vermittlerrolle durch die Nähe zur Zielgruppe – die Funktion, vorhandene Kompetenzen sichtbar zu machen und auszubauen. Damit kann – auch öffentliche – Wertschätzung erfahren und bürgerschaftliches Engagement und Integration in das Gemeinwesen gestärkt werden. Bei der Entwicklung entsprechender Multiplikatorenkonzepte ist darauf zu achten, diese unter aktiver Beteiligung der Zielgruppe zu gestalten und eine längere Vorlaufzeit einzuplanen. Die Durchführung sollte engmaschig begleitet werden (Sann/Thrum 2005).

Insgesamt ist bei der Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen, wie z. B. innerhalb von sogenannten „Patenprojekten", auf die Passung zur Zielgruppe und entsprechende Qualifikationen zu achten. Gute Weiterbildungsmöglichkeiten stellen für Ehrenamtliche zudem einen wichtigen Anreiz für ihr Engagement dar. Auch für diese Kräfte sollte eine Reflexion und professionelle Begleitung ihrer Tätigkeit selbstverständlich sein. Klare Zielformulierungen und Aufgabenbeschreibungen helfen dabei, ehrenamtliches Engagement nicht zu überfrachten.

5.3 Finanzierung von Familienbildung

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz hat die Verantwortung für die Aufgabe der Eltern- und Familienbildung den Kommunen als Träger der öffentlichen Jugendhilfe zugeschrieben. § 16 i.V.m. § 79 SGB VIII verpflichtet die Landkreise und kreisfreien Städte als örtliche Träger der Jugendhilfe zur Bereitstellung von Angeboten zur allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie. Nach § 82 SGB VIII hat die oberste Landesjugendbehörde die Weiterentwicklung der Jugendhilfe anzuregen und zu fördern und auf einen gleichmäßigen Ausbau der Einrichtungen und Angebote hinzuwirken. Dabei ergeben sich allerdings bereits aus der Förderstruktur gewisse Schwierigkeiten.

„Praktische Unwägbarkeiten ergeben sich im Blick auf die Finanzierung der Familienbildung. Die Finanzierung der institutionellen Familienbildung erfolgt sowohl nach den Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsgesetzen als auch durch die Jugendhilfe nach dem SGB VIII bzw. in einigen Bundesländern nach beiden Gesetzen mit einem jeweils unterschiedlichen Fokus. Wichtig ist es, den Anforderungen einer jugendhilfeorientierten Familienbildung im Sinne von § 16 Abs. 2 SGB VIII gerecht zu werden" (Deutscher Verein 2007: 7).

Seit Mitte der 1990er Jahre berichten Familienbildungseinrichtungen von einschneidenden Veränderungen durch einen allgemeinen Rückgang der öffentlichen Mittel, was sie durch erhöhte Teilnehmerbeiträge, teilweise auch alternative Finanzierungsformen zu kompensieren versuchen (Schiersmann et al. 1998: 401ff.). Die vermehrte Orientierung an marktgängigen und profitablen Angeboten sowie an einer „zahlungskräftigen Klientel" wurde vielfach zur Strategie, Schwierigkeiten bei der Kostendeckung aufzufangen (ebd.; John 2003: 10). Dies hatte eine Einschränkung des Angebots zur Folge, „und zwar hinsichtlich Umfang, Qualität und Niederschwelligkeit", was „geringere Unterschichtanteile oder seltener Zielgruppen mit besonderen Belastungen" zur Folge hatte (Lösel 2006: 8). Die Bereitstellung öffentlicher Zuschüsse ist damit eine wesentliche Voraussetzung für ein bedarfsgerechtes Angebot für alle Familien, unabhängig von deren sozialer Lage oder Lebenssituation. Probleme bei der Finanzierung werden ebenso hinsichtlich innovativer Projekte berichtet, für die noch keine Erfahrungen vorliegen und noch kein Nutzen belegbar ist (vgl. Kap. 5.1).

Parallel zur geschilderten Entwicklung sind die öffentlichen Ausgaben für die gesamte Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere aber für Schutzmaßnahmen, gestiegen, was mit stark wachsenden Fallzahlen korrespondiert (Schilling 2010: 2). Paradoxerweise verweisen diese Daten einerseits auf einen wachsenden Bedarf an frühzeitiger und präventiver Unterstützung und andererseits auf eine Beschränkung der Spielräume, solche Maßnahmen zu fördern.

Vor diesem Hintergrund stellt die Finanzierung der Familienbildung sowohl für die freien Träger als Anbieter als auch für die öffentliche Jugendhilfe als Gewährleister

des Gesamtangebots in der Kommune eine komplexe Herausforderung dar. Dies ist nicht zuletzt deshalb der Fall, als in der Frage der Förderung verschiedene Ebenen von Verantwortung berührt werden, nämlich

- die Finanzierung der Leistungen der Familienbildung (operative Ebene),
- die Förderung der Teilnahme daran und
- die Finanzierung der Koordinierungstätigkeit (strategische Ebene).

Finanzierung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe

Die öffentliche Jugendhilfe ist gemäß § 4 Abs. 3 SGB VIII bei ihren Aufgaben grundsätzlich verpflichtet, „die freie Jugendhilfe nach Maßgabe dieses Buches zu fördern und dabei die verschiedenen Formen der Selbsthilfe zu stärken.[37] Unter Wahrung der Selbstständigkeit der freien Träger sollen die öffentliche und die freie Jugendhilfe hier partnerschaftlich zusammenarbeiten“ (§ 4 Abs. 1 SGB VIII). Dies gilt auch für die Eltern- und Familienbildung gemäß § 16 SGB VIII.

Die Förderung erfolgt im Rahmen von Zuwendungen (Subventionen) oder öffentlich-rechtlichen Verträgen (Merchel 2008: 203ff.; Münder 2007: 177).[38] Die Mittel können in unterschiedlicher Form und mit unterschiedlich langer Laufzeit zugewiesen werden:

- als einmalige Projektförderung eines Angebots oder einer Dienstleistung,
- als regelmäßige Förderung von Angeboten spezieller Anbieter,
- als institutionelle Förderung, meist in Form pauschaler Betriebskostenzuschüsse, für bestimmte Einrichtungen,
- als Budget für einen Sozialraum auf Grundlage von Vergabekriterien.

Innerhalb eines Kreises oder einer Kommune können verschiedene Förderformen parallel zum Einsatz kommen. Die Mittelvergabe kann an die jährlichen Haushaltsverhandlungen gekoppelt oder ein fester Posten sein, der fortlaufend in den Haushalt eingeplant wird. Eine dauerhafte Förderung verlangt die Anerkennung als Träger der freien Jugendhilfe (§ 74 Abs. 1 S. 2 i.V.m. § 75 SGB VIII). Ausreichende finanzielle Planungssicherheit ist für die Anbieter eine wesentliche Voraussetzung für die Etablierung niedrigschwelliger oder zielgruppenspezifischer Konzepte, denn hier sind meist langfristig angelegte Lernprozesse nötig (BMFSFJ 1996: 121), z. B. durch Vorlaufzeiten, Kontinuität und einen „langen Atem“ (Mengel/Oberndorfer/Rupp 2006). Gleichzeitig ist auch eine flexible Vergabe außerplanmäßiger Mittel hilfreich, um schnell auf neue Entwicklungen reagieren zu können. Zusätzliche, gesicherte,

37 Siehe auch Bay VGH Urteil vom 05.04.2001 Az.: 12 B 96.2358, veröffentlicht in 52, 464, zit. n. juris.

38 In der Praxis finden sich zunehmend auch Mischfinanzierungen (vgl. Münder/Wiesner 2007: 483f.).

aber eigenständig zu verwaltende Budgets oder Fonds können hier eine Möglichkeit bilden (Hinte et al. 2003).[39]

Beispiel 1 – Großstadt:
Gezielte Förderung von Familienbildung durch zusätzliche Budgets

Neben der regulären Förderung von Angeboten stellt der Stadtrat ein jährliches Budget zur Verbreitung der Familienbildung an Kindertagesstätten und Schulen zur Verfügung. Dieses Budget ist ohne Befristung in den Haushalt der Stadt eingeplant und weist deshalb eine hohe Planungssicherheit auf. Ziel dieser ergänzenden Förderung ist eine weitere Differenzierung des kommunalen Familienbildungsangebots. Die Entscheidung zur Ansiedlung an KiTas und Schulen fiel dabei aufgrund einer Elternbefragung. In jedem Bezirk der Stadt werden im Bereich der KiTas drei Angebotssäulen zu gleichen Teilen finanziert: Kurse, Vortragsreihen und Block-, d. h. Freizeit- und Wochenendangebote. Das Budget wird eigenständig verwaltet und die einzelnen Finanzposten sind untereinander ausgleichbar, was zu mehr Flexibilität, Bedarfsorientierung und Zielgerichtetheit beim Mitteleinsatz führen soll. Vergaberichtlinien regeln die grundsätzliche Zielsetzung der Angebote und die Auswahl der qualifizierten Anbieter auf Basis einer Prüfung durch eine Steuerungsgruppe. Ein ähnliches Finanzierungsmodell anhand eines Budgets soll an Schulen zur Intensivierung und Erweiterung der Elternarbeit eingeführt werden. Wichtig für die Umsetzung sind ein ausgearbeitetes Informationssystem und eine eigene Fachberatung zur Elternarbeit für die beteiligten Einrichtungen sowie eine gute Vernetzung der Angebote.

Beispiel 2 – Mittelgroße Stadt:
Subsidiäre Pauschalförderung und Projektfinanzierung

Die Stadt setzt Familienbildung vorrangig nach dem Subsidiaritätsprinzip um. Hierzu unterstützt sie eine Einrichtung speziell zur Familienbildung mit einem pauschalen Betriebskostenzuschuss. Darüber hinaus werden zusätzlich im Einzelfall bestimmte Projekte gefördert. Hierfür steht ein kommunaler Fonds zur Verfügung, der von den Anbietern selbst verwaltet und eingesetzt wird. Nach einer Erprobungs- und Auswertungsphase werden die Projekte im Erfolgsfall als Dauerangebote bezuschusst. Bedarf wird darüber hinaus an einem eigenen Budget für Angebote der Familienbildung im Rahmen der Jugendhilfe gesehen, mit dem während des laufenden Jahres gezielt einzelne Maßnahmen finanziert werden können.

39 Die Einrichtung von Sozialraumbudgets, insbesondere als alleinige Finanzierungsform bestimmter Leistungen, ist rechtlich nicht unumstritten (ausführlich siehe Dahme/Wohlfahrt 2005).

In der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und freien Trägern sind verschiedene Förderkriterien zu beachten (§ 74 SGB VIII): Eine dauerhafte Förderung (s. o.) ist an gemeinnützige Ziele gekoppelt, so dass für diesen Fall gewerbliche Dienstleister von einer Bezuschussung ausgeschlossen sind. Bei der Auswahl zwischen konkurrierenden Trägern und Angeboten ist der Gleichheitsgrundsatz zu berücksichtigen, indem gleiche Regeln und Maßstäbe angelegt werden (Art. 3 Abs. 1 GG; § 74 Abs. 3 S. 1, 2, Abs. 5 SGB VIII). Darüber hinaus wird eine „angemessene Eigenleistung" des Trägers gefordert, die nicht nur ideeller Art sein darf. In Betracht kommen Geld-, aber auch geldwerte Leistungen, wie Personal- und Sachmittel (§ 74 Abs. 1 Nr. 4 SGB VIII). So sind auch bei einer Förderung von Familienbildung durch die Kinder- und Jugendhilfe in aller Regel eigene Beiträge (aus Trägermitteln oder durch Teilnahmegebühren) zu erbringen, deren Form und Höhe im Ermessen des örtlichen Jugendhilfeträgers liegen. Bei der Auswahl von Maßnahmen sind schließlich diejenigen zu präferieren, die sich an den Interessen der Betroffenen orientieren und die diesen Einflussnahme gewähren (§ 74 Abs. 4 SGB VIII; vgl. Kap. 7).

Förderung im Rahmen der Erwachsenenbildung

Familienbildende Angebote werden in relevantem Ausmaß auch in Einrichtungen der Erwachsenenbildung, wie konfessionellen Bildungswerken oder Volkshochschulen, durchgeführt (vgl. Kap. 2.5),[40] welche in den Zuständigkeitsbereich des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus fallen. Zuschüsse für die Einrichtungen werden nach einem jährlich festzulegenden Schlüssel entsprechend der erbrachten Teilnehmerdoppelstunden verteilt (Art. 9 Abs. 1 EbFöG). Maßnahmen, die nicht in Kursstunden erbracht werden, können gemäß dem Erwachsenenbildungsgesetz nicht finanziert werden.[41] Für die Ausgestaltung familienbildender Maßnahmen kann sich dies als nachteilig erweisen, da sich spezifische Bedarfe – z. B. nach geringen Gruppengrößen, Kinderbetreuung oder Integration von Kindern ins Angebot, Gehstrukturen und offenen Veranstaltungsformen – mit dieser Finanzierungsart nur schwer abdecken lassen. „Anders als die Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze schränkt das KJHG mögliche Arbeitsformen weniger ein; dadurch kann auch auf die Lebenssituation von Familien besser eingegangen werden" (BMFSFJ 1996: 121).

Da Einrichtungen der Erwachsenenbildung nicht gleichzeitig Einrichtungen der Jugendhilfe sein können (Art. 3 Abs. 2 EbFöG), ist die Förderung von Jugendhilfeangeboten mit Mitteln der Erwachsenenbildung ausgeschlossen. Umgekehrt ist eine Finanzierung von Erwachsenenbildungsträgern mit Mitteln der Kinder- und Jugendhilfe zwar punktuell projektbezogen, aber nicht regelmäßig möglich (§ 74 Abs. 1 S. 2 SGB VIII). Für die Umsetzung eines familienbildenden Gesamtkonzepts unter Beteiligung

40 Im Jahr 2006 wurden bayernweit 15 % bzw. 20 % der Teilnehmerdoppelstunden in den Themenbereichen Lebens- und Erziehungsfragen bzw. Gesundheit/Hauswirtschaft erbracht (siehe URL: http://www.km.bayern.de/km/aufgaben/erwachsenenbildung/themenbereiche/index.shtml [17.03.2010]).

41 Aus einem besonderen Haushaltsansatz für die Förderung von Einrichtungen, die nicht nach dem EbFöG bezuschusst werden können, werden weitere Zuschüsse, u. a. an Familienbildungsstätten, gewährt (siehe URL: http://www.km.bayern.de/km/aufgaben/erwachsenenbildung/grundlagen [17.03.2010]).

der Erwachsenenbildung ergeben sich sowohl inhaltliche als auch förderrechtliche Abstimmungsbedarfe. Insbesondere für Landkreise und Kommunen stellt dies eine zusätzliche Herausforderung dar, da hier (anders als bei den kreisfreien Städten) die Kostenträgerschaften für Erwachsenenbildung und Jugendhilfe auseinanderfallen.[42] Planerische und koordinierende Aufgaben müssten so im Zusammenspiel von Kreis und Kommune übernommen werden. Infolge der rechtlichen Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung ist man in besonderem Maße auf die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe angewiesen. Für beide Bereiche ist eine allgemeine Kooperation gesetzlich vorgesehen (vgl. Kap. 4.1 und 4.2), allerdings bestehen dafür keine generellen Konzepte. Aus Gemeinden und aus Kreisen liegen dabei sowohl positive als auch negative Erfahrungen mit der Abstimmung der verschiedenen Finanzierungssysteme vor.

Beispiel 3 – Landkreis und Gemeinden: Mobile Familienbildung in Kooperation

An verschiedenen Standorten innerhalb des Landkreises wird jeweils für eine Woche ein mobiles Familienbüro – in Form eines Fahrzeugs mit wechselnder personeller Besetzung – installiert, in dem niedrigschwellig über Angebote und Unterstützungsleistungen informiert wird und das als Erstberatungsinstanz fungiert. Die beteiligten freien Träger stellen das Beratungspersonal zu verschiedenen Themen (Erziehung, finanzielle Fragen, Gesundheit, Pflege etc.) zur Verfügung. Zudem werden Räume von Kirchen, Gemeinden oder Vereinen genutzt. Der Landkreis steuert ebenfalls Haushaltsmittel bei. Grundlage des Projekts bildete eine Bedarfsanalyse mit allen familienrelevanten Anbietern vor Ort und die Bildung eines Netzwerks.

Ein solches Konzept kann auch an einem festen Ort – beispielsweise einem Familienzentrum – umgesetzt werden, an dem abwechselnd Sprechzeiten verschiedener familienrelevanter Institutionen sowie gemeinsame Veranstaltungen vorgehalten werden (Mengel et al. 2006).

Weitere Finanzierungsmöglichkeiten

Familienbildung wird in aller Regel auch mit Mitteln des jeweiligen freien Trägers finanziert (s. u.). Weitere Zuwendungen können sowohl seitens des Bundes als auch des Landes auf Basis der jeweiligen Haushaltsordnungen[43] erfolgen. In der Regel findet diese Form der Förderung im Rahmen von Modellprojekten[44] statt.

42 Die Zuständigkeit für die Erwachsenenbildung liegt bei den Gemeinden, die für die Jugendhilfe bei den Landkreisen, so dass sich die Jugendhilfeplanung bei den Gemeinden über die Angebote der Erwachsenenbildung informieren muss.

43 § 44 i.V.m. § 23 Bundeshaushaltsordnung bzw. Art. 44 Abs. 1 i.V.m. Art. 23 Bayerische Haushaltsordnung

44 So z. B. die Förderung des Aktionsprogramms Mehrgenerationenhäuser durch das Bundesfamilienministerium oder des Modells der Familienstützpunkte durch das Bayerische Sozialministerium.

Gelingt es nicht, diese nach dem Ende der Laufzeit in eine Anschluss- oder Regelförderung zu überführen, fehlt es diesen Projekten an Nachhaltigkeit (John 2003: 158). Entsprechende weiterführende Planungen sollten bereits in der Modelllaufzeit stattfinden. Personalkosten können durch Bundesmittel im Rahmen von ABM (Bundesagentur für Arbeit) – ebenfalls für einen begrenzten Zeitraum – anteilig getragen werden. Auch im Rahmen der EU existieren verschiedene Förderarten, wie z. B. durch den Europäischen Sozial- (ESF) oder auch den Integrationsfonds (EIF).

Als private Finanzierungsquellen kommen vor allem Stiftungen[45], Spenden von Privatpersonen oder Zuweisungen von Bußgeldern in Betracht. Social Sponsoring durch die Privatwirtschaft ist ein Abkommen auf Gegenseitigkeit, da die Unternehmen als Gegenleistung für die Unterstützung eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit für sich erhalten.

Eine professionelle Einwerbung nichtöffentlicher Mittel wie auch die Kombination verschiedener Förderarten verlangt dabei spezifisches Know-how und auch zeitliche Kapazitäten.

Finanzierung von Fach- und Koordinierungsstellen

Nicht nur die Umsetzung der Angebote selbst, auch der Prozess der Planung und Koordinierung erfordert den Einsatz von Ressourcen. Familienbildung kann als Querschnittsaufgabe über verschiedene Bereiche verstanden werden, was jedoch Planung und Steuerung im Rahmen einer federführenden Zuständigkeit bedingt. Bereits 1995 empfahl der Deutsche Verein in seiner Bestandsaufnahme zur Familienbildung: „Die Jugendämter sollten sich als Orte der Initiierung, Steuerung und Moderation begreifen und den gesetzlichen Auftrag nach § 16 i.V.m. §§ 78, 79, 85 SGB VIII offensiv definieren“ (Deutscher Verein 2007: 8). Eine Möglichkeit hierzu ist, eine eigene Fachstelle einzurichten, deren Aufgabe die Förderung und Weiterentwicklung von Familienbildung ist, die als Anlaufstelle dient sowie Angebote koordiniert und vernetzt. Auch die Informationsvermittlung und Weiterbildung anderer (kommunaler) Dienste zum Thema kann hier geleistet werden. Die Förderung der Fortbildungen von Mitarbeiter(inne)n ist dabei explizit als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe festgehalten (§ 74 Abs. 6 SGB VIII). Von einer Koordinierungsstelle können wichtige Impulse ausgehen und auch organisatorische Tätigkeiten geleistet werden.

Die Übernahme gezielter Öffentlichkeitsarbeit dient nicht nur dazu, Eltern über Angebote und deren Nutzen zu informieren, sondern auch, um Bekanntheitsgrad und Akzeptanz von Familienbildung zu fördern. Gerade im Hinblick auf die Finanzierung familienbildender Angebote ist das Bild nach außen entscheidungsrelevant – im Hinblick auf politische Unterstützung, aber auch auf die Unterstützung durch Spenden und Sponsoren.

45 Siehe z. B. URL: http://ww.stiftungen.bayern.de; http://www.stiftungen.org [17.03.2010].

Teilnahmeförderung

Für die Adressaten sind die Kosten eines Angebots wesentliche Aspekte bei der Entscheidung für oder gegen eine Inanspruchnahme. Dabei kommt nicht nur die aktuelle materielle Situation zum Tragen, sondern es spielen auch grundlegende Einstellungen zu Aufwendungen in diesem Bereich eine Rolle (Barz/Tippelt 2004: 95). Im Rahmen der Förderung von Familienbildung stellt sich die Frage, wie die Teilnahme für Eltern und Familien so gestaltet werden kann, dass die Kosten kein Hindernis bilden. Grundsätzlich können Beiträge, sofern sie eine unzumutbare Belastung darstellen und die Förderung für die Entwicklung der Kinder erforderlich ist, erlassen bzw. vom Träger der öffentlichen Jugendhilfe übernommen werden (§ 90 Abs. 2 SGB VIII). Verschiedentlich richten Gemeinden und Kreise oder Träger auch Fördertöpfe ein, um speziell einkommensschwachen Familien durch eine (teilweise) Gebührenübernahme den Zugang zu ermöglichen. Die Vermittlung von Stiftungsgeldern oder von Zuschüssen aus Landesmitteln für Familienbildungsveranstaltungen am Wochenende durch die Zentren Bayern für Familie und Soziales ist ebenfalls in diesem Kontext zu nennen.[46] Zu beachten ist hierbei, dass die Beantragung bzw. Erlangung dieser Vergünstigung nicht zu einem Hinderungsgrund gerät, weil die Betreffenden als arm und bedürftig etikettiert werden oder der organisatorische Aufwand für sie zu hoch ist. Ein Ansatz neben der speziellen Förderung bestimmter Gruppen besteht in der einkommensunabhängigen Bezuschussung der Teilnahme an bestimmten familienbildenden Angeboten, wie z. B. einem Elternkurs, um möglichst viele Familien durch niedrige Kosten anzusprechen.

Neben Zielgruppen, für die kostengünstige oder auch kostenlose Angebote sehr wichtig sind, gibt es auch solche, für die ein angemessener Preis für die Seriosität und Qualität der Leistung steht. Sowohl ein grundsätzlich kritisches Konsumverhalten als auch ein milieutypisches Statusbewusstsein können darin zum Ausdruck kommen (Barz/Tippelt 2004: 95). Auch diesen unterschiedlichen Aspekten ist durch eine differenzierte Angebotsgestaltung Rechnung zu tragen.

Während für Angebote der Familienbildung und für Familienfreizeiten bzw. -erholung im Rahmen der Jugendhilfe prinzipiell Teilnehmerbeiträge festgesetzt werden können, ist für die allgemeine Familienberatung keine Kostenbeteiligung vorgesehen.[47]

46 Zur Rahmenvereinbarung zwischen den Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege und dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen vom 10.07.2009 siehe URL: http://www.zbfs.bayern.de/esf/familienerholung.html [27.10.10].

47 § 90 Abs. 1 Nr. 2 i.V.m. § 16 Abs. 1, Abs. 2 Nr. 1 und 3 SGB VIII.

Situationsbeschreibung

Förderung im Rahmen von Jugendhilfe und Erwachsenenbildung

Es verwundert nicht, dass auch aktuell die Frage der Finanzierung von Familienbildung für die öffentliche Jugendhilfe eine nicht leicht zu lösende Aufgabe darstellt. Sie ist die verantwortliche Instanz für die Sicherung einer bedarfsgerechten Angebotsstruktur und soll vorrangig freie Träger fördern, damit diese die entsprechenden Maßnahmen anbieten. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass Strategien, welche die Finanzierung einer einzelnen Einrichtung sichern, nicht unbedingt auch dem Ziel eines differenzierten Gesamtangebots entsprechen. Freie Träger sind in zunehmendem Maße gezwungen, ihre Angebote auch in ökonomischer Hinsicht immer wieder auf den Prüfstand zu stellen. Vor diesem Hintergrund ist es für freie Träger als autonome Akteure rational, bevorzugt Kurse und Veranstaltungen anzubieten, die „sich rechnen". Aus Sicht der Kommune entstehen dadurch jedoch u. U. Lücken in der Bedarfsdeckung, die dann ggf. vom öffentlichen Träger gefüllt werden müssen.

Neben dieser Schwierigkeit ergibt sich für die öffentliche Jugendhilfe in der Praxis als weiteres Problem, dass diese Förderung eine Soll-Leistung ist, deren konkrete Ausgestaltung im Ermessen der öffentlichen Jugendhilfe liegt und vom Vorhandensein verfügbarer Mittel abhängt. Nachdem aufgrund knapper kommunaler Mittel der Blick verstärkt auf objektiv-rechtliche und damit einklagbare Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe gerichtet wird, gerät die Familienbildung als explizit präventive Leistung leicht ins Hintertreffen. Diese Problematik wird in den Interviews mit den Jugendamtsleitern immer wieder deutlich. So zeigt sich in den Aussagen bei der Einschätzung der kommunalen Prioritätensetzung (die nicht immer deckungsgleich mit der persönlichen Einordnung ist) ein Vorrang anderer Bereiche. Insgesamt seien die Ausgaben für Jugendhilfe in den letzten Jahren stark gestiegen, so dass es im Jugendhilfeetat kaum Spielraum für Familienbildung gäbe. Auch sei der politische Druck gewachsen, familienbildende Angebote zu begründen, deren Effektivität jedoch schwerer nachweisbar sei (vgl. Kap. 5.1). Und auch wenn Familienbildung unter präventiven Gesichtspunkten eine nicht zu unterschätzende Bedeutung habe, sei sie letztlich nicht so wichtig wie z. B. erzieherische Hilfen, Gerichtshilfen oder akutes Krisenmanagement. Insgesamt steht in der Mehrheit der Kommunen nur ein geringer Teil des Gesamtetats der Jugendhilfe für Familienbildung zur Verfügung.

Hinzu kommt die auch in dieser Hinsicht mangelnde institutionelle Verankerung der Familienbildung in den Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe. In der Regel gibt es im Rahmen des Jugendhilfeetats keinen eigenen Haushaltstitel für Familienbildung. Die Ausgaben dafür setzen sich meist aus zahlreichen Einzelposten zusammen und umfassen Projektförderungen ebenso wie Zuschüsse für Einrichtungen. Gefördert werden z. B. Familienbildungsstätten – häufig durch eine feste Pauschalförderung – und Mehrgenerationenhäuser, Elternkursangebote, Kampagnen und Projektwochen. Manche Kommunen oder Kreise nehmen dabei Schwerpunktsetzungen vor, indem sie z. B. grundsätzlich wenig institutionelle Förderung übernehmen und vorzugsweise bestimmte Programme der Familienarbeit finanzieren. Teilweise werden auch einkommensabhängige Zuschüsse an Eltern vergeben, damit diese entsprechende Angebote wahrnehmen können. Über die Verteilung der Mittel wird in der Regel in den entsprechenden Ausschüssen, z. B. im Jugendhilfe- oder in einem Familienausschuss, oder von anderen städtischen Gremien entschieden. Welche Einrichtungen bzw. Angebote in welchem Umfang bezuschusst werden, hängt in hohem Maße von den lokalen Strukturen, von den politischen und fachlichen Prioritätensetzungen und nicht zuletzt von dem jeweiligen – gesetzlich vorgesehenen – Ermessensspielraum ab.

Die unterschiedlichen Finanzierungsmodalitäten von Familienbildung nach § 16 SGB VIII und von Erwachsenenbildung nach EbFöG erweisen sich in der Praxis oftmals als hinderlich. Teilweise üben die unterschiedlichen Finanzierungsmodalitäten mehr Einfluss auf die Zuordnung und Ausgestaltung des Angebots aus als inhaltliche Aspekte. Als problematisch erweist sich insbesondere, dass die Förderung gemäß Erwachsenenbildungsgesetz wenig Raum für familienspezifische konzeptionelle Entwicklungen in den Einrichtungen lässt:

„Das ist ja gerade das Problem, dass wir [...] sehr viel lieber in Gehstrukturen gehen würden. Und ich glaube, auch Erfolge hätten. Nur ich habe nicht die Möglichkeiten [...], weil ich keine Gelder dafür habe. Die kriege ich logischerweise über die Erwachsenenbildung nicht. Und für die Familienbildung gibt's ja auch nur mal Projektmittel, aber eigentlich auch keinen Topf."

Gleichzeitig ist jedoch eine über den Einzelfall hinausgehende gemeinsame Förderung von Jugendhilfe und Erwachsenenbildung ausgeschlossen. Für Einrichtungen ist diese Situation schwierig:

„Eigentlich ist es doch egal, [...] wer es fördert, es kommt ja den Familien zugute. [...] Aber man kriegt langsam wirklich auch Bedenken, wenn man in so einer Zwitterposition ist, Erwachsenenbildung und Familienbildungsstättenarbeit: Wo tret' ich in den nächsten Fettnapf, der rumsteht. [...] Wenn ich Familienbildung hab', sprech' ich immer Erwachsene an, aber es ist für mich trotzdem Familienbildung. [...] Ich glaube, dass die einzelnen Einrichtungen das Problem gar nicht hätten."

Das Fehlen einer transparenten und gesicherten Finanzierungsmöglichkeit wird auch von Seiten der öffentlichen Jungendhilfe beklagt.

Finanzierung auf Ebene der Einrichtungen

Bei den Beteiligten der Onlinebefragung ist das Ausmaß der Spezialisierung auf Familienbildung sehr unterschiedlich (vgl. Kap. 3.2.1): Etwa ein Viertel der Einrichtungen führt jährlich (z. T. deutlich) mehr als 100 Angebote der Familienbildung durch, dies sind vor allem Familienbildungsstätten, Mütter- und Familienzentren sowie Einrichtungen der Erwachsenenbildung, wie z. B. Kreisbildungswerke. Punktuelle Angebote halten zumeist Kindertagesstätten oder Beratungseinrichtungen vor. Vereinzelt bieten Beratungs- oder auch Frühförderstellen jedoch auch in erheblichem Umfang Familienbildung an.

Die empirischen Erhebungen belegen, dass sich die Finanzierung bei den freien Trägern in der Regel aus mehreren Quellen zusammensetzt: Dazu gehören neben öffentlichen Mitteln, Trägermitteln und Zuschüssen insbesondere die Erhebung von Teilnahmebeiträgen. Eine weitere Option ist die Einwerbung von Spenden, Mitgliedsbeiträgen oder Sponsorengeldern.

Die Daten der Onlinebefragung zeigen für die verschiedenen Einrichtungstypen unterschiedliche Kombinationen dieser Finanzierungsquellen.[48]

Familienbildungsstätten erwirtschaften ihr Angebot im Durchschnitt zu über 40 % aus Teilnehmerbeiträgen, öffentliche Mittel machen 25 % und Trägermittel 20 % des Gesamthaushalts aus. Bei den öffentlichen Mitteln handelt es sich im Wesentlichen um Mittel nach § 16 SGB VIII.

Besonders heterogen ist der Finanzierungsmix in Mütter- und Familienzentren. Mit 35 % stammt der größte Teil der Finanzierung aus öffentlichen Mitteln. Spenden, Mitgliedsbeiträge bzw. Sponsorengelder machen mit 24 % einen im Vergleich zu den anderen Einrichtungstypen außerordentlich hohen Anteil aus. Aus Teilnahmebeiträgen stammen hier (konzeptionell bedingt infolge des Selbsthilfecharakters der Einrichtungen) nur 19 % der verfügbaren Mittel; 14 % Trägermittel vervollständigen den Etat.

48 Die Ergebnisse beruhen auf sehr kleinen Fallzahlen, da die entsprechenden Fragen in der Onlineerhebung nur von wenigen Einrichtungen beantwortet wurden. Allerdings stimmen die Daten tendenziell mit denen der bundesweiten Erhebung von Lösel (2006: 47) zur Familienbildung überein.

Bei den Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die Familienbildung anbieten, zeigt sich eine ähnliche Zusammensetzung wie bei den Familienbildungsstätten, wobei Teilnehmerbeiträge bei diesen mehr als die Hälfte der Einnahmen ausmachen. Der Anteil der öffentlichen Mittel beläuft sich auf 22 % – hier naturgemäß überwiegend aus Landesmitteln gem. EbFÖG – weitere 21 % werden von Seiten der Träger eingebracht.

Kindertageseinrichtungen finanzieren ihre Angebote überwiegend aus Trägermitteln (45 %), der Anteil öffentlicher Gelder beläuft sich auf 30 %, Teilnehmerbeiträge machen hingegen nur 18 % des Etats aus.

Beratungsstellen können zu fast zwei Dritteln auf öffentliche Mittel zurückgreifen. 27 % ihres Etats bestehen aus Zuschüssen der Träger; auf Beiträge seitens der Familien wird – da gesetzlich vorgeschrieben – weitgehend verzichtet.

Noch höher ist der Anteil öffentlicher Mittel mit 73 % bei Frühförderstellen.[49]

Neben der Herkunft der finanziellen Mittel beeinflusst auch ihre Verlässlichkeit die konzeptionelle Ausgestaltung des familienbildenden Angebots. Die Anbieter wurden daher auch um eine Einschätzung ihrer finanziellen Planungssicherheit gebeten.[50] Auch hier zeigt sich ein breites Spektrum.

Familienbildungsstätten befinden sich in einer vergleichsweise gesicherten finanziellen Position: 60 % der Einrichtungen sind nach eigener Einschätzung langfristig (Wert 5), die übrigen 40 % mittelfristig abgesichert (Wert 3 bzw. 4). In finanzieller Hinsicht langfristig planen können auch Einrichtungen der Kindertagesbetreuung sowie Beratungsstellen ihre familienbildenden Angebote. Mehr als die Hälfte der Kindertagesstätten bzw. rund zwei Drittel der Beratungsstellen gaben auf der entsprechenden Skala den Wert 5 oder 6 an.

Bei den Mütter- und Familienzentren berichtet zwar ebenfalls knapp ein Fünftel über eine (sehr) geringe finanzielle Planungssicherheit. Aufgrund der heterogenen organisatorischen Anbindung, Trägerschaft und Finanzierungsquellen dieses Einrichtungstyps gibt jedoch gleichzeitig mehr als die Hälfte der Einrichtungen an, in einer längerfristig gesicherten Position zu sein. Ähnlich sieht die Verteilung bei den Einrichtungen der Erwachsenenbildung aus: Rund die Hälfte der Einrichtungen gibt eine mittelfristige Planungssicherheit (Werte 3 und 4) an. 19 % der Einrichtungen befinden sich in einer unsichereren Lage, 31 % haben eine lang- bzw. längerfristige Planungsperspektive.

49 In Bayern stammen diese je nach Angebotsform von Seiten des Sozialhilfeträgers oder der Krankenkassen (Höfer/Behringer 2009).

50 Bei der Onlinebefragung sollten die Einrichtungen ihre Einschätzung der finanziellen Planungssicherheit auf einer Skala von 1 „Höchst unsicher" bis 6 „Längerfristig gesichert" eintragen.

Die finanzielle Situation der Familienbildung in Frühförderstellen wird als problematisch wahrgenommen: 29 % der Einrichtungen sehen die Finanzierung ihrer familienbildenden Angebote als höchst ungesichert an (Wert 1 oder 2). Weitere 43 % haben in dieser Hinsicht nur eine mittelfristig gesicherte finanzielle Basis (Wert 3). Nur eine der befragten Stellen gibt eine längerfristig gesicherte Perspektive an.[51]

Voraussetzungen und förderliche Bedingungen schaffen

Die Bereitstellung öffentlicher Mittel in Form von kurz-, mittel- und längerfristigen Finanzierungskonzepten ist eine wichtige Bedingung, um eine bedarfsgerechte „Grundversorgung" (Lösel 2006: 15) mit Familienbildung für alle Familien, unabhängig von ihrer sozialen Lage, sicherzustellen. Voraussetzung hierfür ist die grundsätzliche Entscheidung vor Ort, explizit Haushaltsmittel zur Verfügung zu stellen. Dafür braucht es Fürsprecher, die gewonnen und überzeugt werden müssen, d. h. politische Mandatsträger, insbesondere z. B. aus dem Jugendhilfe- oder dem Familienausschuss, aber auch innerhalb der Verwaltung. Als unabdingbare Voraussetzung für die nachhaltige Etablierung von Familienbildung werden dabei genannt:

- ein Klima der Offenheit und Akzeptanz der Bedeutung präventiver Arbeit in den örtlichen Entscheidungsgremien. Eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit kann hier gute Unterstützung leisten und fördert zudem das Image einer Kommune;
- Aufbau und Pflege von Kooperationen und Netzwerken der Anbieter und relevanten Akteure;
- eine gemeinsame Analyse des konkreten regionalen Bestands und Bedarfs im Rahmen der Jugendhilfeplanung;
- eine klare Zuständigkeit innerhalb der Kommune. Diese kann entweder in Form einer eigenen Fach- bzw. Koordinierungsstelle oder als eindeutig definierter Aufgabenbereich für Familienbildung festgeschrieben werden;
- eine langfristige Perspektive und flexible Fördermöglichkeiten mit dem Ziel, ein differenziertes und koordiniertes Finanzierungskonzept zu entwickeln.

