Rudolf Pettinger/ Heribert Rollik

Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe

Rechtliche Grundlagen - familiale Problemlagen - Innovationen

(Fassung 29.09.2005)

Inhaltsverzeichnis

1 Vorbemerkungen 4

2 Perspektiven des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) 6

3 Aufgaben von Familienbildung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess 10

3.1 Lernen, Familie zu leben - eine "Ungelerntenrolle" 10

3.2 Die Eltern als Orientierung für die eigene Lebensführung 11

3.3 Familie - Privatsache und öffentliches Interesse 12

3.4 Familienerziehung in ihrer Bedeutung für das Lernen und das Verhalten der Kinder 13

3.5 Zentrale Aufgaben von Familienbildung: Beziehungskompetenzen und die Erziehungsarbeit fördern 13

3.5.1 Beziehungskompetenzen fördern 14

3.5.2 Förderung der Erziehungsarbeit 16

4 Die familialen Wandlungstendenzen als Orientierung und Ansatzpunkt für Familienbildung 19

4.1 Veränderungen familienbezogener Wertvorstellungen und Leitbilder ("Individualisierungsthese") 20

4.2 Veränderungen der äußeren Familienformen ("Pluralisierungsthese") 22

4.3 Veränderungen der sozialen Rollen in Familien 25

4.4 Veränderungen im Lebensverlauf von Familien: Trennung und Scheidung von Ehen und Partnerschaften, Wechsel von "Elternpersonen" 27

4.5 Soziale Vernetzung von Familien 29

4.6 Die wirtschaftliche Situation von Familien: Armutsrisiko 29

5 Ansatzpunkte für Familienbildung 31

5.1 Grundzüge des Familienlebensphasen-Ansatzes 32

5.1.1 Übergang von der Einzel- bzw. Paarsituation zur Familie mit einem Kleinstkind 33

5.1.2 Familien mit Kindern in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen 45

5.1.3 Beruflicher Wiedereinstieg von Frauen nach einer Familienphase 53

5.2 Grundzüge des aufgabenorientierten Ansatzes in der Familienbildung 57

5.2.1 Kompetenzen für die selbständige Lebens- und Haushaltsführung (Hauswirtschaft, Armutsprävention) 57

5.2.2 Medien und Familienerziehung 61

5.2.3 Betrieb und Familie - Angebote der Familienbildung für Betriebe und Beschäftigte 68

5.3 Besondere Lebenssituationen als Ansatzpunkte der Familienbildung 76

5.3.1 Probleme und Belastungen in der Trennungs- und Scheidungsphase 77

5.3.2 Besonderheiten von Stieffamilien ("Patchwork"-Familien) 83

5.3.3 Arbeit mit Eltern behinderter und kranker Kinder 86

5.3.4 Tod und Trauerbegleitung – verlassene Eltern 89

5.4 Besondere Belastungen von Familien als Ansatzpunkte der Familienbildung 91

5.4.1 Bildungsarbeit mit Arbeitslosen 92

5.4.2 Soziale Integration von Familien mit Migrationshintergrund 100
5.4.3 Gewalt und Missbrauchserfahrungen in Familien 103

5.5 Zielgruppenbezogene Ansätze in der Familienbildung 111
5.5.1 Arbeit mit Vätern in der Familienbildung 111
5.5.2 Aus- und Weiterbildung von Tagesmüttern und Betreuerinnen an Schulen 121
5.5.3 Qualifizierungsmaßnahme zur Elternberaterin/ zum Elternberater 125

6 Strukturelle Rahmenbedingungen von Familienbildung 129

6.1 Familienbildung zwischen Jugendhilfe und Erwachsenenbildung 129

6.2 Institutionelle Familienbildung: Familienbildungsstätten 134
6.2.1 Leistungsangebot 135
6.2.2 Personelle Situation 136
6.2.3 Vernetzung in der institutionellen Familienbildung 137

6.3 Selbsthilfe und Initiativen 148
6.3.1 Gesundheitsbezogene Selbsthilfegruppen 149
6.3.2 Familienselbsthilfe, Mütter- und Familienzentren 152
6.3.3 Vernetzung in der Selbsthilfe (Kontaktstellen; überörtliche Zusammenschlüsse) 157

7 Elternbriefe 159

8 Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Familienbildung 161

9 Fortbildung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter 169

10 Zusammenfassung und Perspektiven 174

Literaturverzeichnis 186

Anhang 194

Weiterführende Adressen zum Thema Familienbildung 194

Beiträge zu dieser Auflage 195

Autoren 196

1 Vorbemerkungen

Mit Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) im Jahre 1990 bzw.1991 erhielt die Eltern- und Familienbildung für eine Vielzahl ihrer Angebote und Leistungen eine neue Rechtsgrundlage.

Diese schließt nicht nur die einzelnen Leistungen ein, wie sie vor allem in Abschnitt 2 dieses Gesetzes geregelt sind, welcher die Förderung der Erziehung in der Familie regelt, sondern gilt auch in seinen institutionellen Regelungen für die Einrichtungen der Familienbildung, der Familienselbsthilfe und der Elternbriefe: sie sind zumindest partiell auch Träger und Einrichtungen der Jugendhilfe (wie auch der Weiterbildung), und als solche einzubeziehen in deren Planungs-, Kooperations- und Verantwortungsstrukturen. Aber auch nach 15 Jahren Geltung des KJHG ist dies nach Auffassung der Autoren noch nicht das allgemein geltende Bewusstsein. Die Hoffnungen, die man aufgrund der Regelung der Familienbildung im KJHG haben kann, sind so bisher leider nicht eingetreten, die offenen institutionellen Probleme und Fragen bestehen fort: das Reformpotential des KJHG wurde bislang nicht ausgeschöpft (Pettinger, 2001, S. 7).

1996 hatte eine Arbeitsgruppe beim Deutschen Verein für Öffentliche und Private Fürsorge einen Bericht erarbeitet, der einerseits der neuen rechtlichen Grundlage Rechnung tragen und insbesondere zu den für eine praktische Umsetzung und Weiterentwicklung offenen Regelungen (z.B. § 16: Was schließt „Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie“ alles ein?) beitragen wollte. Andererseits wollte der Bericht den konkreten Bedarf und die Leistungsmöglichkeiten der Familienbildung und Familienselbsthilfe analysieren. Sowohl dieser Bericht wie auch die darauf fußende Empfehlung des Deutschen Vereins haben jedoch nicht zu einer spürbaren Verbesserung der Situation der Familienbildung geführt.

In dieser Situation ist es ein hoffnungsvolles Zeichen, dass die Jugendministerkonferenz sich mit ihrem Beschluss am 22./23.5.2003 einstimmig für eine Weiterentwicklung der Eltern- und Familienbildung ausgesprochen hat und hierbei ausdrücklich auf die “Grundverantwortung” der Kinder- und Jugendhilfe hingewiesen hat (Jugendministerkonferenz 2003).

So versteht sich auch diese zweite, neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage als ein „Spiegelbild“ einerseits für derzeit (rasch beschleunigt) ablaufende gesellschaftliche und familiale Wandlungs- und Modernisierungsprozesse (vgl. Kap. 4), für damit neu gegebene Erziehungssituationen und –anforderungen, andererseits aber auch für den politischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Handlungsbedarf für die Absicherung und eine angemessene Weiterentwicklung der Eltern- und Familienbildung in ihren vielfältigen Erscheinungsformen (vgl. Kap. 5-9).

Die Analyse von Familienbildung weist - nach Auffassung der Autoren – darauf hin, dass sie in ihren derzeitigen organisatorischen und personellen Strukturen und ihren materiellen Ressourcen den an sie gerichteten Erwartungen und Aufgabenstellungen nicht voll entsprechen kann.

Diese pessimistische Einschätzung über den Stand der Entwicklung und die gesellschaftliche Geltung von Familienbildung kommt etwa auch in der Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission für den Fünften Familienbericht zum

Ausdruck: „Die Bundesregierung beobachtet mit Sorge, dass diese wichtigen präventiven und unterstützenden Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe und ihre familienpolitische Bedeutung in der Praxis der Jugendhilfe nicht überall erkannt werden. Sie appelliert deshalb an die Kreise und kreisfreien Städte als Träger der öffentlichen Jugendhilfe, entsprechende Angebote der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie....auszubauen. Die dafür zu veranschlagenden Mittel sind eine wichtige Investition in die Zukunft unserer Kinder.“ (Bundesministerium für Familie und Senioren 1994). Eine ähnliche Einschätzung kommt – 9 Jahre später - auch in dem einstimmigen Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 22./23.5.2003 zum Ausdruck.

Leider ist aufgrund der öffentlichen Finanznöte nicht mit einer raschen Verbesserung zu rechnen.

Insbesondere ist bei weiteren öffentlichen Einsparungsmaßnahmen damit zu rechnen, dass die ohnehin nur gering entwickelten institutionellen und organisatorischen Strukturen nicht aufrecht erhalten werden können und die Vielfalt und der Ideenreichtum der Familienbildung, wie er sich selbst in der nur beispielhaften Auswahl in diesem Buch dokumentiert, verloren gehen.

Bei der Erstellung des Buchs haben wir vielfältige Unterstützung erfahren: zum einen lagen uns schriftliche Beiträge von Experten vor (s. Verzeichnis der beitragenden Personen am Ende des Buchs); zum andern konnten wir uns auf Diskussionsbeiträge von Fachvertretern der Familienbildung stützen, denen eine frühere Manuskriptfassung vorgelegen hat. Allen Beteiligten möchten wir hier für ihre Beiträge herzlich danken.

Ein Erscheinen dieser Auflage wäre ohne die finanzielle Förderung durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nicht möglich gewesen; für die stets aufgeschlossene und aktive Unterstützung danken wir insbesondere Frau Marlene Dwertmann, Frau Rita Lenzen, Herrn Wolfgang Koch und Herrn Wolfgang Meincke.