51 Ausführliche Hinweise zur Finanzierung der Frühförderstellen finden sich bei Höfer/Behringer (2009).

Gerade im ländlichen Bereich, wo der Bedarf oft auf eine weiträumige Fläche verstreut ist und Zuständigkeiten geteilt sind, ist es notwendig, dass sich Landkreis und Gemeinden bei der Förderung abstimmen. Träger und Akteure, wie soziale und kirchliche Einrichtungen oder Vereine, können einbezogen werden, indem sie Personalleistungen oder die notwendige Infrastruktur zur Verfügung stellen. Auch die Zusammenarbeit mit der lokalen Wirtschaft sowie der Familienselbsthilfe und dem bürgerschaftlichen Engagement sind Ressourcen, die es im Sozialraum zu erschließen gilt. Es erscheint sinnvoll, die hierzu notwendige Koordination und Entwicklung eines gemeinsamen Finanzierungskonzepts im Zusammenspiel öffentlicher und freier Träger zu organisieren. Flankierend erscheinen zudem politische Lösungen für eine bessere Verzahnung familienbildender Angebote in Jugendhilfe und Erwachsenenbildung hilfreich (Kettinger 2010: 6).

6. ZIELGRUPPENBESTIMMUNG: SCHRITT FÜR SCHRITT ZUM PASSGENAUEN ANGEBOT

Aufbauend auf den im vorangegangenen Kapitel dargestellten allgemeinen Bedingungen der Umsetzung eines Gesamtkonzepts zur Familienbildung wird im Folgenden auf die Erarbeitung passgenauer Angebote für bestimmte Zielgruppen eingegangen. Bezüglich der Passgenauigkeit eines Angebots sind eine inhaltliche und eine strukturelle Dimension zu unterscheiden (Mengel 2010a). Mit den Inhalten eines Angebots sollen Themen aufgegriffen und Ziele angestrebt werden, die den Bedürfnissen der jeweiligen Gruppe entsprechen.

Über die (potenziellen) Zielgruppen der Familienbildung und ihre Bedarfe können bei den Akteuren im jeweiligen Sozialraum unterschiedliche Vorstellungen bestehen. Auch die Einschätzungen der Dringlichkeit oder des Nachfragepotenzials können auseinandergehen. Wichtig ist daher eine sorgfältige Abwägung der Frage, für welche Zielgruppen vor Ort welche Angebote zur Verfügung stehen sollen. Dies ist insoweit nicht einfach, als hier vielfältige Aspekte zu bedenken sind, so beispielsweise auch die Bestimmung der quantitativen Bedeutung einer Zielgruppe. Wie präzise auf konkrete Gruppen Bezug genommen werden kann, hängt u. a. ab von

- der Größe und sozialräumlichen Beschaffenheit des Einzugsgebiets (wie z. B. städtisch – ländlich) und (damit einhergehend) von
- der Häufigkeit bestimmter Familienkonstellationen.

Zur Unterstützung der Entscheidungsfindung, für welche Zielgruppen welche Angebote bereitgestellt werden sollen, werden im Folgenden systematisch potenzielle Zielgruppen aufgeführt, die in der Konzeption berücksichtigt werden könnten. Dabei werden zugleich wichtige Merkmale der einzelnen Gruppen benannt, die für die Anforderungen an die Angebote oder den Zugang von Bedeutung sind. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Bedarfen, die bei einer (professionellen) Betrachtung der Zielgruppen von außen festgestellt werden, und solchen, die von den Familien selbst artikuliert werden (vgl. Kap. 3). Obgleich nur wenige Studien vorliegen, die sich dem wahrgenommenen Unterstützungsbedarf der Eltern und Familien selbst widmen, werden im Folgenden beide Perspektiven soweit als möglich berücksichtigt. Dies führt allerdings dazu, dass die Informationen, die zu den verschiedenen Zielgruppen gegeben werden, in ihrem Umfang und in ihrer Ausführlichkeit sehr unterschiedlich ausfallen.

Es wurde bereits im einführenden Kapitel (vgl. Kap. 1) darauf verwiesen, dass sich sowohl aus der Struktur der Familie wie auch aus Veränderungen in der Familie

sowie aus individuellen Lebenslagen unterschiedliche Interessenlagen und spezifische Unterstützungsbedarfe ergeben können. Daher werden diese Dimensionen im Folgenden systematisch behandelt, ehe auf generelle Aspekte der Passgenauigkeit eingegangen wird.

Vor diesem Hintergrund erfolgt die Darstellung der Zielgruppen entlang zentraler Dimensionen für die Familienbildung – Entwicklung der Kinder, Familienform, familiale Lebenslagen – und mündet in die Präzisierung der Inhalte.

6.1 Die kindliche Entwicklung und Familienphasen als Orientierung

Eine Möglichkeit der Zielgruppenbestimmung besteht darin, sich an der kindlichen Entwicklung bzw. an den Familienphasen zu orientieren. Das Wissen um solche Anforderungen bietet Ansatzpunkte für präventives und therapeutisches Arbeiten (Schneewind 1999), was unseres Erachtens gleichermaßen für familienbildende Angebote gilt. Es gibt verschiedene Übergänge und Phasen im Familienlebenszyklus, die mit jeweils spezifischen Anpassungsleistungen einhergehen (Carter/McGoldrick 1989). Dabei lassen sich zum einen Passagen charakterisieren, die normativ vorgegeben sind und daher von (fast) allen Familien durchlaufen werden, wie z. B. Heirat, Geburt eines Kindes etc. Zum anderen ergeben sich im Familienleben zunehmend nichtnormative Ereignisse, wie z. B. Scheidung, Tod eines/einer Angehörigen, Arbeitslosigkeit etc., die gleichfalls zu Veränderungen führen, für die aber weniger gesellschaftliche Regeln und Verhaltensmuster etabliert sind (Schneewind 1999). Mit all diesen Veränderungen gehen spezifische Anforderungen an die Familie einher, die bewältigt werden müssen. So stehen beispielsweise Familien mit kleinen Kindern vor der Aufgabe, ihr Beziehungssystem umzugestalten, um Raum für das Kind bzw. die Kinder zu schaffen sowie Aufgaben der Kindererziehung und des Haushaltes zu koordinieren. Mit dem Alter der Kinder ändern sich die familialen Beziehungen ebenso wie die Anforderungen an die Erziehung. Je nach Familienphase ergeben sich somit unterschiedliche Themen, Bedarfe, aber auch Anknüpfungspunkte und Ansprachemöglichkeiten, auf die im Weiteren exemplarisch eingegangen wird.

Familienbildung aus der Perspektive der Familienentwicklung zu gestalten, bietet mehrere Vorteile: Zum einen wird damit die Prämisse der Primärprävention von Familienbildung verfolgt, da unabhängig von speziellen Problemlagen alle Eltern bzw. Erziehungsberechtigte frühzeitig angesprochen werden. Zum anderen ist es eine Form der Bedarfsgerechtigkeit, da ausgehend von diesen Entwicklungen auf die anstehenden Entwicklungsaufgaben des Kindes und der Familie Bezug genommen werden kann. Somit wird gewährleistet, dass in den jeweiligen Phasen auch relevante Themen angeboten werden.

6.1.1 Übergang zur Elternschaft

Elternschaft ist in der modernen Gesellschaft keine Selbstverständlichkeit mehr, vielmehr wird über das Ob und das Wann zunehmend bewusst entschieden (Beck-Gernsheim 1990). Das bedeutet, dass sich künftige Eltern oftmals frühzeitig mit den Konsequenzen einer Familiengründung auseinandersetzen, denn diese tangiert ihren gesamten Lebenszusammenhang. Die Schwierigkeit, Elternschaft mit der individuellen Biografie zu vereinbaren, zeigt sich im steigenden Alter von Frauen bei der Geburt des ersten Kindes. Verheiratete Frauen werden mit durchschnittlich 30 Jahren und ledige mit 28 Jahren Mutter.[52]

Die Geburt eines Kindes gilt in der Regel als freudiges und erwünschtes Ereignis, sie geht aber zugleich mit großen Änderungen einher. So kommt es nach der Geburt des ersten Kindes häufig zu einem Traditionalisierungseffekt, in der Weise, dass ein Großteil der Frauen (zeitweise) zugunsten der Kinderversorgung aus dem Beruf aussteigt, während die Männer die Ernährerrolle übernehmen (Fthenakis et al. 2002). Damit ist häufig eine Verschlechterung der Einkommenssituation der Familien verbunden, welche durch staatliche Transferleistungen nicht vollständig ausgeglichen wird (Peuckert 2008). Nicht nur die äußere Lebenssituation ändert sich, sondern der gesamte Tagesablauf wird an den Bedürfnissen des Neugeborenen ausgerichtet, was v. a. von den Müttern eine enorme Umstellung erfordert, zumal sie in dieser Phase den Großteil der Haushalts- und Familientätigkeiten übernehmen (Grunow et al. 2007). In diesem Zusammenhang stellen sich meist auch Veränderungen im sozialen Netzwerk und in der Freizeitgestaltung ein. So werden die Kontakte zur Herkunftsfamilie und zu Familien mit Kindern intensiver, während die Pflege anderer Beziehungen abnimmt. Zugleich vollzieht sich eine „Verhäuslichung" der Freizeit, und die Zeit für die Paarbeziehung wird zugunsten der Kinderbetreuung und familialer Aufgaben eingeschränkt (Peuckert 2008).

Diese Entwicklungen sind nicht unerheblich für die Partnerschaftszufriedenheit und die Stabilität der Partnerschaft (Reichle 2002), welche wiederum wichtige Bedingungen für die kindliche Entwicklung darstellen. So berichten Eltern von einer Zunahme an Streitigkeiten, einer Abnahme der partnerschaftlichen Kommunikation, einem geringeren Austausch von Zärtlichkeiten im Umgang miteinander und einer Zunahme der Unzufriedenheit mit dem Partner/der Partnerin (Fthenakis et al. 2002). Solche Veränderungen in der Paarinteraktion sowie eine Verschlechterung des Bildes vom Partner/von der Partnerin können zur Entstehung von Partnerschaftsproblemen bzw. zu deren Verstärkung beitragen und somit das Trennungsrisiko erhöhen. Allerdings gibt es verschiedene Faktoren, die diese Prozesse verstärken oder abschwächen können und die somit Ansatzpunkte für familienbildende Unterstützung bieten.

52 Die Angaben basieren auf den Informationen des statistischen Bundesamts, siehe www.destatis.de, Schlagwort Bevölkerung-Geburten, Daten für 2009.

Anknüpfungspunkte

Gerade die erste Zeit nach der Geburt geht mit hoher Unsicherheit einher und kann bei den Eltern Selbstzweifel auslösen, die zu einem geringeren Selbstwert führen. Familienbildung hat beim Übergang zur Elternschaft vorrangig das Ziel, Unsicherheit zu reduzieren und die Paare in ihrer Elternrolle zu stärken. Dabei kann Familienbildung typische Schwierigkeiten und Konflikte in der Phase des kritischen Übergangs bereits im Vorfeld thematisieren und Eltern dazu anregen, frühzeitig Abstimmungsbedarfe wahrzunehmen und gemeinsam Strategien und Bewältigungsmöglichkeiten zu entwickeln sowie ihnen einen Ort des Austauschs und der gegenseitigen Unterstützung zu bieten.

Ein wichtiger Einflussfaktor für die Partnerschaftsentwicklung ist die Passung der Partner auf Paarebene. Dabei geht es unter anderem um eine für beide zufriedenstellende Aufteilung von Familien- und Berufstätigkeit. Die Entscheidung über diese Aufteilung ist maßgeblich dafür, wer für entstehende Unzufriedenheit mit der neuen Situation verantwortlich gemacht wird. Wird beispielsweise der Partner/die Partnerin als „Verursacher" gesehen, so wird möglicherweise das Gesamtbild des Partners/der Partnerin negativer gefärbt. Wichtig ist dabei auch, ob negative Erfahrungen als stabil oder situationsunabhängig wahrgenommen werden (Fthenakis et al. 2002). So weisen Partner, die sich bereits drei Monate nach der Geburt des Kindes gegenseitig für die erlebten Einschränkungen verantwortlich machen, ein höheres Risiko auf, sich zu trennen (Reichle 2002).

Die Zufriedenheit mit der Lebenssituation hängt vom Verhältnis zwischen Anforderungen, persönlichen Lebenszielen und den jeweiligen Fähigkeiten und Kompetenzen ab. Daher sind die Klärung dieser Vorstellungen und die Entwicklung realistischer Erwartungen an die Elternschaft wichtige Aspekte. Hier geht es demnach um die Vermittlung entsprechender Gelegenheiten und Kompetenzen.

Ein Thema ist dabei die Abstimmung der Partner bezüglich ihrer neuen Rollenaufteilung und die Einigung auf Regeln und Entscheidungsverfahren, da es entscheidend für die Bewältigung des Überganges ist, inwieweit das Paar über konstruktive Konfliktlösungsstrategien verfügt. Familienbildung kann hier Angebote zu Themen wie der Gestaltung einer günstigen Situation für Paargespräche, der Vermeidung negativer Verhaltensweisen und dem Erwerb konstruktiver Gesprächstechniken vorhalten. Ein konstruktiver und fairer Umgang mit Veränderungen und Unzufriedenheit kann am ehesten über soziale Vergleiche erreicht werden (Fthenakis et al. 2002), was vor allem in Gruppen möglich ist. Durch den Austausch mit anderen Paaren werden alternative und eventuell auch relativierende Interpretationen der eigenen Unzufriedenheit möglich.

In Bezug auf das erste Kind ist es wichtig, ein breites Themenfeld anzusprechen. Hierzu zählen u. a. die Vorbereitung auf die Geburt und Säuglingspflege, die Aufteilung

von Erwerbstätigkeit, Haushalt und Kindererziehung, gegenseitige Unterstützung, die Gestaltung der Partnerschaft, die Vermittlung von Kommunikationsregeln und -fertigkeiten sowie Konfliktlösungsstrategien. Aber auch die Klärung der rechtlichen Rahmenbedingungen und möglicher externer Unterstützungsleistungen (wie die sozialpolitischen Maßnahmen des Bundes und der Länder) bieten gute Anknüpfungspunkte. In Bezug auf die Elternrolle kann es um die Stärkung der Eltern-Kind-Bindung und die Gestaltung des Alltags als Familie gehen.

Sehr gute Ansprachemöglichkeiten bieten z. B. Geburtsvorbereitungskurse, da sie von nahezu allen werdenden Eltern wahrgenommen werden. Hebammen sind als vertraute Begleiterinnen gut geeignete Vermittlerinnen von familienbildenden Inhalten. In Bayern gibt es eigens geschulte Hebammen (Projekt MAJA), mit denen kooperiert werden sollte. Gute Erfahrungen wurden mit Besuchsprogrammen – z. B. in der Geburtsklinik – gemacht, die für Familienbildung werben (z. B. durch die Vergabe von Gutscheinen als Anreiz zum Besuch im Mütterzentrum).

6.1.2 Familien mit Säuglingen und Kleinkindern

Der Übergang zur Elternschaft endet nicht mit den ersten Wochen nach der Geburt, sondern beschreibt einen langwierigen Prozess der Anpassung. Wie eben geschildert geht es bei der Erstelternschaft um die Integration des Kindes in die Paarbeziehung und die Neuorganisation des Alltags. Die neuen Rollen der Eltern kommen zu den bisher praktizierten hinzu und bringen ein Bündel neuer Aufgaben, wie die Pflege und Erziehung des neuen Familienmitglieds, mit sich (Reichle 2002). Wird die Familie erweitert, so stehen die Eltern vor der neuen Aufgabe, ihre Aufmerksamkeit und Fürsorge auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder bezogen zu verteilen (Gloger-Tippelt 2008). Diese Anpassungsprozesse hängen von Merkmalen des Kindes wie auch der Eltern ab. Sie vollziehen sich in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Partnerschaft, im Kontext des jeweiligen sozialen Umfelds und unter den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Im Zusammenhang mit förderlichen und unterstützenden Bedingungen für die kindliche Entwicklung werden auf Seiten der Eltern Begriffe wie intuitives Elternverhalten, Sensitivität und Fürsorge diskutiert. Unter intuitivem Elternverhalten werden spezielle Verhaltensmuster gegenüber Babys verstanden, wie übertriebene Mimik, Vereinfachung der Sprache etc. Dieses Verhalten entspricht den Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kleinkindes. Es erfolgt spontan, zeitlich unmittelbar sowie unbewusst. Trotzdem gibt es individuelle Unterschiede und nicht jede(r) verfügt im gleichen Maße darüber bzw. die Fähigkeiten werden durch Belastungen eingeschränkt. Die vollkommene Abhängigkeit des Neugeborenen und Säuglings von der Fürsorge einer Bezugsperson erfordert Sensitivität in Bezug auf seine Bedürfnisse (Rauh 2008). Sensitive Eltern bzw. Bezugspersonen verfügen über die Fähigkeit

und die Bereitschaft, die kindlichen Signale wahrzunehmen, diese richtig zu interpretieren und prompt und angemessen darauf zu reagieren (Gloger-Tippelt 2008).

Das Fürsorgeverhalten der Eltern und das Bindungsverhalten des Kindes stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander. Das Bindungsverhalten dient dazu, dem Kind Schutz und Sicherheit in ungewohnten und unsicheren Situationen zu gewährleisten. Das Kind zeigt Verhaltensweisen, die dieses Verhältnis stärken sollen, bzw. reagiert entsprechend auf die elterliche Fürsorge. Somit können sich die Erfahrungen gegenseitig sowohl positiv wie auch negativ beeinflussen, wodurch unterschiedliche Bindungsstile entstehen. So kann die jeweilige Bindung zwischen Eltern(teil) und Kind als sicher, unsicher-vermeidend oder ambivalent-unsicher charakterisiert werden (Rauh 2008; Kindler/Grossmann 2004). Als beste Ausgangsbasis für die kindliche Entwicklung gilt eine sichere Bindung, was bedeutet, dass das Kind sich auf seine Eltern und deren Fürsorge verlassen kann.

Neben der Eltern-Kind-Beziehung nimmt auch die Beziehung zwischen den Eltern Einfluss auf die Entwicklung des Kindes. Die Umstrukturierung des gesamten Alltages geht mit verschiedenen praktischen Anforderungen einher. So machen die Veränderungen in der Zeitstruktur des gesamten Alltagsablaufs, in der Aufgabenteilung sowie im materiellen Bereich auch langfristig gesehen individuelle Anpassungsleistungen erforderlich. Weiterhin kommen Fähigkeiten und Ressourcen, wie z. B. Stressbewältigung, die vor der Geburt des Kindes vorhanden sind, auch der elterlichen Erziehungsqualität zugute (Graf 2002).

Anknüpfungspunkte

Ein wichtiges Ziel der Familienbildung in dieser Phase ist es, die Erziehungs- und Beziehungskompetenzen der Eltern so zu stärken, dass eine gute Bindung zu ihrem Kind entstehen kann. Familienbildung sollte Männern und Frauen darüber hinaus die Möglichkeit bieten, sich zu verwirklichen und auch Raum für persönliche Entwicklung zu schaffen. Die Stärkung und der Ausbau von Ressourcen auf individueller und Paarebene tragen auch zum Gelingen des Zusammenlebens bei.

Neben den zentralen kindbezogenen Themen, wie frühkindliche Entwicklung und Bindung, können weitere Themen beispielsweise die Gestaltung der Partnerschaft, Kommunikations- und Konfliktlösungstraining, der Wiedereinstieg in den Beruf oder allgemein die Vereinbarkeit von Familie und Beruf betreffen.

Familien mit Säuglingen und Kleinkindern sind eine für familienbildende Angebote recht aufgeschlossene und gut erreichbare Gruppe, was sich auch an der Angebotsstruktur der teilnehmenden Einrichtungen in unserer Erhebung zeigt (vgl. Kap. 3, Tab. 6). Dabei gibt es eine Vielfalt von Kursen, Gruppenangeboten (wie z. B.

Krabbelgruppen), Treffen und Anlaufstellen sowie Informationen in den verschiedensten Medien (z. B. Elternbriefe, Ratgeberliteratur bis zu CDs).

Für die Arbeit mit hochbelasteten Familien ist es wichtig, dass die Akteure der Familienbildung auf lokaler Ebene mit anderen Leistungserbringern aus dem Kinder- und Jugendhilfesystem und dem Gesundheitssystem vernetzt sind und miteinander kooperieren, so dass möglichst frühzeitig Übergänge im System geschaffen werden.

6.1.3 Familien mit Kindergarten- und Vorschulkindern

Seit dem 1.1.1996 hat jedes Kind einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz (Achtes Sozialgesetzbuch § 24). Dieser Anspruch wird auch umfassend genutzt; so wurde im März 2009 bundesweit nahezu jedes Kind im Alter von 3 bis 5 Jahren (91 %) in Kindertageseinrichtungen betreut. Dass sich die Eltern daneben jedoch auch selbst in einem hohen zeitlichen Umfang in der Betreuung engagieren, zeigt die eher geringe Quote der Ganztagsbetreuung. Sie lag 2008 für die 3- bis unter 6-Jährigen bei 30 %. Allerdings finden sich im Ost-West-Vergleich (66 % zu 22 %) deutliche Unterschiede (Statistisches Bundesamt 2009).

Die Möglichkeit, das eigene Kind betreuen zu lassen, ist vor allem für Mütter eine wichtige Voraussetzung dafür, in ihren Beruf zurückzukehren bzw. eine Erwerbstätigkeit beizubehalten. Im Jahr 2008 waren sechs von zehn Müttern mit einem Kind im Kindergartenalter erwerbstätig. Dabei trägt das gut ausgebaute Angebot an Kleinkinderbetreuung in den neuen Bundesländern mit dazu bei, dass Mütter im Osten früher und in einem höheren Umfang ins Arbeitsleben zurückkehren (Statistisches Bundesamt 2010e).

Vor diesem Hintergrund stellt sich für die Eltern die Frage, wie ein geeigneter Betreuungsplatz für das Kind gefunden werden kann. Neben der Auswahl von Trägern müssen sich Eltern mit den pädagogischen Konzepten der Einrichtungen auseinandersetzen und entscheiden, worauf sie bei der Erziehung ihrer Kinder Wert legen wollen. Auch die Frage nach Mitwirkung der Eltern am Kindergartenalltag ist entscheidend für die Auswahl. Durch die (institutionelle) Fremdbetreuung wird es nötig, private und öffentliche Erziehung (z. B. Austausch über Erziehungsziele, -stile und -probleme) zum Wohle des Kindes aufeinander abzustimmen. Mit zunehmendem Alter des Kindes wird die Vorbereitung auf die Schule und die Schulfähigkeit ein ganz zentrales Thema für die Eltern.

Der Wiedereinstieg der Mütter in den Beruf bzw. die Ausdehnung der Erwerbstätigkeit führen auch im Familienalltag zu verschiedenen Veränderungen und machen eine Neuorganisation erforderlich. Dabei kann die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für die Eltern ein Belastungspotenzial darstellen, das bewältigt werden muss.

Anknüpfungspunkte

Durch die Angebote der Familienbildung sollen die Handlungs-, Erziehungs- und Alltagskompetenzen der Eltern gefördert werden. Dies kann zum einen durch die Vermittlung von Informationen, zum anderen durch einen verbesserten Zugang zu äußeren Ressourcen erfolgen. Ein wichtiges Thema für die Eltern ist die Vorbereitung ihres Kindes auf die Schule. Bei Familien mit Migrationshintergrund können dabei speziell die Vertiefung der Sprachkenntnisse sowie Informationen über das Schulsystem wichtig sein. Weitere Fragen der Eltern sind, wie sie bei ihren Kindern die Selbstständigkeit und die Fähigkeit, Probleme und Konflikte zu lösen, fördern können.

Da nahezu alle Kinder eine Tagesstätte besuchen, sind diese Einrichtungen gute Kooperationspartner für die Familienbildung. Tür- und Angelgespräche sind besonders geeignet, um mit Eltern ins Gespräch zu kommen und sie auf Angebote der Familienbildung hinzuweisen. Einer Kooperation kommt entgegen, dass die Elternarbeit im Kindergarten bereits auf Mitarbeit und Mitbestimmung von Eltern und die Begleitung bei Übergängen (z. B. vom Kindergarten in die Schule, Informationen über Entwicklungsschritte) sowie auf die Beratung bei Erziehungsschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten und die Vermittlung von Hilfen ausgerichtet ist. Der Ausbau von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren, in denen Gesprächs- und Erfahrungsaustausch zwischen den Eltern gefördert wird, und die Intensivierung der Elternbildung sind ausgesprochene Ziele der bayerischen Sozialpolitik (Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit 1996). Letzteres kann im Rahmen der Familienbildung über Kooperationen zwischen Kindergärten und familienbildende Einrichtungen erreicht werden, indem auf Veranstaltungen hingewiesen wird oder diese gleich in den Räumlichkeiten des Kindergartens stattfinden. Es ist wichtig, den Eltern deutlich zu machen, dass es darum geht, dass sie selbst ihre Kinder besser unterstützen und fördern können.

6.1.4 Familien mit Schulkindern

Der Schuleintritt ist aufgrund der allgemeinen Schulpflicht eine Entwicklungsaufgabe, die alle Kinder und deren Familien betrifft. Mit dem Schulbeginn ändert sich der Familienalltag in vielfältiger Weise, denn die Schule spielt nun eine zentrale und auch strukturierende Rolle. Dabei erfordert der Übergang in die Schule von den Kindern nicht nur im sprachlich-kognitiven, sondern auch im sozial-emotionalen Bereich Anpassungsleistungen, wie z. B. den Aufbau von neuen Beziehungen zu Lehrern und Mitschülern. Ferner verlangt die Teilnahme am Unterricht Fertigkeiten im Bereich der Selbstkontrolle und der Arbeitstechniken (Hasselhorn/Lohaus 2008).

Für die schulische Entwicklung und schließlich die Bildungskarriere ist der sozioökonomische Hintergrund der Familie von zentraler Bedeutung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Das bedeutet, dass Kinder aus sogenannten „bildungsgewohnten" und gut situierten Milieus auch wesentlich häufiger selbst einen höheren Schulabschluss erreichen und damit später bessere Berufschancen und Verdienstmöglichkeiten haben.

In diesem Zusammenhang spielt die Ausgestaltung der Beziehungen zur Schule eine Rolle, d. h., inwieweit Eltern mit der Schule und den jeweiligen Lehrern zusammenarbeiten. Durch eine Kooperation können die Erziehungs- und Entwicklungsvorstellungen in der Familie mit denen der Schule abgestimmt werden (Wild/Hofer 2002). Da Schule und Familie teilweise unterschiedliche Ziele verfolgen, besteht dabei ein gewisses Konfliktpotenzial: Während es Aufgabe der Schule ist, leistungsschwächere und -stärkere Schüler zu selektieren, liegt es im Interesse der Eltern, eine möglichst günstige Leistungsbewertung ihrer Kinder zu erreichen. Auch die Übernahme von erzieherischen und sozialisatorischen Aufgaben durch die Schule und damit die Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder kann bei abweichenden Wertorientierungen der Eltern zu Spannungen führen. Verstärkt wird dies, wenn Eltern und Lehrer nur selten direkten Kontakt miteinander haben. Meist erhalten die Eltern kaum pädagogische Hilfestellungen in Bezug darauf, wie sie ihre Kinder beim Lernen unterstützen können, weil sich die Gespräche vorrangig um das Leistungs- und Disziplinverhalten der Schüler drehen (Pekrun 1997, 2001).

Mit zunehmendem Kontakt zu Personen außerhalb der Familie kommt den Eltern die Aufgabe zu, sich mit diesen vertraut zu machen. Dabei ist darauf zu achten, dass dieser Kontakt auch entwicklungsfördernd ist (Schneewind 2008). Dies betrifft u. a. Freundschaften zu Gleichaltrigen, die mit Schuleintritt und fortschreitender Ablösung vom Elternhaus für die Kinder immer wichtiger werden.

Eine weitere bedeutsame Aufgabe in der heutigen Wissensgesellschaft ist die Stärkung von Medienkompetenzen. Hierzu gehört nicht allein das Vermitteln von Fähigkeiten und Fertigkeiten in technischer Hinsicht, sondern vor allem auch der kritische Umgang mit diesen Medien. Eltern sollten daher bei der Frage, wann und wie ihre Kinder Zugang zum Fernseher, Computer, Internet und Handy erhalten, unterstützt werden.

Anknüpfungspunkte

Mit der Einschulung beginnt für Kinder ein neuer und für ihre Zukunft entscheidender Lebensabschnitt. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, die Eltern auf diese Phase vorzubereiten und sie zu stärken. Vor dem Hintergrund der Bedeutung

der Schullaufbahn und der beruflichen Ausbildung für die spätere Lebensgestaltung ist eine kindorientierte Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie von hoher Relevanz. Nicht nur der Schuleintritt, sondern auch der Übergang auf eine weiterführende Schule sind Zeitpunkte, zu denen Eltern Informationsbedarf haben und wichtige Entscheidungen gemeinsam mit ihren Kindern treffen müssen. Hier bieten sich thematische Anknüpfungspunkte für die Familienbildung an.

Unsicherheiten bestehen oftmals auch in Erziehungsfragen, wie z. B. dahingehend, den neuen Alltag zu gestalten und neue Regeln einzuführen. Hierbei ist es wichtig, die Regeln an der Entwicklung des Kindes und seiner wachsenden Fähigkeit zur Selbstständigkeit auszurichten. Auch die Medienkompetenz der Kinder rückt mehr und mehr ins Blickfeld der Erziehenden.

Kooperationsbeziehungen zwischen familienbildenden Einrichtungen und den örtlichen Schulen bieten die Möglichkeit, die Familienfreundlichkeit der Schulen sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern zu stärken. Aufgrund der allgemeinen Schulpflicht können allen Eltern – unabhängig von ihrem Status – über die Schulen Zugänge zur Familienbildung ermöglicht werden. Die Inanspruchnahme entsprechender Angebote könnte durch die Einbettung in diesen Kontext einen selbstverständlicheren Charakter bekommen.

6.1.5 Familien mit Jugendlichen

Das Jugendalter wird als eigenständige Entwicklungsphase erachtet, in welcher der Übergang zwischen Kindheit und Erwachsenenalter stattfindet (Oerter/Dreher 2008; Walper 2008). Dieser Übergang ist durch zahlreiche Veränderungen in biologischer, sozialer oder kognitiver Hinsicht geprägt, aus denen sich spezifische Entwicklungsaufgaben ergeben. Typische Entwicklungsaufgaben sind der Aufbau eines eigenen Freundeskreises zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts, das Eingehen enger Freundschaften, Akzeptanz des eigenen Körpers und des eigenen Aussehens, die Aneignung der männlichen oder weiblichen Geschlechtsrolle, die Ablösung vom Elternhaus, die Auseinandersetzung mit dem späteren Beruf, das Entwickeln von Vorstellungen über Partnerschaft und Familie sowie eigener Weltanschauungen und Zukunftsperspektiven (Oerter/Dreher 2008). Trotz dieser hohen Anforderungen muss die Jugendphase nicht automatisch eine krisenhafte Zeit sein – es kommt darauf an, wie diese bewältigt werden.

Die Entwicklungsaufgaben stellen nicht nur die Jugendlichen selbst, sondern auch die Eltern-Kind-Beziehung vor neue Herausforderungen. Das Bedürfnis nach mehr Autonomie und die Ablösung vom Elternhaus erfordern von beiden Seiten eine Auseinandersetzung mit den Vorstellungen des jeweils anderen, was auch zu Konflikten führen kann. Diese müssen nicht dauerhafte Schwierigkeiten mit sich bringen,

vielmehr ist wichtig, ob konstruktiv mit ihnen umgegangen werden kann. Entgegen der allgemeinen Erwartung nehmen Konflikte im Verlauf des Jugendalters nicht zu, sondern werden seltener. Sie gewinnen allerdings an subjektiver Bedeutung, da eine emotionale Intensivierung stattfindet (Laursen et al. 1998, zit. n. Walper 2008). Streitpunkte zwischen den Eltern und den Jugendlichen betreffen v. a. alltägliche Belange wie Haushaltspflichten, Schule, Ausgehzeiten und die äußere Erscheinung. Konflikte können sich dann negativ auf die Entwicklung der/des Jugendlichen auswirken, wenn sie intensiv, lang anhaltend und feindselig sind, wobei auch hier der Kontext berücksichtigt werden muss. So führen beispielsweise intensive Konflikte zu einem Anstieg von problematischem Verhalten, wenn Eltern ihr Kind wenig akzeptieren. In diesem Zusammenhang ist jedoch hervorzuheben, dass die Mehrheit der Jugendlichen ein gutes Verhältnis zu ihren Eltern hat. Lediglich 1 % der Mädchen und 3 % der Jungen bewerten die Beziehung zu ihren Eltern als schlecht (Shell Deutschland Holding 2006).

Neben den Eltern übernimmt die Gleichaltrigengruppe eine wichtige Funktion in der Sozialisation von Jugendlichen. Die Beziehungen unter Gleichaltrigen sind im Gegensatz zur Eltern-Kind-Beziehung durch Gleichheit und Symmetrie gekennzeichnet, was sich in fehlenden Weisungsbefugnissen und Gehorsamsverpflichtungen ausdrückt (Walper 2008). Die Gleichaltrigengruppe trägt u. a. über Identifikation zur Identitätsfindung der Jugendlichen bei, übernimmt eine wichtige Funktion bei der Ablösung vom Elternhaus und vermittelt ihnen Orientierung (Oerter/Dreher 2008: 321). Sie ist somit von großer Bedeutung bei der Entwicklung und Stabilisierung der Jugendlichen. Darüber hinaus bietet sie Freiräume, um neue Möglichkeiten im Sozialverhalten zu erproben. Dabei kann die Peergroup auch zu einem problematischen Kontext geraten, z. B. wenn deviantes Verhalten oder Drogengebrauch „angesagt“ sind. Allerdings darf auch hier der Einfluss der Eltern und der Eltern-Kind-Beziehung nicht vernachlässigt werden (Walper 2008).

Anknüpfungspunkte

Eltern mit Jugendlichen stehen vor neuen und oftmals nicht einfachen Herausforderungen. Familienbildung kann in diesem Zusammenhang das Ziel haben, Eltern dabei zu unterstützen, diese Phase als vorübergehend und beeinflussbar zu erleben. Sie soll dazu beitragen, dass es ihnen gelingt, auch in dieser Zeit den Kontakt zu ihrem Kind positiv zu gestalten. Ziel der Familienbildung kann sein, Eltern Informationen und Hintergrundwissen über anstehende Entwicklungsaufgaben im Jugendalter zu vermitteln.

Anknüpfungspunkte bieten Themen wie physische und psychische Veränderungen in der Pubertät, zunehmende Selbstständigkeit und Ablösung vom Elternhaus sowie der Übergang von der Schule in den Beruf. Weitere wichtige Themen in

dieser Familienphase sind der Umgang mit Medien, Beziehungen, Sexualität und Körperlichkeit, Freizeitverhalten, Familienregeln, aber auch Drogen und Alkohol.

Wichtige Kooperationspartner, um Angebote für Eltern einzurichten, sind die Schulen. Sie können sowohl als Vermittler wie auch als Ort fungieren, an dem Angebote stattfinden. Da in Familien mit älteren Kindern häufig beide Elternteile erwerbstätig sind, müssen die geringeren zeitlichen Spielräume bei der Gestaltung von Angeboten für diese Zielgruppe berücksichtigt werden. Dabei können Angebote, die sich am Alltag der Familien orientieren und zur Reflexion anregen, zur Passgenauigkeit beitragen.

6.1.6 Junge Erwachsene (zur Vorbereitung auf Familie)

Die Phase des frühen Erwachsenenalters lässt sich sowohl in Bezug auf den Beginn als auch das Ende nur schwer festlegen; hier beziehen wir uns auf den Altersbereich zwischen 18 und 29 Jahren. Neben dem formalen Kriterium der Volljährigkeit gibt es objektive und verhaltensnahe Kennzeichen des Erwachsenenstatus, wie beispielsweise den Auszug aus dem Elternhaus oder die finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern, sowie psychologische Kriterien, wie emotionale Autonomie.

Das frühe Erwachsenenalter ist in postmodernen Gesellschaften durch eine große Vielfalt der (möglichen) Entwicklungs- und Lebensverläufe gekennzeichnet, die sich nicht zuletzt aus den unterschiedlichen Bildungsverläufen ergeben. In dieser Phase verändern sich die sozialen Beziehungen nochmals: Sie werden differenzierter, bestimmte auch intensiver. Junge Erwachsene übernehmen in den verschiedenen Lebensbereichen zunehmend Verantwortung. Das betrifft Privatleben und Freizeit, Arbeit und Beruf, aber auch soziale und gesellschaftliche Gruppen (Krampen/Reichle 2008). Dabei ist die Ablösung als wechselseitiger Prozess zwischen Eltern und Kind zu verstehen, der sich auf das familiale Beziehungsgefüge auswirkt. Idealerweise verändert sich die Eltern-Kind-Beziehung von einer komplementären zu einer symmetrisch-partnerschaftlichen Beziehung.