Rudolf Pettinger – Heribert Rollik

2 Perspektiven des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG)

Dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) vom 1.1.1991 liegt gegenüber dem Jugendwohlfahrtsgesetz (von 1922) ein mehrfacher Perspektivenwechsel in der Jugendhilfe zugrunde, und zwar erstens von einem reaktiv eingreifenden Handeln nach ordnungsrechtlichen Regelungen zum Ausbau vorbeugender Arbeit und präventiver Maßnahmen. Prävention und Stärkung der Erziehungskraft der Familie waren die Schlüsselbegriffe in den parlamentarischen Auseinandersetzungen über die neue gesetzliche Grundlage der Jugendhilfe. In der Begründung zum Gesetzentwurf der Bundesregierung vom 1.12.1989 wird hervorgehoben, dass unter den in Kapitel 2 "Leistungen der Jugendhilfe" "zusammengefassten Leistungen ... die Familienbildung wegen ihres vorbeugenden Charakters einen besonderen Rang (hat)".

Ein weiterer Paradigmenwechsel gegenüber dem Jugendwohlfahrtsgesetz ist vor allem mit der Betonung der Förderung von Familien in ihren Lebenssituationen verknüpft: nicht mehr die Behebung von Defiziten und Korrekturen der familialen Erziehung stellt die alleinige Orientierung dar, sondern die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Ressourcen für eine eigenständige Lebensführung, der Aufbau von positiven und aktiven Gefühlen und Kompetenzen für die eigenverantwortliche Partizipation am gesellschaftlichen Leben ("empowerment" von Familien).

Das KJHG geht in seinen Vorstellungen vom Primat der Familienerziehung aus, sieht aber deren adäquate Gewährleistung nicht allein als abhängig von den pädagogischen Einstellungen und Kompetenzen der Eltern an, sondern auch von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, zu deren positiver Gestaltung Jugendhilfe aufgefordert ist, Einfluss zu nehmen. Damit folgt das KJHG dem Gedanken der Subsidiarität, mit welchem nicht allein auf das jeweils kleinere und unmittelbare "soziale System" (hier: die Familie) abgestellt wird, welches zur Leistungserbringung in der Lage ist, sondern auch die Förderung und Unterstützung seitens der weiteren und größeren Sozialsysteme betont, die für die Leistungserbringung die notwendigen Voraussetzungen zu erbringen verpflichtet sind. Es ist daher konsequent, dass Familienbildung im KJHG erstmals in einem Bundesgesetz eine rechtliche Grundlage erhält.

Gerade unter dem gegenwärtigen Strukturwandel von Familien, welcher gleichermaßen Prozesse der Pluralisierung von Lebensformen und des Wertwandels ("Enttraditionalisierung") umfasst (vgl. Kap. 4), stellen sich die Forderungen an die Gestaltung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen radikal neu. Dem entspricht, dass die Leistungen der Familienbildung nicht einem bestimmten Familientypus vorbehalten sind, sondern sich an unterschiedlichen familialen Lebenslagen orientieren.

Unter der Überschrift "Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie" wird in § 16 KJHG festgelegt:

“(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."

§ 16 zentriert die Leistungen der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie insbesondere auf die klassischen Jugendhilfeangebote Familienbildung, Familienberatung und Familienfreizeit/-erholung. Durch die genannten Leistungen wird die "Familienarbeit" institutionell eingebettet und der Präventionsgedanke gestärkt, um den veränderten familiären Aufgaben und gestiegenen inner- und außerfamiliären Erwartungen an den Lebensbereich Familie Rechnung zu tragen. Vor diesem Hintergrund erfahren die, wenn auch klassischen, Angebote der Jugendhilfe mit der gesetzlichen Normierung eine ausdrückliche Zielvorgabe, die bei der inhaltlichen Umsetzung entsprechend auszugestalten ist. Hierbei richtet sich die Angebotsstruktur an Mütter, Väter, sonstige Erziehungspersonen sowie die mit ihnen lebenden Kinder.

Wenn Jugendhilfe ernsthaft dazu beitragen soll, "positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen" (§ 1 Abs. 3 Nr. 4 KJHG), müssen Leistungsangebote durch die öffentliche Jugendhilfe - in Zusammenarbeit mit den Trägern der freien Jugenhilfe (vgl §§ 3 - 5 KJHG) geschaffen werden. Derartige vorbeugende Angebote müssen früher einsetzen als die auf Unterstützung zur Vermeidung von Krisensituationen abgestellten Jugendhilfeleistungen (insbesondere §§ 17 bis 20 KJHG).

Die Leistungen, wie sie gerade im § 16 KJHG formuliert sind, verstehen sich gerade als strukturell orientierte Angebote und Leistungen: sie richten sich prinzipiell an alle Eltern und Erziehungspersonen, und sie verstehen sich nicht als Einzelfallhilfen in Krisensituationen von Familien mit Kindern. Gerade in solchen Leistungen liegt auch die Chance der Jugendhilfe, mit ihren Angeboten viele Familien unabhängig von bedrängenden Problem- und Krisensituationen zu erreichen, ihren Zugang zu Familien zu verbessern und ihr gesellschaftliches Image zu ändern.

Bereits nach dem 7. Jugendbericht (Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit 1986) enthält die "Familienarbeit" als zentral umfassende Jugendhilfeleistung sowohl Elemente der Erwachsenenbildung, der Erziehungsberatung, der Jugendarbeit und der Arbeit mit Kindern als auch Elemente der Familiengruppenarbeit, der Stadtteilarbeit und der Gemeinwesenarbeit. Unterstützende Aktivitäten und Angebote zur Gestaltung von

Lebensverhältnissen für Familien existieren in vielfältigen informellen und institutionellen Kontexten.

Auch der 5. Familienbericht der Bundesregierung (Bundesministerium für Familie und Senioren 1994) wies auf den Ausbau von Dienstleistungsangeboten als eine ganz wesentliche Voraussetzung dafür hin, dass "Familie weiterhin als attraktive Lebensform gelebt werden kann" (S. 194). Er führt hier - neben Angeboten der Kinderbetreuung und der Altenpflege - vor allem Bildungs- und Kommunikationsangebote an, in denen eine stärkere Eigenbeteiligung, ein vielfältiges Programmangebot, eine soziale Vernetzung von Familien und Wohnnähe gegeben sind. Die Sachverständigenkommission des 5. Familienberichts sieht dies besonders gegeben in Stadtteilzentren, Initiativen und Selbsthilfeeinrichtungen.

Da Angebote der Familienbildung sich nicht nur auf Elternbildung beschränken (vgl. Begründung zum Gesetzentwurf der Bundesregierung vom 1.12.1989, S. 57), sondern das gesamte Beziehungsgefüge, also auch die außerfamiliären Beziehungen, umfassen und Elemente der Bildung und der funktionellen Beratung am stärksten verknüpfen, soll es im folgenden um die Bandbreite der Arbeit von Familienbildung, ihre Ansatzpunkte und Zielsetzungen und ihre praktische Umsetzung gehen. Durch die Entwicklung und Förderung von entsprechenden Angeboten sowie die Absicherung durch Länderausführungsgesetze muss die Umsetzung dieser familienbezogenen Jugendhilfeleistung garantiert werden.

Die rechtliche Verankerung der Familienbildung bedeutete gegenüber dem Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) auch insofern einen Fortschritt, als dadurch eine gewisse Rechtssicherheit gegeben werden sollte. Der im Gesetz verankerte Länderrechtsvorbehalt führte in den einzelnen Ländern zu höchst unterschiedlichen Regelungen. Aufgrund der verdienstvollen Synopse von John und Mitarbeitern (Stuttgart 2003, S. 32 ff.) können folgende zusammenfassenden Feststellungen getroffen werden:

- Mehrheitlich haben die Bundesländer eigene Ausführungsgesetze zum KJHG erlassen oder regeln die Förderung der Familienbildung nach eigenen Richtlinien;
- Auf eigene Länderregelungen des KJHG verzichten lediglich Bayern, Brandenburg und das Saarland; hier wird Familienbildung nach den Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsgesetzen dieser Länder geregelt.
- Weitere Länder (Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Hessen) haben sowohl Regelungen nach Erwachsenen-bzw. Weiterbildungsgesetzen und dem KJHG.
- Die danach geregelten Bereiche sind höchst unterschiedlich: sie reichen von einer KJHG-nahen Orientierung (z.B. Berlin, Sachsen-Anhalt) bis zur Regelung von Familienbildung allein im Rahmen des Kinder- und Jugendschutzes (z.B. Baden-Württemberg, Niedersachsen).
- In den meisten Länderregelungen wird in der Förderung ausdrücklich auf die verfügbaren Haushaltsmittel bzw. Haushaltspläne des Landes abgestellt, d.h. der Planungshorizont von Einrichtungen der Familienbildung ist in der Regel auf weniger als ein Jahr begrenzt.
- Weiter fällt auf, dass die Zuständigkeit nach den Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsgesetzen einerseits und den Länderregelungen nach dem KJHG andererseits unterschiedlich geregelt ist: für die Weiterbildungs-bzw. Erwachsenenbildungsgesetze liegt die Zuständigkeit bei den Bildungs- und Kultusministerien, für die KJHG-Regelungen bei den Jugend- und

Sozialministerien. Auch dies bedeutet, dass die Förderung der Familienbildung weder einheitlich noch eindeutig geregelt ist.