Junge Erwachsene stehen verschiedensten Entwicklungsaufgaben gegenüber, wobei der Aufbau einer Partnerschaft, die Gründung eines eigenen Haushalts und der Einstieg in die Berufstätigkeit als die bedeutsamsten eingestuft werden (Seiffge-Krenke/Gelhaar 2006). Die Ablösung wird von den jungen Erwachsenen selbst weitgehend als positiv erlebt, und es werden Gefühle der Unabhängigkeit damit verbunden (Papastefanou 1997). Mit zunehmendem Alter gewinnen die eigene Partnerschaft und die Frage nach der Gründung einer eigenen Familie an Bedeutung. So wünschen sich beispielsweise 62 % der 15- bis 25-jährigen Kinderlosen später eigene Kinder und lediglich 6 % schließen eine Familiengründung aus. Die hohe Familienorientierung zeigt sich auch darin, dass 72 % der Jugendlichen

und jungen Erwachsenen die Meinung vertreten, man brauche eine Familie, um glücklich leben zu können (Shell Deutschland Holding 2006).

Anknüpfungspunkte

Junge Erwachsene sollen dabei unterstützt werden, eine Lebensform zu finden, die ihren Möglichkeiten, Fähigkeiten und Vorlieben entspricht. Das generell hohe Interesse an Themen der Lebensgestaltung in dieser Altersgruppe kann im Rahmen von familienbildenden Angeboten aufgegriffen werden. Als thematische Schwerpunkte bieten sich beispielsweise die jeweiligen biografischen Entwürfe und die Frage an, wie Partnerschaft und Familie darin einen Platz finden können. Dabei geht es unter anderem auch darum, dass junge Erwachsene erfahren, welche Modelle und Möglichkeiten es gibt, damit sie prüfen können, welche Schwerpunkte und Prioritäten sie selbst setzen wollen. Wichtig ist es, dass junge Menschen eine Sensibilität für ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse entwickeln, aber auch auf die Wünsche anderer eingehen können. Im Zusammenhang mit dem Thema Familiengründung soll einerseits deutlich werden, mit welcher Verantwortung die Erziehung von Kindern verbunden ist und welche Rahmenbedingungen und Fähigkeiten die Elternschaft erfordert, ohne andererseits die Anforderungen zu überhöhen und somit negative Assoziationen zu wecken.

6.1.7 Nachelterliche Phase

Mit dem Auszug des jüngsten Kindes aus dem Elternhaus beginnt für die Eltern ein neuer Lebensabschnitt. Durch den Geburtenrückgang und die gestiegene Lebenserwartung hat sich diese Lebensphase in den letzten Jahrzehnten deutlich verlängert. Die Eltern müssen sich nun mit der Beendigung der aktiven Elternschaft auseinandersetzen, was mit massiven Veränderungen einhergeht: Es fallen alltägliche Aufgaben, aber auch Rituale und Kommunikationsgelegenheiten weg und die Verantwortung nimmt ab. Das kann als Verlust von Bedeutung und Lebenssinn erlebt werden. Kritische Reaktionen auf den Auszug der Kinder wurden unter dem Begriff „Leeres-Nest-Syndrom“ lange Zeit ausschließlich für die Mütter betrachtet. Inzwischen werden diese zunehmend differenzierter wahrgenommen, indem zum einen auch positive Konsequenzen Beachtung finden und zum anderen diese nicht mehr nur auf die Mütter reduziert werden. Wie gut Eltern die Trennung bewältigen, hängt von der Beziehung zum Kind, von der Zentrierung auf die Elternrolle und von den Auszugsgründen ab, bei Vätern zudem von der Vorbereitung auf den Auszug und von der räumlichen Nähe (Papastefanou 1997).

Der Auszug des (letzten) Kindes erfordert es, neue Lebensperspektiven zu entwickeln sowie die Paarbeziehung neu zu gestalten, d. h. die elterliche Beziehung neu zu definieren und gemeinsam Perspektiven abseits von kindbezogenen Themen zu entwickeln.

Neue Aufgaben ergeben sich in dieser Phase allerdings oft naturwüchsig, da die Großelterngeneration zunehmend der Unterstützung bedarf. Wenn gleichzeitig auch die Kindergeneration Bedarf zeigt – z. B. infolge einer Familiengründung – befinden sich die Eltern in einer „Sandwich-Position". Sie sehen sich der Aufgabe gegenüber, den Anforderungen sowohl der nachfolgenden als auch der vorhergehenden Generation gerecht zu werden. Entsprechende Erwartungen an Hilfestellungen können in Widerspruch zu eigenen Plänen und Vorstellungen hinsichtlich der Lebensgestaltung stehen, etwa wenn die gewonnene Freiheit und Freizeit bereits mit eigenen Interessen und Zielen verplant ist (Schaller 1992).

Weitere wichtige Themen in der nachelterlichen Phase sind der Berufsausstieg und der Tod der eigenen Eltern. Mit zunehmendem Alter steht die Auseinandersetzung mit eigenen körperlichen Abbauprozessen und dem Tod des Partners/der Partnerin an. Vor dem Hintergrund des nahenden eigenen Todes wird die Integration der positiven und negativen Aspekte des eigenen Lebens zunehmend bedeutender, um einen versöhnlichen Abschluss zu finden.

Anknüpfungspunkte

Auf Paarebene besteht eine wichtige Aufgabe darin, die Beziehung neu auszuhandeln und zu gestalten. Nachdem mit dem Auszug der Kinder eine zentrale gemeinsame Aufgabe an Bedeutung verloren hat, geht es darum, neue Ziele und Gemeinsamkeiten zu entwickeln, um die Beziehung lebendig zu halten. Aber auch die Beziehung zu den erwachsenen Kindern verändert und entwickelt sich. Soweit Enkelkinder die Familie bereichern, müssen sich die Großeltern mit ihrer neuen Rolle auseinandersetzen. Hinzu kommt, dass Partner(innen) der Kinder in das Familiensystem integriert werden müssen. Ein weiteres Thema kann die Betreuung und Pflege von Angehörigen sein.

Angesichts der Tendenz, dass mit zunehmendem Alter konkrete Hilfestellungen an Bedeutung gewinnen, ist es erforderlich, diese im sozialen Nahraum zu verorten und eine gut funktionierende Vernetzung zu etablieren, um bei weiteren Bedarfen Unterstützung vermitteln zu können. Hierbei bietet es sich an, den Austausch zwischen den Generationen zu unterstützen und zu fördern.

Entlang der Phasen der kindlichen Entwicklung und des Familienlebenszyklus ergeben sich potenzielle Zielgruppen. Es kann aber auch sein, dass eher ein generelles Angebot – unabhängig vom Alter der Kinder – angebracht erscheint, z. B. weil zu wenige Familien im Einzugsbereich vorhanden sind, um spezielle Gruppen zu bilden.

6.2 Bedarfsgerechtigkeit durch spezielle Angebote für bestimmte Familienformen

Das Familienleben ist heute (wieder) vielfältig. Dabei lassen sich Familienformen in Bezug auf verschiedene Merkmale unterscheiden: So stellt sich die Frage, ob beide Eltern mit den Kindern zusammenleben oder nur ein Elternteil. Weiterhin ist nach der Institutionalisierung der Beziehung zu fragen, ob die Eltern folglich miteinander verheiratet sind oder eine eingetragene Lebenspartnerschaft begründet haben. Dabei zeigt sich, dass in Deutschland – vor allem in Westdeutschland – Kinder noch immer am häufigsten bei Ehepaaren aufwachsen. In Bayern sind im Jahre 2009 die Eltern minderjähriger Kinder in 77 % der Familien miteinander verheiratet. Alleinerziehende stellen einen Anteil von knapp 16 % und nichtverheiratete Elternpaare von 6 % der bayerischen Familien (Statistisches Bundesamt 2010a).

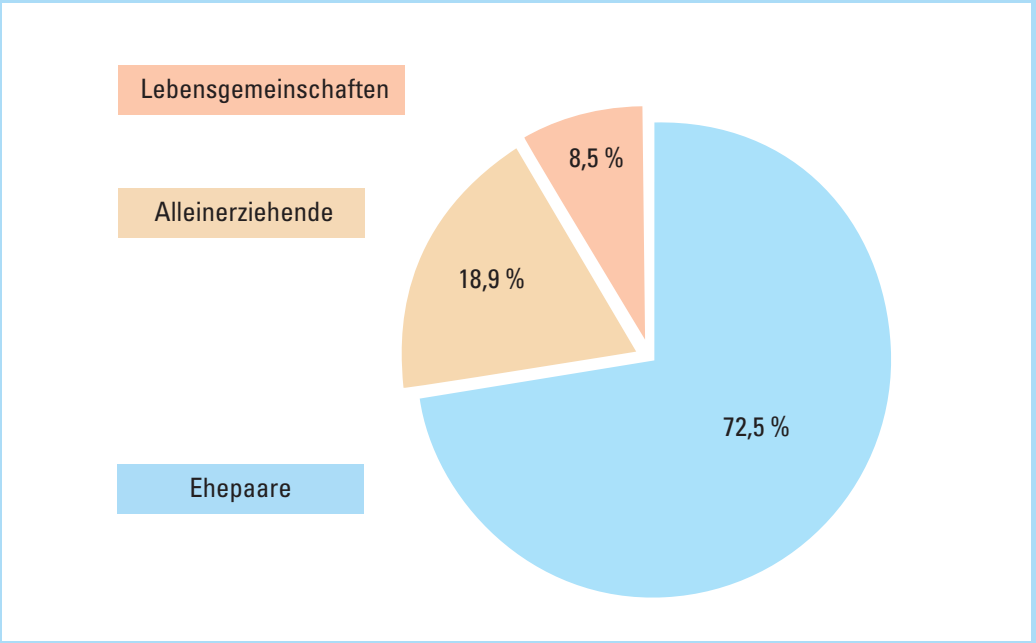
Familien können auch danach unterschieden werden, ob beide Partner leibliche Elternteile der Kinder sind, wie die rechtliche Stellung zwischen Kindern und Eltern ist, sowie nach ihrer ethnischen Herkunft oder auch nach der Kinderzahl. Je nach der spezifischen Form haben Familien unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen und damit unterschiedliche Bedarfe im Hinblick auf familienbildende Angebote. Daher wird im Folgenden auf verschiedene Familienkonstellationen näher eingegangen.

6.2.1 Alleinerziehende

Als Alleinerziehende bezeichnet man Mütter oder Väter, die ohne Ehe- oder Lebenspartner mit Kindern in einem Haushalt zusammenleben. Paarbeziehungen ohne gemeinsame Haushaltsführung können dabei durchaus bestehen. Denn erst wenn eine Partnerin oder ein Partner im selben Haushalt lebt, zählt die Familie in der amtlichen Statistik zu den Lebensgemeinschaften mit Kindern. Den Daten des Mikrozensus zufolge lebten im Jahre 2009 rund 2,6 Millionen Alleinerziehende in Deutschland, davon 1,6 Millionen mit einem minderjährigen Kind bzw. minderjährigen Kindern. An allen Familien mit minderjährigen Kindern im Haushalt hat diese

Lebensform einen Anteil von 19 %, d. h., in nahezu jeder fünften Familie lebt nur ein Elternteil. Dabei handelt es sich ganz überwiegend um alleinerziehende Mütter; sie stellen 91 % der Alleinerziehenden mit Kindern unter 18 Jahren. Väter machen entsprechend nur knapp ein Zehntel der Alleinerziehenden aus.

Abb. 5: Familienhaushalte nach Lebensform der Eltern



Quelle: Mikrozensus 2009, eigene Berechnung und Darstellung.

Anmerkung: Aufgrund von Rundungen addieren sich die Prozentwerte nicht genau zu 100 %.

Allerdings ist die Familienform „alleinerziehend" keineswegs statisch. So gehen viele alleinerziehende Elternteile im Laufe der Zeit neue Haushaltsgemeinschaften ein. Daher liegt der Anteil von Eltern, die jemals Erfahrung mit dem Alleinerziehen machen, deutlich höher als die aktuelle amtliche Statistik ausweist. Schneider (2003) zeigt beispielsweise für Ostdeutschland, dass 45 % der Mütter, die zwischen 1953 und 1972 geboren wurden, mindestens einmal in ihrem Leben alleinerziehend waren. Auch sorgen einige alleinerziehende Elternteile nicht das erste Mal alleine für ihre Kinder. In den alten Bundesländern leben 12 % bereits zum zweiten oder dritten Mal in dieser Familienform, in den neuen Bundesländern sind es sogar 37 % (FaFo Baden-Württemberg 2008: 6; Schneider 2003).

Die Familien von Alleinerziehenden sind eher klein; häufig haben diese nur ein Kind (68 %). Alleinerziehende mit zwei Kindern machen 25 %, solche mit drei und mehr

Kindern 6 % aller Ein-Eltern-Familien aus.[53] Alleinerziehend sind vor allem geschiedene (42 %) oder in Trennung befindliche Eltern (14 %). Ledige stellen 24 % und Verwitwete 20 % der Ein-Elternteil-Familien (Statistisches Bundesamt 2010a). Diese verschiedenen Wege, die zum Alleinerziehen führen, sind bereits mit unterschiedlichen Anforderungen und Erfahrungen der Eltern und Kinder verbunden (vgl. Kap 6.3).

Anknüpfungspunkte

Ein-Eltern-Familien stellen in verschiedener Hinsicht eine sehr heterogene Zielgruppe dar und haben vielseitigen und differenzierten Unterstützungsbedarf (Limmer 2004). Beispielsweise nimmt die bisherige Dauer dieser Lebensphase Einfluss auf die Unterstützungsbedarfe. So haben Eltern und Kinder, die sich in einer akuten Trennungs- und Scheidungsphase befinden, in der Regel andere oder zusätzliche Fragestellungen als Ein-Eltern-Familien, die schon seit einer langen Zeit in dieser Familienform leben. Vor allem in der Trennungsphase können spezifische Probleme und Belastungen auftreten (Pettinger/Rollik 2005; vgl. Kap. 6.3.2).

Neben diesem Unterstützungsbedarf weisen empirische Ergebnisse auch auf weiteren hin, der sich aus der besonderen Lebenssituation von Alleinerziehenden ergibt. Angesichts der Tatsache, dass die Eltern sich die Aufgaben im Erziehungs- und Familienalltag nicht mit einem Partner/einer Partnerin teilen können, ist die Unterstützung durch andere Personen – den anderen Elternteil, Freunde/Freundinnen und Verwandte – sehr bedeutsam. Ein Viertel erachtet soziale Unterstützung als existenziell notwendig. Hierbei handelt es sich vor allem um berufstätige alleinerziehende Mütter und Väter, die nur mit Hilfe anderer Berufs- und Familienleben vereinbaren können. Die Hälfte der Alleinerziehenden bewertet die erhaltenen Leistungen zwar nicht als unverzichtbar, sieht sie jedoch als eine wesentliche Entlastung. Insgesamt käme somit jede(r) sechste Alleinerziehende auch ohne soziale Unterstützungsleistungen aus (Schneider et al. 2001). Zudem wird ein enger Zusammenhang zwischen diesen Hilfen und der Bewertung der eigenen Lebenssituation festgestellt. Je besser die soziale Unterstützung funktioniert, desto unproblematischer wird das Alleinerziehen empfunden und desto besser wird das persönliche Wohlbefinden eingeschätzt (FaFo Baden-Württemberg 2008: 15). Soziale Unterstützung kann in unterschiedlichen Formen gewährt werden. Neben emotionalem Beistand aus dem sozialen Umfeld, wie Zuhören oder Trost spenden, zählen praktische Unterstützung, wie Kinderbetreuung oder die Erledigung von Einkäufen, sachdienliche Informationen, wie Hinweise auf bestimmte Angebote, oder materielle Unterstützungsleistungen, wie Geldleistungen oder Geschenke, dazu (Limmer 2004: 31). In einer repräsentativen Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Jahre 2008 wurden folgende Unterstützungswünsche

53 Aufgrund von Rundungsfehlern addieren sich die Werte nicht zu 100 %.

von Alleinerziehenden genannt (BMFSFJ 2009a):

- finanzielle Unterstützung durch den Staat (68 %)
- staatliche Unterstützung in Notsituationen (54 %)
- eine stärkere Anerkennung von Familienzeiten (44 %)
- flexiblere Arbeitszeiten (41 %)
- mehr Teilzeitangebote (35 %).

Weitere wichtige Hilfen sind Freizeitangebote, flexiblere Betreuungszeiten der Bildungsinstitutionen sowie mehr Ganztagskindergärten und -schulen, aber auch Beratungsangebote zur beruflichen Entwicklung sowie zu Unterhalts- und Erziehungsfragen (ebd.: 34).

In der Praxis werden Alleinerziehende oft zusammen mit sozial benachteiligten Zielgruppen und/oder Familien mit Migrationshintergrund angesprochen, was dieser Familienform jedoch nicht gerecht wird. Vielmehr sind spezifische und vielfältige Angebote erforderlich. Ein Ziel der familienbildenden Arbeit ist es auch, zu mehr Akzeptanz und Wertschätzung dieser Familienform beizutragen. Angesichts der Relevanz sozialer Unterstützung gilt für diese Zielgruppe in ganz besonderem Maße, dass Familienbildung Hilfe zur Selbsthilfe leisten muss. In diesem Kontext sind insbesondere offene Treffs und Gruppen nötig, denn für Alleinerziehende ist es besonders wichtig, in ein soziales Netzwerk eingebunden zu sein, welches Austausch und gegenseitige Unterstützung bietet. Eine Möglichkeit, die Angebotslandschaft passgenau zu gestalten, besteht darin, bestehende Konzepte (wie z. B. Elternkurse) auf die spezifischen Themen und Bedarfe der Alleinerziehenden hin zu modifizieren. Die Verbindung von familienbildenden und berufsbildenden Angeboten kann die Attraktivität und Bedarfsgerechtigkeit erhöhen.

Auch wenn das Alleinerziehen nicht selten als große Herausforderung erlebt wird und mit Belastungen einhergeht, ist darauf hinzuweisen, dass es den meisten Eltern gelingt, ihr Familienleben befriedigend zu gestalten (FaFo Baden-Württemberg 2008: 8).

6.2.2 Familien mit Migrationshintergrund

Im Jahre 2009 lebten in Deutschland insgesamt 1,15 Millionen Kinder unter fünf Jahren mit Migrationshintergrund, das ist ein Anteil von 35 % an allen unter 5-Jährigen (Statistisches Bundesamt 2010b; eigene Berechnungen). In Bayern hatten im Jahre 2007 27,5 % der Kinder unter 18 Jahren einen Migrationshintergrund. Bei den unter 6-Jährigen betrug dieser Anteil sogar 33,5 %. Hinter diesen Zahlen für

das gesamte Bundesgebiet und das Bundesland Bayern verbergen sich jedoch große regionale Unterschiede. So ist der Anteil von Kindern aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte in Großstädten, wie München und Nürnberg, oder industriell geprägten Regionen deutlich höher. In München hatten 55,4 % der Kinder unter 18 Jahren einen Migrationshintergrund; bei den unter 6-Jährigen waren es sogar 58,6 %. Noch höher sind die Quoten in Nürnberg, wo von allen minderjährigen Kindern 59,2 % eine Zuwanderungsgeschichte aufwiesen, bei den unter 6-Jährigen betrug ihr Anteil sogar 66,6 % (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2009).

Diese Zahlen zeigen die Bedeutung dieser Familien und weisen zudem darauf hin, dass Familien mit Migrationshintergrund eine etwas höhere Kinderzahl aufweisen als andere Familien in Deutschland.

Auch Familien mit Migrationshintergrund stellen keine einheitliche Zielgruppe dar. Vielmehr unterscheiden sie sich nach sozioökonomischen, kulturellen und religiösen Merkmalen sowie hinsichtlich ihres rechtlichen Status. Im Zusammenhang mit ihrer Aufenthaltsdauer variieren auch ihre deutschen Sprachkenntnisse sowie der Grad ihrer gesellschaftlichen Integration (Leyendecker 2008). Vor diesem Hintergrund ist eine allgemeine Beschreibung der Bedarfe von Migrantenfamilien im Bereich der Familienbildung nur schwer möglich. Die Heterogenität der Zielgruppe erfordert eine besonders sorgsame Abwägung, welche Themen und Inhalte relevant und attraktiv sind.

Anknüpfungspunkte

Viele Familien mit Migrationshintergrund zeichnen sich durch hohe Bildungsambitionen in Bezug auf ihre Kinder aus. Einer Umfrage des Zentrums für Türkeistudien aus dem Jahre 2006 zufolge streben mehr als drei Viertel der türkischstämmigen Mütter und Väter in Nordrhein-Westfalen für ihren Nachwuchs einen gymnasialen Abschluss an. Diese Wünsche kollidieren mit den unterdurchschnittlichen Chancen, dieses Ziel zu erreichen, was u. a. auf der Unkenntnis des deutschen Schulsystems und den geringen Ressourcen, um die Kinder zu unterstützen, beruht. Die Themen Schule und schulische Laufbahn bieten daher gute Anknüpfungspunkte. Hier besteht großer Bedarf an niedrigschwelligen Informationen über das Bildungswesen in Deutschland (BMFSFJ 2009b: 15). Angebote zur Verbesserung der elterlichen Sprachkenntnisse im Deutschen können gerade bei Neuzuwanderern den Zugang erleichtern, da die Sprache wichtig ist, um sich in der deutschen Gesellschaft und den Institutionen, insbesondere im Bildungsbereich, besser zurechtzufinden (Esser 2006).

Migrationshintergrund geht häufig mit sozioökonomischer Benachteiligung einher (Alt/Holzmüller 2006). Hinsichtlich der Unterstützungsbedürfnisse können in diesen

Fällen Parallelen zu sozial benachteiligten Familien gezogen werden (vgl. Kap. 6.3.1). Dies betrifft auch die mangelnde Inanspruchnahme traditioneller Angebote der Familienbildung – es sind also spezielle Angebote für Familien mit Migrationshintergrund gefordert (Minsel 2007: 305). Migrantengruppen, die von sozialer Benachteiligung betroffen sind, können beispielsweise von Angeboten profitieren, die diese Themen bzw. Lebenslagen ansprechen (wie z. B. Erfahrung von Ausschluss und unsicherem Aufenthaltsstatus sowie Probleme mit dem Wohnumfeld).

Ein zentrales Anliegen der Familienbildung ist dabei die Förderung der sozialen Integration, vor allem im konkreten Sozialraum. Wichtig sind die Anerkennung des kulturellen Hintergrundes und der eigenen Integrationsleistungen sowie die Ermöglichung interkulturellen Austauschs mit anderen Eltern. Wie für alle anderen Familien auch, bilden die Stärkung der Erziehungsverantwortung sowie der Selbsthilfe und des Selbstwertgefühls wichtige Ziele.

- Um diese Familien erreichen zu können, muss die Familienbildung bereit sein, sich damit auseinanderzusetzen, dass ein Teil von ihnen ein anderes Wertesystem und auch andere Erziehungsvorstellungen hat. Dies muss sich in der Konzeption und der Didaktik der Angebote niederschlagen.

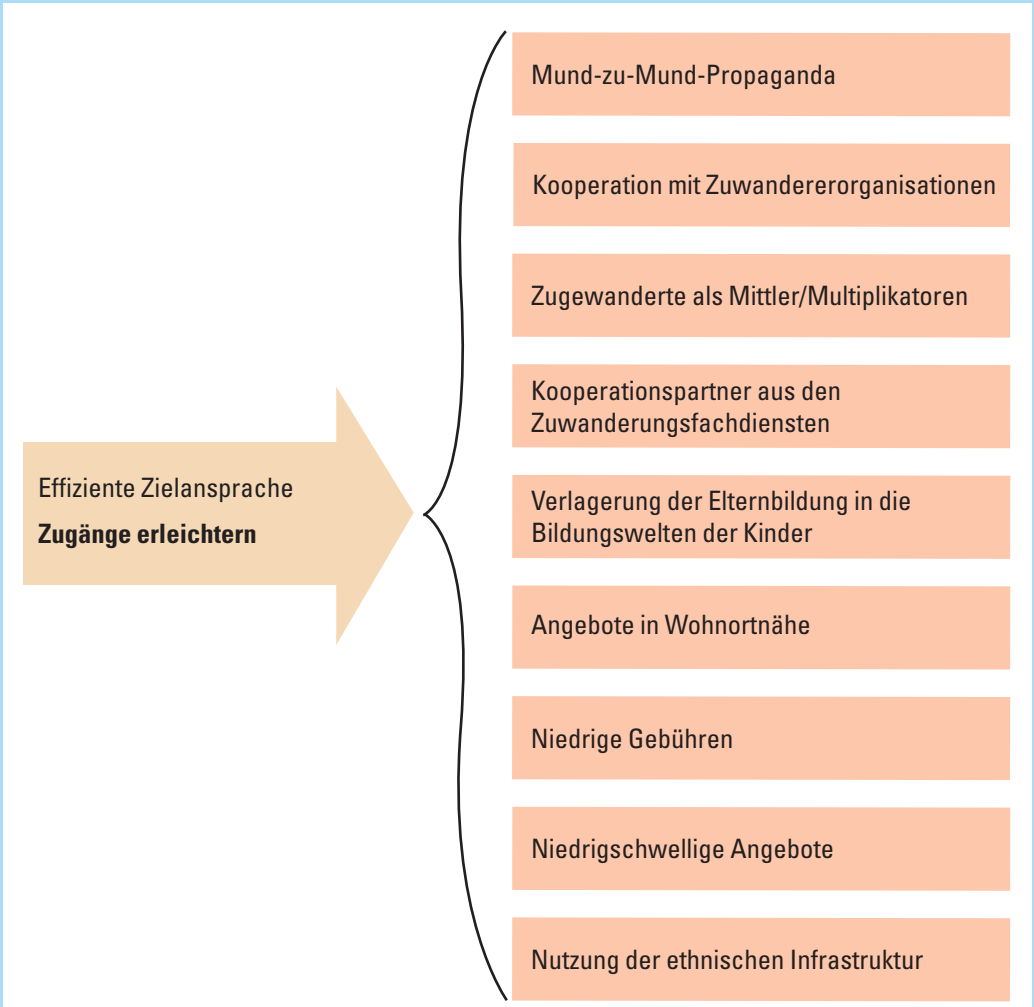
- Ein Teil der Familien hat spezifische Berührungsängste, z. B. gegenüber staatlichen Einrichtungen oder auch informellen Settings. Hilfreiche Strategien, um diese aufzufangen, sind z. B., die Initiative für den Kontakt zu übernehmen, klare Informationen zu geben oder auf eine offizielle Einladung zu setzen.

- Bewährt hat sich eine ressourcenorientierte Perspektive, die Kompetenzen der Migranten hervorhebt und als Bereicherung versteht. Ein Beispiel sind Angebote, die an Ressourcen der Mutter ansetzen, indem sie angeleitet wird, die Sprachförderung ihres Kindes in der Herkunftssprache zu übernehmen (Stadt Essen 2004).

- Grundsätzlich haben sich die Ansprache in der jeweiligen Muttersprache und die Wertschätzung der jeweiligen Kultur (z. B. Einbettung der Nutzung der Sprache und Geschichte(n) der Zielgruppe) gut bewährt.

- Um die Barriere bezüglich der Teilnahme an Angeboten der Familienbildung zu senken, empfiehlt sich die Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen, die vielfach in Selbsthilfe organisiert sind (z. B. Kulturvereine). Diese können wichtige Brückenfunktionen wahrnehmen und Zugänge eröffnen (Bluhm et al. 2009: 54ff.). Entsprechend hilfreich sind auch Projektmitarbeiter(innen) mit gleichem Migrationshintergrund, denn sie kennen die Probleme oder Fragen meist aus eigener Erfahrung und können so als Mentoren und Lotsen fungieren.

Abb. 6: Wege der Ansprache von Eltern mit Mitgrationshintergrund



Quelle: MGFFI 2009: 29.

Wichtig ist es, das interkulturelle Profil der Familienbildungseinrichtungen zu stärken, indem kulturelle Regeln der Zielgruppe beachtet werden; beispielweise kann zur Begrüßung Tee angeboten werden (MGFFI 2009).

6.2.3 Stief- und Patchworkfamilien

Durch die Zunahme von Trennung und Scheidung[54] in den letzten Jahrzehnten ist auch die Zahl der Stief- oder Fortsetzungsfamilien (wieder) angewachsen. Damit einhergehend gibt es immer mehr Familien, in denen biologische und soziale Elternschaft nicht zusammenfallen, d. h., die beiden biologischen Elternteile leben den Familienalltag nicht mehr gemeinsam. Oftmals übernimmt nun eine zusätzliche Person Elternaufgaben. „Zu den beiden leiblichen Elternteilen tritt mindestens ein sozialer Elternteil hinzu, oder ein verstorbener Elternteil wird durch einen sozialen gewissermaßen ersetzt" (Bien et al. 2002: 87). Ein wesentliches Merkmal vieler Stieffamilien ist, dass ein (leiblicher) Elternteil existiert, der in einem anderen Haushalt lebt. Unterschieden wird daher zwischen

- der primären Stieffamilie, in der die Kinder (überwiegend) leben, und
- der sekundären Stieffamilie, d. h. dem Haushalt bzw. der Familie des externen Elternteils.

Zudem lassen sich unterschiedliche Formen primärer Stieffamilien unterscheiden: In einfachen Stieffamilien komplementiert ein sozialer Elternteil die Familien, wobei es sich um eine Stiefmutterfamilie oder eine Stiefvaterfamilie handeln kann. Zusammengesetzte Stieffamilien zeichnen sich dadurch aus, dass beide Eltern jeweils eigene Kinder „mitbringen". Je nach Familienstand spricht man von ehelichen und nichtehelichen Stieffamilien (ebd.).

Entgegen dem Bild, das die Medien vermitteln, sind Stief- und insbesondere Patchworkfamilien eine eher seltene Familienform, die jedoch in der amtlichen Statistik nicht gesondert erfasst wird. Grund dafür sind erhebungstechnische Schwierigkeiten und datenschutzrechtliche Bedenken (Peuckert 2008: 214). Da die amtliche Statistik die Anzahl von Stieffamilien nicht ausweist, muss auf repräsentative Umfragedaten zurückgegriffen werden, um die Größenordnung abzuschätzen.

Aktuelle Informationen hierzu bietet der Generations and Gender Survey (GGS) aus den Jahren 2005/2006. Dieser Studie zufolge machen die Stief- und Patchworkfamilien zusammen rund 14 % aller Familien in Deutschland aus (Steinbach 2008). 9 % aller Minderjährigen wachsen mit ihrer Mutter oder mit ihrem Vater, die jeweils in einer neuen Partnerschaft leben, auf, wobei es sich bei der überwiegenden Mehrheit um verheiratete Paare handelt (8 % der Kinder).

Eine Besonderheit der Stieffamilien ist das Fehlen einer gemeinsamen Geschichte. Vielmehr trifft der neue Elternteil auf eine komplexe Teilfamilie mit einer spezifischen Biografie. Dabei steht die Entwicklung der neuen Partnerbeziehung nicht selten in Konkurrenz zu den Anforderungen der Elternschaft. Für den leiblichen Elternteil stehen die Kinder zumeist im Mittelpunkt seines Interesses. Vor diesem

54 Die Scheidungsziffer liegt in Deutschland bei 2,3 und in Bayern bei 2,2. Bezieht man die Zahl der Scheidungen auf 100 Eheschließungen des gleichen Jahres, so ergeben sich für Deutschland pro 100 Eheschließungen 51 Ehescheidungen, für Bayern sind es 47,5 Ehescheidungen (Rost 2009).

Hintergrund gerät der Stiefelternteil leicht in eine Außenseiterrolle. Somit ist es eine wichtige Aufgabe, eine Balance zwischen den Bedürfnissen einer funktionierenden Partnerschaft und den kindlichen Ansprüchen zu finden. Bis sich zwischen Stiefelternteil und Kind eine tragfähige Beziehung entwickelt, kann es Jahre dauern. Gelingt es dem Stiefelternteil jedoch nicht, ein gutes Verhältnis zum Kind aufzubauen, besteht das Risiko, dass die Beziehung zerbricht, denn im Konfliktfall besitzen für die leiblichen Eltern fast immer die Kinder Priorität (Peuckert 2008: 217). Dies gilt als ein Grund für die relativ hohe Scheidungsrate von Stieffamilien, die mit 60 % über der von kinderlosen Fortsetzungsehen liegt (Peuckert 2008: 221).

Stieffamilien stehen vor besonderen Gestaltungsaufgaben – zum einen, weil sie die Familiengründung in umgekehrter Reihenfolge vollziehen. So gilt es, eine Beziehung in eine Familie zu integrieren und nicht von einer Partnerschaft zu einer Familie zu werden. Zum anderen wird die Entwicklung der familialen Beziehungen dadurch erschwert, dass es keine gesellschaftlich anerkannten Rollendefinitionen und Normen für den Stiefelternteil und die Stiefkinder gibt: Der soziale Elternteil muss seine Rolle gegenüber dem Kind mehr oder weniger selbst entwerfen (Walper/Wendt 2005). Auftretende Probleme und Schwierigkeiten werden dann oft als persönliches Versagen empfunden. Kritisch angesehen wird das Bestreben, ganz einfach eine „normale Familie“ zu sein, obwohl bestimmte Unterschiede vorhanden sind, denen dadurch Rechnung getragen werden muss, dass eigene Regeln ausgehandelt und die Beziehungen gestaltet werden. Erhöhte Sensibilität und Überengagement sind gerade in der Gründungsphase oftmals die Folge dieser Anforderung. Für den sozialen Elternteil stellt sich somit die Frage, in welchem Umfang und in welchem Tempo er eine Elternrolle übernimmt.

Für die Kinder bedeutet die neue Partnerschaft meist Verlust (oder befürchteten Verlust) einer besonders engen Eltern-Kind-Beziehung. Daraus können Rivalitäten zum neuen Partner/zur neuen Partnerin entstehen. Möglich sind auch Loyalitätskonflikte der Kinder, d. h., sie sind unsicher, wie eng die Beziehung zum Stiefelternteil im Vergleich zum außerhalb lebenden Elternteil sein darf (Walper/Wendt 2005: 193f.).

Die Entstehung einer Stieffamilie ist ein – oftmals langwieriger – Prozess, zu dem meist auch die Integration des zweiten biologischen Elternteils gehört. In diesen Fällen sind eine Klärung der Beziehungsstrukturen und eine Abstimmung der Erziehungskonzepte erforderlich (Peuckert 2008: 217).

Anknüpfungspunkte

Die Familienmitglieder in Stief- und Patchworkfamilien haben anspruchsvolle Integrationsaufgaben zu leisten. Sie dabei und bei der Neugestaltung von Beziehungen und Elternrollen zu unterstützen, ist somit eine wichtige Aufgabe der Familienbildung.

Wie für andere seltene Familienformen auch, besteht für diese Konstellationen kaum ein spezifisches Angebot. Angesichts der eher kleinen Fallzahlen in den meisten Einzugsgebieten wird es auch schwierig sein, ein solches zu etablieren.

Eine wichtige Aufgabe der Familienbildung ist es, darüber zu informieren, dass bestimmte Aufgabenstellungen nicht persönlicher Natur sind, sondern aus der speziellen Familienform resultieren. Auch die Informationen zur rechtlichen Situation können für diese Familien hilfreich sein.

Stief- und Patchworkfamilien verfügen über je eigene Ressourcen, die bewusst gemacht und gestärkt werden sollen, so dass die Bewältigung des Alltags erleichtert wird. Wichtig ist die Vermittlung von Kompetenzen wie Zuhören können, Abmachungen treffen und Konfliktgespräche führen.

Soweit keine spezifischen Angebote unterbereitet werden können, ist es möglich, allgemeine Angebote so zu gestalten, dass durch den spezifischen Blick auf die Situation dieser Familien auch deren Themen entsprechend behandelt werden.

Eine frühzeitige Ansprache der Eltern – während des Trennungsprozesses bzw. kurz nach der Scheidung – hilft bei der Verarbeitung der Ereignisse und kann auf weitere Übergänge vorbereiten. Daher sollten Angebote auch schon vor der Gründung einer Stieffamilie ansetzen (vgl. Kap. 6.3.2).

6.2.4 Adoptiv- und Pflegefamilien

Pflege- und Adoptivfamilien sind ausgesprochen seltene Familienformen und machen zusammen weniger als 1 % aller Familien aus.

Die Adoption bezeichnet die Annahme eines Kindes durch ein Ehepaar oder eine alleinstehende Person. Das Kind erlangt die rechtliche Stellung eines ehelichen bzw. leiblichen Kindes der annehmenden Eltern. Dabei ist die Inkognito-Adoption, bei der die leiblichen Eltern unbekannt bleiben, von der offenen Adoption zu unterscheiden. Ab dem 16. Lebensjahr hat der/die Adoptierte das Recht, zu erfahren, wer seine/ihre leiblichen Eltern sind (Textor 2004).

Verlässliche Daten zum aktuellen Umfang der Adoptivfamilien existieren nicht, jedoch gibt es Informationen zur jährlichen Anzahl der erfolgten Adoptionen. Die Kinder- und Jugendhilfestatistik weist für 2009 3.888 Adoptionen aus. In dieser Größenordnung bewegen sich die Zahlen seit Längerem, allerdings waren sie früher deutlich höher. So lag die Zahl der Adoptionen 1950 bei 11.224. Adoptionen sind also im Zeitablauf seltener geworden. Bei fast der Hälfte der Adoptionen handelt es sich um eine sogenannte Stiefkindadoption, d. h., das Kind wird von der Stiefmutter bzw. dem Stiefvater adoptiert (51 % im Jahre 2009). Für einen erheblichen Teil der Adoptierten war die Adoption selbst demnach nicht mit einer Veränderung der Lebensumstände und Bezugspersonen verbunden. Sehr selten sind dagegen

Adoptionen durch Verwandte (3 %). 44 % der Fälle (1.692 im Jahre 2009) sind Fremdkindadoptionen, d. h., es bestand vorher kein Verwandtschaftsverhältnis (Statistisches Bundesamt 2010c)[55]. Ein großer Teil der Kinder kommt relativ jung in die Adoptivfamilie: 46 % sind unter 6 Jahre, 28,5 % zwischen 6 und 11 Jahre alt, und nur ein Viertel ist 12 Jahre und älter. Adoptiveltern besitzen überdurchschnittliche schulische und berufliche Qualifikationen, und die Mütter sind meist nicht Vollzeit erwerbstätig. Diese Merkmale ergeben sich als Selektionseffekte, die durch das Auswahlverfahren der Vermittlungsstellen entstehen (Peuckert 2008: 223).

Eine wichtige Frage für Adoptiveltern ist die nach dem geeigneten Zeitpunkt für die Aufklärung des Kindes über seine Herkunft, denn eine späte Entdeckung der Adoption durch das Kind selbst kann zu einem Vertrauensbruch zwischen Kind und Eltern führen.

Pflegefamilien stellen überwiegend eine „familienersetzende Dauerpflegschaft" für Kinder bereit, die in der Regel über längere Zeit von ihren Eltern nicht angemessen betreut werden können oder vor ihnen geschützt werden müssen. Nur ein kleiner Anteil der Pflegeverhältnisse ist zeitlich befristet (DJI 2007). Im Unterschied zu Adoptivfamilien verbleiben das Sorge- und Verfügungsrecht bei der Herkunftsfamilie; es wird allerdings oft vom Jugendamt ausgeübt (Textor 2006).

Pflegekinder sind eine besonders belastete und verletzliche Untergruppe der Kinder und Jugendlichen und stellen ihre Eltern somit vor besondere Anforderungen. 30 % von ihnen zeigen klinisch bedeutsame internalisierende Verhaltensstörungen (wie z. B. Ängste, sozialer Rückzug). Bei 40 % wurden in klinisch bedeutsamem Ausmaß externalisierende Verhaltensauffälligkeiten (wie z. B. Aggressivität, soziale Unruhe) festgestellt. Mehr als die Hälfte der Pflegekinder besuchte im Jahre 2005 eine Sonderschule, hat eine Klasse wiederholt oder litt an Lernschwierigkeiten (DJI 2007). Traumatische Erfahrungen, häufige Wechsel von Betreuungspersonen oder langer Aufenthalt im Heim erschweren es den Kindern, eine neue Bindung einzugehen. Dies kann von den annehmenden Eltern als schmerzhafte oder sogar Versagenserfahrung erlebt werden. Probleme können auch auftreten, wenn die Kinder sich mit ihren leiblichen Eltern befassen. Häufig sehen sich die annehmenden Eltern dann in ihrer Elternrolle bedroht.

Für die Identitätsbildung der Pflegekinder ist es wichtig, die Herkunftsfamilie und das Herkunftsmilieu nicht auszublenden. Oft sind die Kinder daher sowohl Mitglied in der Pflegefamilie als auch in der leiblichen Familie. Insbesondere wenn dabei zusätzlich unterschiedliche Lebenswelten aufeinandertreffen, kann dies zu Schwierigkeiten und zu Loyalitätskonflikten führen. Auch kann sich die Unsicherheit über die Dauer des Pflegeverhältnisses negativ auf die Bindungsfähigkeit und Integration in die Pflegefamilie auswirken.

55 Aufgrund von Rundungen addieren sich die Prozentwerte nicht zu 100 %.

Anknüpfungspunkte

Vor diesem Hintergrund wird oftmals betont, dass Pflegefamilien keine Ersatzfamilien sind, sondern Familien besonderer Art bilden. Sowohl Adoptiv- wie auch Pflegeeltern wachsen nicht allmählich in diese Elternrolle hinein, sondern müssen relativ schnell eine affektive Beziehung zum Kind herstellen. Wie die Integration in die neue Familie verläuft, hängt dabei stark vom Alter und der Herkunft der Kinder ab, d. h., es spielen sowohl die ethnische Herkunft wie auch die individuelle Familienbiografie eine wichtige Rolle. Ein zentrales Thema ist daher die Entwicklung der Bindung und Beziehung zwischen Eltern und Kind.

Neben der Betreuung durch die Jugendhilfe oder gemeinsam mit dieser bieten familienbildende Angebote Hilfestellung bei der Übernahme der spezifischen Elternrolle. Sie stellen Information über die spezifischen Anforderungen und potenziellen Schwierigkeiten der Familienform bereit. Wichtig ist es zudem, Gesprächspartner(innen) in vergleichbarer Lebenssituation verfügbar zu machen. Familienbildung leistet auch hier Hilfe zur Selbsthilfe und vermittelt Hilfen bei Erziehungsschwierigkeiten.

In Bayern bietet die Dachorganisation PFAD für Kinder ein breit gefächertes zielgruppenspezifisches Angebot. Neben der Etablierung von Gruppen auf kommunaler Ebene werden Informationsveranstaltungen, Wochenendseminare u. v. m. veranstaltet. Zudem gibt es schriftliche Informationen und Vorträge zur Lebenssituation von Adoptiv- und Pflegefamilien. Die dezentrale Errichtung von kommunalen Gruppen trägt zu einer relativ guten Erreichbarkeit bei, auch wenn manche Regionen noch nicht gut versorgt sind. Durch den Kontakt zur Jugendhilfe und weitere Vernetzungsbemühungen wird einerseits der Zugang zur Zielgruppe erleichtert und andererseits auch Aufmerksamkeit für die besondere Situation dieser Familienform geweckt.

6.2.5 Teenager-Schwangerschaften und minderjährige Eltern

Schwangerschaften von Minderjährigen sind ein sensibles gesellschaftspolitisches Thema. Auch hier lässt die kritische Diskussion das Phänomen oftmals größer erscheinen, als es tatsächlich ist: Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes wurden im Jahr 2008 insgesamt 5.613 Kinder von Müttern unter 18 Jahren geboren. Damit hatten sie einen Anteil von 0,8 % an allen lebend Geborenen in diesem Jahr. In 2009 waren 4,4 % aller Frauen, die Schwangerschaftsabbrüche durchführen ließen, minderjährig.[56]

56 Statistisches Bundesamt, siehe URL: www. destatis.de, Schlagwort Lebengeborene nach dem Alter der Mutter [20.12.2010].

Für sehr junge Frauen und Mädchen kann eine ungewollte Schwangerschaft ein großes Problem darstellen. Oftmals sind sie noch nicht in der Lage, sich selbst materiell zu versorgen, haben noch keinen Ausbildungsabschluss, keine feste bzw. tragfähige Beziehung und/oder fühlen sich nicht reif genug dafür, die Verantwortung für ein Kind zu übernehmen. In dieser Situation stellt sich die Frage, ob und wie ein Leben mit Kind gestaltet werden kann. Als Hintergründe für einen Schwangerschaftsabbruch bei Minderjährigen kommen demzufolge ungeklärte Beziehungen zum Kindsvater, Angst, eine Schul- oder Berufsausbildung nicht abschließen zu können, wirtschaftliche und soziale Abhängigkeit von den Eltern und Angst vor der Verantwortung zum Tragen. Tendenziell kommen Teenager-Mütter häufiger aus sozial benachteiligten Verhältnissen (BZgA 2005a).

Die Loslösung von den Eltern ist nicht selten auch ohne zusätzliche Anforderungen – wie eine Schwangerschaft – schwierig. Wenn die Jugendlichen die Reaktion der Eltern als belastend ansehen, sollten auch die Eltern in die Unterstützungsangebote einbezogen werden. So kann Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet werden, eine neue und eigenständige Beziehung zur Herkunftsfamilie zu entwickeln (BZgA 2005b). Zudem haben sich die Eltern und deren Hilfestellung als zentrale Ressource für junge Mütter erwiesen. Die Möglichkeiten einer Ausbildung hängen maßgeblich von deren Unterstützung ab. Vor diesem Hintergrund ist die Beziehung junger Mütter zu ihren Eltern von besonderer Bedeutung. Daher müssen sich auch die frühen Großeltern mit ihrer neuen Rolle auseinandersetzen (BZgA 2005a).

Trotz der Gemeinsamkeiten, die sich aus der Minderjährigkeit ergeben, sind Teenager-Eltern eine heterogene Zielgruppe für die Familienbildung, da sie aus sehr unterschiedlichen Lebensverhältnissen kommen. „Es ist von großer Heterogenität in den jeweiligen Lebenslagen, den Umständen, unter denen Mädchen sehr jung ein Kind bekommen, ihrer persönlichen Entwicklung und Reife, ihrem sozialen Hintergrund, ihren materiellen und sozialen Lebensbedingungen und [sic!] Bildungsstand, ihren Beziehungen zu ihren Eltern und ihrer Einbettung in sonstige familiäre und soziale Beziehungen sowie ihrer Beziehung zum Vater des Kindes auszugehen. Entsprechend verfehlt ist es, jugendliche Mütter kategorisch als Problemgruppe anzusehen“ (Stucke 2004: 12).

Anknüpfungspunkte

Der spezifische Unterstützungsbedarf von schwangeren Teenagern bestimmt sich aus dem Zusammentreffen verschiedener Entwicklungsaufgaben, wie persönlicher Reifung, Entwicklung und Ablösung von den Eltern, einerseits und den zahlreichen neuen Anforderungen an eigenständige Lebensgestaltung und Verantwortungsübernahme, die mit der Elternschaft einhergehen, andererseits (Stucke 2004). Die

Lebensphase ist geprägt von der Suche nach einer eigenen Identität und der Entwicklung eigener Lebensentwürfe. In dieser Phase die Verantwortung für ein Kind zu übernehmen, stellt daher eine große Herausforderung dar. Die Schwangerschaft zwingt die Jugendlichen nicht selten dazu, ihre Lebensentwürfe zu überdenken und neu zu gestalten (BZgA 2005b). Jugendliche Schwangere haben so umfassende Neuorientierungen zu bewältigen, dass sie meist keine klare Vorstellung von ihrer Rolle als zukünftige Mutter entwickeln (BZgA 2005b).

Nach der Geburt des Kindes müssen sich die jungen Eltern nicht nur den Aufgaben stellen, die alle Eltern haben (wie Existenzsicherung, Kinderbetreuung, Haushaltsführung usw.) – sie müssen sich zudem mit ihren eigenen Entwicklungsaufgaben (wie Schul- und Berufsausbildung) auseinandersetzen. Nicht selten fühlen sich junge Eltern durch diese Mehrfachbelastung überfordert. Junge Mütter sollen daher so unterstützt werden, dass sie ein selbstbestimmtes, eigenverantwortliches Leben mit dem Kind führen können. Relevante Themen sind u. a. rechtliche Fragen, finanzielle und materielle Unterstützung und Möglichkeiten der Kinderbetreuung (BZgA 2005b).

Eine zusätzliche Belastung für die jungen Mütter kann eintreten, wenn der meist ebenfalls junge Vater kein Interesse am Kind zeigt und es zur Trennung des jungen Paares kommt. In diesem Falle ergibt sich die Notwendigkeit einer Unterstützung bei der Verarbeitung von Partnerschaftserfahrungen und bei den Schlussfolgerungen, die junge Mütter ziehen, wenn sie die Anforderungen an einen Partner reflektieren und ihre Vorstellung von Partnerschaft klären.

Zentrales Ziel der Unterstützung ist der Aufbau einer stabilen Mutter-Kind-Beziehung und die Sicherung des Kindeswohls. Dabei geht es zum einen auch um die konkrete Alltagsbewältigung und zum anderen um die Entwicklung einer Berufs- und Lebensperspektive.

Jugendliche Schwangere müssen aktiv informiert werden. Durch Kommstrukturen sind sie oftmals überfordert, denn sie sind selten umfassend darüber informiert, welche Beratungsangebote und Unterstützungsmöglichkeiten ihnen ggf. auch längerfristig zur Verfügung stehen, oder haben Schwierigkeiten, die für sie wichtigen Fragen in einer Beratungssituation zu formulieren.

Sich Informationen über bestehende Angebote und Hilfen zu verschaffen, setzt Handlungskompetenzen voraus, über die diese Zielgruppe oftmals noch nicht verfügt. Somit sind entsprechende niedrigschwellige Angebote von besonderer Bedeutung, die helfen, Hemmschwellen zu überwinden, so z. B. die Unterstützung für Jugendliche beim Kontakt zu Behörden oder Ämtern (BZgA 2005a). Auch die Beratungsangebote müssen speziell auf die Zielgruppe zugeschnitten werden, da sich die Fragestellungen deutlich von denen Älterer unterscheiden (ebd.). Besonders

hilfreich sind Möglichkeiten des Austauschs junger Mütter oder junger Familien untereinander (Stucke 2004).

Wichtig ist zudem die Stärkung der Beziehungen zwischen den Generationen, um Unterstützung mobilisieren zu können. Ein stützendes Beziehungsnetzwerk zu ihrer Herkunftsfamilie und ihrem sozialen Umfeld ist besonders wichtig. Ist dies nicht vorhanden, wird der Unterstützungsbedarf durch das Jugendamt größer (Stucke 2004: 16).

Den Zugang erleichtert eine jugendgemäße Aufmachung: Angebote, bei denen Mutterschaft und/oder Schwangerschaft nicht im Mittelpunkt der Betrachtung stehen, werden eher angenommen, d. h., die spezifische Fragestellung der Elternschaft sollte „eher nebenbei" bearbeitet werden (Szepansky 2005).

Hilfreich ist die Nutzung stadtteilnaher Einrichtungen. Auch sollte an einer spezifischen Öffnung vorhandener Angebote gearbeitet werden, so dass jugendliche Mütter und Väter sich angesprochen fühlen und einen besseren Zugang zu diesen finden.

Ein Teil der jungen leiblichen und sozialen Väter wünscht eine väterspezifische Beratung. Vorhandene Angebote sind jedoch meist primär auf die Belange von werdenden Müttern ausgerichtet und werden den andersartigen Unterstützungs- und Beratungsbedürfnissen junger Väter nicht gerecht (BZgA 2005b).

Junge Mütter sind sich ihrer problematischen Situation meist bewusst, möchten aber nicht als Problemgruppe angesprochen werden. Hilfestellungen können daher schnell als Bevormundung verstanden werden. Als Ansprache sind praktische Hilfestellungen gut geeignet, die ihrer Eigenständigkeit dienen, z. B. die Nutzung von PC, Internet oder Telefon sowie Hilfe im Umgang mit und Begleitung zu Behörden (Szepansky 2005). Unterstützungs- und Beratungsbedarf können längerfristig und umfassend sein, d. h., es sind gute Schnittstellen zum weiteren Hilfesystem vonnöten. Da die Ermöglichung eines Ausbildungsabschlusses nicht selten einen zentralen Stellenwert besitzt, sind Hinweise auf Möglichkeiten von zeitreduzierten Formen einer Berufsausbildung, von Teilzeitausbildung und des Erhalts von finanziellen Zuschüssen für die Kinderbetreuung wertvoll.

Die Zielgruppe kann durch Zusammenarbeit mit den Jugend- und Sozialämtern, Ärzt(inn)en, Kliniken, Krippen und Kindergärten erreicht werden. Beispielsweise können Gynäkolog(inn)en bei der Feststellung einer Schwangerschaft auf entsprechende Angebote und Einrichtungen hinweisen. So zeigen Erfahrungen, dass der Rat eines Arztes/einer Ärztin allgemein als wichtig erachtet wird. Auch über die Bildungseinrichtungen kann an die Zielgruppe herangetreten werden, beispielweise indem sie ihre Angebote in den Schulen vorstellen und/oder Schulklassen in die Einrichtung einladen (BZgA 2005a).

6.2.6 Regenbogenfamilien

Als Regenbogenfamilien werden Familien bezeichnet, in denen Kinder mit mindestens einem homosexuellen Elternteil zusammenleben. Die Datenlage zu gleichgeschlechtlicher Partner- und Elternschaft ist unbefriedigend, da zu diesem Thema keine konsequente und differenzierte Erfassung erfolgt. Die Fallzahlen der amtlichen Statistik, die auf dem Mikrozensus basiert, sind so gering, dass bei Hochrechnungen mit erheblichen Schätzfehlern zu rechnen ist. Vor diesem Hintergrund sei berichtet, dass im Mikrozensus für 2008 folgende Zahlen veröffentlicht sind: In Deutschland wachsen schätzungsweise 7.300 Kinder mit zwei lesbischen Müttern oder schwulen Vätern auf. Diese bilden rund 5.000 Paar-Familien (Eggen/Rupp 2010). Wie viele Kinder bei gleichgeschlechtlich orientierten Alleinerziehenden groß werden, ist nicht bekannt. Somit wissen wir nur ungenau über die Häufigkeit dieser Familienform Bescheid.

Die Kinder in den Paar-Familien stammen meist aus früheren heterosexuellen Partnerschaften oder wurden in der aktuellen Beziehung geboren. Adoptiv- oder Pflegekinder leben sehr selten in Regenbogenfamilien (rund 6 %). Ein Merkmal dieser Familienform ist, dass nur ein Partner/eine Partnerin leiblicher Elternteil sein kann (Rupp 2009).

Anknüpfungspunkte

In Regenbogenfamilien finden sich diverse Themen von bereits beschriebenen Familienformen wieder: Da nicht beide leibliche Eltern sind, wirft die rechtliche Beziehung zwischen Eltern und Kind komplizierte Fragen auf. Rund die Hälfte der Familien lebt in einer Stiefeltern-Situation und hat daher vergleichbare Aufgaben zu bewältigen wie andere Stieffamilien, z. B. die Beziehungsgestaltung und die Integration des externen Elternteils (Lynch 2004; Hequembourg 2004).

Neben den Themen, die alle Familien betreffen, stellen die Möglichkeiten zur Realisierung ihres Kinderwunsches für homosexuelle Paare ein wichtiges Thema dar. Weitere Themen können die Aufklärung der Kinder über ihre Entstehungsgeschichte, Umgang mit Diskriminierung oder die Außendarstellung als Familie sein (Rupp 2009).

Familienbildung soll die Eltern darin unterstützen, ihre Kinder zu stärken, wobei sie auf die speziellen Fragen und Themen dieser Zielgruppe (wie z. B. auch Geschlechtsrollen, Außendarstellung) eingehen muss. Sehr wichtig sind gegenseitiger Kontakt und Austausch mit anderen Regenbogenfamilien – sowohl für die Eltern als auch für die Kinder.

Vor allem die Interessenverbände bieten Informationsveranstaltungen, Wochenendseminare, Kurse und Ähnliches für die Zielgruppe an. Allerdings ist zu vermuten, dass damit vor allem engagierte und in der „Szene“ aktive Familien erreicht

werden. Das Angebot umfasst neben familienrechtlicher Beratung, Vorträgen, offenen Gesprächsabenden und Diskussionen auch eine Krabbelgruppe sowie die Fortbildung von Multiplikatoren. Daneben gibt es einschlägige Zeitschriften und Informationsbroschüren. Dabei sind große Unterschiede zwischen den Regionen auszumachen: Beispielsweise findet man in Berlin-Brandenburg eine Vielfalt von Angeboten, im ländlichen Raum hingegen gar keine. Die bestehenden zielgruppenspezifischen Angebote werden sehr positiv bewertet. Sie sprechen Familien gezielt als Regenbogenfamilie an und thematisieren aktuelle Fragestellungen.

Die Zunahme an Dynamik in den Familien und die gesellschaftliche Entwicklung bedingen eine stärkere Vielfalt an Familienformen und entsprechend differenzierte Themen und Bedürfnisse im Hinblick auf familienbildende Unterstützung. Diese aufzugreifen, ist eine wichtige Aufgabe der Familienbildung. Dies kann durch explizite Angebote für bestimmte Familienformen geschehen oder aber durch Aufgreifen bestimmter Themen innerhalb allgemeiner Angebote.

6.3 Orientierung an familialen Lebenslagen und Belastungssituationen

Familien befinden sich in sehr unterschiedlichen Lebenslagen, die zu unterschiedlichen Fragen und Bedarfen führen. Im Hinblick auf den passgenauen Zuschnitt des Angebots werden daher im Folgenden zentrale Aspekte der Lebenslage besprochen, auf die familienbildende Angebote Bezug nehmen können, um passgenaue Offerten für differenzierte Zielgruppen zu gestalten.

6.3.1 Sozial benachteiligte Familien

Die soziale Position ist von großer Bedeutung für das Leben von Familien. Sie ist verantwortlich für Unterschiede hinsichtlich des Zugangs zu Ressourcen, aber auch im Hinblick auf Anforderungen und Bewältigungsaufgaben. Soziale Benachteiligung wird dabei insbesondere an der Betroffenheit von materieller Unterversorgung, Erwerbslosigkeit sowie an niedrigen Bildungsabschlüssen festgemacht. Häufig besteht ein Zusammenhang mit weiteren Faktoren wie Gesundheit und psychischem Wohlbefinden, sozialer Integration und gesellschaftlicher Teilhabe. Die einzelnen Bereiche einer benachteiligten Lebenslage beeinflussen sich wechselseitig und können dabei sowohl kumulierend und verschärfend als auch sich untereinander abmildernd und ausgleichend auf die Gesamtsituation wirken. Für die Familienbildung

mit benachteiligten Adressaten sind folgende Faktoren und deren Einfluss auf das familiale Zusammenleben wichtig:

Einkommen gilt als zentrale Ressource für das Ausmaß an Lebensqualität und Teilhabechancen. Ein gängiger Indikator für die materielle Situation ist die sogenannte Armutsrisikoquote57. Im Jahr 2008 lag diese in Deutschland bei 15 % aller Haushalte. Betrachtet man in diesem Zusammenhang bestimmte Haushaltstypen, zeigen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich des Risikoniveaus: Während Alleinerziehende zu 34 % von Armut betroffen sind, liegt die Quote von Paaren mit einem Kind bei 9 % und von Paaren mit zwei Kindern bei 8 %. Familienhaushalte mit drei oder mehr Kindern sind zu 12 % von Einkommensarmut betroffen (Härpfer 2009: 99ff.). Familien sind somit nicht generell schlechter gestellt als die Gesamtbevölkerung, das Fehlen eines zweiten Elternteils und damit eines potenziellen zweiten Einkommens erhöht das Armutsrisiko jedoch deutlich; auch mit höherer Kinderzahl steigt es etwas an. Im Jahr 2008 lebte ein Viertel aller minderjährigen Kinder in einer materiell prekären Situation (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Die Belastung der Familienbeziehungen durch Armut und auch deren negative Folgen für die Gesundheit und Entwicklung von Kindern gelten mittlerweile als gut belegt (Dragano/Lampert/Sigrist 2009; Hurrelmann/Andresen 2007; AWO-ISS-Studie 2005). Untersuchungen zeigen jedoch, dass hier kein eindimensionaler Zusammenhang besteht. Vielmehr kommt der Art und Weise der Stressbewältigung in der Familie eine Vermittlungsfunktion zu (Walper 1999). Als Schutzfaktoren können Bedingungen wie eine kindzentrierte Kommunikation, ein positives Familienklima und gemeinsame Familienaktivitäten wirken (Geier 2006; AWO-ISS-Studie 2005). Der Eröffnung individueller und familialer Handlungsoptionen kommt somit eine hohe Bedeutung im Kontext von Armut zu.

Erwerbslosigkeit als häufige Ursache von Einkommensarmut ist auch per se ein Indikator für Benachteiligung, da sie den Ausschluss aus einem wichtigen gesellschaftlichen Lebensbereich bedeutet. Zu Familien, die von Erwerbslosigkeit betroffen sind, zählen solche, in denen mindestens ein Elternteil erwerbslos ist. Im Jahr 2008 wuchsen insgesamt 11 % der Kinder in einer Familie auf, in der kein Elternteil erwerbstätig war (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Belastende Folgen für das Familienleben ergeben sich u. a. durch den Verlust von Zeitstrukturen oder die Bewältigung veränderter familialer Rollen (Schindler/Wacker/Wetzels 1990).

Ein weiterer wichtiger Aspekt von Benachteiligung ist ein unterdurchschnittlicher Zugang zu Bildung. Dabei wird die Bildungskarriere der Kinder im deutschen Schulsystem maßgeblich vom familiären Hintergrund beeinflusst, d. h., Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau haben tendenziell geringere Chancen auf eine höherwertige Schulausbildung als Kinder aus Familien mit hohem Bil-

57 Die Armutsrisikoquote ist definiert als der Anteil von Haushalten, deren Einkommen weniger als 60 % des Mittelwertes (Median) aller Haushaltseinkommen beträgt (Härpfer 2009).

dungsniveau (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Zudem steigt bei Kindern von Eltern ohne schulischen oder beruflichen Abschluss das Risiko der dauerhaften Armut (AWO-ISS-Studie 2005). Allerdings können positive schulische Unterstützung und Erfolgsorientierung der Eltern eine ausgleichende Wirkung entfalten (Geier 2006).

Hervorzuheben ist, dass Familien in benachteiligten Lebenslagen zwar tendenziell häufiger, aber keinesfalls per se Unterstützungsbedarf im Hinblick auf Familienbildung haben. Obgleich die Lebenslage das Zusammenleben in der Familie belasten kann, verfügen diese Familien grundsätzlich über Ressourcen und Potenziale. Undifferenzierte Defizitzuschreibungen verkennen daher die unterschiedlichen Erfahrungen, Bewältigungsstrategien und auch Bedarfe von Eltern.

Anknüpfungspunkte

Aufgrund der Unterschiedlichkeit von Belastungen und Ressourcen gibt es verschiedene Unterstützungsbedarfe und Ansatzpunkte. Viele Themen sind grundsätzlich die gleichen wie bei allen Familien: Es geht um Fragen der Be- und Erziehung – allerdings unter erschwerten Bedingungen. So stehen benachteiligte Familien vor der Aufgabe, eine schwierige Situation zu meistern, wie z. B. mit wenig Geld umzugehen, den Verlust der Arbeitsstelle zu verkraften, Zeitstrukturen zu erhalten, neue berufliche Perspektiven zu entwickeln und zugleich die allgemeinen erzieherischen Anforderungen zu bewältigen. Hinzu kommt, dass Benachteiligung zwar ein Ergebnis gesellschaftlicher Ungleichheit ist, von den betroffenen Familien jedoch als individuelles Schicksal oder persönliches Merkmal erlebt wird und oft mit dem Empfinden geringer Selbstwirksamkeit, Ausgegrenztheit oder auch Scham einhergeht. Familienbildung kann soziale Benachteiligung als gesellschaftsimmanentes Phänomen nicht beheben, aber sie kann dazu beitragen, dass vorhandene Ressourcen und Bewältigungspotenziale genutzt und neue erschlossen werden. Erziehungsverhalten ist eingebettet in einen Komplex von Alltagshandeln (Schiersmann/Thiel 1981), so dass auch innerhalb familienbildender Angebote die Wechselwirksamkeiten zwischen sozialer Lage und Familienleben zu berücksichtigen sind. Ansatzpunkte hierfür sind (Mengel 2007):

- die allgemeine Verbesserung der alltäglichen Lebenssituation, z. B. durch kombinierte Qualifizierungsmaßnahmen, Angebote zur Alltagsstrukturierung, Sprachförderung sowie Gesundheitsbildung oder Verbesserungen im Wohnumfeld;
- der Zugang zu sozialen Netzen, indem Kontakte, gegenseitige Unterstützung und Selbsthilfe von Familien gefördert werden;
- die Förderung der familialen Beziehungen, insbesondere der Elternbeziehung und der Eltern-Kind-Interaktion, durch gemeinsame positive Erfahrungen und Lernerlebnisse.

Zwar werden benachteiligte Familien in der Familienbildung zunehmend wahrgenommen, allerdings wird oftmals nicht nach unterschiedlichen Bedarfen differenziert. Auch werden bislang Angebote eher implizit auf diese Zielgruppe ausgerichtet. Um Angebote erfolgversprechend unterbreiten zu können, ist eine besonders klare Bestimmung der Zielgruppe und eine umfassende Vorbereitung der Fachkräfte erforderlich.

Da, wie die ***ifb***-Elternbefragung zeigt, bei bildungsbenachteiligten Eltern die Unkenntnis über Angebote der Familienbildung verbreiteter ist als bei bildungsgewohnten, ist vor allem die Art und Weise der Informationsvermittlung wichtig. Zugangsschwellen senken heißt, einen nichtstigmatisierenden Zugang zu Angeboten zu eröffnen. Die Furcht, durch eine Inanspruchnahme professioneller Unterstützung elterliches „Versagen" einzugestehen, ist bei benachteiligten Adressaten besonders verbreitet. Die Erfahrung zeigt, dass bei direktem Kontakt und einem vertrauten Rahmen auch diese Zielgruppe erreichbar ist (Brixius et al. 2005). Dabei haben sich zugehende, auf persönliche Ansprache setzende und wohnortnahe Strategien bewährt. Eine Möglichkeit ist auch die Vernetzung mit alltagsnahen Orten oder die Zusammenarbeit mit familienunterstützenden Diensten. Auch die Kosten der Teilnahme spielen eine maßgebliche Rolle für die Zielgruppenerreichung, so dass eine Förderung von Angeboten speziell für benachteiligte Familien unverzichtbar erscheint.

Angebote mit schulischem Charakter werden von benachteiligten Adressaten häufig mit negativen Erfahrungen in Verbindung gebracht (Barz/Tippelt 2004). Angesichts der Dominanz von Kommstrukturen und Kursen in der aktuellen Familienbildungslandschaft scheint das Angebot gerade für diese Zielgruppe noch wenig passgenau. Daher sollte eher auf Angebote gesetzt werden, die den Lernvorlieben der Zielgruppe entsprechen, wie beispielsweise informelle Lerngelegenheiten und offene Settings. Dabei ist ein ressourcenorientiertes und wertschätzendes Vorgehen wichtig, indem an den funktionierenden Bereichen angesetzt wird. Die Interessen der Eltern und die Beurteilung des eigenen erzieherischen Unterstützungsbedarfs sind hier wichtige Bezugspunkte, sollen Angebote nicht bevormundend oder auch lebensfremd wirken. Zudem muss für die Betroffenen der konkrete Nutzen einer Maßnahme nachvollziehbar sein, weshalb die Auswahl der Inhalte eine wichtige Rolle spielt. Kinder besitzen für sozial benachteiligte Familien häufig einen hohen Stellenwert, und das elterliche Verhalten ist vielfach vom Bemühen geprägt, ihren Bedürfnissen im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten gerecht zu werden (Liebenwein 2008: 188). Auf das Wohl der Kinder Bezug zu nehmen und Eltern bei der konkreten alltäglichen Umsetzung von Erziehung durch praktische Anleitung zu unterstützen, sind dabei Ansatzpunkte einer bedarfsorientierten Familienbildung mit benachteiligten Adressaten.

6.3.2 Familien in Trennung und Scheidung

Angesichts zunehmender Trennungsraten auch bei Elternpaaren müssen viele Eltern und Kinder diesen Übergang durchlaufen. Jährlich sind rund 150.000 Kinder von der Scheidung ihrer Eltern betroffen; wie viele zusätzlich die Trennung ihrer unverheirateten Eltern erleben, ist nicht klar. Solche Übergänge in der Familienbiografie sind mit besonderen Anforderungen für Eltern und Kinder verbunden.

Für beide Elternteile ist das Auseinandergehen mit einem Zusammenbruch des bisherigen gemeinsamen Lebens sowie der Auflösung von Gewohnheiten, die sich im Laufe der Zeit eingespielt haben, verbunden. Dabei hatte der/die sich trennende Partner(in) der Regel mehr Zeit, sich auf die Situation einzustellen, während sich die verlassene Person unter Umständen recht unmittelbar mit der Veränderung konfrontiert sieht. Vom Trennungsprozess können mehrere psychische Bereiche betroffen sein; so können das Selbstwertgefühl oder die Identität leiden oder aber auch Schuldgefühle zu bewältigen sein. Die Betroffenen haben ihre Trennung vom Partner/von der Partnerin individuell zu verarbeiten und sich mit den Anforderungen, welche die nachfolgende Lebensphase der familialen Rekonstituierung an sie stellt, auseinanderzusetzen. Hier können sich beispielsweise Fragen nach der alltäglichen Lebensgestaltung, der finanziellen Versorgung oder der Regelung des Umgangs und der Betreuung der Kinder stellen. Das gemeinsame Sorgerecht beispielsweise setzt eine Kooperation der Eltern voraus. Eltern stehen damit vor der schwierigen Aufgabe, die Elternallianz weiterzuführen, obgleich sich ihre Beziehung verändert hat. Gerade in der Nachscheidungsphase kann sich dies aufgrund der vorangegangenen Verletzungen und Enttäuschungen als schwierig erweisen. Ein wichtiger Anknüpfungspunkt ist daher die Verbesserung der Kommunikation zwischen den Eltern – auch um einvernehmliche Lösungen sorge- und umgangsrechtlicher Fragen zu erzielen (Wicki 1997: 129ff.).

Auch für Kinder stellt die Trennung der Eltern meist ein belastendes Ereignis dar, welches einen Bedarf an konstruktiven Wegen der Auseinandersetzung und Verarbeitung der Geschehnisse auslösen kann (Pettinger/Rollik 2005: 77ff.). Die Auswirkungen der Ehescheidung auf ihre Entwicklung hängen von verschiedenen inner- und außerfamilialen Faktoren ab. Bei einer günstigen Konstellation dieser Faktoren wird die kindliche Entwicklung im Allgemeinen nicht beeinträchtigt (Wicki 1997: 135). Alleinerziehende selbst äußern einen Bedarf an Informationen dazu, wie Kinder bei der Bewältigung der neuen Herausforderungen durch die Trennung der Eltern unterstützt werden können (Limmer 2004: 45ff.).

Neben der psychischen Krisenverarbeitung und der Umstellung auf die neue Lebensform ist meist auch eine Verschlechterung der wirtschaftlichen Situation zu bewältigen (Gröne 2005). Die zum Teil einschneidenden materiellen Konsequenzen gelten als ein Hauptproblem bei Ehescheidungen.

Anknüpfungspunkte

Die Gestaltung der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern über die Trennung hinaus ist ein wichtiges Thema, das die Familienbildung aufgreifen sollte, da die Bewältigung der Trennung und die Beziehungsqualität Auswirkungen auf die Entwicklung der betroffenen Kinder hat. In diesem Kontext geht es auch um die Beziehungsqualität zwischen den Eltern – wobei die Entwicklung im Vorfeld der Trennung von großer Bedeutung ist.

Die Anpassung an neue Rollen, Beziehungen und Lebensumstände stellt alle Familienmitglieder vor neue Herausforderungen. Teilweise müssen sich die Familien aufgrund eines trennungsbedingten Umzugs in ein neues soziales Umfeld integrieren, was damit verbunden ist, dass alte Netzwerke verloren gehen oder lockerer werden und neue erst aufgebaut werden müssen (Wicki 1997: 128). Dabei sind Netzwerke gerade in Übergangsphasen eine wichtige Ressource, die entlastend wirkt. Für diese Übergangssituation ergibt sich somit ein ganzer Kanon von potenziellen Inhalten, der von der Beziehungsgestaltung über die neue Aufgabenteilung und Rollenübernahme bis zu materiellen Fragen reicht.

Vor allem die Unterstützung der Kinder, die mit der Veränderung oftmals nicht einverstanden sind, ist den Eltern ein wichtiges Anliegen. Dabei machen sich viele Eltern Sorgen, dass die kindliche Entwicklung belastet werden könnte. Aus der Trennung resultierende Gefühle wie Wut, Enttäuschung und/oder Kränkung sind ungünstige Bedingungen, um in der Kindererziehung zu kooperieren. Bei dieser Zielgruppe ist es von besonderer Bedeutung, dass sie dabei unterstützt wird, auf die Bedürfnisse der Kinder adäquat einzugehen, d. h., diese nicht zu vernachlässigen, aber auch nicht zu überhöhen.

Trennung und Scheidung sind Themen, die in der Familienbildung in jüngerer Zeit vermehrt aufgegriffen werden. Diese soll den Eltern dabei helfen, die erforderlichen Umstellungen gut zu bewältigen. Dabei kommt es darauf an, die vorhandenen Ressourcen gezielt zu stützen und auch in der schwierigen Phase Entwicklungs- und Lernprozesse zu fördern. Dabei ist es wichtig, dass Angebote frühzeitig ansetzen und dass das soziale Netz aufgebaut bzw. gestärkt wird. Sowohl präventive als auch begleitende Angebote sind dazu nötig. Der Austausch mit Eltern in der gleichen Lebenssituation kann auch für diese Gruppe eine wichtige Hilfe sein, die z. B. in Form offener Treffs oder Gruppen gewährt werden kann.