Der einstimmige Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 22./23.5.2003 stellt hier eine bedeutsame Weiterführung und thematisch-inhaltliche Positionierung der in den Bundesländern verantwortlichen Minister für die Kinder- und Jugendhilfe dar: In dem Beschluss wird der Stand der rechtlichen, fachlichen und finanziellen Absicherung des Angebots der Eltern- und Familienbildung als noch nicht ausreichend angesehen und – unbenommen der vorrangigen Erziehungsverantwortung der Eltern - eine "stärkere Betonung öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen" gefordert; der Beschluss fordert, die Eltern- und Familienbildung "unter rechtlichen, fachlichen und finanziellen Aspekten in den Ländern und Kommunen zu konkretisieren und damit auch verbindlicher zu machen". Die Jugendministerkonferenz betont in diesem Zusammenhang auch die Notwendigkeit, Eltern- und Familienbildung zu einem qualifizierten Bestandteil der Jugendhilfeplanung zu machen und für die hierzu notwendigen Daten Sorge zu tragen." Durch die Einbeziehung von § 16 KJHG in die örtliche Jugendhilfeplanung könnte ebenfalls der mittelfristige Ausbau- und Förderbedarf verbindlich festgelegt werden.

Die Jugendhilfeplanung (§ 80 KJHG) zur Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16 KJHG) könnte auch das wesentliche Instrument sein, die Soll-Vorschrift durch Bestimmung des mittelfristigen Bedarfs im Sinne einer Pflichtaufgabe für den öffentlichen Jugendhilfeträger zu interpretieren, wie dies J. Struck (2000) vorschlägt.

Der Erlass von Länderausführungsgesetzen ist nicht zuletzt auch zur Sicherung einer einheitlichen Weiterentwicklung von familienbezogenen Bildungs- und Beratungsangeboten und zur Anerkennung der länderbezogenen Förderungsbeteiligungen einzufordern.

Dabei gilt es daran zu erinnern, daß Familienbildung im Rahmen der Erwachsenen- und Weiterbildung bereits länderbezogen gefördert wird. Die Regelungen hierfür sind – worauf vorstehend schon hingewiesen wurde - nach einzelnen Bundesländern höchst unterschiedlich und sie sind nicht ausreichend, weil sie - vor allem orientiert an den Vorstellungen traditioneller Erwachsenenbildung - bestimmte Verwaltungs- und Aktivitätsformen und insbesondere familien- und kindbezogene Maßnahmen nicht einschließen. Die Förderung nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz wird hier als eine thematisch-inhaltliche und organisatorisch-methodische Ergänzung der bestehenden Förderung nach den Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsgesetzen angesehen. In der Praxis dagegen führen die dualen Fördermöglichkeiten nach den Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetzen bzw. nach dem KJHG zu Förderblockaden, zum einen unter Hinweis auf den für die Jugendhilfe geltenden Nachrang der Leistungen nach dem KJHG, zum andern wegen des Ausschlusses von Parallelförderungen. Künftige Länderregelungen sollten den institutionellen und organisatorischen Verankerungen der Eltern- und Familienbildung als Teil der Erwachsenen- und Weiterbildung bzw. der Kinder- und Jugendhilfe Rechnung tragen.

3 Aufgaben von Familienbildung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess

Einleitend zu ihrem einstimmig gefassten Beschluss vom 22./23.5.2003 verweist die Jugendministerkonferenz (vgl. Jugendministerkonferenz 2003) einerseits auf die wachsenden Anforderungen an Erziehung und Bildung von Eltern, wozu Eltern- und Familienbildung einen “grundlegenden Beitrag” zu leisten hat und andererseits auf die vielfältigen gesellschaftlichen Veränderungen und Bedingungen für Familien, unter denen sie den veränderten Anforderungen in ihren Erziehungs- und Bildungsanstrengungen entsprechen können sollen. Generelles Anliegen von Eltern- und Familienbildung ist die Stärkung der “Erziehungskraft in den Familien”; die Jugendministerkonferenz sieht hierin eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, in die neben der Kinder- und Jugendhilfe unterschiedliche gesellschaftliche Träger (z.B. Schule und Betreuungseinrichtungen, Tarifpartner, Betriebe) und Medien einzubeziehen sind; dem entspricht die Betonung von Vernetzungsaufgaben in der Eltern- und Familienbildung und die Betonung vielfältiger Formen und Angebote.

3.1 Lernen, Familie zu leben - eine "Ungelerntenrolle"

Eine Familie zu gründen und das Leben in ihr zu gestalten, ist einer der wenigen Bereiche, für die eine vorausgehende Qualifikation weder notwendig noch meist als erforderlich erachtet wird. Vorbereitungen auf Ehe und Familie stehen so im direkten Widerspruch zu dem Stellenwert und den Erwartungen, die an sie geknüpft werden: weit vor anderen Lebensbereichen und -inhalten, wie z.B. dem Beruf, rangieren der Wunsch, eine Ehe oder Partnerschaft einzugehen und Kinder zu haben, bei jungen Menschen an der Spitze, gelten als Synonyme für das private Glück und die eigene Daseinsgestaltung. Gerade in den neuen Bundesländern rangiert der Lebensbereich "Familie" an der Spitze. Aber nicht nur der Stellenwert von Familie und Kindern ist für den Einzelnen von überragender Bedeutung, auch die erfahrene Zufriedenheit liegt hier deutlich über dem Durchschnitt der "allgemeinen Lebenszufriedenheit" (vgl. 5. Familienbericht 1994, S. 173). Es ist jedoch zugleich darauf hinzuweisen, dass in den zurückliegenden Jahrzehnten in den Einstellungen ein Bedeutungsrückgang für die Institution ‘Ehe’ festzustellen ist, eine zunehmende Entkopplung von Ehe und Elternschaft zu beobachten ist.

Soweit die positiven "Bilder" und Wertungen von Familie, mit denen freilich andere gesellschaftliche Erfahrungen kontrastieren: so geben beispielsweise die hohen Scheidungszahlen, gerade auch von Paaren nach nur wenigen Ehejahren, zu denken (bei gestiegenem Heiratsalter kann der Hinweis auf mangelnde Lebensreife nicht mehr zur Erklärung heran gezogen werden).

Jede Generation muss ihre "eigenen" Lebensformen selbst finden und leben, die Bedingungen für die Gegenwart sind hierfür besonders schwierig: einmal lösen sich junge Menschen früher und entschiedener aus den weiteren Familienverbänden ihrer Herkunftsfamilien; die Lebensführung ist privater und intimer geworden; dazu trägt auch bei, dass die Wahl der Partner vor allem unter dem Gesichtspunkt privater Glückserwartungen getroffen wird, sich mit der Wahl vor allem emotionale und psychische Erwartungen verknüpfen.

Aber auch die gesellschaftlichen Bedingungen haben sich so verändert, dass die private Lebensführung dazu in Widersprüche gerät: hinzuweisen ist hier etwa auf die veränderten Rollenerwartungen an Mütter für die Ausübung einer Erwerbstätigkeit, die mit einer zunehmenden Belastung und ständigen Balance von Familienaufgaben und Erwerbstätigkeit verknüpft ist; da erwerbstätige Mütter in der Regel nicht in ihren Familienaufgaben, wie der primären Zuständigkeit für die Erziehung der Kinder, in gleichem Ausmaß entlastet werden, sind die Anforderungen nur durch ihre zusätzliche Belastung oder durch Einbeziehung der Großeltern (z.B. bei der Kinderbetreuung und Haushaltsführung) und durch institutionelle Angebote der Kinderbetreuung leistbar. Dabei sind die erzieherischen Anforderungen an Eltern aufgrund des gewachsenen Erziehungswissens ebenso angestiegen wie aufgrund der zunehmenden Bedeutung formaler Schulbildung für die späteren Lebenschancen des Kindes.

Verändert haben sich vor allem die Geltung religiöser und traditioneller Orientierungen, wie sie etwa in den vorgegebenen Werten von Glaubensgemeinschaften und Kirchen gegeben waren: ihr Einfluss für die Lebensführung von Ehe und Familie sind stark geschwunden, ihre Geltung für die Vorgabe von gesellschaftlichen Werten und Orientierungen gesunken.
U. Beck sieht gerade in der "Enttraditionalisierung" von Familie eine zentrale Bedrohung dieser Lebensform (Beck, 1986).

Angesichts von tiefgreifenden und rasch ablaufenden gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, wie sie vor allem durch die technologischen Innovationen, die Entwicklung der Medien und Kommunikationstechniken, durch Fortschritt von Humangenetik und Gentechnik gegeben sind, überrascht, wie traditionell und denkbar gering die Vorbereitung auf die Lebensführung in Ehe und Familie gesellschaftlich geregelt ist: in keinem Lehrplan von Schulen wird darauf vorbereitet, obwohl sich die meisten Jugendlichen bis ins Erwachsenenalter in einer schulischen Ausbildung befinden; es bleibt dem jeweiligen Jugendleiter überlassen, ob er dies in sein thematisches Angebot der "Jugendarbeit" aufnimmt; die Medien tragen ebenfalls nur bedingt zur Vorbereitung bei. Vielfach sind sie jedoch verantwortlich für die Verbreitung unrealistischer Bilder einer familiären Lebensführung, die einseitig Bilder von familiärem Glück, von romantischer Liebe und Erfolg vermitteln.

Bei dieser Ausgangssituation ist nicht weiter überraschend, dass junge Menschen verstärkt auf der Suche nach Orientierungen für die private Lebensführung sind; dies schließt praktische Kenntnisse ebenso ein wie die Suche nach Wertorientierungen, religiösen Bezügen und Sinngebungen. Familienbildung und -beratung stellen hier mit ihren Angeboten wichtige Vermittlungsinstanzen dar.

3.2 Die Eltern als Orientierung für die eigene Lebensführung

Eltern kommt nach den Erkenntnissen von Entwicklungspsychologie, Sozialisationsforschung und Psychoanalyse eine wesentliche Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung, die Ausbildung basaler Verhaltensweisen, Bindungen und Orientierungen der Kinder zu. Auch die Form, in der die Eltern Ehe- und Familienleben gestalten und selbst vorleben, dürfte für die Lebensführung der Kinder von prägender Bedeutung sein; zumindest ist dies an eher "negativen" Beispielen von generativen Wiederholungen sichtbar.

Gleichwohl kann eine Übertragung dieser Erfahrungen der eigenen Sozialisation in der Herkunftsfamilie für die eigene Lebensführung allein nicht bestimmend sein, als Orientierung für eigene Entscheidungen und Verhaltensweisen dienen: zum einen erfuhr man das Verhalten

der Eltern aus der Perspektive eines Kindes, zum andern stellen vor allem die gesellschaftlichen und sozialen Wandlungsprozesse sie vor andere Anforderungen: ihre soziale Situation läßt sich vielfach mit der ihrer Eltern nicht mehr gleichsetzen (vgl. nachstehendes Kapitel 4).

Aber auch die bewusste Absetzung und Ablehnung des "Elternmodells" muss in Betracht gezogen werden, wenn über die Bedeutung der Eltern als Orientierung für die eigene Lebensführung gesprochen wird. Deutlich wird die Absetzung von den Eltern nicht nur in der Ablehnung des gemeinsamen Lebens mit den Eltern ("Neolokalität"), sondern auch in der Ambivalenz bei der Inanspruchnahme der Eltern (also der Großeltern) in der Tagesbetreuung der eigenen Kinder (vgl. 5. Familienbericht 1994, S. 180), deren Inanspruchnahme eher aus einer Notsituation wegen fehlender Betreuungsalternativen gewählt wird.

Immer mehr Kinder erleben in ihrem Elternhaus auch Veränderungen (z.B. Scheidung der Eltern, Wiederverheiratung ihrer Eltern und Stiefelternschaft), die für sie zwar bedeutsame und vielfach belastende Erfahrungen darstellen, von ihnen aber nur bedingt als Orientierungen für die eigene Lebensführung genutzt werden können.

3.3 Familie - Privatsache und öffentliches Interesse

Mit der Auffassung, Familie sei "Privatsache", wird meist übersehen oder weggeschoben, dass die Entscheidungen für eine bestimmte Lebensform und vor allem für Kinder für den gesellschaftlichen Bestand und die Kontinuität fundamentale Implikationen enthalten. Dass diese Entscheidungen privat getroffen werden, ist nicht umstritten, doch müsste das öffentliche Interesse sich darauf richten, dass diese Entscheidungen auch bestmöglich in der Lebensführung umgesetzt werden können.

Die staatlichen Verpflichtungen gegenüber Familien sind dabei bezüglich des Ausgleichs wirtschaftlicher Benachteiligung, nicht zuletzt durch die jüngere Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts (z.B. Berücksichtigung von Kindererziehungszeiten in der Rentenversicherung, Freistellung des Existenzminimums von Kindern von der Einkommensbesteuerung), dem Grundsatz nach anerkannt, wenn auch noch nicht durchgängig und hinreichend umgesetzt.

Die "strukturelle Rücksichtslosigkeit" (F. X. Kaufmann) zielt nicht allein auf die Benachteiligung von Familien in ihrer materiellen Situation (Einkommen, Wohnung, Arbeitswelt), sondern schließt alle Aspekte und gesellschaftlichen Bereiche ein, in denen der Wahrnehmung von Elternverantwortung nicht Rechnung getragen wird.

In ihrem Beschluss fordert die Jugendministerkonferenz (2003) eine stärkere Betonung der öffentlichen Verantwortung für die Förderung der Familienerziehung und verweist zur Begründung besonders auf die “steigenden Anforderungen an die Qualität elterlicher Erziehung” und die sich für Familien häufiger ergebenden Belastungssituationen, die es Eltern erschwert, den gestellten Ansprüchen gerecht zu werden.

Aus den dargelegten gesellschaftlichen Wandlungsprozessen ergibt sich eine besondere öffentliche Verantwortung auch aus dem Umstand, dass traditionelles, quasi "natürliches" oder "instinkthaftes" Verhalten immer weniger angemessen ist, immer mehr Lebensbereiche der Disposition eines jeden unterliegen und gesellschaftlich und kulturell begründet werden.

Als Beispiel kann hier etwa auf das menschliche Reproduktionsverhalten verwiesen werden, das historisch erstmals in breitem Umfange "gesteuert" werden kann und wird. Diese Möglichkeiten führen zu neuen gesellschaftlichen Normen, die sich mit verantworteter Elternschaft, Beschränkung der Kinderzahlen, Planung von Geburtszeitpunkt und -abstand etc. umschreiben lassen.

3.4 Familienerziehung in ihrer Bedeutung für das Lernen und das Verhalten der Kinder

Jüngere internationale Vergleichsstudien zu schulischen Leistungen von Kindern in der Grundschule (vgl. IGLU-Studie; Bos u.a. 2004) bzw. am Ende der Sekundarstufe 2 (vgl. PISA-Studie; Baumert u.a., 2001; PISA 2003; Prenzel u.a. 2004) heben in ihren Ergebnissen die fundamentale Bedeutung der Familienerziehung hervor.

Sie zeigt sich etwa darin, dass die schulischen Leistungen stark mit dem sozialen Herkunftsstatus der Kinder variieren: je niedriger ihr Sozialstatus, desto geringer die Chance für gute Schulleistungen und einen weiterführenden Schulabschluss. In nahezu keinem der anderen verglichenen Länder ist die soziale Selektion ähnlich deutlich ausgeprägt wie in Deutschland.

Die Autoren der PISA-Studie sehen hierfür die Ursachen – neben den Schwächen des deutschen Bildungssystems, wie eine frühe Selektion in unterschiedliche Schulformen, das Leistungsprofil und die Lernziele von Kindergarten und Schulen – wesentlich in den frühkindlichen Lernerfahrungen und –möglichkeiten für Kinder in ihren Familien, in den Anregungsmilieus ihrer Elternhäuser. Die öffentliche Erziehung in unseren Kindergärten, Schulen und Horten kompensiert diese frühen Lern- und Leistungsdefizite von Kindern nicht ausreichend.

Besonders deutlich wird die Benachteiligung von Kindern in unserem Bildungssystem anhand der schulischen Karrieren von Kindern mit eigener bzw. elterlicher Migrationserfahrung: sie stellen einen weit über ihrem Bevölkerungsanteil liegenden Anteil der Schüler an Hauptschulen und unter den besonders leistungsschwachen Gruppen.

Dass dies nicht zwangsläufig so sein muss, zeigen die Ergebnisse anderer Länder, in denen im Vergleich zu Deutschland der Zusammenhang von schulischem Erfolg und sozialer Herkunft weniger eindeutig und streng ist (vgl. auch Abschnitt 5.1.2. in diesem Band).

3.5 Zentrale Aufgaben von Familienbildung: Beziehungskompetenzen und die Erziehungsarbeit fördern

Kinder erziehen und für deren gesunde Entwicklung Sorge tragen, Beruf und Familie miteinander vereinbaren, eigenverantwortlich Haus halten, Partnerschaft leben, Angehörige pflegen und betreuen sind alles Aufgaben, die komplexes Wissen und Kompetenzen erfordern. Dieses Wissen muss systematisch erlernt, eingeübt und fördernd begleitet werden. Dabei bietet Familienbildung elementare Möglichkeiten mit frühzeitig einsetzenden, wirksamen und lebensbegleitenden Angeboten, Familien zu unterstützen. Jede Familie verfügt bereits über spezifische Kompetenzen und Ressourcen, die in der Herkunftsfamilie

bzw. in der Entwicklung der Eltern begründet sind. Angebote der Familienbildung knüpfen daher inhaltlich und in ihrer Ausgestaltung an vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen an und gehen auf vorangegangene Entwicklungen ein.
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. Sie wendet sich an alle Familien, berücksichtigt die unterschiedlichen Lebenslagen von Eltern und Kindern und bezieht die sich wandelnden Familienstrukturen in ihren jeweils unterschiedlichen Anforderungen ein (Rupp 2003, S.13).

3.5.1 Beziehungskompetenzen fördern

Gesellschaftliche Rollenvorstellungen vom Zusammenleben und Zusammenarbeiten der Geschlechter, Leitbilder vom Frau-Sein und Mann-Sein, Vorstellungen über die Elternrolle beeinflussen die Beziehungen von Frau und Mann, von Eltern und Kindern. Der gesellschaftliche Wandel dieser Vorstellungen (vgl. vor allem Abschnitt 4.4), aber auch der konkrete Alltag, die sich zum Teil widersprechenden Interessen, Bedürfnisse und Wünsche der Beteiligten erfordern immer wieder ein erneutes Aushandeln der Zuständigkeiten, Absprachen über Entscheidungsbefugnisse, Klärung der Pflichten und Rechte der Einzelnen. Die Beteiligten entwickeln sich im Laufe ihres Zusammenlebens weiter. Ursprüngliche Vorstellungen über das Zusammenleben, die z.B. im Rahmen der Partnerwahl sich ausgebildet haben, sind neuen Gegebenheiten anzupassen. Wenn sich bei einem Familienmitglied etwas verändert - Lebensumstände, Erwartungen oder Einstellungen usw., - verändert sich das ganze Beziehungsgefüge in der Familie. Neben bewussten Entscheidungen und sachlich begründeten Absprachen gibt es in den Familienbeziehungen allerdings auch viele stillschweigende Abmachungen, die nie oder kaum bewusst werden und gerade deswegen unterschwellig sehr langfristig wirksam sein können.

Ein markantes Beispiel für diesen Sachverhalt ist die in Abschnitt 5.1.1 "Vom Übergang von der Paarsituation zur Familie mit einem Kleinstkind" beschriebene Umbruchsituation. Neue Regelungen und Absprachen zwischen den Eltern werden nötig: Wer versorgt das Kind, wer den Haushalt, wer nimmt den Erziehungsurlaub? Wie wird das Einkommen gesichert, wie der Kontakt zum Arbeitsplatz aufrechterhalten? usw.