Für die Aufarbeitung von gravierenden Partnerschaftsproblemen und Trennungskonflikten empfiehlt sich die Vermittlung in eine spezialisierte Beratung.

6.3.3 Tod von Familienangehörigen

Der Tod eines Familienmitglieds stellt einen gravierenden Einschnitt in das Familiensystem dar. Angesichts der steigenden Lebenserwartung und einer geringen Säuglings- und Kindersterblichkeit werden der (frühe) Verlust des (Ehe-)Partners und – noch weitaus stärker – der Tod eines Kindes heute als besonders tragisch und ungerecht empfunden. Hinzu kommt, dass die Bewältigung von Sterben und Trauer immer weniger gesellschaftlich ritualisiert ist, sondern als Privatsache angesehen wird (Lammer 2006: 39ff.), für welche den Trauernden meist nur noch wenig Zeit zugestanden wird. In ihrem Schmerz und ihrer Trauer fühlen sich viele Betroffene allein, da sich andere Menschen oft aus Hilflosigkeit und Überforderung zurückziehen. Insbesondere Eltern, die ein Kind verloren haben, geraten nicht selten in eine soziale Isolation.

Anknüpfungspunkte

Trauer ist eine normale und notwendige Reaktion auf einen Verlust. Gelingende Trauer bedeutet, die Realität des Todes anzuerkennen, sich mit den eigenen Gefühlen und Erinnerungen auseinanderzusetzen und sich schließlich wieder dem Leben zuzuwenden. Je nach Traueranlass können sich unterschiedliche Schwerpunkte in der Begleitung Trauernder und in der Angebotsgestaltung ergeben. So löst beispielsweise ein Suizid bei vielen Zurückbleibenden besonders starke Schuldgefühle und Selbstvorwürfe aus.

Der Tod von Kindern kann bei den betroffenen Eltern massive Krisen – auch in der Partnerschaft – verursachen. Das individuell unterschiedliche Erleben der Trauer kann beispielsweise dazu führen, dass Paare den Verlust nicht gemeinsam tragen können, sondern sich voneinander entfernen (Wiese 2003: 97ff.).

Nicht nur die vom Verlust ihres Partners/ihrer Partnerin oder eines Kindes Betroffenen trauern, sondern auch die Kinder bzw. Geschwister. Trauernde Kinder und Jugendliche haben jedoch andere Bedürfnisse als Erwachsene (Müller/Schnegg 2005: 150ff.).

Familienbildung kann die Begleitung von Angehörigen in der Trauer um verstorbene Familienmitglieder anbieten, wobei immer darauf zu achten ist, dass bei einem erschwerten Trauerverlauf (ebd.: 14ff.) an andere professionelle Akteure verwiesen wird. Familienbildung kann auch Aufklärungsarbeit im Sinne gesellschaftlicher Information und Bewusstseinsänderung leisten.

Viele Trauernde erleben den Austausch mit anderen Betroffenen als hilfreich. Entsprechende Gesprächs- oder Trauergruppen können als offene oder geschlossene Gruppen, mit oder ohne professionelle Leitung angeboten werden. Sehr niedrigschwellige Angebote, wie z. B. offene Trauercafés, ermöglichen eine erste Kontaktaufnahme mit anderen Betroffenen. In Trauerseminaren können Betroffene mit

Hilfe kreativer Übungen und durch den Einsatz verschiedener therapeutischer Methoden dabei unterstützt werden, ihrer Trauer Ausdruck zu verleihen. Unter bestimmten Rahmenbedingungen können (ergänzend) auch zugehende Angebote eingerichtet werden (Smolka/Rüdiger 2007: 71ff.).

Im Bereich der Trauerbegleitung gibt es viele Initiativen, die – häufig von Betroffenen, aber auch von Nichtbetroffenen – auf ehrenamtlicher Basis betrieben werden. Auch hier sollte auf die (Weiter-)Entwicklung sowie die Sicherung der Fachlichkeit und der Qualität geachtet werden (Fleck-Bohaumilitzky 2003). Die Konzeption und Durchführung von Angeboten für Trauernde stellt hohe Anforderungen an die Mitarbeitenden in der Familienbildung. Daher ist eine fachliche Vorbereitung und Begleitung Haupt- und Ehrenamtlicher unerlässlich.[58] Im Rahmen von Familienbildung kann daher auch die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch und ggf. eine entsprechende Fortbildung für (haupt- und ehrenamtliche) Trauerbegleiter(innen) und andere Fachkräfte angeboten werden (Pettinger/Rollik 2005: 90).

6.3.4 Familien mit behinderten oder pflegebedürftigen Angehörigen

Die Geburt eines behinderten Kindes ist für die meisten Eltern mit gravierenden Veränderungen in ihrem Leben verbunden. Der (unerwartet) hohe und dauerhafte Pflege- und Betreuungsaufwand, welcher oftmals medizinische Hilfen einschließt, erfordert es nicht selten, dass ein Elternteil – in der Regel die Mutter – längerfristig auf Berufstätigkeit verzichtet. Aber auch die Pflege anderer Familienangehöriger kann einen sehr hohen Zeitaufwand erfordern, der mit anderen Verpflichtungen kollidiert. Die betroffenen Familien bilden somit keine einheitliche Gruppe, vielmehr existieren neben Unterschieden bezüglich Art und Umfang der Behinderung bzw. des Pflegbedarfs auch solche hinsichtlich der vorhandenen Ressourcen. Dies bezieht sich auf die materielle Ausstattung der Familie, aber auch auf die psychosozialen Ressourcen zur Bewältigung der schwierigen Situation (Pettinger/Rollik 2005). Empirische Ergebnisse zeigen, dass die Familien ganz unterschiedliche Bewältigungsstrategien entwickeln, um mit den Anforderungen umzugehen.

Die spezifischen Aufgaben in diesen Familien können zu chronischem Alltagsstress führen; so gehen einzelne Mitglieder nicht selten an ihre Leistungsgrenzen bzw. darüber hinaus. Die erhöhte Belastung in Familien kann sich negativ auf die familieninternen und -externen Beziehungen auswirken. Diese Familien(mitglieder) zu entlasten und vor allem bei ihnen die Bereitschaft zu wecken, Entlastungen zu suchen und anzunehmen, ist daher ein Anliegen der Familienbildung.

Speziell für Familien mit behinderten Kindern zeigt sich, dass die meisten in der Lage sind, sich langfristig mit der Lebenssituation zu arrangierenund auch mit den phasenspezifisch wechselnden Herausforderungen umzugehen (Heckmann 2004).

58 Das TrauerInstitut Deutschland e. V. hat entsprechende Standards für verschiedene Berufsgruppen entwickelt.

Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Biografie behinderter Kinder nicht so standardisiert verläuft wie die von nichtbehinderten Kindern. Das kann die Eltern verunsichern, denn es müssen individuelle Entscheidungen, Wege und Lösungen gefunden werden, z. B. für die Übergänge in Kindergarten, Schule und Berufsleben. Gerade in solchen Übergangsphasen werden die Eltern in besonderem Maße mit der Behinderung und ihren Konsequenzen konfrontiert, so dass das alltagspraktische wie auch das emotionale Belastungsniveau erhöht ist (ebd.).

Anknüpfungspunkte

Nach der Geburt eines behinderten Kindes – oder auch nach einem entsprechenden Unfall – tritt zunächst eine akute Phase der Bearbeitung ein, die von Trauer und Orientierungslosigkeit geprägt ist. Die gelungene Verarbeitung des ersten Schocks ist Voraussetzung für spätere angemessene Bewältigungsstrategien (Schuchardt 1990), weshalb frühzeitige Hilfen sehr bedeutsam sind. Die betroffenen Eltern stehen vor besonderen Herausforderungen, in ihre Rolle zu finden, weil keine gesellschaftlich standardisierten Verhaltensmuster für das Zusammenleben mit einem behinderten Kind existieren.

Bei Familien mit erhöhtem Pflegeaufwand können Belastungsfaktoren in verschiedenen Bereichen entstehen und kumulieren. Zum einen ist da die physische und psychische Anstrengung, die mit der Pflege einhergeht. Zum anderen kann es durch den Ausfall von Einkommen auch zu materiellen Engpässen kommen. Zusätzlich sehen manche pflegende Angehörige ihre eigenen Zukunftspläne in Frage gestellt oder sogar zerstört. Ein wichtiges Thema ist auch die Gewährleistung, dass andere Familienmitglieder – z. B. Geschwisterkinder – nicht zu wenig Fürsorge und Beachtung erfahren.

Familienbildung will den Angehörigen dabei helfen, die Situation zu akzeptieren und konstruktiv damit umzugehen. Dabei geht es unter anderem darum, verschiedene Bewältigungsstrategien zu erarbeiten und in den Alltag zu integrieren. Die Betroffenen sollen für sich und ihre Leistung Wertschätzung erfahren und dazu angeregt werden, mehr am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Familienbildung zielt auf einen schonenden Umgang mit den eigenen Ressourcen ab.

Neben der Stärkung der Angehörigen zählt vor allem deren Entlastung zu den wichtigsten Zielen der Familienbildung. Durch die Information über verfügbare Unterstützungsleistungen sollen den Familien Entlastungsmöglichkeiten eröffnet werden. Diese reichen von praktischen Hilfen über Information bis zu Patenschaften. Ein Projekt der Familienbildung richtet sich z. B. an die Familien von Demenzkranken und soll vor allem durch Information und Aufklärung das Verständnis für die Erkrankten fördern.

Wichtig ist auch hier der Austausch mit anderen Familien in ähnlicher Situation, z. B. in Gesprächskreisen. Hier können wertvolle Tipps und neue Impulse gegeben werden.

Eine Hilfestellung für Familien mit behinderten Kindern bietet die integrative Familienerholung. Sie ermöglicht es, Zeit mit anderen Familien verbringen, und bietet zugleich eine „Auszeit", in der die Familienmitglieder von praktischen Aufgaben wie Hausarbeit und Kinderbetreuung entlastet sind. Durch den Vergleich des eigenen Lebens mit dem der anderen Familien kann es gelingen, Distanz zum eigenen Erleben zu bekommen und zu einer Neubestimmung der Situation zu gelangen (Pettinger/Rollik 2005: 88).

Über professionelle Tipps zum Umgang mit den pflegebedürftigen Angehörigen wird nicht nur die alltägliche Betreuung erleichtert, diese können auch Türöffner für weitere Angebote, wie z. B. Selbsthilfegruppen, sein.

Familien leben in sehr unterschiedlichen Milieus und Lebenslagen. Um passgenaue Angebote vorzuhalten, gilt es zu prüfen, ob bzw. inwieweit die Lebenslage für die Zielgruppenerreichung eine Rolle spielt und ob damit einhergehend bestimmte Familien besonders gut oder eher schlecht erreicht werden können. Aber auch bezüglich der Dimension Lebenslage heißt es: Familienbildende Angebote können, aber müssen nicht auf eine bestimmte Situation zugeschnitten sein.

6.4 Querschnittsthemen und Überprüfung des inhaltlichen Zuschnitts

Das Themenspektrum des Familienbildungskonzepts ist eng mit den Zielgruppen verwoben, wird aber nicht hinreichend durch diese vorbestimmt. Beispielsweise ist es durchaus sinnvoll, (auch) Angebote sehr allgemeiner Natur bereitzuhalten, die sich grundsätzlich an alle Familien wenden. Angesichts der dortigen Rahmenbedingungen dürfte dies z. B. im ländlichen Raum häufiger erforderlich sein (vgl. Kap. 7.3). Neben der Orientierung an den oben beschriebenen Zielgruppen ist daher in Bezug auf den gesamten Sozialraum in einem gesonderten Schritt zu prüfen, ob alle relevanten Themen behandelt werden, denn es gibt eine ganze Reihe von Aspekten und Aufgaben, die im Familienleben eine Rolle spielen und quer zu den oben beschriebenen Zielgruppen liegen. Dazu gehören beispielsweise folgende Inhalte:

- Partnerschaft
- Eltern-Kind-Beziehung
- Erziehungskompetenzen und Sensibilität für die kindlichen Bedürfnisse
- ausgewogene Förderung der kindlichen Entwicklung
- Alltagskompetenzen
- Freizeitgestaltung in/mit der Familie
- Gesundheit
- Medienkompetenz
- Austausch zwischen den Generationen
- Kontakt zu anderen Eltern, Aufbau sozialer Netze, Selbst- und Nachbarschaftshilfe
- Vereinbarkeit von Beruf und Familie
- Fragen der Existenzsicherung

Diese Themenbereiche sind grundsätzlich für alle Eltern und Erziehenden relevant. Inwieweit ein konkreter Bedarf besteht und in welcher Weise die Thematik angesprochen wird, hängt wiederum in hohem Maß von der anzusprechenden Zielgruppe und den vor Ort vorgegebenen Rahmenbedingungen ab. Im Folgenden werden drei Themen exemplarisch erläutert.

6.4.1 Alltagskompetenzen

Die vielfältigen Veränderungen in Gesellschaft, Arbeitswelt und Familie gehen mit gestiegenen Anforderungen an eine eigenverantwortliche Alltagsgestaltung und Daseinsvorsorge einher (Thiele-Wittig 2003). Dabei liegen die Herausforderungen für Familien im Alltag nicht immer in außergewöhnlichen Konflikten oder unlösbaren Problemen, sondern häufig darin, ganz alltägliche Aufgaben und Situationen meistern zu können. „Der Alltag wird – wider bessere persönliche Erfahrung – für gesichertes Terrain gehalten" (Krappmann 2003: 16). So nimmt beispielsweise die Ver- und Überschuldung privater Haushalte seit Jahren zu (Piorkowsky 2003). Insofern ist nicht fehlende Bildung im Sinn formaler Qualifikation das Problem, sondern ein Mangel an Alltags- und Daseinskompetenzen. Diese reichen von sehr konkreten Fertigkeiten und Fähigkeiten, wie beispielsweise Haushaltsführung, Zeitmanagement und Organisation des Familienalltags, Wissen über den Umgang mit Geld, Krediten und neuen Finanzdienstleistungen, Methoden der Haushaltsplanung

(z. B. Haushaltsbuch), Strategien zur Informationsbeschaffung und der Fähigkeit zu einer differenzierten Bewertung von Produkten und Informationen, bis hin zur effizienten Nutzung von vorhandenen Infrastrukturangeboten für Familien.

Diese alltagsbezogenen Kompetenzen – zu denen im weitesten Sinne auch Reziprozität, Verlässlichkeit und Solidarität, d. h. auch Beziehungskompetenzen, gerechnet werden können (Grundmann et al. 2003) – werden üblicherweise im familialen und sozialen Kontext vermittelt, zumal im formalen Bildungssystem jene Qualifikationen betont und ausgebildet werden, die man im Erwerbsleben benötigt. Dabei wird vielfach übersehen, dass auch im (Familien-)Alltag grundlegende sozioökonomische Kenntnisse erforderlich sind, um die individuellen und gemeinsamen Bedürfnisse aufeinander abzustimmen bzw. auszuhandeln und die verfügbaren Ressourcen sinnvoll einzusetzen. Eltern nehmen hier eine wichtige Vorbildfunktion ein, zumal der (Familien-)Alltag mehr voraussetzt „als kognitives, gesichertes Wissen: Es kommt darauf an, Zusammenhänge zu erspüren, langfristige Entwicklungen einschätzen zu lernen; Aufwand und Ertrag in ein Verhältnis zu bringen; auf den richtigen Zeitpunkt für Lösungen warten zu können und zu ertragen, wenn trotz aller Bemühungen am Ende unbefriedigende Ergebnisse stehen“ (Krappmann 2003: 17). Die Chancen, hier konstruktive Erfahrungen zu vermitteln, fallen für Eltern je nach ihren individuellen Rahmenbedingungen und Ressourcenkonstellationen (vgl. Kap. 1.4) unterschiedlich aus.

Durch Informationsveranstaltungen zu verschiedenen Themen sowie durch Trainings und Kurse, in denen praktische Fertigkeiten vermittelt werden, können junge Eltern und Familien dabei unterstützt werden, die vielfältigen Aufgaben in einem Familienhaushalt besser zu bewältigen, so dass ihnen die Situation auch in schwierigen Lagen nicht über den Kopf wächst. In diesem Sinne trägt die Vermittlung entsprechender Kenntnisse und Fähigkeiten auch zur Armutsprävention bei (Piorkowsky 2003). Erfahrungen gibt es mit aufsuchenden Angeboten, bei denen die konkrete häusliche Situation in den Lernprozess einbezogen werden kann. Bei der Konzeption entsprechender Angebote ist generell zu berücksichtigen, dass alltags- und haushaltsbezogene Kompetenzen und Praktiken stark milieubezogen sind und entsprechend eigenen Rationalitäten und Zielsetzungen folgen (Grundmann et al. 2003).

6.4.2 Gesundheit

Das Aufwachsen in der Familie kann mit der Ausbildung gesundheitlicher Schutzfaktoren, aber auch mit gesundheitlichen Risiken verbunden sein (Herlth 2008). Gesundheit hängt in hohem Maße von den familiären Rahmen- und Lebensbedingungen und den innerhalb der Familie eingeübten Verhaltensweisen ab. Dabei ist nachgewiesen, dass gesundheitliche Risiken und Belastungen, aber auch gesundheitliche

Ressourcen in der Bevölkerung sehr unterschiedlich verteilt sind (Rosenbrock/Kümpers 2006). Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien sind von einer Vielzahl gesundheitlicher Probleme in stärkerem Maß betroffen. Die Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys bestätigen, „dass neben dem Einkommen auch der Bildungsgrad der Eltern einen deutlichen Einfluss auf die Gesundheit der Kinder besitzt" (RKI/BZgA 2008: 159). Allerdings ist beispielsweise der Anteil an übergewichtigen Kindern und Jugendlichen auch in höheren sozialen Schichten stark angestiegen (ebd.).

Generell kommt den Eltern eine wichtige Vorbildfunktion für einen gesundheitsorientierten Lebensstil zu. Nicht nur die Affinität zu körperlicher Aktivität, sondern auch das Ernährungsverhalten wird in hohem Maß in der Familie geprägt. Vorlieben für oder Abneigungen gegen bestimmte Lebensmittel entwickeln sich schon im Kindes- und Jugendalter. Auch Essgewohnheiten prägen sich in dieser Lebensphase aus und sind im Erwachsenenalter kaum noch oder nur durch schwierige Umlernprozesse zu verändern (RKI 2006). Insofern muss gesundheitsbezogene Prävention im Rahmen der Familienbildung insbesondere bei Ernährung und körperlicher Aktivität als zentralen Einflussfaktoren zur Erhaltung und Verbesserung der Gesundheit ansetzen. Anhand der jeweiligen Entwicklungsaufgaben der Kinder lassen sich gesundheitsbezogene Themen und Aspekte weiter differenzieren: Im Säuglings- und Kleinkindalter geht es in erster Linie um den Aufbau von Bindung als gesundheitsbezogener Ressource, während im Kindergarten- und Vorschulalter die gesunde Entwicklung von Sprache, Ernährung, Bewegung und Verhalten im Vordergrund steht. Im Grundschulalter nehmen Verhaltensauffälligkeiten, chronisch-somatische Erkrankungen sowie stressbedingte Belastungsreaktionen deutlich zu. Da sich derartige Beeinträchtigungen im weiteren Entwicklungsverlauf zu manifesten Störungen aufbauen können, ist bezüglich dieser Problematiken frühzeitige Prävention gefordert. Bei Jugendlichen stehen u. a. Essstörungen, depressive Erkrankungen sowie Drogen und Sucht als gesundheitliche Risiken im Mittelpunkt (BMFSFJ 2009c: 154).

Neben solchen spezielleren Themen können grundlegende Informationen über das gesunde Aufwachsen von Kindern sowie Angebote zur Bewegung(sförderung) und Körpererfahrung, zur gesunden und abwechslungsreichen Ernährung bzw. zu den hierfür erforderlichen Zubereitungstechniken (Kochkurse), zur Stressbewältigung und Entspannung, zur Suchtprävention, aber auch zum Umgang mit Krankheit für alle Familien hilfreich sein. Zum Bereich Gesundheit gehören auch umweltbezogene Aspekte, wie beispielsweise die Qualität von Lebensmitteln oder die Schadstoffbelastung, die für Heranwachsende ein besonderes Risiko darstellen (RKI/BZgA 2008: 109) und insbesondere von höher gebildeten Eltern mit großer Aufmerksamkeit verfolgt werden und daher auch in der Familienbildung thematisiert werden können.

Gesundheitsbezogene Angebote der Familienbildung sollten grundsätzlich nicht nur die Bedingungen von Krankheit, sondern auch von Gesundheit und Wohlbefinden in den Blick nehmen. Im Sinne der Salutogenese zielen sie darauf ab, Eltern dabei zu unterstützen, ihre gesundheitsrelevanten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen zu stärken und auszubauen. Zum anderen geht es darum, zu einem gesundheitsförderlichen Lebensstil der Eltern beizutragen (ebd.).

Sowohl im Hinblick auf den Zugang zur Zielgruppe als auch auf die inhaltliche Ausgestaltung und Durchführung der Angebote ist die Vernetzung mit Akteuren aus dem Gesundheitswesen wichtig.

6.4.3 Medienkompetenz

Medien begleiten und strukturieren in vielen Familien den Tagesablauf. Sie eröffnen neue „medial vermittelte Erfahrungswelten" (Wissenschaftlicher Beirat 2005: 94), die jedoch nicht selten zu Lasten anderer Aktivitäten gehen. Prinzipiell ist der Einfluss von Medien – zu denen neben Printmedien auch audiovisuelle (Rundfunk und Fernsehen) und digitale (Computer und Internet) Medien zählen – auf Familien zwiespältig: Den Vorteilen „der Informationsgewinnung, der Optionserweiterungen durch vielfältige Vorbilder und des Erholungseffekts gelungener Unterhaltung" (ebd.) stehen Risiken und Gefahren einer übermäßigen und nicht angemessenen Nutzung gegenüber. Ein sinnvoller Umgang mit Medien muss erlernt und eingeübt werden. Medienkompetenz gehört daher heute zu den Voraussetzungen für eine erfolgreiche Alltags- und Lebensbewältigung. Sie kann nicht nur in Schulen vermittelt werden, sondern fällt auch besonders in den Aufgabenbereich der Familie. Dabei ist konzeptionell zwischen vier Dimensionen zu unterscheiden (Baacke 1997):

- Mit Medienkunde werden das Wissen über die heutigen Medien und Mediensysteme beschrieben sowie die Fähigkeiten, diese auch zu bedienen.
- Die Mediennutzung kann zum einen rein rezeptiv sein, wenn z. B. Fernsehsendungen konsumiert werden, zum anderen aber auch interaktive Elemente enthalten.
- Medienkritik bezeichnet einerseits die Fähigkeit, gesellschaftliche Entwicklungen im Bereich der Medien wahrzunehmen und einzuschätzen, und andererseits die Fähigkeit, über die eigene Mediennutzung zu reflektieren.
- Mediengestaltung schließlich bezieht sich auf die Möglichkeit der Partizipation, indem Inhalte selbst eingebracht und die Medien kreativ als Ausdrucksform genutzt werden (beispielsweise im Web 2.0).

Eng verknüpft mit der Medienkompetenz ist die grundsätzliche Fähigkeit zu einem differenzierten und souveränen Umgang mit Information und Wissen. Die Fähigkeit zur Selbstregulation des Wissenserwerbs und der souveräne Umgang mit Kommu-

nikations- und Informationstechniken werden als „information literacy" bezeichnet (Wahl 2006). Medienkompetenz und „information literacy" sind, wie auch die entsprechende materielle Ausstattung, schichtspezifisch unterschiedlich vorhanden: Beispielsweise wird in deprivierten Familien deutlich mehr ferngesehen als in privilegierten Milieus. Umgekehrt wird das Internet eher von jüngeren und gut gebildeten Eltern genutzt (vgl. Kap. 3.3.2). Die unterschiedlichen Nutzungspräferenzen weisen darauf hin, dass in den Familien verschiedene Positionen den Medien gegenüber eingenommen werden, die vermutlich auch mit Differenzen im Reflexionsgrad, in der kritischen Distanz und auch in der Kontrolle der Medienrezeption einhergehen.

Medienpädagogische Angebote der Familienbildung können sich auf alle vier oben beschriebenen Dimensionen beziehen oder einzelne Aspekte, wie etwa die Mediennutzung, besonders hervorheben. So können sie Eltern und Erziehende beispielsweise dabei unterstützen, den Umgang ihrer Kinder mit den unterschiedlichen Medien, wie Fernsehen, Internet, Computerspiele und Handy, zu begleiten und sie zu einer sinnvollen Nutzung anzuregen. Darüber hinaus können im Rahmen der Familienbildung auch Tipps zur Auswahl an kind- bzw. altersgerechten DVDs, Filmen, Fernsehsendungen, Computerspielen und Büchern gegeben werden.

Für medienpädagogische Angebote bieten sich nicht nur Kurse oder Veranstaltungen im Rahmen der institutionellen Familienbildung an, sondern insbesondere auch mediale Formen. So gibt es eine ganze Reihe von Internetangeboten, die Eltern und Erziehenden Hilfestellungen und Anregungen bieten. Daneben gibt es gute Erfahrungen mit einem sehr alltagsnahen Zugang: Geschulte Laien-Moderatoren gehen gezielt auf Familien zu und animieren diese, andere Eltern aus ihrem Bekanntenkreis zu einem Gesprächsabend zu sich nach Hause einzuladen. Durch das gemeinsame Gespräch und den Erfahrungsaustausch über Themen wie „Fernsehen", „Internet" oder „Computerspiele" können Eltern ihre Erziehungskompetenz erweitern und hilfreiche Wege für ihren eigenen Erziehungsalltag finden (Höfer/Straus 2004: 7). Dieser Zugang erweist sich beispielsweise für Migrant(inn)en als geeignet, insbesondere, wenn eine muttersprachliche Kommunikation möglich ist.

Soweit sich insgesamt bei diesen Erwägungen herausstellt, dass zusätzliche Themenbereiche in das Familienbildungskonzept aufgenommen werden sollten, stellt sich die Frage, ob die gewählten Querschnittsthemen durch generelle Angebote für alle Familien oder durch zielgruppenspezifische abgedeckt werden sollen.

Umgekehrt ist auch in Bezug auf die für einzelne Zielgruppen gedachten konkreten Angebote eine Prüfung der thematischen Ausrichtung zu leisten, d. h., auch wenn bereits in den vorherigen Arbeitsschritten (vgl. Kap. 5.1 bis 5.3) beschlossen wurde, Angebote für spezifische Zielgruppen vorzuhalten, sollte nochmals geprüft werden,

ob die thematische Ausgestaltung des konkreten Angebots ausreichend präzise ist. Hierzu zwei Beispiele:

- Wer sich an werdende Ersteltern wendet, thematisiert die anstehenden Aufgaben – aber dies kann unterschiedlich breit geschehen: Sollen beispielsweise auch Veränderungen in der Paarbeziehung, die neuen Rollen als Mutter bzw. Vater oder grundsätzliche Fragen der Haushaltsführung und Alltagsorganisation angesprochen werden oder geht es vorrangig um die Pflege und Versorgung des Kindes?
- Wendet man sich an Trennungsfamilien, so steht die Veränderung und Neugestaltung der familialen Beziehungen im Mittelpunkt. Zu klären ist, ob dabei beispielsweise auch Fragen zur schulischen Entwicklung der Kinder oder zur Gestaltung des sozialen Umfelds behandelt werden.

Wichtig ist dabei auch immer, die Partizipation der Zielgruppe im Auge zu behalten und Raum zu lassen für mögliche inhaltliche Akzentsetzungen durch diese (vgl. Kap. 7.5):

- Zum einen sollen die Vorstellungen der Zielgruppe bereits bei der Angebotsentwicklung einfließen können,
- zum anderen soll auch während des Umsetzungsprozesses auf die konkreten Interessen der Teilnehmenden eingegangen werden.

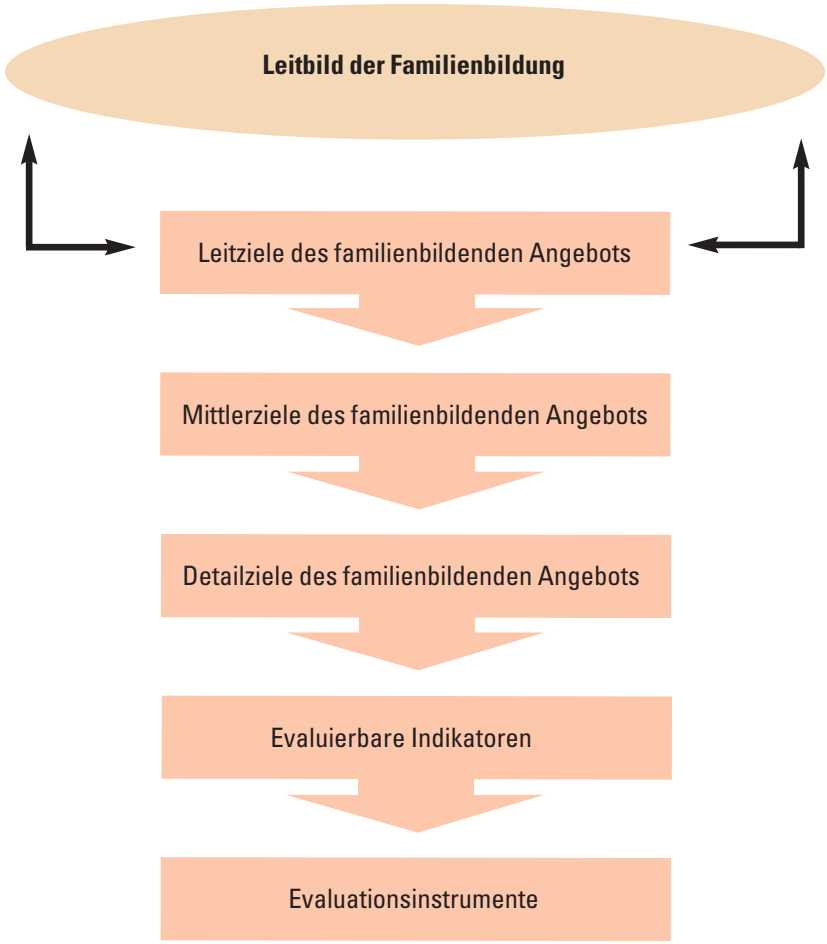
6.5 Konkrete Ziele des Angebots formulieren

Ausgehend von der Festsetzung der Zielgruppe und des Inhalts geht es in einem weiteren Schritt um die präzise Formulierung der Ziele eines familienbildenden Angebots. Konkret betrifft dies die Klärung der Frage, welche Resultate durch das Projekt bis zu welchem Zeitpunkt erreicht werden sollen. Ziele lassen sich somit verstehen als „gedankliche Vorwegnahmen von erstrebenswerten zukünftigen Zuständen, die durch das Handeln […] bis zum Ende des Projekts erreicht werden sollen“ (Schiersmann/Thiel 2000: 162). Um für die Zielgruppe oder den Sozialraum diese zukünftigen Zustände zu erreichen, müssen die allgemeinen Ziele des Angebots formuliert sowie in einem weiteren Schritt in konkrete, handlungsleitende Zielsetzungen überführt werden. Insbesondere bei der Festlegung des Leitziels eines Angebots dient das gemeinsam erarbeitete Leitbild des Familienbildungsnetzwerkes (vgl. Kap. 4.2.3) als Orientierungsrahmen, der mit den Zielen für die praktische Familienbildungsarbeit korrespondieren muss.

Bei der Überführung der Leitziele des konkreten familienbildenden Angebots in praktische und handlungsleitende Zielsetzungen bietet sich die Erarbeitung eines

sogenannten Zielsystems an (Niestroj 2009). Ein Zielsystem besteht, je nach Komplexität des Vorhabens, aus einer unterschiedlichen Anzahl aufeinander aufbauender Ziele auf verschiedenen Konkretisierungsstufen. An oberster Stelle steht das Leitziel des jeweiligen familienbildenden Angebots, welches die Grundausrichtung eines Projekts beschreibt. Das Leitziel wird in Form von Mittlerzielen einer ersten Konkretisierung unterzogen. Diese Mittlerziele können, wie ihr Name bereits andeutet, als Vermittler zwischen dem Leitziel des Projekts und den Detailzielen angesehen werden. Letztere dienen der unmittelbaren Handlungsorientierung für die praktische Arbeit. Detailziele spezifizieren das Angestrebte als vorweggenommene „Ist-Zustände". Ein Zielsystem besteht damit aus einer Vielzahl von Zielsetzungen, wobei diejenigen auf der höheren Konkretisierungsstufe logisch daraufhin überprüft werden, inwieweit sie zur Erreichung der Ziele auf der niedrigeren Konkretisierungsstufe beitragen. Zur Evaluierung des Projekts werden für die Detailziele messbare Indikatoren ausformuliert, welche sich dann mit den entsprechenden Erhebungsinstrumenten erfassen und analysieren lassen (vgl. auch Kap. 4).

Abb. 7: Zielsystem in der Familienbildung



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildungsstätten 2001: 144.

Bei der Formulierung der Detailziele kann das S.m.a.r.t.-Modell hilfreich sein, welches Kriterien zur Zielformulierung benennt und damit Anhaltspunkte gibt, wie die Detailziele in einer für die weitere Arbeit produktiven Weise formuliert werden können. Ihm zufolge sollen Ziele spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert sein.

Abb. 8: S.m.a.r.t.-Kriterien zur Zielformulierung

S – pezifisch:	Das Ziel ist präzise und eindeutig zu formulieren.
M – essbar:	Die Erreichung des Ziels sollte feststellbar sein.
A – ttraktiv:	Das Ziel ist positiv zu formulieren.
R – ealistisch:	Das Ziel muss erreichbar sein.
T – erminiert:	Der Zeitpunkt der Zielerreichung sollte festgelegt sein.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Höblich 2008: 52

Mit dem Begriff „spezifisch" ist eine eindeutige Formulierung der Ziele gemeint. Je konkreter und präziser diese beschrieben sind, desto besser lässt sich später feststellen, ob die angestrebten Ziele auch erreicht wurden. Messbar ist ein Ziel, wenn die Zielerreichung überprüft werden kann. Dazu gehört auch, dass Indikatoren eingeführt werden, an denen sich festmachen lässt, ob und in welchem Maße ein Ziel erreicht wurde und mit welchen Mitteln (Instrumenten) die Erreichung des Zieles überprüft werden kann. Das Attribut „attraktiv" weist auf eine positive und damit motivierende Formulierung der Detailziele hin. Realistisch ist die Zielsetzung, wenn das Angestrebte unter den gegebenen Umständen grundsätzlich erreicht werden kann. Es sollten demnach keine utopischen Vorstellungen formuliert werden, deren Umsetzung von vornherein sehr unwahrscheinlich ist. Schließlich steht „terminiert" für die Notwendigkeit, bei der Formulierung der Detailziele einen Zeitpunkt für die Zielerreichung zu definieren, denn ein konkreter Zeitplan schafft Verbindlichkeit und erschwert es, die Umsetzung oder einzelne Arbeitsschritte nach Belieben zu verschieben.

Die Erarbeitung eines Zielsystems und die damit verbundene Formulierung konkreter, handlungsleitender Zielsetzungen ist auch ein wesentliches Instrument, um sich mit dem Nutzen der Arbeit für die Zielgruppe auseinanderzusetzen (Schiersmann/Thiel 2000: 166f.). Auch wird dieser Prozess dazu beitragen, einen realistischen Erwartungshorizont für alle Beteiligten (Adressaten, Durchführende, Öffentlichkeit) zu schaffen.

Fazit zur Zielgruppenbestimmung

Familien sind vielfältig und haben dementsprechend vielfältige Bedürfnisse, Erwartungen und Wünsche. Anhand der vorgestellten Leitlinien lässt sich – auch wenn bereits vorab die Festlegung auf ein Thema oder eine Zielgruppe erfolgt ist – prüfen, ob und inwieweit eine Erweiterung oder Spezifizierung erforderlich wäre bzw. möglich ist. Selbst wenn dies nicht geschehen kann, trägt die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten zu einer höheren Bedarfsgerechtigkeit und Passgenauigkeit des Angebots bei. Ausgehend von einer konkreten Zielformulierung lassen sich nicht nur Aussagen zur Zielerreichung treffen, sondern auch die dafür notwendigen Bedingungen und Vorgehensweisen ableiten.

7. WEGE ZUR ZIELGRUPPENERREICHUNG UND ZUR PARTIZIPATION

Die unterschiedlichen Adressaten von Familienbildung bevorzugen unterschiedliche Strategien der Ansprache und der Zusammenarbeit. Die folgenden Vorgehensweisen können helfen, die Passung des Angebots zur Zielgruppe zu erhöhen.

7.1 Ausrichtung am Adressaten

Stehen die Zielgruppen und übergeordneten Themenbereiche grundsätzlich fest (vgl. Kap. 6), so ist nochmals genauer zu differenzieren, welche Adressaten konkret angesprochen werden sollen. In aller Regel richten sich Angebote zwar an Eltern und Erziehende allgemein, tatsächlich nehmen jedoch vor allem Mütter teil.