Die Erfahrungen belegen, dass bei (zunächst) kinderlosen Paaren mit partnerschaftlicher Arbeitsteilung sich mit der Geburt eines Kindes sehr schnell traditionelle Verhaltensmuster und Rollenzuschreibungen einstellen und verfestigen. Familienbildung bietet z.B. in ihren Kursen zur Vorbereitung auf die Familie (Geburtsvorbereitung) einen Rahmen, in dem Frauen und Männer bereits vor der Geburt ihres Kindes ihre Vorstellungen über ihr zukünftiges Zusammenleben und über ihre Arbeitsteilung absprechen oder zumindest Perspektiven für ihre Lebensplanung entwickeln können. Für viele Frauen steht heute die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Vordergrund. In der Familienbildung haben sie die Gelegenheit, zusammen mit anderen in der gleichen Lebenssituation klären zu können, welche Rolle z.B. Berufstätigkeit und/oder Kindererziehung in ihrem Leben spielen soll. Dabei hat Familienbildung nicht ein bestimmtes Leitbild für das Zusammenleben in Familien vorzugeben, sondern Alternativen mit ihren jeweiligen kurz- und langfristigen Implikationen als Orientierungsmöglichkeiten vorzustellen.

Die Lebensplanung und das Selbstverständnis von Frauen wird durch Veränderungen während des Familienzyklus und infolge von mangelhaften gesellschaftlichen

Rahmenbedingungen, gerade in den Bereichen Kinderbetreuung und Arbeitsmarkt, immer wieder in Frage gestellt. Familienbildung hat diese Problematik aufzugreifen, damit innerfamiliäre Belastungen, bedingt u.a. durch äußere Rahmenbedingungen, nicht zu Krisen und Konflikten im Zusammenleben oder zu dauerhaften Benachteiligungen für einzelne Familienmitglieder, insbesondere für Frauen und Kinder, führen. In der Begleitung junger Familien gibt Familienbildung die Möglichkeit, Lebensplanung und Familienrealität miteinander zu vergleichen und ggf. Handlungsperspektiven für Veränderungen zu entwickeln. Emanzipatorische Familienbildung trägt in diesem Zusammenhang dazu bei, dass Frauen und Männer ihre Beziehungen zueinander als wechselseitige Gestaltungsaufgabe verstehen und Krisen im Zusammenleben als Chancen für Weiterentwicklung nutzen lernen, aber auch, dass sie ihre eigenen Interessen wahrnehmen und durchsetzen lernen und sich im Konfliktfall behaupten können.

Familienbildung legt großen Wert darauf, die häufig zu beobachtende Sprachlosigkeit im Zusammenleben zu überwinden und die Kommunikationsfähigkeit der Beteiligten zu stärken. Eine der Ursachen für die mangelhafte Kommunikationsfähigkeit in Familien liegt sicher auch darin, dass einerseits die Bedeutung der unbewussten Elemente von "Partnerschaftsverträgen" nicht erkannt oder verstanden wird, und dass andererseits Wünsche und Erwartungen an andere Familienmitglieder nicht artikuliert, sondern geheimgehalten werden. Um diese Dimensionen im Beziehungsgefüge von Familien zur Sprache bringen zu können, benötigen Mitarbeiter/innen in der Familienbildung hohe soziale Kompetenzen; die Nähe zur Beratungsarbeit ist dabei nicht zu übersehen.
Zur besseren Bewältigung der Beziehungsarbeit in Familien versucht die Familienbildung daher auch beizutragen mit Kursen für Frauen und Männer, aber auch, indem sie in ihren anderen Angeboten (z.B. hauswirtschaftlichen und handwerklichen Kursen - s.auch 5.2.1 -) stets Raum gibt für Gespräche über den Alltag in der Familie.

Familienbildung ist von ihrer Tradition her stärker auf die Arbeit mit Frauen und ihre Interessen ausgerichtet; deshalb spielt das Stichwort Frauenförderung ein besondere Rolle. Das zeigt sich z.B. darin, dass Familienbildung Frauen während der Familienphase die Gelegenheit gibt, durch nebenamtliche Mitarbeit (Honorartätigkeit) den Kontakt zum Beruf zu halten bzw. außerhäuslich tätig zu werden. Hierher gehören auch die vielfach durchgeführten Orientierungs- und Motivierungskurse für Frauen nach der Familienphase. In der Beratung und Fortbildung der Mitarbeiter/innen spielt dabei die Bearbeitung der Auswirkungen der Tätigkeit in der Familienbildung auf das innerfamiliäre Beziehungsgefüge eine besondere Rolle.

Familienbildung kann nur wenig Einfluss auf die Rahmenbedingungen für das Familienleben nehmen. Sie kann aber deutlich machen, dass Ursachen für Konflikte und Beziehungsstörungen oft auch in den äußeren Lebensumständen liegen und das Zusammenleben nicht nur aufgrund persönlichen Verhaltens gelingt oder scheitert. Familienbildung kann Familien und Familienmitgliedern dadurch entlasten, dass sie über Zusammenhänge aufklärt und Familien und Familienmitglieder Gelegenheiten für die eigene Klärung und Auseinandersetzung bietet, damit diese die Probleme verstehen und einzuordnen lernen und leichter mit ihnen zurecht kommen oder in erträglicher Weise leben können.

Familienbildung warnt aber in diesem Zusammenhang deutlich davor, dass die Bewältigung von Problemen, die ihre Ursachen in den gesellschaftlichen - politischen, sozialen, wirtschaftlichen - Rahmenbedingungen haben, ausschließlich auf die private Ebene verlagert werden. Die Privatisierung der Lösung gesellschaftlicher Probleme ist zwar ein bekanntes politisches Muster, vor allem wenn es um staatliche Sparmaßnahmen geht. Familien werden

damit aber überfordert; sie reagieren darauf etwa mit privaten Konflikten und Schuldzuweisungen oder mit einer Flucht einzelner Familienmitglieder in psychosomatische Erkrankungen.

3.5.2 Förderung der Erziehungsarbeit

Entsprechend der Aufgabenstellung nach § 16 KJHG soll Familienbildung dazu beitragen, dass Mütter, Väter oder andere Erziehungsberechtigte ihre Erziehungsverantwortung besser wahrnehmen können.

Neben den Angeboten von thematischen Vortragsveranstaltungen hat Familienbildung dazu vor allem in den letzten Jahrzehnten umfassende, differenzierte längerfristige Programme entwickelt oder in ihre Programme übernommen. Dabei spielen generationenübergreifende Angebote wie Stillgruppen, Krabbelgruppen, Mini- und Maxiclubs, PEKiP-Gruppen, Eltern-Kind-Gruppen u.a. eine herausragende Rolle. Bereits der 7. Jugendbericht der Bundesregierung hat die "erfolgversprechenden Möglichkeiten integrativer Arbeitsweisen in Eltern-Kind-Gruppen" betont. Sie machen inzwischen rund 30 % des Gesamtangebots von Familien-Bildungsstätten aus und sind wesentlicher Teil der Angebote in der kirchlichen Bildungsarbeit und in der Familienselbsthilfe (vgl. Kapitel 5).

Obwohl diese Veranstaltungen den Aufgaben der Jugendhilfe entsprechen, sind nicht die Kinder die primäre Zielgruppe, sondern die Erwachsenen. Analytisch lassen sich dabei drei verschiedene Akzentuierungen unterscheiden: mütterzentrierte, elternzentrierte und frauenzentrierte Gruppen. Die Unterscheidung hat jeweils Auswirkungen auf die Arbeitsweise, das Setting und die Leitung der Gruppen, auch wenn in der Praxis die Übergänge zwischen diesen Akzentuierungen fließend sind. Je nachdem, welche Rollen in der Familie in den Vordergrund gestellt werden, ergeben sich unterschiedliche Akzentsetzungen für die Gruppen.

In den **mütterzentrierten** Gruppen steht die Entwicklung und Förderung der Kinder im Mittelpunkt, insbesondere ihr Sozialverhalten, ihr Umgang mit anderen Kindern und Erwachsenen, auch in konflikthaften Situationen. Die Mütter werden angesprochen auf ihre erzieherische und pädagogische Verantwortung, damit sie sich im Familienalltag der altersspezifischen Entwicklung der Kinder entsprechend angemessen verhalten können. Sie werden sensibilisiert für die Bedürfnisse ihrer Kinder. Die Mütter werden von der Gruppenleitung angehalten, genau darauf zu achten, wie sich ihr Kind in welcher Situation verhält; gelegentlich erhalten sie dazu auch gezielte Beobachtungsaufgaben. Beobachtungen, Erfahrungen, Einsichten werden miteinander besprochen und bilden die Grundlagen für die weitere pädagogische Arbeit.

Angesichts einer weitverbreiteten Unsicherheit bei Eltern, gerade wie sie sich in Konflikt- und Stresssituationen verhalten sollen, können Mütter in diesen Gruppen Sicherheit und Gelassenheit im Umgang mit ihrem/n Kind/ern erwerben und einüben. Elternabende, die die Gruppen begleiten, bieten die Gelegenheit, die Erfahrungen zu reflektieren und zu vertiefen. Die Fülle der Erziehungsratgeber und der Erziehungsratschläge in den Medien, in denen vor allem Verhaltensrezepte angeboten werden, trägt erfahrungsgemäß eher dazu bei, Eltern bei ihrer Erziehungsverantwortung zu verwirren als Klärung zu schaffen. Im Unterschied dazu können Mütter in diesen Gruppen herausfinden, welche konkreten Verhaltensweisen ihren eigenen Vorstellungen, ihren Lebensumständen und ihren Empfindungen entsprechen. Familienbildung ist in diesem Zusammenhang bemüht, Eltern zu befähigen, ihren eigenen

Standort, ihre eigenen Erziehungsvorstellungen und -ziele zu finden, immer wieder zu überprüfen und ggf. zu ändern. Ein Anliegen der Familienbildung ist dabei, von der Tendenz zur Überpädagogisierung des Lebens mit Kindern wegzukommen. Wer selbst sicher ist, kann auch ein sicheres Gespür für das entwickeln, was ein Kind gerade braucht. Eine "angstfreie Erziehung" setzt zunächst voraus, dass Mütter in der Lage sind, mit ihren eigenen Ängsten im Blick auf alle möglichen Fehler, die in der Erziehung gemacht werden könnten, zurechtzukommen. Eltern-Kind-Gruppen bieten diese Möglichkeit.

In den **frauenzentrierten** Gruppen geht es weniger um die pädagogische Verantwortung gegenüber den Kindern, als vielmehr um die Frauen selbst, um ihr Kontakt- und Austauschbedürfnis, um ihre Identität und ihr Selbstverständnis, um die Bewältigung ihrer neuen Lebens- und Familiensituation, die vielfach gekennzeichnet ist durch das - wenn auch heute oft befristete - Ausscheiden aus dem Erwerbsleben, durch einen Abbruch sozialer Außenkontakte, durch eine Isoliertheit aufgrund von Wohnverhältnissen und unzureichenden Infrastrukturen. Es geht für Frauen mit Kleinkindern heute zunehmend um die Bewältigung ihrer Ambivalenz zwischen Erwerbstätigkeit und Familienleben, d.h. Kindererziehung, hin- und hergerissen zu sein oder beides - häufig verbunden mit Schuldgefühlen - miteinander vereinbaren zu wollen. Die Zeit der sog. Elternzeit ist eine kritische Zeit, keineswegs ‘Urlaub’. Einerseits wollen Frauen in dieser Zeit die erhoffte Sinnerfüllung im Zusammenleben mit ihrem Kind erleben können, andererseits haben sie mit Ängsten und depressiven Stimmungen zu kämpfen, weil sie u.a. befürchten müssen, dass sie mit der Elternzeit in eine berufliche Sackgasse geraten und ihre bisherige Lebensplanung einen Bruch erhält.

In der Gruppe haben Frauen die Möglichkeit, zusammen mit anderen betroffenen Frauen herauszufinden, was sie in ihrer persönlichen Lebensplanung erreichen wollen und was sie angesichts ihrer Lebensumstände und der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen erreichen und leben können. Eltern-Kind-Gruppen bieten die Möglichkeit, dass Frauen bei aller Ambivalenz Sicherheit für ihre Entscheidungen gewinnen. Selbstsicherheit und Zufriedenheit mit der eigenen Lebenssituation, die Bearbeitung von Schuldgefühlen gegenüber ihren Kindern, wenn sie sich für eine Erwerbstätigkeit entscheiden, sind die wichtigsten Voraussetzungen für einen angemessenen und auch angstfreien Umgang mit Kind/ern. Ein schlechtes Gewissen ist ein schlechter Nährboden für eine Erziehung, die sich an der "Sensibilisierung für die Bedürfnisse von Kindern" orientiert.

Frauen benö.tigen heute auch in dieser Lebensphase Zeit für sich. Frauenzentrierte Eltern-Kind-Gruppen sind dafür nur Ersatz, auch wenn das Setting genügend Zeit und Raum für die Frauen zulässt. Gewünscht werden vielmehr Gruppen für Frauen bzw. für Mütter bei gleichzeitiger, räumlich getrennter Betreuung der Kinder.

In den **elternzentrierten** Gruppen geht es im Unterschied zu den mütter- und frauenzentrierten Gruppen vor allem darum, die Väter in die Erziehungsverantwortung einzubeziehen und sie zu motivieren, ihre Erziehungsverantwortung, zu der sie sich durch ihre Teilnahme an den Geburtsvorbereitungskursen noch deutlich bekannten, auch später zu übernehmen. Dass hier viele Versuche von Familien-Bildungsstätten unternommen wurden, Väter über besondere Veranstaltungsformen und -zeiten zu gewinnen, ist bekannt, ebenso bekannt ist, dass bei aller Familienorientierung der "neuen Väter" ihre Berufskarriere meistens doch noch Vorrang hat und deshalb nach wie vor die Beteiligung von Vätern an Familienaufgaben und an Maßnahmen der Familienbildung vergleichsweise gering ist (vgl. dazu auch Abschnitt 5.5.1). Für Misserfolge bei der Motivierung von Vätern können allerdings nicht die Einrichtungen der Familienbildung verantwortlich gemacht werden. Die

immer noch herrschende geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in allen öffentlichen Bereichen zeigt ihre deutlichen Rückwirkungen auf die Arbeitsteilung in Familien. Neben der Motivations- und Überzeugungsarbeit, die Familien-Bildungsstätten leisten, müssen vor allem politische und wirtschaftliche Weichenstellungen zur Überwindung entgehenstehender Strukturen erfolgen, damit Väter für die Übernahme und Beteiligung an den anstehenden Familienarbeiten und Erziehungsaufgaben eine größere Chance erhalten. In Analogie zu den mütter- und frauenzentrierten Gruppen wären die elternzentrierten Gruppen weiter zu differenzieren in väter- und männerzentrierte Gruppen (vgl. dazu auch 5.5.1).

Es muss nicht besonders erwähnt werden, dass in den Eltern-Kind-Gruppen viele andere Alltagsfragen, die das Familienleben und den Umgang mit Kindern betreffen, zur Sprache kommen und bearbeitet werden. Die Themenpalette ist breit; kein Thema, das für Frauen in dieser Lebensphase aktuell ist, bleibt ausgespart.

Das Gelingen dieser Gruppen steht und fällt damit, dass diejenigen, die diese Gruppen leiten und verantworten, hohe Kompetenzen mitbringen: eine sozialpädagogische Kompetenz im Umgang mit den Kindern und eine erwachsenenpädagogische Kompetenz, Gespräche in der Erwachsenengruppe anzuregen und zu leiten; die Kompetenz, Gruppenprozesse zu erkennen und zu steuern und die Kompetenz, Konflikte anzusprechen und Lösungsmodelle ausprobieren zu lassen; Kompetenzen, sich auf geschlechts- und rollenspezifische Fragen einzulassen und dabei als Gesprächspartner/in für die Erwachsenen zur Verfügung zu stehen (vgl. auch Eltern-Kind-Gruppen in Abschnitt 5.1.1).

In der Zusammenarbeit von Familienbildung mit familienergänzenden Erziehungs- bzw. Bildungseinrichtungen (Kindertagesstätten, Schulen) ist ein weiterer Aufgabenkomplex beschrieben (vgl. 5.1.2).

4 Die familialen Wandlungstendenzen als Orientierung und Ansatzpunkt für Familienbildung

Der soziale Wandel von Familie in der Gegenwart ist das beherrschende Thema in der soziologischen, psychologischen und familienpolitischen Literatur der letzten drei Jahrzehnte gewesen, wobei pessimistische Sichtweisen von Familie als in der Krise, als Auslaufmodell oder als Deinstitutionalisierungsprozess überwogen.

Dabei wird vielfach übersehen, dass der soziale Wandel von Gesellschaft und ihrer Teilbereiche, wie der Familie, an sich keine neue historische Erfahrung darstellen: historische Rückblicke zeigen uns vielmehr, dass sozialer Wandel ein permanenter und kontinuierlicher Prozess gewesen ist. Und auch die Auswirkungen des gegenwärtigen, technologisch ausgelösten Wandels auf andere gesellschaftliche Bereiche, wie sie U. Beck bereits 1986 für die derzeitigen Wandlungsprozesse beschreibt, ist an sich keine neue historische Erfahrung, denn immer schon haben wirtschaftliche Wandlungsprozesse, technologische Innovationen und Erfindungen soziale Auswirkungen nach sich gezogen. Erinnert sei hier etwa an die sozialen Umwälzungen als Folge der ersten industriellen Revolution mit der Herausbildung neuer Berufe und sozialer Klassen, der Beschleunigung der Verstädterungsprozesse, der Auflösung der vorindustriellen Lebens- und Wirtschaftsformen (“Das Ganze Haus”), der Durchsetzung gesellschaftlicher Bewertungskriterien von Arbeit und Entlohnung nach dem Prinzip der individuellen Leistung.

Ob selbst die "bürgerliche Familie" eine Folge dieser industriellen Revolution ist oder aber eine der notwendigen Voraussetzungen für ihre Entfaltung war, ist umstritten, jedenfalls ist erst seitdem unser vertrautes Familienbild der bürgerlichen oder Kernfamilie soziale Realität.

Deutlich wird im historischen Rückblick, dass auch Familie – wie alle anderen sozialen Institutionen – sich in ihren Lebens- und Organisationsformen stets verändert hat. So verweist Kaufmann (1995, S. 8) darauf, dass selbst die elementare und nahezu universelle biologische Grundstruktur von Familien sich unter verschiedenen gesellschaftlichen Bedingungen kulturabhängig ausformt, etwa abhängig von geltenden Wertvorstellungen, der binnenfamilialen Arbeitsteilung und den gesellschaftlichen Wirtschaftsformen. Jüngste medizinische Entwicklungen, wie die künstliche Befruchtung werden nun selbst die an die biologischen Funktionen gebundenen Vorstellungen von Familie verändern.

Neu ist an den gegenwärtig ablaufenden gesellschaftlichen Wandlungsprozessen vor allem, dass sie stark beschleunigt ablaufen: Veränderungen, die sich früher über Generationen erstreckten (intergenerative Veränderungen), vollziehen sich jetzt in der jeweils selben Generation (intragenerative Veränderungen). Dies führt nicht nur dazu, dass jeder Einzelne in seinem Leben wiederholt zu Verhaltensänderungen bereit sein muss, sondern verändert auch die Bedeutung des Lernens von der jeweiligen Elterngeneration, die Rolle der eigenen Eltern als "Vorbilder" und die Übernahme von deren Verhaltensweisen. Diese raschen Veränderungen zeigen sich etwa im raschen Rückgang der religiösen Bindungen und Wertorientierungen ("Säkularisationsprozess"), aber auch in neuen Lebensformen, wie nicht-eheliche Lebensgemeinschaften.