Mütter und Väter ansprechen

Sowohl Hauptzielgruppe als auch Hauptnutzer der Familienbildung sind bislang Mütter und darunter wiederum vor allem solche mit kleinen Kindern. Mütter sind bzw. waren insoweit gut erreichbar, als sie während der ersten Lebensjahre der Kinder überwiegend nicht oder in geringerem Umfang berufstätig sind. Tendenziell fühlen sie sich eher für die Erziehung zuständig als Väter und möchten diese Aufgabe kompetent erfüllen (Allensbach 2009). Es lässt sich noch nicht abschätzen, ob Mütter durch die neue Regelung der Elternzeit früher in die Erwerbstätigkeit zurückkehren und damit weniger Zeit zur Verfügung haben, um Familienbildungsangebote in Anspruch zu nehmen. Bei den Vätern scheint sich eine gewisse Tendenz zu einem höheren Engagement in der Familie abzuzeichnen (RWI 2009). Vor diesem Hintergrund ist es ein wichtiges Ziel, Väter zu integrieren.

Von allgemein formulierten „klassischen" Angeboten fühlen sich Väter oft nicht angesprochen oder sie bilden eine Minderheit unter den Teilnehmer(inne)n. Dabei gehören Männer überdurchschnittlich oft zu denjenigen, die Familienbildung gar nicht kennen, so dass Bedarf an der Entwicklung geeigneter Informationsstrategien besteht. Zudem assoziieren viele Väter mit Familienbildung etwas mit defizitärem Charakter.[59] Die Elternbefragungen des ***ifb*** zeigen, dass sich Väter in Erziehungsfragen als weniger unsicher erleben als Mütter und insofern einen geringeren Bedarf an Familienbildung bei sich selber sehen (vgl. Kap. 3.3.1). Bei der Ansprache männlicher

59 Ergebnisse des Forschungspraxisprojekts „Lebensweltorientiertes Bildungskonzept für Väter in Elternzeit" 2008, siehe URL: http://www.vaeter-projekt.de [22.04.10].

Erziehungspersonen ist deshalb in besonderem Maße darauf zu achten, Familienbildung mit positiver Entwicklung und nicht aus einem Defizit heraus zu begründen.

Gerade diejenigen Väter, die Elternzeit nehmen, konstruieren ein eigenes Selbstbild, indem sie sich von den anderen, „inaktiven" Vätern, aber auch von Müttern abgrenzen und sich als „anders kompetent" fühlen. Sie begreifen ihre Vaterrolle gleichzeitig als „Lehrer" und „Spielgefährte" und schreiben sich einen pragmatischen Erziehungsstil zu (vgl. FN 60). Die weibliche Konnotation von Familienbildung wirkt für Väter als Barriere. Insofern sind spezielle, lebensweltorientierte Zugänge über „typisch" männliche Themen oder Interessen gefragt, die auch Raum für individuelle Formen von Männlichkeit lassen (ebd.). Ebenfalls geeignet sind gemeinsame Aktivitäten von Vätern und Kindern. Ein zentrales Element der Bildungsarbeit auch mit Männern ist die Partizipation (s. u.), die von der Mitgestaltung der Planung bis zur Beteiligung bei der Durchführung reichen kann und die das Einbeziehen der Ressourcen von Vätern ermöglicht (ebd.). Neben ihren Interessen sind bei männlichen Adressaten ihre Zeitstrukturen, welche insbesondere durch die Berufstätigkeit vorgegeben werden, besonders sorgfältig zu bedenken. Darüber hinaus spielt die Auswahl „väternaher" Orte eine wichtige Rolle; beispielweise können familienbildende Angebote in Kooperation mit Betrieben oder Vereinen durchgeführt werden. Vor dem Hintergrund einer vorrangig weiblichen Mitarbeiterschaft bei den Anbietern ist nicht zuletzt die Gewinnung von männlichen Kursleitungen oder auch Multiplikatoren von Bedeutung.

Die ganze Familie einbeziehen

Familienbildung kann sich nicht nur an die Erziehenden, sondern an die ganze Familie wenden. Das Spektrum reicht von der Bereitstellung begleitender Kinderbetreuung über parallel durchgeführte Programmeinheiten bis hin zum gemeinsamen Lernen von Eltern und Kindern bzw. Jugendlichen.

Grundsätzlich ist Betreuung oder Beschäftigung von Kindern bei allen Familienbildungsmaßnahmen hilfreich, bei solchen für Alleinerziehende ist sie Pflicht. Die Teilnehmer(innen) können auch dabei unterstützt werden, entsprechende Angebote in Selbsthilfe zu organisieren.

Die konzeptionelle Integration von Kindern ins Angebot (oder auch in Teile davon) bietet die Chance, die Interaktion zwischen Eltern und Kind und die Freude am gemeinsamen Erleben zu fördern. Die gemeinsame spielerische Beschäftigung oder Durchführung von Aktivitäten, das Pflegen von Ritualen (z. B. zusammen zu essen) oder der Austausch untereinander können Eltern und ihren Kindern dabei helfen, sich besser kennen und verstehen zu lernen. Dies kann sich positiv auf die Beziehungen und das Familienklima auswirken, ebenso wie auf den Erwerb von Alltags- und Erziehungskompetenzen. Für viele Eltern ist die gezielte Förderung der kindlichen

Entwicklung und des schulischen Werdegangs ihrer Kinder Dreh- und Angelpunkt vielfältiger erzieherischen Bemühungen und damit eine wichtige Motivation zur Teilnahme an Familienbildung (Carle/Metzen 2005: 20). Angebote, die sich an die ganze Familie wenden, ermöglichen Empowerment, indem Eltern als Expert(inn)en für ihre Kinder anerkannt werden und indem sie sich durch deren gezielte Unterstützung als selbstwirksam erfahren können. Insbesondere in der Arbeit mit Migrantenfamilien ist es wichtig, die gesamte Familie einzubeziehen (Thiessen 2009: 9).

Entsprechende Konzepte gibt es vor allem für Familien mit kleinen Kindern, z. B. zum Thema Bindung oder frühe Förderung. Aber auch bei Themen wie Rollen, Familienregeln oder auch Mediennutzung empfiehlt sich die Einbeziehung der Kinder bzw. Jugendlichen.

Andere Erziehungspersonen in den Blick nehmen

Familienbildung wendet sich ihrem Auftrag gemäß nicht nur an Eltern – auch andere Erziehungsbeteiligte sind wichtige Adressaten.

Soziale Netzwerke besitzen für Familien als Quelle von Unterstützung und Entlastung große Bedeutung. Viele Eltern verfügen über eine größere Anzahl relevanter Netzwerkpersonen (BMFSFJ 2010), die in die Organisation des Familienalltags eingebunden sind. Eine gewichtige Rolle spielen dabei die Großeltern, insbesondere bei der Versorgung und Betreuung der Kinder, so dass auch sie Adressaten für die Familienbildung sind. Neben der Auseinandersetzung mit grundlegenden Erziehungsthemen sowie der Frage nach ausgewogenen Unterstützungsarrangements kann bei dieser Zielgruppe auf ihren besonderen biografischen Erfahrungsschatz Bezug genommen werden. Zudem kann Familienbildung gezielt den Austausch zwischen den Generationen fördern, z. B. in Form von intergenerativen Erzählcafés oder Geschichtswerkstätten.

Die Stärkung sozialer Netze leistet grundsätzlich einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung der Erziehungsverantwortung von Eltern. Gerade der eingeschränkte Zugang zu sozialer Hilfe wirkt sich oft belastend oder Problemlagen verschärfend auf das Familienleben aus. Mögliche Ansatzpunkte sind hier die Initiierung oder Förderung von Selbsthilfe- und Nachbarschaftsinitiativen oder die Organisation und Begleitung von Familienpatenschaften für spezifische Themenbereiche (Freizeit- oder Schulpaten für Kinder, Paten für den Übergang zum Beruf bei Jugendlichen, Sozialpaten für finanzielle Belange oder zur Unterstützung der Haushaltsorganisation u. a.).

Auch die Pluralisierung von Familienformen (vgl. Kap. 1.1) macht es notwendig, andere Erziehungspersonen in den Blick zu nehmen und gezielt Angebote für die Mitglieder aus Trennungs- und Scheidungs- sowie Stief- und Patchworkfamilien zu entwickeln (vgl. Kap. 6.2).

7.2 Konkrete Zugangswege für die Familien eröffnen

Eine vordringliche Frage ist, wie der Zugang zur Zielgruppe hergestellt werden kann, denn das beste Angebot hilft nichts, wenn es nicht zu den Familien gelangt. Hier lautet die grundsätzliche Empfehlung, die Familien dort anzusprechen, wo sie leben und sich aufhalten, wo sie sich wohl fühlen und gerne hinkommen. Zugang eröffnet sich durch Zugehen, denn nicht alle Familien können sich etwas unter Familienbildung vorstellen oder sie haben Vorbehalte dahingehend, welche (möglicherweise verdeckten) Zielsetzungen damit verfolgt werden. Dabei hängt es von der Zielgruppe wie auch den spezifischen Bedingungen vor Ort ab, wie das Angebot an die Familien herangetragen werden kann. Mögliche Zugangswege sind:

- Allgemeine Öffentlichkeitsarbeit, z. B. durch Kampagnen, die sichtbar und nachhaltig über Familienbildung informieren und auch dazu beitragen, ein positives Familienbild in der Öffentlichkeit zu propagieren
- Ein allgemein zugängliches Medium, welches einen Überblick über die konkreten Angebote der Familienbildung ermöglicht, wie z. B. ein Familienwegweiser oder eine Internetseite. Dieses zu entwickeln und aktuell zu halten, ist eine zentrale Aufgabe des Familienbildungsnetzwerks
- Werbung in bestimmten Einrichtungen und alltagsnahen Orten (z. B. Kindergarten, Schule, Ämter)
- Zusammenarbeit mit dem Gesundheitsbereich: Speziell Hebammen und Kinderärzte/Kinderärztinnen werden quer durch alle Lebenslagen von Eltern wertgeschätzt und gelten als vertrauenswürdig und sind somit gut geeignete Mittler(innen) (Lönneker 2009). Dabei ist jedoch auch an die Zusammenarbeit mit anderen ärztlichen Diensten oder Fachbereichen, wie Gynäkolog(inn)en oder Allgemeinärzt(inn)en, zu denken (vgl. Kap. 2.3)
- Eine Attraktivität von Veranstaltungen, wie Festlichkeiten, Aktivitäten von Kirchen, Vereinen oder Nachbarschaftsinitiativen als Türöffner zu nutzen
- Ein Eltern- oder Familienmobil, das gezielt Stadtteile oder Gemeinden anfährt und eine erste persönliche Kontaktaufnahme ermöglicht
- Eltern zuhause anzusprechen, indem Informationsmaterial versandt wird oder indem sie persönlich aufgesucht werden, z. B. durch sogenannte Babybesuchsdienste. Ein solch aktives Zugehen wird von den Eltern für bestimmte Familienphasen, wie nach der Geburt oder mit kleinen Kindern, als Erleichterung angesehen. Ein Teil jedoch lehnt solche Zugangswege als zu weit in die Privatsphäre reichend ab (vgl. Kap. 3.4.3). Weiterhin sind Datenschutzfragen zu klären.

Die räumliche Nähe zum Familienalltag kann vor allem im Hinblick auf wenig bildungsgewohnte Zielgruppen ausschlaggebend dafür sein, ob ein Angebot der Familienbildung überhaupt wahrgenommen und ein Bezug dazu aufgebaut wird (Carle/Metzen 2005: 17).

Auch die persönliche Kontaktaufnahme erweist sich als hilfreich, um auf familien- bzw. familienbildungsbezogene Themen einzugehen und dabei spezifische Berührungsängste zu zerstreuen. Arbeitsansätze, die auf solche persönlichen vertrauensbildenden Strategien setzen, berichten von der häufig großen Offenheit von Eltern, wenn beispielsweise gemeinsam mit einer vertrauten Person wie einer/einem Erzieher(in) über ein konkretes Angebot informiert wird (Brixius et al. 2005: 145). Auch der Besuch von Müttern in der Geburtsklinik in Verbindung mit einem Willkommenspaket und einer persönlichen Einladung in die Familienbildungseinrichtung wird als Form der Kontaktaufnahme wertgeschätzt. Es erweist sich dabei als förderlich, dem Angebot einen selbstverständlichen Charakter zu verleihen, indem es allen Familien in dieser Situation unterbereitet wird. Von Bedeutung sind zudem die Auswahl der Personen, die diese zugehende Strategie umsetzen, wie auch eine achtsame Form der Ansprache (Mengel et al. 2006).

Um Zugänge für unterschiedliche Zielgruppen zu eröffnen, ist die Zusammenarbeit mit Multiplikatoren aus derselben Kultur oder demselben Milieu (vgl. Kap. 5.2) relevant. Als förderliche Faktoren sind hier dieselbe Muttersprache sowie persönliche Kontaktmöglichkeiten in alltagsnahen Einrichtungen (KiTas, offene Treffpunkte o. ä.) bekannt (Michalek/Laros 2008: 90). Der Einbezug von Multiplikatoren beschreibt zudem eine Strategie des Empowerment, da zum einen bestimmte Bevölkerungsgruppen eine Anerkennung ihrer Lebenswelt erfahren, zum anderen durch die praktische Arbeit als „Mittler(innen)“ die eigenen Kompetenzen erweitert werden können.

Als Kontaktstellen für Familien eignen sich Orte mit Bezug zu alltäglichen Tätigkeiten und Bedarfen, wie z. B. ein Secondhandladen für Kinderkleidung oder „Die Tafel“. Auch die Kombination mit familienunterstützenden Dienstleistungen, wie z. B. ergänzende Kinderbetreuung (Abholservice, Überbrückungs- oder Ausfallbetreuung), Haushaltsunterstützung (Einkaufs-, Reinigungs- oder handwerklicher Service) oder die Unterstützung bei der Betreuung älterer Familienmitglieder (Schreiner/Stallmann 2007), kann als Türöffner für die Familienbildung fungieren.

Ein wichtiger Aspekt, um Zugänge zu schaffen, sind offene Gruppen oder auch Treffpunkte, z. B. in Form eines Cafébetriebs. Derartige Kontaktmöglichkeiten erleichtern es potenziellen Teilnehmer(inne)n, etwas auszuprobieren und zu sehen, ob das Angebot oder die Atmosphäre der Einrichtung ihren Bedürfnissen entspricht, da weder Verpflichtungen entstehen noch eine regelmäßige Teilnahme erwartet wird. Die Etablierung von solchen „Gelegenheitsstrukturen“ eröffnet zudem Räume für spontanen Austausch oder Fragen „zwischen Tür und Angel“.

Eine Form, Zugangsschwellen zu senken, besteht in der Ausgabe von Gutscheinen. Es wurden bereits unterschiedliche Ansätze erfolgreich erprobt, wie z. B.

- Coupons für Schnupper- oder Regelangebote der Familienbildung, die an die Familie versandt oder von unterschiedlichen Stellen verteilt werden können, oder
- Sachgutscheine (z. B. Verzehrbon fürs Familienfrühstück), die zum Besuch einer Einrichtung einladen.

Gerade durch die Verbindung von Gutscheinen mit einem persönlichen Gespräch (s. o.) kann Interesse an der Familienbildung geweckt werden. Die Motivation zur Teilnahme muss in tatsächliches Handeln, nämlich eine Einrichtung aufzusuchen, überführt werden. Unterstützt werden kann dies durch die Kontinuität von Mitarbeiter(inne)n, die so ein persönliches Bindeglied zwischen der Ansprache von Familien und der Institution bilden. Der Aufwand erscheint lohnend, denn die Erfahrungen zeigen: Gelingt es, Eltern den Zugang zur Familienbildung durch die erstmalige Nutzung eines Angebots zu eröffnen, ist die Bereitschaft, auch weiterhin auf diese zurückzugreifen, sehr hoch (Schützenender 2010).

7.3 Orientierung am sozialen Raum

Nicht nur für die Planungsprozesse der Familienbildung (vgl. Kap. 4.1.2), sondern auch für die Ausgestaltung der konkreten Angebote bildet der Sozialraumbezug ein wichtiges Kriterium. Ausgangspunkt des Konzepts der Sozialraumorientierung ist die Überzeugung, dass materielle und institutionelle Rahmenbedingungen die Lebenswirklichkeit der in einem gegebenen Sozialraum lebenden Menschen prägen (Hinte 2009: 21). Dabei werden mit dem Begriff des Sozialraums zwei Perspektiven angesprochen – eine geografisch-administrative und eine lebensweltliche.

Die geografisch-administrative Perspektive betrachtet die sozialen und sozioökonomischen Strukturmerkmale des Raums und seiner Bewohner(innen) sowie seine infrastrukturelle Ausstattung (Rostock 2009: 55f.). Das klassische Sozialraumverständnis richtet sich in diesem Zusammenhang auf die Differenzierung und Charakterisierung unterschiedlicher städtischer Gebiete anhand sozioökonomischer und infrastrukturbezogener Indikatoren (Riege/Schubert 2005: 253f.).

Familienbildung im städtischen Raum ist meist gekennzeichnet durch eine große Zahl von (potenziellen) Anbietern. Der größte Vorteil – und gleichzeitig das größte Problem – der Familienbildung im städtischen Raum besteht damit in der Vielfalt und Heterogenität: Neben allgemeinen Angeboten gibt es hier auch spezielle Angebote für viele Zielgruppen und Themenbereiche. Sie stehen den ebenso heterogenen Bedarfen der in der Kommune lebenden Familien gegenüber. Ziel einer entsprechenden Analyse ist es, in den unterschiedlichen Stadtgebieten oder Quartieren

entsprechend ihrem spezifischen Bevölkerungs- bzw. Bedarfsprofil geeignete und passgenaue Angebote der Familienbildung vorzuhalten. Die Vielzahl der Akteure und ihre nicht selten unklaren hierarchischen Zuordnungen sowie die Menge der Angebote machen es in großen Kommunen zu einer herausfordernden Aufgabe, Bestand und Bedarf differenziert aufeinander abzustimmen und angemessene Konzepte für die Umsetzung vor Ort zu entwickeln. Erfahrungen zeigen hier, dass stadtteilbasierte Projekte oft leichter auf die dort lebenden Bevölkerungsgruppen zugehen und auf deren Bedarfe reagieren können.

90 % der über 2.000 Gemeinden in Bayern umfassen jedoch weniger als 10.000 Einwohner. Im Kontext der Sozialraumorientierung ist es daher wichtig, nicht nur den städtisch strukturierten Raum in den Blick zu nehmen – denn es macht einen Unterschied, ob ein Angebot in einem eher städtisch geprägten Umfeld oder in einer ländlichen Region durchgeführt werden soll. Modelle, die sich beispielsweise in einem städtischen Setting bewährt haben, können meist nicht eins zu eins auf ländliche Gebiete übertragen werden (Strobel et al. 2009).

Familienbildung im ländlichen Raum steht in mehrfacher Hinsicht vor spezifischen Herausforderungen: Die Angebotspalette ist zumeist schmaler und häufig fehlen im ländlichen Raum auch wohnortnahe, öffentlich zugängliche Möglichkeiten der Begegnung und des Austauschs für Mütter und Väter, an denen eventuell auch die Familienbildung „andocken" könnte. Strukturprobleme, wie lange Anfahrtswege oder eine schlechte Verkehrsanbindung, erschweren eine Inanspruchnahme von familienbildenden Angeboten. Insbesondere in strukturschwachen und/oder peripheren ländlichen Regionen nimmt aufgrund der demografischen Entwicklung und der zum Teil gravierenden (Ab-)Wanderungsbewegungen die Zahl (junger) Familien generell ab, was zu einer stärkeren Isolation von Familien führt. Gerade im ländlichen Raum, der sich im Unterschied zur Stadt nach wie vor auch durch eine intensivere soziale Kontrolle auszeichnet (Pantucek 2009: 43), kann sich überdies ein Konflikt zwischen dem Kriterium der Wohnortnähe und dem Wunsch der Eltern nach Anonymität ergeben: Befürchtungen, Bekannte zu treffen, und die Angst vor Stigmatisierung können dazu führen, dass Eltern wohnortnahe Angebote zu von ihnen als problematisch empfundenen Themen nicht wahrnehmen, wie die Erfahrung eines Anbieters belegt:

„Auf der einen Seite wollen die Leute nicht weit fahren, sie wollen auch nicht in die Stadt reinfahren. Die wollen an ihrem Ort bleiben. Da haben wir ganz viele Anfragen zu Themen. Wenn wir dieses Thema aber dann, was weiß ich, in einer kleinen Gemeinde anbieten und sagen, gut, jetzt machen wir es mal, dann stellen wir fest, dass die Leute einfach nicht bereit sind, sich auch zu ‚outen'. Wenn das jetzt zum Beispiel ein problematisches Thema ist, da sagen die, oh Gott, da ist vielleicht eine Nachbarin da oder was weiß ich ... Also, das ist einfach eine ganz schwierige Situation."

Unabhängig von den Stadt-Land-Unterschieden ermöglicht die Betrachtung von Raumstrukturen auch ein Verständnis für das räumliche Verhalten der Bewohnerschaft und für ihre alltäglichen Nutzungsmuster (Riege/Schubert 2005: 257). Durch entsprechende Recherchen und Analysen kann eruiert werden, in welchen „Aktionsräumen" sich die anzusprechenden Familien bewegen und welche Orte und Wege sie bevorzugen (ebd.). Diese können auf ihre Eignung für die Durchführung von familienbildenden Angeboten – oder auch für die Werbung für entsprechende Veranstaltungen – hin untersucht werden.

Die lebensweltliche Perspektive geht von den Individuen des Sozialraums und ihren Lebenswelten aus und analysiert ihre räumlichen und sozialen Bezüge (Rostock 2009: 55f.). Gruppen von Menschen, die ihre Umwelt in ähnlicher Weise interpretieren und gestalten, die über ähnliche Ressourcen und Chancen der gesellschaftlichen Teilhabe verfügen, lassen sich in sozialkulturelle Milieus zusammenfassen (Hradil 2006; vgl. Kap. 1.4.2). Diese sind vor allem durch unterschiedliche Schichtzugehörigkeit und Lebensstile geprägt. Aber auch das Selbstverständnis von Frauen und Männern in ihren Rollen als Mütter und Väter, ihr Kommunikations- und Erziehungsstil, ihr Umgang mit den verschiedenen Anforderungen sowie ihre Bildungsmotivation und das Verhalten in Lernsituationen hängen stark von der Milieuzugehörigkeit ab (Liebenwein 2008; Henry-Huthmacher 2008). Zu berücksichtigen ist darüber hinaus, dass sich städtische und ländliche Räume im Hinblick auf Lebensführung und Lebensstile zwar einander angenähert, aber nicht angeglichen haben (Otte/Baur 2008).

Sozialraumorientierte Familienbildung nimmt Bezug auf die Interessen und den Willen der unterschiedlichen Zielgruppen (Hinte 2009). Wichtig ist stets, dass der gewählte Raum für die entsprechende Zielgruppe attraktiv ist und dass die Teilnehmenden sich wohlfühlen, d. h., die Atmosphäre muss passen. So muss beispielsweise bei Angeboten, die sich an Familien mit Migrationshintergrund wenden, deren eventuell ausgeprägte religiöse Orientierung auch bei der Ortswahl berücksichtigt werden. Wer sein Angebot ausschließlich an alleinerziehende Mütter richtet, wählt sinnvollerweise einen anderen Standort als Veranstalter, die sich an Väter wenden. In diesem Zusammenhang lohnt es sich auch, die Gestaltung der für Veranstaltungen genutzten Räumlichkeiten sowie die Materialien und Werbemaßnahmen durch die „Milieu-Brille" zu betrachten und zu überlegen, wie sie auf bestimmte Zielgruppen wirken.

Der soziale Raum ist auch entscheidend für die Bekanntheit von Orten und Einrichtungen, deren Erreichbarkeit, aber auch deren Image. Angebote, die in der klassischen Kommstruktur durchgeführt werden, setzen ein relativ hohes Maß an Eigeninitiative und kulturellen Kompetenzen sowie die Bereitschaft und die Möglichkeit zur räumlichen Mobilität voraus, worüber nicht alle Eltern gleichermaßen verfügen.

Wenngleich im ländlichen Raum eine gewisse Anfahrt eher selbstverständlich ist, sollte sie auch hier als potenzielles Hindernis bedacht werden.

Familienbildung kann sich die Bekanntheit und Beliebtheit vorhandener Einrichtungen zu Nutze machen und ihr Angebot entsprechend dort bereitstellen, wo Familien ohnehin hingehen. Im städtischen Kontext findet sich meist eine breite Palette von möglichen Veranstaltungsorten, die von Kindertagesstätten, Schulen und Vereinen bis hin zu kommerziell genutzten Orten reicht. Sofern die bestehenden traditionellen Angebotsorte nicht ausreichen, um alle Familien in ihrem Lebensumfeld erreichen zu können, empfiehlt es sich – nicht nur, aber besonders auch im ländlichen Raum –, auch neue, ungewohnte, aber möglichst alltagsnahe Orte, wie z. B. Einkaufszentren (Brinkmann/Wittinger 2010), für Angebote der Familienbildung zu erschließen (Deutscher Verein 2009). Will man bestimmte Zielgruppen erreichen, kann es hilfreich sein, diese im unmittelbaren Wohnumfeld oder auch zuhause aufzusuchen. Dazu muss Familienbildung vor Ort, d. h. z. B. in den Stadtteilen, in sozialen Brennpunkten, in einzelnen Landkreisgemeinden, präsent sein, und Angebote so konzipieren bzw. anpassen, dass sie in privaten Räumlichkeiten durchgeführt werden können.

Ein Mittel zur verstärkten Umsetzung der Sozialraumorientierung sind Sozialraumbudgets. Hier werden vertraglich vereinbarte Leistungen innerhalb eines bestimmten Sozialraums durch freie Träger erbracht (vgl. Kap. 5.3). Um ein flächendeckendes, möglichst lückenloses Angebot vorzuhalten und gleichzeitig keine Doppelstrukturen aufzubauen, bedarf es zudem einer guten Abstimmung der unterschiedlichen kommunalen Ebenen.

Die Umsetzung eines sozialraumorientierten Familienbildungskonzepts erfordert Kreativität, Kooperationsbereitschaft und das Erschließen vielfältiger Kontakte.

7.4 Wahl der Darbietungsform

Die Form, in der ein Angebot umgesetzt wird, kann nicht nur für den Lernerfolg, sondern bereits für die Teilnahme entscheidend sein. Die Auswahl einer Methode sollte deshalb bewusst und begründet erfolgen. Ob Kurse, Gruppen, offene Treffen oder einmalige Veranstaltungen angeboten werden, richtet sich zum einen nach der Zielgruppe und den von ihr gewohnten und bevorzugten Lernstrategien. Zum anderen muss sich der Lernweg am Lernziel orientieren, je nachdem, ob mehr Wissensvermittlung, Austausch, biografisches oder erfahrungsorientiertes Lernen oder Raum für die Erprobung und Anwendung konkreter Handlungsstrategien im Vordergrund stehen. Eltern wünschen sich einerseits hochwertige Informationen und gezielte Unterstützung in sehr konkreten Fragen, und der tatsächliche Nutzen eines Angebots muss für sie gut nachvollziehbar sein. Andererseits sind offene Einheiten und

Elemente der Selbsterfahrung wichtig, um einen reflexiven Bezug zur eigenen Familienwirklichkeit herstellen zu können (vgl. Kap. 1.5). Für viele ist zudem der Austausch mit anderen Eltern auf Augenhöhe und die Stärkung sozialer Beziehungen attraktiv, sowohl im Hinblick auf andere Kinder als auch auf andere Erwachsene (Schiersmann et al. 1998). Um unterschiedlichen Lernbedarfen zu entsprechen und verschiedene Elterngruppen zu erreichen, sind prinzipiell vielfältige Darbietungsformen erforderlich. Mögliche Formen der Umsetzung sind beispielsweise:

- Punktuelle Angebote, wie Vorträge, Informationsveranstaltungen, Themenabende oder Projekttage
- Wochenendveranstaltungen sowie Kurse und Seminare, die aus mehreren Einheiten bestehen
- Fortlaufende feste oder offene Gruppen
- Offene Treffpunkte mit Betonung des informellen Charakters, z. B. durch Cafébetrieb oder Mittagstisch
- Familienfreizeiten oder Freizeittreffen
- Beratung (z. B. mit Terminvergabe oder offenen Sprechzeiten)

Angebote mit schulischem Charakter, wie z. B. Kurse, werden bisherigen Erfahrungen zufolge vor allem von bildungsnahen Eltern angenommen. Auch eine längerfristige Teilnahmeverpflichtung – über mehrere Einheiten bzw. Wochen hinweg – ist für manche Mütter und Väter eher abschreckend. Eine Lösung kann darin bestehen, kleine, aber verknüpfbare Einheiten anzubieten.

Die frühzeitige und verbindliche Anmeldung der Teilnehmer(innen) dient der Planbarkeit und Kalkulierbarkeit für die Anbieter. Dies gilt vor allem, wenn – wie in der Realität der Familienbildung zumeist notwendig – Angebote nicht von Hauptamtlichen, sondern von Honorarkräften durchgeführt werden. Da sie jedoch auch eine Zugangshürde darstellt, sollte die Notwendigkeit einer vorherigen verbindlichen Anmeldung immer wieder geprüft werden. Weniger bindende Angebotsformen, wie offene Gruppen oder Treffs, sind für viele Eltern attraktiver und sollten deshalb verstärkt bereitgestellt werden.

Situationsbeschreibung

Institutionelle Familienbildung in Bayern findet überwiegend in Form von Informationsveranstaltungen, Kursen, Beratungsangeboten und festen Gruppen, etwas seltener in Form von offenen Gruppen oder Treffpunkten statt. Die Angebote basieren in aller Regel auf einer Kommstruktur.

Setzt man diese Befunde in Beziehung zur Lage der Einrichtungen, so werden die Konsequenzen für die Erreichbarkeit von Familienbildung für bestimmte Personengruppen sichtbar: Nach eigenen Aussagen liegen nur knapp 5 % aller in der Erhebung erfassten Einrichtungen in einem sozial schwachen bzw. in einem sogenannten Brennpunktviertel, weitere 19 % liegen in einem eher sozial schwachen Umfeld. Mehr als drei Viertel der Einrichtungen sind demnach in einer (eher) privilegierten Wohngegend angesiedelt. Dies hat zur Folge, dass sozial benachteiligte Familien tendenziell weitere Wege auf sich nehmen müssen, um ein Angebot wahrnehmen zu können.

Im Hinblick auf die Niedrigschwelligkeit von Angeboten wurde auch untersucht, inwieweit eine vorherige Anmeldung für familienbildende Veranstaltungen erforderlich ist. Es zeigt sich, dass bei 19 % der Einrichtungen immer und bei 52 % überwiegend eine Anmeldung gefordert wird. Nur bei 2 % der Einrichtungen sind familienbildende Angebote immer ohne vorherige Anmeldung zugänglich. Bei knapp einem Viertel müssen sich Interessenten gelegentlich vorher anmelden. Differenziert nach Einrichtungstyp fällt auf, dass in Familienbildungsstätten entweder überwiegend (71 %) oder immer (29 %) eine vorherige Anmeldung erforderlich ist. In Mütter- und Familienzentren gibt fast ein Drittel und in Beratungsstellen gut ein Viertel der Einrichtungen an, nie oder nur gelegentlich eine Anmeldung vorauszusetzen. Bezieht man die Form des Angebots ein, ergeben sich weitere wichtige Befunde: So erscheint eine Anmeldung für die Planung und Organisation von Kursen, festen Gruppen oder auch Freizeitangeboten sinnvoll. Erstaunlich ist jedoch, dass bei mehr als der Hälfte der Einrichtungen auch für offene Gruppen (67,5 %) und offene Treffpunkte (58 %) eine vorherige Anmeldung erforderlich ist.

Diese Zusammenhänge schlagen sich offenbar auch auf die Zusammensetzung der tatsächlichen Nutzer(innen) der Familienbildungsangebote nieder.[60] So sprechen beispielsweise 45 % der Einrichtungen keine oder sehr wenige Teilnehmer(innen) aus niedrigen sozialen Schichten an, nur 12 % werden von vielen oder sehr vielen unterprivilegierten Familien genutzt. Dabei erreichen Familienbildungsstätten mit ihrem Angebot Familien in benachteiligten Lebenslagen kaum. Ähnlich ist es bei den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung sowie der Erwachsenenbildung, die Familienbildung vorhalten.

60 Bei der Frage nach den Merkmalen der Teilnehmer(innen) an familienbildenden Angeboten sollte der Anteil u. a. an Teilnehmer(inne)n aus niedrigen sozialen Schichten auf einer sechsstufigen Skala angegeben werden. Dabei stand der Wert 1 für „keine Teilnehmer(innen)“ und der Wert 6 für „sehr viele Teilnehmer(innen)“.

Im Unterschied dazu scheinen die Mütter- und Familienzentren breitere Schichten anzusprechen, denn ein knappes Drittel der Einrichtungen weist einen eher hohen und 6,5 % einen sehr hohen Anteil an Besucher(inne)n aus niedrigen sozialen Schichten auf. Nur 6,5 % der Einrichtungen werden gar nicht von sozial benachteiligten Teilnehmer(inne)n genutzt, bei etwa einem Viertel der Einrichtungen ist dieser Anteil eher niedrig. Auch Beratungsstellen sprechen mit ihren Angeboten unterschiedliche Bevölkerungsgruppen an.

Bei der Auswahl der Angebotsform stellt sich auch die Frage nach der tendenziell angestrebten Homogenität oder auch Heterogenität der Teilnehmer(innen). Beide Formen bringen jeweils spezifische Vor-, aber auch Nachteile mit sich, die konzeptionell bedacht werden müssen. Homogene Gruppen ermöglichen eine effizientere Planung und Organisation (z. B. bei der Öffentlichkeitsarbeit, Kostengestaltung) sowie ein zielgruppenspezifischeres Vorgehen. Die wahrscheinlich größere Ähnlichkeit von Interessen und Bedarfen der Teilnehmer(innen) und der Austausch über ähnliche Lebenssituationen erscheinen im Hinblick auf die erwünschten Lerneffekte einer Maßnahme häufig sinnvoll. Gleichzeitig wird eine solche Homogenität durch die zunehmende Ausdifferenzierung familialer Lebenslagen erschwert, da eine entsprechend stark spezialisierte Angebotspalette nicht in jedem Sozialraum zu gewährleisten ist. Zudem stellt sich die Frage, inwieweit sich bestimmte Familien eindeutig einer bestimmten Zielgruppe zugehörig fühlen oder in welchem Maße damit Defizitzuschreibungen und die Angst vor Stigmatisierung verbunden werden, was wiederum als Barriere wirken kann. Heterogen zusammengesetzte Gruppen bieten die konzeptionelle Chance, sich über verschiedene Familienwirklichkeiten und über (sozio)kulturelle Grenzen hinweg auszutauschen, dabei Verständnis für unterschiedliche Lebenssituationen zu entwickeln und so zur sozialen Integration beizutragen. Problematisch wirkt, dass es häufig gerade zwischen verschiedenen Milieus zu Abschottungs- oder Schließungsprozessen kommt, die gesellschaftliche Statusunterschiede und die Erfahrung, sich fremd zu sein, eher bestätigen als abbauen (Mengel 2007). Für die Gestaltung von Angeboten beinhaltet dies eine Auseinandersetzung damit, ob und wie es gelingen kann, mehr das Verbindende als das Trennende zwischen den Familien in den Vordergrund zu rücken.

7.5 Partizipation der Teilnehmenden

§ 16 Abs. 2 S. 1 SGB VIII zielt darauf, durch Familienbildung die Partizipation von Eltern und die Selbst- und Nachbarschaftshilfe zu stärken (vgl. Kap. 5.2). Die Beteiligung von Adressaten kann bereits in der Phase der Angebotsplanung und -entwicklung

stattfinden, indem die Zielgruppen zum einen direkt im Rahmen der Auswahl von Themen und Inhalten einbezogen sind und zum anderen bei der Vorbereitung konkreter Maßnahmen mitwirken (Abb. 9).

Abb. 9: Partizipationsebenen

Ebenen von Partizipation

-> **Angebotsplanung und -entwicklung**

–> Zielgruppenforschung durch Antizipation von Interessen und Bedarfen sowie Durchführung von Befragungen

–> Einbezug der Adressaten in die Planung von Angeboten

-> **Teilnehmerorientierung bei der Durchführung**

–> Berücksichtigung aktueller Interessen der Teilnehmenden und Stärkung der Eigenaktivität innerhalb von Angeboten

–> Übernahme von Aufgaben bei der Durchführung von Angeboten

-> **Mitarbeit in Einrichtungen**

–> Schaffung von Beteiligungsstrukturen

–> Angebote, die auf die Befähigung zur Mitarbeit zielen

Quelle: Eigene Darstellung.