Für die Familienbildung - aber insbesondere für die Vermittlung von Verhaltensweisen in den vorausgehenden Sozialisationsprozessen - bedeutet dies, das Augenmerk mehr auf die Vermittlung basaler Kompetenzen als auf die Vermittlung von spezifischen Verhaltensweisen zu legen: die Kompetenzen zur Reflexivität von Verhalten und die flexible situationsabhängige Anwendung und Übertragung zugrundeliegender Wertvorstellungen gewinnen hier an Bedeutung.

Hieraus erwächst der Familienbildung auch eine besondere Bedeutung: neben der Vermittlung von Einsichten in die sich verändernden Lebenssituationen, liegen ihre Funktionen gerade auch in dem Angebot der "Verortung", der Ausdeutung von Veränderungen, der Vermittlung von Konsequenzen für die individuelle Lebensführung.

Die Vielfalt gegenwärtiger Wandlungsprozesse von Familien lassen sich zumindest in fünf Dimensionen zusammenfassen:

- In den Veränderungen von familienbezogenen Wertvorstellungen und Leitbildern ("Individualisierungsthese")
- In den Veränderungen von Familienformen ("Pluralisierungsthese")
- In den Veränderungen der Arbeitsteilung und den sozialen Rollen in Familien
- In einem unterschiedlichen Verlauf über den Lebenslauf hinweg ("Familiendynamik")
- In den Veränderungen der sozialen Einbettung von Familien ("soziale Netzwerke")

4.1 Veränderungen familienbezogener Wertvorstellungen und Leitbilder (“Individualisierungsthese”)

In ihrem Kern beschreibt die “Individualisierungsthese”, wie sie etwa Beck in der Charakterisierung seiner “Risikogesellschaft” (1986) vertritt, dass traditionelle Wertvorstellungen und Orientierungen ihre gesellschaftliche Selbstverständlichkeit verlieren und neben ihnen bzw. an deren Stelle eine Vielfalt neuer Lebensformen entstehen. Den Einzelnen ergeben sich neue Wahl- und Entscheidungssituationen, seine Verhaltensoptionen erweitern sich. Als Kehrseite dieser Optionserweiterungen ist aber der Verlust bzw. die geringere Geltung von gesellschaftlichen und sozialen Gewissheiten anzusehen; die Notwendigkeit zu eigenen Entscheidungen kann jedoch leicht zur Überforderung der Einzelnen führen. Schneewind (1994, S.86) verweist darauf, dass die “präventive Vermittlung von Kommunikations- und Problemlösungskompetenzen, die Einsicht in konfliktverstärkende Muster der Beziehungsdynamik sowie die Fokussierung und verhaltensmäßige Umsetzung positiver Partnerschaftsaspekte in der Sicht beider Partner zu einer deutlich verbesserten und intensiver gelebten Paarbeziehung führen.” Die innere Verbindlichkeit der Paarbeziehung ist eine wichtige Bedingung für das Gelingen der Partnerschaft/Ehe wie auch für die sich erweiternden Sozialbeziehungen mit den Kindern in der Familie.

Die Konsequenzen dieser Position beschreibt Kaufmann (1995, S. 102) wie folgt: “ Ehe und Familie können nicht mehr als vorgegeben, sondern Ehe kann nur noch als zu leistende Partnerschaft...und Familie nur noch als zu leistende Nestbildung, als mühsam zu erringender Erholungs- und Gestaltungsraum ...angemessen verstanden werden."

Zwei Aspekte sollen im folgenden im Vordergrund stehen: einmal die Auffassungen über die mit Ehe und "Familie" verknüpften Erwartungen, zum andern die Frage nach deren Leitbildern und Wertvorstellungen.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die Erwartungen an Familien, die Gründung einer Ehe und eigene Kinder zu haben, für junge Menschen nach wie vor sehr hoch und ungebrochen sind: "Für viele ... ist die Familie immer noch der Ort, auf den sich Hoffnungen und Wünsche der Menschen richten; ein Ort, an dem Leben und Arbeiten, Lernen und Erziehen eng miteinander verknüpft und im Alltagshandeln eingebunden sind" (Fischer-Köhler, 1992, S. 8).

Gerade die hohen Erwartungen an den jeweiligen Partner sind aber vielfach auch die Gründe für ihr Scheitern, die "vertragsmäßige" Beendigung der Lebensgemeinschaft: die Nichterfüllung von Erwartungen führt nicht zur Reduzierung des Anspruchsniveaus, sondern zum Ausstieg aus der bestehenden Lebensbeziehung und zur Suche der Verwirklichung der Erwartungen in einer neuen. Nicht nur die Scheidungen sind in den zurückliegenden Jahrzehnten angestiegen, sondern mit ihnen auch die Wiederverheiratungsquoten.

An die Stelle **eines** Leitbilds sind mehrere Leitbilder getreten: die Ehe wird heute vor allem in Hinblick auf die Familie, das heißt auf das Hinzukommen von Kindern hin begründet. Zwar hat Ehe auch früher nicht das Monopol für sexuelle Beziehungen besessen, nun aber hat sie auch den Anspruch hierauf verloren: Die gesellschaftlichen Sanktionen für außereheliche Sexualbeziehungen sind weitgehend weggefallen, wie äußere Gründe (z.B. die Möglichkeit unverheiratet zusammenzuleben) dies noch vor einer Generation erzwangen.

Gerade die Leitvorstellungen von sexuellen Beziehungen richten sich stärker auf persönliche Voraussetzungen und Ansprüche gegenüber dem Partner bzw. gegenüber der Partnerin als auf rechtliche und Statusfragen. Folge ist, dass die Ehe nur noch eine mögliche Lebensform unter anderen darstellt und - dies scheint das historisch neue Moment zu sein - vor allem nicht mehr den Bezugsrahmen abgibt, auf den hin alternative Lebensformen beurteilt und bewertet werden.

Die Orientierungen in familialen Lebensformen sind nach Auffassung von Fischer-Köhler (1992, S. 8 f.) durch eine "Grundspannung" des Willens nach Freiheit und dem Bedürfnis nach Bindung bestimmt. Während letzteres in den in Familien gesuchten Werten wie Treue, Wärme, Nähe, Geborgenheit und Intimität zum Ausdruck kommt, äußert sich der Wille nach Freiheit in den Ansprüchen nach individueller Unabhängigkeit und dem Streben nach Selbstverwirklichung.

Hohe Anforderungen für Eltern ergeben sich, weil Kindheit in der jüngeren Vergangenheit eine neue Bewertung erfahren hat, aus den Erwartungen an ihre Betreuungs- und Erziehungsleistungen: mit dem anwachsenden Wissen über notwendige Entwicklungsbedingungen von Kindern haben nicht nur die Anforderungen an elterlicher Zuwendung und Erziehung zugenommen, Eltern streben auch nach gezielter Förderung der Kinder in ihren kognitiven und emotionalen Kompetenzen und in ihrem Sozialverhalten. Freilich sind das elterliche Wissen und die Fähigkeiten, dies im alltäglichen Umgang mit den

Kindern auch umzusetzen, recht unterschiedlich entwickelt, elterliches Verhalten auch durch Unsicherheiten bestimmt. Eltern messen besonders den Gesichtspunkten Geduld, Beschäftigung mit dem Kind und Eingehen (Verständnis) große Bedeutung zu; Autoritäts- und Disziplinierungsfragen, Nachgiebigkeit und Strenge gegenüber den Kindern sind von geringerem Stellenwert in den Erziehungskonzepten von Eltern. Insbesondere Eltern mit einer qualifizierten Ausbildung betonen in ihrer Erziehung mit der Selbständigkeit des Kindes, seiner Fähigkeit zu sozialer Verantwortung und Kritikfähigkeit individualistische Erziehungsvorstellungen (Bertram/Hennig, 1995, S.107 ff.; BMFSFJ 2005b); die Ergebnisse der Pisa-Studie bestätigten, dass besonders 15-jährige Mädchen mehr Hilfsbereitschaft, Empathie und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme zeigen als gleichaltrige Jungen, die stärker individualistische und aggressive Orientierungen und eine Abwehr von Verantwortung aufweisen (Baumert u.a. 2001).

Sowohl bei den Erziehungszielen (z.B. religiöse Orientierung, Selbständigkeit, Konformitätserwartungen) als auch bei den Erziehungspraktiken (Zuwendung, Lob) ergeben sich signifikante Unterschiede im Vergleich der Großeltern- zur Elterngeneration; die Veränderungen im generativen Vergleich zeigt für die Elterngeneration (jüngere Generation) vor allem weniger Normgebundenheit und Konformitätsdruck sowie eine höhere Bereitschaft zur Äußerung positiver Gefühle gegenüber den Kindern (Schneewind/Ruppert 1995, S.145 ff.).

Die hohen Erwartungen, die sich auf das Familienleben, an Partner und Kinder, richten, sind vor allem individualisierte Erwartungen; ihre Nichterfüllung richten sich deshalb auch vor allem gegen die individuellen Familienmitglieder. Dass es sich hierbei vielfach auch um "strukturelle" Differenzen handelt (z.B. soziale Rollenunterschiede des Verhaltens und der Erwartungen von Männern und Frauen), wird jedoch von den Beteiligten meist nicht erfahren.

Vergleichende repräsentative Daten (Bien 1996, S. 253 ff.) zeigen, dass mit dem institutionellen Bedeutungsrückgang von Ehe und Familie, wie sie die Individualisierungs-these besagt, nicht zugleich – zumindest kurzfristig und im engen zeitlichen Zusammenhang - ein “Wertezerfall” einhergeht: so ergab ein Vergleich von Männer und Frauen keinen bedeutsamen Anstieg von postmaterialistischen, individualistischen Einstellungen und insgesamt zeigt sich eine grosse Stabilität in den Einstellungen zur Ehe als Teil bzw. Sinn des Lebens und zu Kindern als Lebenssinn; Veränderungen in den Einstellungen sind eher gering, sie werden u.a. durch Heirat und Elternschaft beeinflusst.