Auch bei der Durchführung eines Angebots können Adressaten aktiv bestimmte Aufgaben übernehmen. Doch auch wenn dies aus konzeptionellen Gründen nicht erfolgt, gilt es grundsätzlich, die Partizipation durch das pädagogische Leitprinzip der Teilnehmerorientierung zu erhöhen. In der Bildungsarbeit mit Erwachsenen empfiehlt sich, die Teilnehmer(innen) als „Korrektiv des Planbaren" (Arnold 2003: 40) im Lernprozess zu betrachten, indem transparent gemacht wird, was auf sie zukommt und von ihnen erwartet wird, indem ihnen situativ Einflussmöglichkeiten auf den Verlauf des Angebots gegeben und indem positive Erfahrungen mit dem eigenständigen Lernen gefördert werden. Grad und Form der Beteiligung müssen im Vorfeld konzeptionell sowie methodisch geklärt und auch auf die unterschiedlichen Lernbedarfe der Zielgruppe abgestimmt sein (Koch 2008). Im Anschluss an ein Angebot eröffnet beispielsweise eine Befragung zur Zufriedenheit der Teilnehmer(innen) Möglichkeiten, die eigene Perspektive einzubringen.

Die Partizipation auf der Einrichtungsebene zu gewährleisten, erfordert Strukturen und Verfahren zur Mitarbeit und Mitbestimmung, wie z. B. Familienforen, -beiräte oder Teilnehmerversammlungen. Durch die Übernahme von Verantwortung in Angeboten oder Institutionen können wichtige familienrelevante Kompetenzen und auch die Integration ins Gemeinwesen gestärkt werden.

7.6 Sicherung der Anschlussfähigkeit

Ein zentrales Qualitätsmerkmal für familienbildende Angebote ist deren Anschlussfähigkeit: Einzelne Leistungen für Familien stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern es werden aktiv Kombinationen und Übergänge gestaltet. Um dies zu gewährleisten, ist es erforderlich,

- offen, interessiert und sensibel auf die Teilnehmer(innen) einzugehen, um eventuell andere oder weiterführende Bedarfe und Interessen erkennen zu können,
- ergänzende bzw. weiterführende Angebote zu kennen, um darauf verweisen zu können,
- Kontakte zu anderen Anbietern und Einrichtungen zu pflegen, um aktiv ins weitere Hilfesystem vermitteln zu können, sowie
- gezielt aufeinander aufbauende Angebote zu entwickeln.

Hierzu ist eine Einbindung möglichst aller relevanten Einrichtungen in ein funktionstüchtiges Familienbildungsnetzwerk nötig. Um die für die Bildungsarbeit unabdingbaren Prämissen von Freiwilligkeit und Vertraulichkeit zu gewährleisten (Deutscher Verein 2005), ist es innerhalb von Kooperationen wichtig, die Zuständigkeiten und die Form der Zusammenarbeit genau abzusprechen.

Die Auswahl von Zugangswegen und Darbietungsformen sind wesentliche Aspekte für die passgenaue Ausrichtung von Angeboten. Wichtig ist es, im Sozialraum über ein möglichst breites Repertoire zu verfügen, um nicht bestimmte Zielgruppen auszuschließen. Im Hinblick auf die Nachhaltigkeit der Familienbildung stellt die Anschlussfähigkeit der Angebote ein besonders bedeutsames Kriterium dar, das innerhalb eines kommunalen Gesamtkonzepts entwickelt und gewährleistet werden sollte.

ANHANG 1: CHECKLISTE ZUR GÜTEPRÜFUNG DES FAMILIENBILDUNGSKONZEPTS

1. Schritt: Rahmenbedingungen schaffen

1. Verantwortung klären

- ✓ Gesamtverantwortung für Planung, Konzeption und Umsetzung beim Jugendamt
- ✓ Zuständigkeiten und Aufgaben der Kooperationspartner sind zu klären

2. Vernetzung und Kooperation – das Familienbildungsnetzwerk

- ✓ Initiierung und Federführung durch die Jugendhilfe
- ✓ Kontakte herstellen und pflegen
- ✓ Anbieter einbeziehen
- ✓ Gemeinsam Strukturen etablieren
- ✓ Arbeitsgruppen konstituieren
- ✓ Strategien zur Informationssammlung und zum Informationsaustausch entwickeln

3. Gemeinsamen Begriff von Familienbildung bestimmen

4. Bedarfsermittlung

- ✓ Statistische Daten
- ✓ Expertenmeinungen
- ✓ Familienwünsche und -interessen

5. Bestandsaufnahme

- ✓ Alle (potenziellen) Anbieter
- ✓ Vorhandene Angebote
- ✓ Relevante Gremien und Netzwerke

6. Rahmenkonzept erstellen

- ✓ Zielgruppen beschreiben
- ✓ Themen bestimmen
- ✓ Ziele ausformulieren

7. Qualität sichern

- ✓ Grundlage bilden Konzept und Zielsetzung
- ✓ Alle drei Ebenen in den Blick nehmen (Kommune, Einrichtung, Angebot)
- ✓ Strategien bzw. Methoden der Evaluierungen einführen, z. B.
  - ◆ Statistiken
  - ◆ Feedback-Runden oder -Bogen
  - ◆ QM-Verfahren
  - ◆ Vermittlung der Bedeutung der Qualitätsmessung

8. Fachlichkeit

- ✓ Vorbereitung auf die spezifischen Zielgruppen
- ✓ Qualifizierte Begleitung, insbesondere der Honorarkräfte und Ehrenamtlichen
- ✓ Fort- und Weiterbildung

9. Finanzierungsstrategien

- ✓ Rahmenplanung in der Jugendhilfe
- ✓ Politische Entscheidungsträger gewinnen
- ✓ Verschiedene Quellen erschließen (einschließlich Sponsoren)
- ✓ Finanzierung sowohl langfristig sichern als auch
- ✓ Spielräume für kurzfristige Bedarfe schaffen
- ✓ Möglichkeiten der Teilnahmeförderung erschließen

2. Schritt: Bedarfsanalyse – Zielgruppe und Themen bestimmen

1. Kindliche Entwicklung und Familienphasen

✓ Übergang zur Elternschaft
✓ Familien mit Säuglingen
✓ Familien mit Kleinkindern
✓ Familien mit Vorschulkindern
✓ Familien mit Schulkindern
✓ Familien mit Jugendlichen (und jungen Erwachsenen)
✓ Jugendliche/Heranwachsende/junge Erwachsene
✓ Paare ohne Kinder
✓ Familien in der nachelterlichen Phase
✓ Familien/Alleinlebende im letzten Lebensabschnitt

2. Familienformen und familiale Übergänge

✓ Alleinerziehende
✓ Scheidungs-, Stief- und Patchworkfamilien
✓ Adoptiv- und Pflegefamilien
✓ Regenbogenfamilien (gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften)
✓ Familien mit Migrationshintergrund
✓ Teenager-Eltern
✓ Kinderreiche Familien (mind. 3 Kinder)

3. Lebenslagen und Belastungssituationen

✓ Trennung und Scheidung
✓ Materielle Schwierigkeiten/Verschuldung
✓ Berufliche Schwierigkeiten/Arbeitslosigkeit
✓ Pflege von Angehörigen
✓ Körperliche/psychische Erkrankung/Behinderung von Familienmitgliedern
✓ Sucht/Abhängigkeit in der Familie

- ✓ Tod eines Familienmitglieds
- ✓ Körperliche/sexuelle/psychische Gewalt (innerhalb der Familie)
- ✓ Straffälligkeit von Familienmitgliedern

4. Konkrete Themen benennen

- ✓ Partnerschaft, z. B. Paarkommunikation, Ehevorbereitungskurse
- ✓ Schwangerschaft und Geburt
- ✓ Eltern-Kind-Gruppen und -Treffs
- ✓ Förderung der Erziehungskompetenz
- ✓ Förderung der kindlichen Entwicklung
- ✓ Förderung von Alltagskompetenzen
- ✓ Problem- und Konfliktbewältigung, Umgang mit kritischen/belastenden Lebensereignissen, -situationen
- ✓ Förderung der Gesundheit
- ✓ Finanzielle Fragen, materielle Existenzsicherung
- ✓ Generationenübergreifende Begegnung und Unterstützung
- ✓ Berufliche und arbeitsweltbezogene Bildung
- ✓ Freizeitgestaltung in/mit der Familie
- ✓ Interkulturelle Bildung und Begegnung, z. B. Integrationskurse, Gesprächskreise
- ✓ Gesellschaftliche und politische Bildung, bürgerschaftliches Engagement
- ✓ Vermittlung von Medien-Know-how
- ✓ Kreatives und musisches Gestalten

3. Schritt: Passgenauigkeit prüfen und Zugangswege suchen

1. Ausrichtung am Adressaten

- ✓ Eltern und Erziehende allgemein
- ✓ Frauen/Mütter
- ✓ Männer/Väter
- ✓ (Eltern-)Paare
- ✓ Eltern und ihre Kinder
- ✓ Weitere Familienmitglieder

2. Zugangswege eröffnen

- ✓ Familien abholen/aufsuchendes Arbeiten
- ✓ Alltagsnähe herstellen
- ✓ Multiplikatoren gezielt einbeziehen
- ✓ Huckepack-Verfahren kreativ nutzen
- ✓ Anreize setzen
- ✓ Offene Angebote und Gelegenheitsstrukturen schaffen
- ✓ Service-Angebote, interessante Dienstleistungen
- ✓ Direkte Ansprache
- ✓ Geeignete Orte für die Werbung nutzen
- ✓ Attraktive Veranstaltungen

3. Orientierung am sozialen Raum

- ✓ Städtisch/ländlich
- ✓ Brennpunkt
- ✓ Einrichtungstyp/konkreter Ort
- ✓ Bekannte und beliebte Orte wahrnehmen
- ✓ Milieus beachten

4. Wahl der Darbietungsform

- ✓ Kurse
- ✓ Feste Gruppen
- ✓ Offene Gruppen
- ✓ Offene Treffpunkte
- ✓ (Haus-)Besuche
- ✓ Freizeit-/Erholungsangebot
- ✓ Informationsveranstaltung, Vortrag
- ✓ Beratung
- ✓ Kombinationen
- ✓ Raum für Austausch
- ✓ Spontaneität zulassen

5. Anschlussfähigkeit sichern

✓ Kontakte herstellen und pflegen

✓ Inhaltlich anschließende Angebote

✓ Inhaltlich vertiefende Angebote

✓ Vermittlung in spezielle Angebote

✓ Vermittlung von Beratung

✓ Sonstige Hilfen

ANHANG 2: QUALITÄTSMANAGEMENT – ZUSAMMENSTELLUNG VERSCHIEDENER MODELLE UND PROJEKTE

Ausgewählte Modelle des Qualitätsmanagements

DIN EN ISO 9000 ff.

Konzept: Mit Hilfe der ursprünglich für die produzierende Industrie konzipierten Normen werden die betrieblichen Abläufe festgelegt. Danach wird ein Qualitätsmanagementhandbuch erstellt, in dem die Qualitätskriterien für die Ablaufprozesse beschrieben sind. 1988 wurde die Normenreihe auf den Weiterbildungsbereich erweitert.

Fokus: Prozessqualität und Qualitätssicherung

Vorteil: leicht anwendbar

EFQM (European Foundation for Quality Management)

Konzept: Das EFQM-Modell ist ein aus der Betriebswirtschaft übernommenes europaweit anerkanntes Managementsystem. Das organisationsbezogene Qualitätsmodell besteht im Wesentlichen aus vier Elementen: der Durchführung einer einrichtungsumfassenden Stärken-Schwächen-Analyse, der Realisierung konkreter Vorhaben zur Qualitätsverbesserung, der Einrichtung von Qualitätsgruppen mit Qualitätsbeauftragten sowie der Fortbildung und professionellen externen Beratung vor Ort. Das Konzept versteht sich als zyklisch zu wiederholender Selbstbewertungsprozess. Das Konzept ist in der Erwachsenen- und Familienbildung inzwischen in Form aufbauender und weiterentwickelter Modelle verbreitet, wie z. B. die Branchenversion nach EFQM des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE-Branchenversion) oder das Qualitätsmanagement in Familienbildungsstätten (QuiF) der Erzdiözese Köln zur Selbstevaluation.

Fokus: Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität; primär Qualitätsentwicklung

Vorteil: für Familienbildung adaptiert, auch als Modell zur Selbstevaluation

LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung)

Konzept: Entsprechend seiner Herkunft aus der Weiterbildung stellt dieses Modell die Lernenden in den Mittelpunkt, indem die gesamte Qualität der Organisation auf sie ausgerichtet wird. Wichtig hierbei ist die Erstellung eines Leitbilds, das auch die organisationsspezifische Definition gelungenen Lernens enthält. Das Modell intendiert die Einführung eines kontinuierlichen Qualitätskreislaufs und definiert strategische Entwicklungsziele für die gesamte Organisation. Anhand von 11 differenzierten Qualitätsbereichen wird eine genaue Anleitung für die Erfüllung von Mindeststandards der Qualitätsentwicklung gegeben. Die Erfüllung der definierten Anforderungen muss in einem Selbstreport nachgewiesen und durch eine Visitation bestätigt werden.

Fokus: Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität; Qualitätsentwicklung und -sicherung

Vorteil: Betonung der Leitbildentwicklung zur Förderung der Organisationsidentität; starke Orientierung an den Lernenden; Weiterentwicklung des Modells für Soziale Dienstleistungsanbieter, wie die Kinder- und Jugendhilfe

Benchmarking

Konzept: Das Benchmarking ist ein aus der Betriebswirtschaft übernommener Betriebsvergleich mit Hilfe von Datenbanken. Es stellt einen systematisierten, computergestützten Vergleich der eigenen Dienstleistung mit denen anderer Organisationen dar. Das Ergebnis wird als Ausgangspunkt für eine kritische Erörterung des eigenen Qualitätsstands genutzt und dient dem interorganisationellen Lernen. In der Familienbildung findet es derzeit Anwendung im Konzept der Mehrgenerationenhäuser. Diese stellen ihre Angebote in eine Onlinedatenbank ein, wobei verschiedene Bereiche in Kennzahlen gefasst werden.

Fokus: Ergebnisqualität

Vorteil: relativ leicht anwendbar; fördert den Austausch verschiedener Akteure sowie die Weitergabe von Best-Practice-Beispielen und Erfahrungswissen

Projekte des Qualitätsmanagement auf verschiedenen Ebenen

QM in der Familienbildung auf Landesebene

Projektbeispiele sind verschiedene Initiativen in Nordrhein-Westfalen mit Schwerpunkt im Bereich Strukturqualität (Pettinger/Rollik 2005): Unter aktivem Einbezug der Wohlfahrtsverbände sollte durch eine Bestandsaufnahme der familienbildenden Angebote und eine Sammlung innovativer Aktivitäten ein Überblick über die Strukturen und den Aufbau der Familienbildung gewonnen werden. Dies mündete in der gezielten Förderung verschiedener Einzelprojekte mit Innovationscharakter, wie dem der „Qualifizierung von Pädagog(inn)en im regionalen Verbund zum Umgang mit veränderten Familienwirklichkeiten und Teilnehmer(innen)interessen" (DRK-Familienbildungswerk Duisburg), mit dem Ziel, eine regionale trägerübergreifende Projektstruktur mit Modellcharakter einzurichten. Daneben wurden verschiedene Instrumente des QM explizit für pädagogische Einrichtungen erprobt (Potenzialanalyse als neues Instrument zur organisatorischen und qualitativen Weiterentwicklung von Einrichtungen, AWO Niederrhein), aber auch Vernetzungsprojekte initiiert (Entwicklung und Implementation von Support- und Netzwerkstrukturen für Weiterbildungseinrichtungen, Öko-Bildungswerk Köln). Mit dem Ziel der Ausweitung des einrichtungsbezogenen Qualitätsmanagements durch eine Novellierung des Weiterbildungsgesetzes wurden schließlich innerhalb des Landesprojekts „Innovation in der Familienbildung" (2001–2004) gemeinsam mit allen relevanten Familienbildungsträgern der Wohlfahrtsverbände und der Jugendhilfe Vorgaben und Förderkriterien erarbeitet, die inzwischen Voraussetzung für die öffentliche Bezuschussung der Angebote sind. Eine der Qualitätsvorgaben, nämlich die Erstellung eines Leitbilds, wurde landesweit ausgewertet (Qualitätsentwicklung in Einrichtungen der Familienbildung 2002); darüber hinaus wurden Vernetzungsstrukturen etabliert, die Ausbildung von Qualitätsbeauftragten in Einrichtungen vorangetrieben, eine Internetplattform eingerichtet sowie verschiedene Arbeitshilfen und u. a. ein Praxisleitfaden zur Kooperation erstellt.[61]

61 Siehe URL: http://www.familienbildung-in-nrw.de [17.03.2010].

QM auf Ebene von Trägerkooperationen

Ein Beispiel ist der Kriterienkatalog zur Mitgliedschaft in der Landesarbeitsgemeinschaft Bayerischer Familienbildungsstätten e. V. Dort ist nicht nur die Durchführung eines Qualitätsmanagements festgeschrieben, sondern es sind auch folgende inhaltliche Qualitätsmerkmale definiert: [62]

Familienbildungsstätten

- begleiten Familien, Mütter, Frauen, Väter, Männer und Kinder kontinuierlich und/oder punktuell,
- arbeiten mit qualifizierten Fachkräften, welche didaktisch und methodisch geschult sind und gruppen- und erwachsenenpädagogische Erfahrungen und Fortbildungen nachweisen können,
- orientieren sich insbesondere an den Bedürfnissen der Teilnehmer(innen) und an pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen,
- führen Supervision und/oder Praxisbegleitung durch,
- arbeiten in kleinen Gruppen,
- begleiten und stärken Erwachsene mit den Methoden der Erwachsenenbildung,
- arbeiten präventiv, wertorientiert und ganzheitlich,
- überprüfen ihre Angebote auf die Zufriedenheit der Teilnehmer(innen).

QM in der Familienbildung auf Verbandsebene

Beispiele sind die **Qualitätshandbücher der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildungsstätten** zur Eltern-Kind-Gruppenarbeit, zur Stärkung von Elternkompetenzen und zur gesundheitsfördernden Familienbildung, die vor allem die Prozess- und Ergebnisqualität bestimmter Angebotsformen (BAG Katholische Familienbildungsstätten 2001, 2003, 2006) fokussieren. Grundsätzlich helfen Handbücher dabei, ganz alltägliche Arbeitsabläufe förderlich zu gestalten, indem sie gutes Vorgehen bzw. gute Praxis reflektieren und füllen, sie aber auch festlegen und „einforderbar" machen. Sie stellen zudem einen wichtigen Zugang zu Wissen dar, indem sie Erfahrungen mit strukturierten Vorgehensweisen bündeln und systematisieren.

62 Siehe URL: http://www.familienbildung-bayern.de [27.10.2010]

LITERATURVERZEICHNIS

Ahnert, Liselotte (2006): Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit: Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim, Basel: Beltz, S. 75-84.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2005): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 565-585.

Allensbach [Institut für Demoskopie Allensbach] (2009): Vorwerk Familienstudie 2009. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage zur Familienarbeit in Deutschland. URL: http://corporate.vorwerk.com/fileadmin/data/pdf/Publikationen/vorwerk_familienstudie2009.pdf (23.11.2010).

Allensbach [Institut für Demoskopie Allensbach] (2004): Einflussfaktoren auf die Geburtenrate: Ergebnisse einer Repräsentativbefragung der 18-44jährigen Bevölkerung. URL: http://www.ifd-allensbach.de/pdf/akt_0407.pdf (21.12.2010).

Alt, Christian/Holzmüller, Helmut (2006): Der familiale Hintergrund türkischer und russlanddeutscher Kinder. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Integration durch Sprache? Band 4, Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-38.

Ariès, Philippe (1978): Geschichte der Kindheit. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Arnold, Rolf (2003): Vorbereitung auf didaktisches Handeln. Studienbrief EB 0012 im Fernstudium Erwachsenenbildung. Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann.

AWO-ISS-Studie [Holz, Gerda/Richter, Antje/Wüstendorfer, Werner/Giering, Friedrich] (2005): Zukunftschancen für Kinder. Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Bonn, Berlin, Frankfurt a. M.: AWO Bundesverband e. V.

Baacke, Dieter (1997): Medienkompetenz. Tübingen: Niemeyer.

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baum, Doris (2006): Elternschaft als Bildungsthema. Eine interdisziplinäre Untersuchung zu Grundlagen, Problemen und Perspektiven der Elternbildung im deutschsprachigen Raum einschließlich einer repräsentativen Elternbefragung in Oberösterreich. Linz: Trauner.

Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2002): Familie und Armut in Deutschland. In: Nave-Herz, Rosemarie (Hrsg.): Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland: Eine zeitgeschichtliche Analyse. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 159-182.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (1990): Alles aus Liebe zum Kind. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 135-183.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (1988): Die Kinderfrage: Frauen zwischen Kinderwunsch und Unabhängigkeit. München: C. H. Beck.

Beelmann, Andreas (2006): Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. In: Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie, 35. Jg., Heft 2, S. 151-162.

Bender, Walter (2004): Das handelnde Subjekt und seine Bildung. In: Bender, Walter/Groß, Maritta/Hegelmeier, Helga (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 38-49.

Berg-Lupper, Ulrike/Lüders, Christian (2008): Kollegiale Fremdevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe – Bausteine für ein neues Konzept. In: Projekt eXe (Hrsg.): Kollegiale Fremdevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Perspektiven für ein neues Konzept. München: Deutsches Jugendinstitut e. V., S. 49-67.

Bergold, Jarg B./Filsinger, Dieter (1993): Vernetzung psychosozialer Dienste. Theoretische und empirische Studien über stadtteilbezogene Krisenintervention und ambulante Psychiatrie. Weinheim, München: Juventa.

Beywl, Wolfgang/Schepp-Winter, Ellen (2000): Zielgeführte Evaluation von Programmen – Ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe (QS 29). Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Bien, Walter/Hartl, Angela/Teubner, Markus (2002): Stieffamilien in Deutschland: Eltern und Kinder zwischen Normalität und Konflikt. Opladen: Leske + Budrich.

BLJA [Bayerisches Landesjugendamt] (2009a): Jahresbericht 2008 des ZBFS – Bayerischen Landesjugendamtes. München: o. V.

BLJA [Bayerisches Landesjugendamt] (2009b): BLJA Mitteilungsblatt 5/2009. München: o. V.

BLJA [Bayerisches Landesjugendamt] (2009c): Sonderdruck aus dem Mitteilungsblatt Nr. 1 und 2 – Januar/Februar und März/April 2009. URL: http://www.blja.bayern.de/imperia/md/content/blvf/bayerlandesjugendamt/aktuelles/sonderdruck_koki.pdf (23.11.2010).

BLJA [Bayerisches Landesjugendamt] (1994): Förderung der Erziehung in der Familie. Eine Dokumentation zu den Leistungen der Jugendhilfe nach § 16 SGB VIII. München: Aldi-Verlag.

Blossfeld, Hans-Peter/Timm, Andreas (1997): Der Einfluss des Bildungssystems auf den Heiratsmarkt. Eine Längsschnittanalyse der Wahl des ersten Ehepartners im Lebenslauf. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 49. Jg., Heft 3, S. 440-476.

Bluhm, Helmar/Wunsch, Angelika/Flynn, Claudia/Kettinger, Alexander (2009): Zur Bedeutung der Migrantenorganisationen als Kooperationspartner der Jugendhilfe. In: ZBFS [Zentrum Bayern Familie und Soziales – Bayerisches Landesjugendamt] (Hrsg.): Integration von jungen Migrantinnen und Migranten als Aufgabe der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe. München: o. V., S. 54-60.

BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (2010): Das Wohlbefinden von Eltern. Auszüge aus dem Ravensburger Elternsurvey. Monitor Familienforschung, Ausgabe 22. URL: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Familienmonitor-22-Das-Wohlbefinden-von-Eltern,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (23.11.2010).

BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (2009a): Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Alleinerziehende. URL: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Dossier-Alleinerziehende,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (22.11.2010).

BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (2009b): Wie erreicht Familienbildung und -beratung muslimische Familien? Eine Handreichung. URL: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Wie-erreicht-Familienbildung-und-beratung-muslimische-Familien_3F,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (22.11.2010).

BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (2009c): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. URL: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/13-kinder-jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (23.11.2010).

BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (1996): Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Aufgaben und Perspektiven nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (Sozialgesetzbuch VIII). Schriftenreihe, Band 120. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

du Bois-Reymond, Manuela (1994): Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Eltern-Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden. In: du Bois-Reymond, Manuela/Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann/Ecarius, Jutta/Fuhs, Burkhard (Hrsg.): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 137-219.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.

Bowlby, John (1975): Bindung: Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. In: Kindler, Nina (Hrsg.): Geist und Psyche. München: Kindler.

Braun, Marlen/Knoll, Jörg (2004): Modellprojekt Familienbildung in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftliche Begleitforschung. Abschlussbericht. Leipzig: Lehrstuhl für Erwachsenenbildung.

Brazelton, Thomas B./Greenspan, Stanley I. (2002): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern: Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim, Basel: Beltz.

Brezinka, Wolfgang (1990): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft: Analyse, Kritik, Vorschläge. München: Ernst Reinhardt.

Brinkmann Birte/Wittinger, Daniel (2010): Der Sozialraum „Einkaufszentrum“ als pädagogisches Arbeitsfeld. URL: http://www.sozialraum.de/der-sozialraum-einkaufszentrum-als-paedagogisches-arbeitsfeld.php (23.11.2010).

Brixius, Bernd/Koerner, Sabina/Piltman, Birgit (2005): FuN – der Name ist Programm – Familien lernen mit Spass. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen: Barbara Budrich, S. 137-160.

Brixius, Bernd/Koerner, Sabina/Piltman, Birgit (1999): Innovationsprojekt in der Familienbildung. Qualifizierung von PädagogInnen im regionalen Verbund zum Umgang mit veränderten Familienwirklichkeiten und TeilnehmerInnen-Interessen. Dokumentation. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

Bruschweiler-Stern, Nadia (2007): Momente der Begegnung und die Entwicklung der Eltern-Kind-Bindung. In: Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor (Hrsg.): Die Anfänge der Eltern-Kind-Bindung. Schwangerschaft, Geburt und Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 219-227.

Büchner, Hermann (2008): Kommunalpolitischer Leitfaden. Band 1: Rechtliche Grundlagen kommunaler Selbstverwaltung. München: Hanns-Seidel-Stiftung e. V.

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung/Robert-Bosch-Stiftung (2005): The Demographic Future of Europe – Facts, Figures, Policies. Ergebnisse der Population Policy Acceptance Study. URL: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PPAS_en.pdf (23.11.2010).

Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e. V. (2006): Bedürfnisse der Kinder im Mittelpunkt. Kriterien zur Beurteilung von Elterntrainings. In: Informationen für Erziehungsberatungsstellen, Heft 1, S. 3-10.

BZgA [Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung] (2005a): Wenn Teenager Eltern werden ...: Lebenssituation jugendlicher Schwangerer und Mütter sowie jugendlicher Paare mit Kind, Band 25. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

BZgA [Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung] (2005b): Teenager-Schwangerschaften in Sachsen: Angebote und Handlungsbedarf aus professioneller Sicht, Band 26. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Carle, Ursula/Metzen, Heinz (2005): Vorbeischauen oder Rausgehen. Familienförderung und Elternbildung vor dem anstehenden und (un-)gewollten Perspektivenwechsel. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt Bremisches Strukturkonzept Familienbildung. Bremen: Universität Bremen.

Carter, Betty/Mc Goldrick, Monica (1989): Overview: The Changing Familiy Life Cycle – A Framework for Family Therapy. In: Carter, Betty/Mc Goldrick, Monica (Hrsg.): The Changing Family Life Cycle. Boston, London, Sydney, Toronto: Allyn and Bacon, S. 3-28.

Charlton, Michael/Käppler, Christoph/Wetzel, Helmut (2003): Einführung in die Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz.

Dahme, Heinz-Jürgen (2000): Kooperation und Vernetzung im sozialen Dienstleistungssektor. Soziale Dienste im Spannungsfeld „diskursiver Koordination" und „systemischer Rationalisierung". In: Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): Netzwerkökonomie im Wohlfahrtsstaat. Wettbewerb und Kooperation im Sozial- und Gesundheitssektor. Berlin: edition sigma, S. 47-67.

Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (2005): Recht und Finanzierung. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 263-278.

Der Paritätische [Wohlfahrtsverband Landesverband] Sachsen e. V. (2007): Arbeitshilfe Familienbildung im Netzwerk. Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Projekt „Familienbildung im Netzwerk – Aufbau, Weiterentwicklung und lokale Vernetzung gemeinwesenbezogener Familienbildungsangebote". Dresden: Eigenverlag.

Deutscher Familienverband (2007): Aktionsleitfaden zum Schwerpunktthema 2007. Familienbildung – Stärkung der Familienkompetenz. Hintergrundinformationen – Argumente – Anregungen. URL: http://www.deutscher-familienverband.de/fileadmin/DFV/Bund/Dokumente/Aktionsleitfaden_2007_Familienbildung.pdf (12.11.2010).

Deutscher Verein [für öffentliche und private Fürsorge e. V.] (2009): Empfehlung des Deutschen Vereins zur Familienbildung im ländlichen strukturschwachen Raum. URL: http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2009/pdf/DV%2007-09.pdf (23.11.2010)

Deutscher Verein [für öffentliche und private Fürsorge e. V.] (2007): Bestandsaufnahme und Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung der Familienbildung. URL: http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/empfehlungen2007/pdf/Weiterentwicklung_der_Familienbildung (23.11.2010).

Deutscher Verein [für öffentliche und private Fürsorge e. V.] (2005): Niedrigschwelliger Zugang zu familienunterstützenden Angeboten in Kommunen. URL: http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/pdf/empfehlung-niedrigschwelliger-angebote.pdf (23.11.2010).

Diller, Angelika (2007): Kooperative Netzwerke in der sozialen Arbeit. Begründungen – Herausforderungen – Strategien. Schriftliche Version des Impulsreferates auf der Trägerkonferenz zur Entwicklung eines Gesamtkonzeptes für Eltern- und Familienbildung in Bayern am 05.12.2007 in München (unveröffentlichtes Manuskript).

DJI [Deutsches Jugendinstitut] (2007): Im Scheinwerfer: Pflegekinderwesen „revisited". In: Familienwissenschaftlicher Infoletter 1/07. München: Eigenverlag.

Donabedian, Avedis (1982): The Criteria and Standards for Quality. Michigan: Ann Arbor.

Dragano, Nico/Lampert, Thomas/Siegrist, Johannes (2009): Wie baut sich soziale und gesundheitliche Ungleichheit im Lebenslauf auf? Expertise zum 13. Kinder- und Jugendbericht. URL: http://www.dji.de/bibs/Expertisenband_Kap_1_1_Drag_AK_LK_P.pdf (23.11.2010).

Eggen, Bernd/Rupp, Marina (2010): Gleichgeschlechtliche Paare und ihre Kinder: Hintergrundinformationen zur Entwicklung gleichgeschlechtlicher Lebensformen in Deutschland. In: Zeitschrift für Familienforschung, Sonderheft 7, S. 23-37.

Eller, Friedhelm (2007): Bindungsbeziehungen bei Kindern. In: Eller, Friedhelm/Wildfeuer, Armin G. (Hrsg.): Problemfelder kindlicher Entwicklung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 71-98.

Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Frankfurt a. M.: Campus.

FaFo [Familienforschung] Baden-Württemberg (2008): Alleinerziehende in Deutschland – Potenziale, Lebenssituationen und Unterstützungsbedarfe. URL: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Newsletter/Monitor-Familienforschung/2008-04/medien/monitor-2008-04,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (23.11.2010).

Familienbildung in Brandenburg (2002): Modellprojekt „Erprobung neuer Möglichkeiten der Vernetzung von Familienbildung im Auftrag des „Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen des Landes Brandenburg“. URL: http://www.familienbildung.info/extern.htm?fblaend_bbg_modproj_kita-museum.htm (12.05.2010).

Fleck-Bohaumilitzky, Christine (2003): Trauerbegleitung und -qualität aus Sicht Betroffener. In: TrauerInstitut Deutschland e. V. (Hrsg.): Qualität in der Trauerbegleitung. Dokumentation der 2. NRW-Trauerkonferenz 2002. Wuppertal: der hospiz verlag, S. 49-53.

Forsa [Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH] (2008): Lebensgefühl von Eltern. Tabellenband. URL: http://www.eltern.de/pdf/Tab-Lebensgefuehl-von-Eltern_P8490_v2.pdf (23.11.2010).

Förster, Michael (2003): Kinderarmut im OECD-Raum: Entwicklungen und Bestimmungsfaktoren. In: Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna/Olk, Thomas (Hrsg.): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. Frankfurt a. M.: Campus, S. 269-298.

Franz, Hans-Werner/Richter-Witzgall, Gudrun (2002): Innovation in der Familienbildung. Projekt zur Qualitätsentwicklung als Beitrag der Familienbildungsstätten in Nordrhein-Westfalen zum einrichtungsübergreifenden Wirksamkeitsdialog 2001-2004. Zwischenbericht über die Arbeitsergebnisse. Dortmund: Eigenverlag.

Fthenakis, Wassilios E./Kalicki, Bernhard/Peitz, Gabriele (2002): Paare werden Eltern. Die Ergebnisse der LBS-Familien-Studie. Opladen: Leske + Budrich.

Fuhrer, Urs (2005): Lehrbuch Erziehungspsychologie. Bern: Huber.

Fuhs, Burkhard (2002): Kindheit, Freizeit, Medien. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 637-652.

Galiläer, Lutz (2005): Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim, München: Juventa.

Geier, Boris (2006): Erziehungskompetenz: Der Wille zum Erfolg. DJI Kinderpanel. In: DJI Bulletin 77, Heft 4, S. 14.

Gerzer-Sass, Annemarie (2004): Thesen zur „Rückeroberung von Elternkompetenzen – Eltern gründen Betreuungsnetze“. URL: http://www.familienhandbuch.de/cms/Familienbildung-Erziehungskompetenz.pdf (23.11.2010).

Giddens, Anthony (2001): Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gloger-Tippelt, Gabriele (2008): Hineinwachsen in die Familie. In: Silbereisen, Rainer K./Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung: Ser. 5, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Band 5. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 341-372.

Göppel, Rolf (1997): Ursprünge der seelischen Gesundheit: Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. Würzburg: Edition Bentheim.

Graf, Johanna (2002): Wenn Paare Eltern werden. Weinheim, Basel: Beltz.

Gröne, Susanne (2005): Trennung und Scheidung in der Familienbildung. Vom (Wieder-)Erlernen des aufrechten Gangs. Tönning, Lübeck, Marburg: Der andere Verlag.

Grundmann, Matthias/Groh-Samberg, Olaf/Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., Heft 1, S. 25-45.

Grunow Daniela/Schulz, Florian/Blossfeld, Hans-Peter (2007): Was erklärt die Traditionalisierungsprozesse häuslicher Arbeitsteilung im Eheverlauf: soziale Normen oder ökonomische Ressourcen? In: Zeitschrift für Soziologie, 36. Jg., Heft 3, S. 162-181.

Härpfer, Marco (2009): Sozioökonomische Situation von Familien im europäischen Vergleich. In: Mühling, Tanja/Rost, Harald (Hrsg.): *ifb*-Familienreport Bayern 2009: Schwerpunkt Familie in Europa. URL: http://www.*ifb*.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/familienreport_2009_mat_2009_6.pdf (23.11.2010).

Hasselhorn, Marcus/Lohaus, Arnold (2008): Entwicklungsvoraussetzungen und Herausforderungen des Schuleintritts. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung: Ser. 5, Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters, Band 4. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 409-428.

Haubrich, Karin/Holthusen, Bernd (2005): Evaluation – einige Sortierungen zu einem schillernden Begriff. In: DJI Bulletin 72 Plus, Heft Herbst 2005. URL: http://www.dji.de/bulletin/d_bull_d/bull72_d/DJIB_72.pdf (23.11.2010).

Haubrich, Karin/Lüders, Christian/Struhkamp, Gerlinde (2006): Möglichkeiten und Grenzen für Evaluationen von Modellprogrammen angesichts der Frage nach ihrer Wirksamkeit und Nachhaltigkeit. In: entimon Newsletter, Nr. 4, S. 8-9. URL: http://www.entimon.de/content/e2/e453/e782/entimon-newsletter_04.pdf (23.11.2010).

Heckmann, Christoph (2004): Die Belastungssituation von Familien mit behinderten Kindern: Soziales Netzwerk und professionelle Dienste als Bedingung für die Bewältigung. Heidelberg: Winter.

Helmig, Elisabeth/Thiessen, Barbara (2008a): Familienhilfe und Familienbildung: Unterschiede, Gemeinsamkeiten, Verzahnung. Interview geführt im Januar 2008. URL: http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=805&Jump1=RECHTS&Jump2=1 (23.11.2010).

Helmig, Elisabeth/Thiessen, Barbara (2008b): Gerechtigkeit für alle – oder: Die Einen fördern, die Anderen überwachen? In: DJI-Bulletin 81, Heft 1/2008, S. 20-21.

Hengst, Heinz (1996): Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne. In: Zeiher, Helga (Hrsg.): Kinder als Außenseiter: Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim, München: Juventa, S. 117-134.

Henry-Huthmacher, Christine/Borchard, Michael (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Hequembourg, Amy L. (2004): Unscripted Motherhood: Lesbian Mothers Negotiating Incompletely Institutionalized Family Relationships. In: Journal of Social and Personal Relationships, 21. Jg., Heft 6, S. 739-762.

Herlth, Alois (2008): Familiale Einflussfaktoren auf die Kinder- und Jugendgesundheit und Konsequenzen für die Prävention. In: Bals, Thomas/Hanses, Andreas/Melzer, Wolfgang (Hrsg.): Gesundheitsförderung in pädagogischen Settings. Weinheim, München: Juventa, S. 29-50.

Herlth, Alois/Brunner, Ewald-Johannes/Tyrell, Hartmann/Kritz, Jürgen (1996): Abschied von der Normalfamilie? Partnerschaft kontra Elternschaft. Berlin: Springer.

Hinte, Wolfgang (2009): Eigensinn und Lebensraum – zum Stand der Diskussion um das Fachkonzept „Sozialraumorientierung". In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 1/2009, 78. Jg., München, S. 20-33.

Hinte, Wolfgang/Litges, Gerhard/Groppe Johannes (2003): Sozialräumliche Finanzierungsmodelle. Qualifizierte Jugendhilfe auch in Zeiten knapper Kassen. Berlin: edition sigma.

Höblich, Davina (2008): Handbuch Netzwerke der Familienbildung in Rheinland-Pfalz, Mainz: o.V.

Höfer, Renate/Behringer, Luise (2009): Interdisziplinäre Frühförderung. Angebot und Leistung. Expertise zum 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. URL: http://www.dji.de/bibs/13_KJB-Expertise_Hoefer_Behringer_Fruehfoerderung.pdf (23.11.2010).

Höfer, Renate/Straus, Florian (2004): Was Eltern über Elterntalk denken. Wissenschaftliche Begleitstudie zum Projekt „Elterntalk". München: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e. V.

Holtmann, Martin/Schmitt, Martin H. (2004): Resilienz im Kindes- und Jugendalter. In: Kindheit und Entwicklung, Band 13, Heft 4. S. 195-200.

Holzkamp, Klaus (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema Lernen. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29-38.

Hradil, Stefan (2006): Soziale Milieus – eine praxisorientierte Forschungsperspektive. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 44-45/2006, S. 3-10.

Huninik, Johannes/Konietzka, Dirk (2007): Familiensoziologie: Eine Einführung. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Hurrelmann, Klaus/Andresen, Sabine (2007): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: S. Fischer.

Jabsen, Annika/Rost, Harald/Rupp, Marina (2009): Die innerfamiliale Aufgabenteilung beim Wiedereinstieg von Müttern in den Beruf. Expertise für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. URL: http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/wiedereinstieg-aufgabenteilung-pdf,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (23.11.2010).

Jansen, Elke/Greib, Angela/Bruns, Manfred (2007): Regenbogenfamilien – alltäglich und doch anders. Beratungsführer für lesbische Mütter, schwule Väter und familienbezogenes Fachpersonal. Berlin: LSVD.

John, Birgit (2003): Familienbildung in Baden-Württemberg. Hrsg. vom Sozialministerium Baden-Württemberg, Stuttgart: o. V.

Jost, Peter-Jürgen (2000): Organisation und Koordination. Eine ökonomische Einführung. Wiesbaden: Gabler.

Kardorff, Ernst von (1998): Kooperation, Koordination und Vernetzung. Anmerkungen zur Schnittstellenproblematik in der psychosozialen Versorgung. In: Röhrle, Bernd/Sommer, Gerd/Nestmann, Frank (Hrsg.): Netzwerkintervention. Fortschritte in der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung, Band 2. Tübingen: DGVT-Verlag, S. 203-222.

Kaufmann, Franz-Xaver (2005): Schrumpfende Gesellschaft. Vom Bevölkerungsrückgang und seinen Folgen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kaufmann, Franz-Xaver (1995): Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen. München: C. H. Beck.

Kettinger, Alexander (2010): Familienbildung in Bayern. In: Bayerisches Landesjugendamt, Mitteilungsblatt Nr.1/2010, S. 1-9.

Keupp, Heiner (2003): Ressourcen als gesellschaftlich ungleich verteiltes Handlungspotential. In: Schemmel, Heike/Schaller, Johannes (Hrsg.): Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. Tübingen: DGVT-Verlag, S. 555-573.

Kindler, Heinz/Grossmann, Karin (2004): Vater-Kind-Bindung und die Rollen von Vätern in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Ernst Reinhardt.

Klöck, Tilo (2008): Gemeinwesenarbeit als Arbeitsprinzip: Qualitätsmerkmale. In: Landeshauptstadt München Sozialreferat/Stadtjugendamt Regionale Kinder- und Jugendhilfeplanung (Hrsg.): Tagungsdokumentation: Sozialraumorientierung in der Münchener Kinder- und Jugendhilfe – Bilanzierung, Qualitäten, Perspektiven. München: o. V., S. 108-114.

Koch, Gabriele (2008): Primäre Prävention durch Familienbildung, -förderung und -beratung. In: AWO [Arbeiterwohlfahrt] Bundesverband e. V. (Hrsg.): Schauplatz Familienbildung: Handreichung zu Bildungs- und Beratungsangeboten für Eltern und Familien. URL: http://mobile-familienbildung.de/hr/HrSpFb-1.9.Primaere_Praevention.pdf (23.11.2010).

König, Joachim (2000): Einführung in die Selbstevaluation. Freiburg i. Br.: Lambertus.

Krampen, Günter/Reichle, Barbara (2008): Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 333-365.

Krappmann, Lothar (2003): Kompetenzförderung im Kindesalter. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 9/2003, S. 14-19.

Kuwan, Helmut/Graf-Cuiper, Angelika/Tippelt, Rudolf (2004): Weiterbildungsnachfrage in Zahlen. Ergebnisse der Repräsentativbefragung. In: Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Band 2. Bielefeld: Bertelsmann.

LAG [Landesarbeitsgemeinschaft]-Standpunkt (2009): Aufsuchende Erziehungsberatung stärken und ausbauen – Hinweise zu Formen, Konzepten und notwendige Rahmenbedingungen. In: Erziehungsberatung aktuell, Mitteilungen der LAG Bayern, 1/2009. URL: http://www.lag-bayern.de/infos/downloads.php?id=60 (23.11.2010).

Lammer, Kerstin (2006): Den Tod begreifen. Neue Wege in der Trauerbegleitung. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.

Laucht, Manfred (1999): Risiko- vs. Schutzfaktor. Kritische Anmerkung zu einer problematischen Dichotomie. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael/Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt, S. 303-314.

Leyendecker, Birgit (2008): Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern. In: Bade, Klaus J./Bommes, Michael/Oltmer, Jochen (Hrsg.): IMIS-Beiträge, Heft 34/2008. Themenheft: Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. URL: http://www.imis.uni-osnabrueck.de/pdffiles/imis34.pdf (23.11.2010).

Liebenwein, Sylvia (2008): Erziehung und soziale Milieus: Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Liegle, Ludwig (2002): Bildungsprozesse in der frühen Kindheit: Der Vorrang von Selbstbildung. In: Münchmeier, Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske + Budrich, S. 49-56.

Limmer, Ruth (2004): Beratung von Alleinerziehenden: Grundlagen, Interventionen und Beratungspraxis. Weinheim, München: Juventa.

Limmer, Ruth/Mengel, Melanie (2006): Beratung und Kooperation im Kontext von häuslicher Gewalt und Nachstellungen: Handreichung für die Fachberatung sowie kooperierende Professionen. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen.

Lönneker, Jens (2009): Befragung zum Ernährungs- und Bewegungsverhalten in jungen Familien. Ausgewählte Ergebnisse. Beitrag zum Expertenforum der Plattform Ernährung und Bewegung e. V. in Osnabrück. URL: http://www.ernaehrung-und-bewegung.de/fileadmin/media/Junge_Eltern/Junge_Eltern_rheingold_MV.pdf (23.11.10).

Lösel, Friedrich (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Abschlussbericht. URL: http://www.bmfsfj.de/doku/elternbildungsbereich/ (23.11.2010).

Löw, Martina (2006): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen: Barbara Budrich.

Lynch, Jean M. (2004): The Identity Transformation of Biological Parents in Lesbian/Gay Stepfamilies. In: Journal of Homosexuality, Volume 47, Issue 2, S. 91-107.

Meier, Uta (2004): Mehrdimensionalität familialer Armutslagen – Bestandsaufnahme und Konsequenzen für Angebote der Familienhilfe. URL: http://www.dji.de/bibs/321_4171Vortrag_Meier_Abschlusstagung.pdf (23.11.2010).

Mengel, Melanie (2010a): Familienbildung zwischen Erwachsenenbildung und Jugendhilfe. In: forum erwachsenenbildung, Heft 2/2010, S. 16-22.

Mengel, Melanie (2010b): Maja. Hebammen helfen Eltern. Zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. Bamberg: *ifb*-Materialien 4-2010.

Mengel, Melanie (2007): Familienbildung mit benachteiligten Adressaten: Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mengel, Melanie/Oberndorfer, Rotraut/Rupp, Marina (2006): Alles unter einem Dach: Die niedrigschwelligen Modellprojekte „Fit fürs Baby“ und „Familienbüro“. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. Bamberg: *ifb*-Materialien 2-2006.

Merchel, Joachim (2000): Kooperation und Vernetzung in der Jugendhilfe. Programm und Realität. In: Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): Netzwerkökonomie im Wohlfahrtsstaat. Wettbewerb und Kooperation im Sozial- und Gesundheitssektor. Berlin: edition sigma, S. 91-118.

Merchel, Joachim (2008): Trägerstrukturen in der Sozialen Arbeit. Weinheim, München: Juventa.

Meyer, Thomas (2002): Moderne Elternschaft – neue Erwartungen, neue Ansprüche. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 22-23/2002, S. 40-46.

MGFFI [Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration] (2009): Praxisleitfaden interkulturelle Öffnung der Familienbildung. URL: http://www.familienbildung-in-nrw.de/familienbildung/content/e2093/e4716/praxisleitfaden_interkul_oeffnung_ger.pdf (23.11.2010).

Michalek, Ruth/Laros, Anna (2008): Multiplikatorenmodelle für die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. URL: http://www.integration-in-deutschland.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Publikationen/Integrationsprogramm/multiplikatorenmodelle,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/multiplikatorenmodelle.pdf (23.11.2010).

Mierendorff, Johanna/Olk, Thomas (2002): Gesellschaftstheoretische Ansätze. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 117-142.

Minsel, Beate (1999): Eltern- und Familienbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 603-609.

Minsel, Beate (2007): Familie und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Heft 3, S. 299-316.

Mühling, Tanja/Smolka, Adelheid (2007): Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der *ifb*-Elternbefragung zur Familienbildung 2006. Bamberg: *ifb*-Materialien 5-2007.

Müller, Monika/Schnegg, Matthias (2005): Der Weg der Trauer: Hilfen bei Verlust und Trauer. Freiburg: Herder.

Münder, Johannes (2007): Kinder- und Jugendhilferecht: Eine sozialwissenschaftlich orientierte Darstellung. Köln: Nomos.

Münder, Johannes/Wiesner, Reinhard (2007): Kinder- und Jugendhilferecht. Handbuch. Baden-Baden: Nomos.

Mutschler, Roland (2000): Kooperation in Netzwerken. Kompetenzanforderungen an die Soziale Arbeit und die Bedeutung von Koordinationsstellen am Beispiel der Altenarbeit. In: Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): Netzwerkökonomie im Wohlfahrtsstaat. Wettbewerb und Kooperation im Sozial- und Gesundheitssektor. Berlin: edition sigma, S. 235-246.

Nave-Herz, Rosemarie (1988): Kontinuität und Wandel in der Bedeutung, in der Struktur und Stabilität von Ehe und Familie in der Bundesrepublik Deutschland. In: Nave-Herz, Rosemarie (Hrsg.): Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Enke, S. 61-94.

Niestroj, Melanie (2009): Der Programmbaum in der Evaluationspraxis. Präsentation zur Fachtagung „Visuelle Modelle und Programmtheorie“ des Deutschen Jugendinstituts. URL: http://www.dji.de/evaluation/Melanie_Niestroj_Programmbaum.pdf (23.11.2010).

Nuissl von Rhein, Ekkehard (2000): Erwachsene lernen anders. Interview geführt von Dumitru, Ion, März 2000. URL: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/dumitru00_01.htm (23.11.2010).

NZFH [Nationales Zentrum für Frühe Hilfen] (2008): Frühe Hilfen: Modellprojekte in den Ländern. URL: http://www.bzga.de/infomaterialien/fruehehilfen/?idx=1797 (23.11.2010).

Oerter, Rolf/Dreher, Eva (2008): Jugendalter. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 271-332.

Otte, Gunnar/Baur, Nina (2008): Urbanism as a Way of Life? Räumliche Varianten der Lebensführung in Deutschland. Zeitschrift für Soziologie, Jg. 37, Heft 2, S. 93-115.

Pantucek, Peter (2009): Das Dorf, der soziale Raum und das Lebensfeld. In: Kluschatzka, Ralf Eric/Wieland, Sigrid (Hrsg.): Sozialraumorientierung im ländlichen Kontext. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-52.

Papastefanou, Christiane (1997): Auszug aus dem Elternhaus: Aufbruch und Ablösung im Erleben von Eltern und Kindern. Weinheim, München: Juventa.

Papoušek, Mechthild (2001): Die Rolle des Spiels für die Selbstentwicklung des Kindes. In: Frühe Kindheit. Zeitschrift der deutschen Liga für das Kind, Jg. 2001, Heft 4. URL: http://liga-kind.de/fruehe/401_papousek.php (23.11.2010).

Parke, Ross D./Buriel, Raymond (1997): Socialization and the Family: Ethnic and Ecological Perspectives. In: Damon, William/Eisenberg, Nancy (Hrsg.): Handbook of Child Psychology – Social, Emotional and Personality Development. New York: Wiley, S. 429-504.

Pekrun, Reinhard (2001): Familie, Schule und Entwicklung. In: Walper, Sabine/Pekrun, Reinhard: Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 84-105.

Pekrun, Reinhard (1997): Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. In: Vaskovics, Laszlo A./Lipinski, Heike (Hrsg.): Familiale Lebenswelten und Bildungsarbeit. Interdisziplinäre Bestandsaufnahme 2. Opladen: Leske + Budrich, S. 51-79.

Pettinger, Rudolf/Rollik, Heribert (2005): Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Rechtliche Grundlagen – familiale Problemlagen – Innovationen. URL: http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/familienbildung/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument,property=pdf,bereich=familienbildung,sprache=de,rwb=true.pdf (23.11.2010).

Petzold, Matthias (2006): Zur Bedeutung der Familie. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim, Basel: Beltz, S. 55-64.

Petzold, Matthias (1992): Familienentwicklungspsychologie: Einführung und Überblick. München: Quintessenz.

Peucker, Christian/Riedel, Birgit (2004): Häuser für Kinder und Familien. Recherchebericht. URL: http://www.dji.de/bibs/hausdeskindes_gesamt.pdf (23.11.2010).

Peuckert, Rüdiger (2008): Familienformen im sozialen Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Piorkowsky, Michael-Burkhard (2003): Neue Hauswirtschaft für die postmoderne Gesellschaft. Zum Wandel der Ökonomie des Alltags. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 9/2003, S. 7-13.

Projekt eXe (2008): Kollegiale Fremdevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Perspektiven für ein neues Konzept. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Rauh, Hellgard (2008): Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 149-224.

Reichle, Barbara (2002): Partnerschaftsentwicklung junger Eltern: Wie sich aus der Bewältigung von Lebensveränderungen Probleme entwickeln. In: Schneider, Norbert F./Matthias-Bleck, Heike (Hrsg.): Elternschaft heute. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und individuelle Gestaltungsaufgaben. Opladen: Leske + Budrich, S. 75-93.

Reischmann, Jost (2004): Vom „Lernen en passant“ zum „kompositionellen Lernen“. Untersuchung entgrenzter Lernformen. In: Grundlagen der Weiterbildung, 15. Jg., Heft 2, S. 92-95.

Reischmann, Jost (1995): Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung, 6. Jg., Heft 4, S. 200-204.

Reischmann, Jost (1988): Offenes Lernen von Erwachsenen. Grundlagen und Erprobung im Zeitungskolleg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 14-35.

Rerrich, Maria S. (1994): Zusammenfügen, was auseinanderstrebt: Zur familialen Lebensführung von Berufstätigen. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 201-218.

Resch, Franz (1996): Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Weinheim, Basel: Beltz.

Riege, Mario/Schubert, Herbert (2005): Konzeptionelle Perspektiven. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 247-261.

RKI [Robert-Koch-Institut] (2006): Erste Ergebnisse der KiGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. URL: http://www.kiggs.de/experten/downloads/dokumente/kiggs_elternbroschuere.pdf (23.11.2010).

RKI [Robert Koch-Institut]/BZgA [Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung] (2008): Erkennen – Bewerten – Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Berlin: Robert-Koch-Institut. URL: http://www.kindergesundheit-info.de/fileadmin/user_upload/kindergesundheit-info.de/Download/Fachinformationen/KiGGS_GPA.pdf (23.11.2010).

Rosenbrock, Rolf/Kümpers, Susanne (2006): Primärprävention als Beitrag zur Verminderung sozial bedingter Ungleichheit von Gesundheitschancen. In: Richter, Matthias/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Konzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 371-388.

Rost, Harald (2009): Familienhaushalte im europäischen Vergleich. In: Mühling, Tanja/Rost, Harald (Hrsg.): *ifb*-Familienreport Bayern 2009: Schwerpunkt Familie in Europa. URL: http://www.*ifb*.bayern.de/imperia/md/content/stmas/*ifb*/materialien/familienreport_2009_mat_2009_6.pdf (23.11.2010).

Rostock, Sandra (2009): Soziale Räume managen. In: Kluschatzka, Ralf Eric/Wieland, Sigrid (Hrsg.): Sozialraumorientierung im ländlichen Kontext. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53-72.

Rupp, Marina (2009): Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften. Köln: Bundesanzeiger Verlag.

Rupp, Marina/Smolka, Adelheid (2006): Empowerment statt Pädagogisierung – Die Bedeutung niedrigschwelliger Konzepte für die Familienbildung. In: Bauer, Petra/Brunner, Ewald J. (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg: Lambertus, S. 193-214.

RWI [Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung] (2009): Evaluation des Gesetzes zum Elterngeld und zur Elternzeit – Studie zu den Auswirkungen des BEEG auf die Erwerbstätigkeit und die Vereinbarkeitsplanung (Endbericht). URL: http://www.rwi-essen.de/media/content/pages/publikationen/rwi-projektberichte/PB_Evaluation_Elterngeld_Auswirkungen.pdf (23.11.2010).

Sann, Alexandra/Thrum, Kathrin (2005): Opstapje – Schritt für Schritt. Ein präventives Spiel- und Lernprogramm für Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien und ihre Eltern. Praxisleitfaden. URL: http://www.opstapje.de/docs/Opstapje_Praxisleitfaden.pdf (23.11.2010).

Schaller, Sylvia (1992): Die „Sandwich-Generation". In: Hofer, Manfred/Klein-Allermann, Elke/Noack, Peter (Hrsg.): Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen: Hogrefe, S. 238-249.

Scheile, Hermann (1980): Familienbildung als erwachsenenpädagogische Aufgabe. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Schier, Michaela/Jurczyk, Karin (2007): „Familie als Herstellungsleistung" in Zeiten der Entgrenzung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 34/2007, S. 10-17.

Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (1981): Leben und Lernen im Familienalltag. Ein situations- und handlungsorientiertes Didaktikmodell für den Bildungsurlaub mit Familien. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.

Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (2000): Projektmanagement als organisationales Lernen: Ein Studien- und Werkbuch (nicht nur) für den Bildungs- und Sozialbereich. Opladen: Leske + Budrich.

Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich/Fuchs, Kirsten/Pfizenmaier, Eva (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen: Leske + Budrich.

Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich/Pfizenmaier, Eva (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen: Leske + Budrich.

Schilling, Matthias (2010): Umfangreichere Leistungen in 2008 führen zu höheren Ausgaben. In: KomDat Jugendhilfe, 12. Jg., Heft 3/2009, S. 1-2.

Schindler, Hans/Wacker, Ali/Wetzels, Peter (1990): Familienleben in der Arbeitslosigkeit. Ergebnisse europäischer Studien. Heidelberg: Asanger.

Schleske, Gisela (2007): Schwangerschaftsphantasien von Müttern und ihre psychoanalytische Bedeutung für die frühe Mutter-Kind-Beziehung. In: Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor (Hrsg.): Die Anfänge der Eltern-Kind-Bindung. Schwangerschaft, Geburt und Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 13-39.

Schlevogt, Vanessa (2003): Veränderungen in der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe in Monheim: Der Aufbau einer Präventionskette zur Verhinderung von Armutsfolgen. Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse. Frankfurt a. M.: ISS e. V.

Schmidt, Udo (2009): Diskothekenbesuch in Begleitung einer betrunkenen bzw. nicht anwesenden „erziehungsbeauftragten Person". In: BLJA [Bayerisches Landesjugendamt] Mitteilungsblatt Nr. 5/2009. URL: http://www.blja.bayern.de/textoffice/fachbeitraege/discothekenbesuch.html (23.11.2010).

Schneekloth, Ulrich/Leven, Ingo (2007): Familie als Zentrum: nicht für alle gleich verlässlich. In: Hurrelmann, Klaus/Andresen, Sabine (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007, 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 65-110.

Schneewind, Klaus A. (2008): Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 117-145.

Schneewind, Klaus A. (1999): Familienpsychologie. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Schneewind, Klaus/Ruppert, Stefan (1995): Familien gestern und heute: ein Generationenvergleich über 16 Jahre. München: Quintessenz.

Schneider, Norbert F. (2003): Alleinerziehen – soziologische Betrachtungen zur Vielfalt und Dynamik einer Lebensform. In: Fegert Jörg M./Ziegenhain, Ute (Hrsg.): Hilfen für Alleinerziehende. Die Lebenssituation von Einelternfamilien in Deutschland. Weinheim, München: Juventa.

Schneider, Norbert F. (2002): Elternschaft heute. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und individuelle Gestaltungsaufgaben – Einführende Betrachtungen. In: Schneider, Norbert F./Matthias-Bleck, Heike (Hrsg.): Elternschaft heute. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und individuelle Gestaltungsaufgaben. Opladen: Leske + Budrich, S. 9-21.

Schneider, Norbert F./Krüger, Dorothea/Lasch, Vera/Limmer, Ruth/Matthias-Bleck, Heike (2001): Alleinerziehen – Vielfalt und Dynamik einer Lebensform. Stuttgart: Kohlhammer.

Schone, Reinhold (1998): Organisation von Planungsprozessen. In: Jordan, Erwin/Schone, Reinhold (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Bausteine, Materialien. Münster: Votum, S. 251-206.

Schreier, Claudia/Stallmann, Ludger (2007): Kommunale Praxis im Bereich familienunterstützender Dienstleistungen: Erfahrungen – Instrumente – Effekte. URL: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/fud-komm-prax,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (23.11.2010).

Schubert, Herbert (2006): Kooperation und Vernetzung – zur Rolle der Kommune. In: Schmidt, Nora (Hrsg.): Handbuch Kommunale Familienpolitik. Ein Praxishandbuch für mehr Familienfreundlichkeit in Kommunen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V., S. 99-110.

Schuchard, E. (1990): Soziale Integration Behinderter, Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. Braunschweig: Westermann.

Schülein, Johann A. (1990): Die Geburt der Eltern. Über die Entstehung der modernen Elternposition und den Prozess ihrer Aneignung und Vermittlung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Schulz, Florian/Blossfeld, Hans-Peter (2006): Wie verändert sich die häusliche Arbeitsteilung im Eheverlauf? Eine Längsschnittstudie der ersten 14 Ehejahre in Westdeutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58. Jg., Heft 1, S. 23-49.

Schützender, Franz (2010): Elternbildungsgutscheine und ihre Effekte. Beitrag zur Tagung „Förderung der Elternkompetenz in Europa – Instrumente und Effekte". URL: http://www.iss-ffm.de/fortbildungen-veranstaltungen/fachtagungen/fachtagung-2010/internationale-ft-2010/international-conference/arbeitsgruppe-atelier-workshop.html (23.11.2010).

Schwarze, Johannes/Härpfer, Jens (2000): Die wirtschaftlichen Folgen von Trennung und Scheidung für Familien: Erwerbstätigkeit, Einkommen und Lebenszufriedenheit. Expertise. Bamberg: *ifb*-Materialien 4-2000.

Schweizer, Herbert (2007): Soziologie der Kindheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schymroch, Hildegard (1989): Von der Mütterschule zur Familienbildungsstätte. Entstehung und Entwicklung in Deutschland. Freiburg i. Br.: Lambertus.

Seiffge-Krenke, Inge/Gelhaar, Tim (2006): Entwicklungsregulation im jungen Erwachsenenalter. Zwischen Partnerschaft, Berufseinstieg und der Gründung eines eigenen Haushalts. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38. Jg., Heft 1, S. 18-31.

Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin-Verlag.

Sgolik, Volker (2000): Bildungsangebote für das Leben in Familien zwischen Andragogik und Sozialpädagogik. Regensburg: tectum.

Shell Deutschland Holding (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Siebert, Horst (2005): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 54-80.

Smolka, Adelheid (2002): Beratungsbedarf und Informationsstrategien im Erziehungsalltag. Ergebnisse einer Elternbefragung. Bamberg: *ifb*-Materialien 5-2002.

Smolka, Adelheid/Rüdiger, Julia (2007): Primi Passi. Ein Modellprojekt des Vereins Verwaiste Eltern München e. V.. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Bamberg: *ifb*-Materialien 2-2007.

Smolka, Adelheid/Rupp, Marina (2007): Die Familie als Ort der Vermittlung von Alltags- und Daseinskompetenzen. In: Harring, Marius/Rohlfs, Carsten/Palentien, Christian (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219-236.

Stadt Essen (2004): Stadtteilmütter-Projekt: interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich (Abschlussbericht, Evaluation). Essen: o. V.

Statistisches Bundesamt (2010a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Fachserie 1, Reihe 3. URL: https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1025954 (23.11.2010).

Statistisches Bundesamt (2010b): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Fachserie 1, Reihe 2,2. URL: https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1025903 (23.11.2010).

Statistisches Bundesamt (2010c): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Adoptionen 2009. URL: https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1025972 (23.11.2010).

Statistisches Bundesamt (2010d): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Natürliche Bevölkerungsbewegung 2007. Fachserie 1, Reihe 1,1. URL: https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1024148 (23.11.2010).

Statistisches Bundesamt Deutschland (2010e): Alles beim Alten: Mütter stellen Erwerbstätigkeit hinten an. URL: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Publikationen/STATmagazin/2010/Arbeitsmarkt2010__03,templateId=renderPrint.psml__nnn=true (23.10.2010).

Statistisches Bundesamt (2009): 30 % der betreuten Kinder von 3 bis 5 Jahren in Ganztagsbetreuung. URL: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2009/01/PD09__010__225.psml (23.11.2010).

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2009): Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus 2007. Wiesbaden: o. V.

Steinbach, Anja (2008): Stieffamilien in Deutschland. Ergebnisse des „Generations and Gender Survey" 2005. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 33. Jg., Heft 2, S. 153-180.

Stern, Daniel (2000): Mutter und Kind. Die erste Beziehung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Strätling, Barthold (1990): Eltern- und Familienbildung. In: Textor, Martin (Hrsg.): Hilfen für Familien: ein Handbuch für psychosoziale Berufe. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 215-237.

Strehmel, Petra (2005): Weniger gefördert? Elterliche Arbeitslosigkeit als Entwicklungskontext der Kinder. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen, Band 1: Aufwachsen in Familien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Strobel, Bettina/Sterzing, Dorit/Sann, Alexandra (2009): Niedrigschwellige Familienbildung im ländlichen Raum. Erfahrungen mit Opstapje. URL: http://www.dji.de/bibs/Laendlicher_Raum_Opstapje.pdf (23.11.2010).

Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart: Ferdinand Enke.

Stucke, Cordula (2004): Minderjährige Mütter und ihre Kinder. Hilfebedarfe und Hilfeangebote in Hamburg. Hamburg: o. V.

Szepansky, Helmut (2005): Das Kinder- und Familienzentrum Barmbek-Süd – erfolgreiches sozialräumliches Handeln in Bezug auf junge Menschen beim Übergang zur Elternschaft. In: Regiestelle E&C der Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin (Hrsg.): Fachforum. Junge Familien im Brennpunkt – Förderung und Unterstützung von jungen Familien in E&C-Gebieten. Dokumentation der Veranstaltung vom 18. und 19. April 2005 in Köln, S. 75-84.

Textor, Martin R. (2007): Familienbildung. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 366-386.

Textor, Martin R. (2006): Pflegefamilien. URL: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Programme/a_Angebote_und_Hilfen/s_260 (23.11.2010).

Textor, Martin R. (2004): Adoptiv- und Pflegefamilien. URL: http://www.familienhandbuch.de/cms/Familienforschung-Adoptivfamilien.pdf (23.11.2010).

Textor, Martin R./Blank, Brigitte (2004): Elternmitarbeit: Auf dem Wege zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. URL: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/elternmitarbeit.pdf (23.11.2010).

Thiel, Heinz-Ulrich (1984): Zur Struktur der pädagogischen Arbeit mit Zielgruppen. In: Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich/Völker, Monika (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 26-49.

Thiele-Wittig, Maria (2003): Kompetent im Alltag: Bildung für Haushalt und Familie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 9/2003, S. 3-6.

Thiessen, Barbara (2009): Fremde Familien. In: DJI Bulletin 88, Heft 4/2009, S. 7-9.

Tietgens, Hans (1994): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 23-39.

Tietgens, Hans (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tough, Allen (1979): The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

Trenczek, Thomas (2002): Handlungsmaximen der Jugendhilfe nach dem SGB VIII. In: Becker-Textor, Ingeborg/Textor, Martin (Hrsg.): SGB VIII – Online-Handbuch. URL: http://www.sgbviii.de/S111.html (23.11.2010).

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2006): Perfekte Eltern und funktionierende Kinder? Vom Mythos der „richtigen" Erziehung. Opladen: Barbara Budrich.

Tuschhoff, Angelika (2003): Qualitätsentwicklung in der Familienbildung. In: BAG katholischer Familienbildungsstätten (Hrsg.): Qualitätshandbuch Elternkompetenzen stärken in Erziehung, Partnerschaft und Alltag. Düsseldorf: Eigenverlag, S. 7-9.

Tyrell, Hartmann/Herlth, Alois (1994): Partnerschaft versus Elternschaft. In: Brunner, Ewald, J./Herlth, Alois/Tyrell, Hartmann (Hrsg.): Abschied von der Normalfamilie? Partnerschaft kontra Elternschaft. Berlin: Springer, S. 1-15.

Tyrell, Hartmann (1988): Ehe und Familie – Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung. In: Lüscher, Karl/Schultheis, Franz/Wehrspaun, Michael (Hrsg.): Die „postmoderne" Familie. Konstanz: Universitäts-Verlag, S. 145-156.

Ufermann, Karin (1989): Elternbildung und Elternarbeit im Rahmen der Vorschulerziehung. In: Hohmeier, Jürgen/Mair, Helmut (Hrsg.): Eltern- und Familienarbeit: Familien zwischen Selbsthilfe und professioneller Hilfe. Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 72-89.

Van Santen, Eric/Seckinger, Mike (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Vossler, Andreas (2006): Was erwarten Eltern von der Erziehungsberatung? In: Wahl, Klaus/Hees, Katja (Hrsg.): Helfen „Super Nanny" und Co.? Weinheim, Basel: Beltz, S. 59-70.

Wabnitz, Reinhard J. (2003): Recht der Finanzierung der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos.

Wahl, Katrin (2006): Soziale Gebrauchsweisen von Informationsquellen am Bildungsort Familie. Die familialen Voraussetzungen von information literacy in ihrer Wechselwirkung mit anderen Bildungsorten. In: Büchner, Peter/Brake, Anna (Hrsg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225-254.

Walper, Sabine (2008): Eltern-Kind-Beziehungen im Jugendalter. In: Silbereisen, Rainer K./Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung: Ser. 5, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Band 5. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 135-188.

Walper, Sabine (1999): Wenn Kinder arm sind – Familienarmut und ihre Betroffenen. In: Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Familien. Eine Interdisziplinäre Einführung. Weinheim, München: Juventa, S. 265-282.

Walper, Sabine/Schwarz, Beate (1999): Was wird aus den Kindern. Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien. Weinheim, München: Juventa.

Walper, Sabine/Wendt, Eva-Verena (2005): Nicht mit beiden Eltern aufwachsen – ein Risiko? Kinder von Alleinerziehenden und Stieffamilien. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen, Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187-216.

Walter, Wolfgang (1998): Familienbildung als Instrument der Familienarbeit. In: Bierschock, Kurt P./Oberndorfer, Rotraut/Walter, Wolfgang (Hrsg.): Von den Elternbriefen zur Familienarbeit. Inhalte, Organisation und Wirkungsweise der Familienbildung. Bamberg: *ifb*-Materialien 2-1998.

Walter, Wolfgang/Bierschock, Kurt P./Oberndorfer, Rotraut/Schmitt, Christian/Smolka, Adelheid (2000): Familienbildung als präventives Angebot. Einrichtungen, Ansätze, Weiterentwicklung. Bamberg: *ifb*-Materialien 5-2000.

Wehinger, Ulrike (2005): Einblick in die Arbeit des Pen Green Centre, England. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – Eine kritische Übersicht. Opladen: Babara Budrich, S. 175-186.

Wernhart, Georg/Neuwirth, Norbert (2007): Geschlechterrollenwandel und Familienwerte (1988-2002). Ergebnisse auf Basis des ISSP 1988, 2002. ÖIF Working Paper Nr. 54. URL: http://www.oif.ac.at/aktuell/wp_54_geschlechterrollenwandel_familienwerte.pdf (23.11.2010).

Weskamp, Hannelore (2002): Familienbildung als Teil von Familienselbsthilfe am Beispiel von Mütterzentren. In: Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (Hrsg.): Eltern und Familien brauchen eine Familienbildung von morgen. Netzwerk für örtliche und regionale Familienpolitik. Rundbrief Oktober 2002, S. 23-26.

WiBIG [Wissenschaftliche Begleitung Interventionsprojekte gegen häusliche Gewalt] (2004): Gemeinsam gegen häusliche Gewalt, Band 4: Von regionalen Innovationen zu Maßstäben guter Praxis. Die Arbeit von Interventionsprojekten gegen häusliche Gewalt. Wissenschaftliche Begleitung der Interventionsprojekte gegen häusliche Gewalt. URL: http://www.wibig.uni-osnabrueck.de/download/studie-wibig-band4.pdf (23.11.2010).

Wicki, Werner (1997): Übergänge im Leben der Familie: Veränderungen bewältigen. Bern: Huber.

Wiese, Anja (2003): Um Kinder trauern. Eltern und Geschwister begegnen dem Tod. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Wiesner, Gisela (2006): Qualität in der Weiterbildung. In: Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2022. Entwicklung und Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim, München: Juventa.

Wild, Elke/Hofer, Manfred (2002): Familien mit Schulkindern. In: Hofer, Manfred/Wild, Elke/Noack, Peter (Hrsg.): Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 216-240.

Willke, Helmut (2001): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2005): Familiale Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe. Weinheim, München: Juventa.

Wittke, Verena (2008): Sozial benachteiligte Familien in der Familienbildung. In: AWO (Hrsg.): Schauplatz Familienbildung – Bildungs- und Beratungsangebote für Eltern und Familien in Diensten und Einrichtungen der Arbeiterwohlfahrt in den neuen Bundesländern – eine Handreichung. URL: http://www.mobile-familien-bildung.de/hr/HrSpFb-1.12.Sozial_benachteiligte_Familien.pdf (23.11.2010).

Wottawa, Heinrich/Thierau, Heike (1998): Lehrbuch Evaluation. Bern: Huber.

Zeiher, Hartmut J./Zeiher, Helga (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim, München: Juventa.

Zimmermann, Peter/Spangler, Gottfried (2008): Bindung, Bindungsdesorganisation und Bindungsstörungen in der frühen Kindheit: Entwicklungsbedingungen, Prävention und Intervention. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 689-704.

www.ifb-bamberg.de

© 2010
Staatsinstitut für Familienforschung
an der Universität Bamberg (*ifb*)
D-96045 Bamberg
Hausadresse: Heinrichsdamm 4, D-96047 Bamberg

Leiter: Prof. Dr. rer. pol. Dr. h.c. Hans-Peter Blossfeld
stv. Leiterin: Dr. rer. pol. Marina Rupp
Telefon: (0951) 96525-0
Fax: (0951) 96525-29
E-Mail: sekretariat@ifb.uni-bamberg.de

Jeder Nachdruck und jede Vervielfältigung – auch auszugsweise –
bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung des Staatsinstituts für
Familienforschung an der Universität Bamberg.

Autorinnen: Dr. Marina Rupp · Dipl.-Päd. Melanie Mengel · Dr. Adelheid Smolka
unter Mitarbeit von: Dipl.-Psych. Pia Bergold · Dipl.-Soz. Lena Friedrich
Dipl.-Heilpäd. Birgit Meyer-Lewis · Kerstin Rosenbusch · Simone Scharpf

Gestaltung: PicaArt Werbeagentur Nürnberg
Bildnachweis: creative collection
Druck: Bonitasprint, Würzburg
gedruckt auf umweltzertifiziertem Papier
(FSC, PEFC oder vergleichbares Zertifikat)
Stand: Dezember 2010

ifb-Materialien 7-2010

Das Projekt wurde gefördert durch das
Bayerische Staatsministerium für
Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen,
welches auch die Druckkosten übernahm.

ISBN 978-3-9804633-5-5