Die Nachfrage nach qualifizierter Begleitung und Beratung von Ehen, Partnerschaften und Familien steigt ständig. Besonders im Bereich kirchlicher Einrichtungen besteht auch eine Tradition von Kursen in der Ehevorbereitung und in der Ehebegleitung mit den Zielen einer größeren Stabilisierung und Zufriedenheit von Ehen und Partnerschaften:

> Die Erfahrungen mit wissenschaftlich erprobten Programmen in Deutschland (EPL "Ehevorbereitung - ein partnerschaftliches Lernprogramm" und KEK „Konstruktive Ehe und Kommunikation“) sind dabei ausgesprochen positiv (vgl. Engl & Thurmaier 2001, Hahlweg u.a. 1998). Aus den USA liegen Erfahrungen mit dem “Premarital Relationship Enhancement Program” (PREP) vor (Cowan & Cowan 1994).
> In der Evaluation des EPL- Programms zeigte sich ein langfristiger Lernerfolg im Gesprächsverhalten, eine stabilere Ehe¬zufrieden¬heit und weit weniger

Scheidungen als bei Vergleichspaaren. Die positiven Wirkungen der Programmteilnahme sind auch noch nach 5 Jahren gegeben. Ähnlich erfolgreich sind die Ergebnisse für KEK, einem Programm für Paare in mehrjähriger Beziehung: Kommunikations- und Ehequalität sind nach dem Kurs deutlich verbessert, der Problemdruck reduziert und die Partner leiden weniger unter körper¬lichen und seelischen Beschwerden. Die erfreulichen Resultate bleiben auch längerfristig (Erhebungsdauer 3 Jahre) bestehen.
Für die Durchführung dieser Programme wurden mittlerweile zahlreiche Trainer in ganz Deutschland ausgebildet (ca. 1.500 in EPL, ca. 300 in KEK). Anbieter von EPL- und KEK-Kursen im Internet.
Leider wird die Notwendigkeit zur Wahrnehmung solcher Angebote zumeist erst spät erkannt, nämlich dann, wenn bereits schwere Krisen bestehen (Thurmaier & Engl 2003). Hier kommt der präventiven Arbeit der Familienbildung besondere Bedeutung zu. Einzelne Projekte haben diesen präventiven Arbeitsansatz auch in Deutschland aufgegriffen (vgl. Projekt “Wenn aus Partnern Eltern werden” des Deutschen Familienverbands, 1995; “Begleitetes Elternsein im 1. Lebensjahr der Beratungsstelle für Natürliche Geburt und Eltern-Sein, 1995).

4.2 Veränderungen der äußeren Familienformen (“Pluralisierungsthese”)

In der These der Pluralisierung von privaten Lebensformen kommt zum Ausdruck, dass – auf dem Hintergrund eines engen Begriffs von “Normalfamilie” – eine größere Vielfalt von unterschiedlichen Familienlebensformen nebeneinander besteht; heutige Familien können sich sowohl hinsichtlich ihrer Familienbildungsprozesse (z.B. durch Erstheirat, Verwitwung, Scheidung), hinsichtlich der Rollenzusammensetzung (Anzahl der Erwachsenen- und der Kinderrollen) unterscheiden. Die zunehmende Pluralisierung von Familienlebensformen geht einher mit einem Prozess der De-Institutionalisierung der “Normalfamilie” (2 Eltern mit ihren leiblichen Kindern) und beruht auf der Erweiterung von Handlungsoptionen: der Entkopplung von Sexualität und Fortpflanzung, von Liebe und Ehe, von Elternschaft und Ehe, von biologischer und sozialer Elternschaft (vgl. Kaufmann, 1995, S.96 ff).

Die Merkmale für die Pluralität heutiger Familienformen zeigen sich insbesondere in ihren jeweiligen personellen und haushaltsmäßigen Zusammensetzungen: die sogenannte "Normalfamilie" von Vater, Mutter mit eigenem(n) Kind(ern) wird relativ zurückgedrängt durch immer mehr alleinlebende Eltern mit ihren Kindern, durch nicht-eheliche Partnerschaften mit Kindern (vor allem sind dies nicht-eheliche Partnerschaften, in denen die Kinder nur mit einem Elternteil verwandt sind), durch wiederverheiratete Familien mit Kindern aus früheren Ehen oder Partnerschaften etc.

Ein Vergleich der Familienformen zeigt für die alten Bundesländer zwischen 1972 und 2000 einen Rückgang des Anteils der Ehepaare mit Kindern von 43,3% auf nur noch 30,3 % der erwachsenen Bevölkerung. Dagegen sind die Anteile der nicht-ehelichen Partnerschaften mit Kindern in diesem Zeitraum von 0,1 % auf 1,4 % angestiegen. Stark zugenommen haben die Lebensformen ohne Kinder: die der Ehepaare von 25,5 % auf 29 %, der nichtehelichen Partnerschaften von 0,5 % auf 4,4 % und der Anteil der Singlehaushalte von 13,6 % auf 20,2 %.
Diese Entwicklungen gehen auf vielfältige Gründe zurück. Zum Ausdruck kommt

darin zum einen ein Rückgang der Bedeutung und Geltung der Ehe, zum andern der Rückgang der Geburten und.die Zunahme von Trennungen und Scheidungen.
Eine ähnliche Entwicklung der Familienformen ist für die neuen Bundesländer festzustellen: für den Zeitraum 1996 – 2000 ist hier ein starker Rückgang der Ehepaare mit Kindern (von 32,2% auf 27,5% und ein Anstieg des Anteils der Ehepaare ohne Kinder (von 28,4% auf 29,2%) festzustellen.
Auch wenn man sich darüber im klaren ist, dass diese Querschnittsdaten nur eine Momentaufnahme für die einzelnen Familien widergeben, die sich im Laufe der künftigen Entwicklung wieder verändern können, muss sich Familienbildung auf diese momentanen Lebenssituationen von Familien – neben anderen Merkmalen - in ihrem Angebot einstellen.
Ein wesentliches Moment heutiger Familienentwicklung stellt das regenerative Verhalten dar: Immer weniger Kinder werden in immer weniger Familien geboren! Insbesondere die Zunahme von Einzelkindern (3 von 10 Kindern wachsen in Deutschland als Einzelkinder auf, weitere 45% mit einem weiteren Geschwister; in Großstädten beträgt der Anteil der Einzelkinder bis zu 50%) in Familien ist hier für Familienbildung von Relevanz: zum einen besteht hier die Tendenz, dass diese Kinder von ihren Eltern überfordert werden, weil sich alle Erwartungen auf sie konzentrieren, zum anderen dadurch, dass die Phase der aktiven Elternschaft nur noch eine begrenzte Lebensphase umfasst und das Ende der Kindererziehung besonders für Mütter im mittleren Erwachsenenalter eine neue Lebensorientierung erforderlich macht.
Gerade für Angebote der Familienbildung ist hier von Bedeutung, dass einzelne soziale Schichten ein unterschiedliches Reproduktionsverhalten zeigen: so bleiben etwa Frauen mit einer hohen beruflichen Qualifikation (z.B. Akademikerinnen) deutlich häufiger kinderlos als Frauen mit mittleren oder niedrigen Ausbildungsqualifikationen (Engstler/Menning 2003, S.76 ff.)

In einem strukturellen Sinne fehlen dem Einzelkind oder der kleinen Geschwistergruppe aber Möglichkeiten, Gleichaltrigenkontakte in der Familie einzuüben: Erfahren von Konkurrenz und Teilen, das Aushandeln und Durchsetzen von Interessen, die Solidarität und wechselseitige Unterstützung der Geschwister; hierfür bedarf es in Zukunft stärker der gesellschaftlichen Organisation/Vorkehrung, solche Gleichaltrigenkontakte zu vermitteln. Zu der "Verinselung" in der Familie mit den eingeschränkten oder nicht gegebenen Peerkontakten tritt die "Verinselung" des Kindes in der Wohnumgebung. Auch hier erscheint die Situation von Kindern in Großstädten besonders prekär, da hier die Familienhaushalte nur eine kleine Minderheit darstellen (beispielsweise ist in München nur jeder 7. Haushalt ein Haushalt mit minderjährigen Kindern), zumindest ist die Nachbarschaft, ihr unmittelbares Wohnumfeld mit Kindern stark ausgedünnt (Bruhns/Mack 2001)

Die “Verinselung” und “Verhäuslichung” des vor allem städtischen Kinderalltags löst den Lernort “Straße” ab, an die Stelle eigenständigem und selbstgewähltem Spielverhaltens treten Freizeitverhalten und –formen, die vorweg zu organisieren und pädagogisch arrangiert sind, vor allem in speziellen öffentlichen “Räumen”, wie z.B. Spielplätzen, Sporthallen stattfinden (vgl. Nissen 1998).
Dies zeigt Konsequenzen in der Freizeitgestaltung der Kinder, die eher nicht im Wohnumfeld erfolgt, sondern über längere Wege hinweg vorab verabredet werden muss und sie durch Fahrerfordernisse und Aufsicht von den Zeitmöglichkeiten ihrer Eltern, vor allem der Mütter, abhängig macht .

Eine Untersuchung in der Stadt Zürich zeigt sehr eindringlich, wie stark die Bedingungen der Wohnumwelt, insbesondere die jeweilige Verkehrssituation, die Sozialisationsqualität von Kindern, ihr Spielverhalten und die Beziehungen zu ihren Eltern bestimmen: konnten Kinder sich in ihrer Wohnumgebung frei bewegen und alleine spielen, waren sie u.a. in ihrem Verhalten selbständiger, zeigten bessere motorische Leistungen, waren in ihrem Verhalten ausgeglichener, verfügten über doppelt so viele Kontakte zu anderen Kindern; aber auch die Eltern waren besser "vernetzt" (mehr Kontakte, mehr wechselseitige Entlastungen und Hilfeleistungen); die Beziehungen der Kinder zu ihren Müttern waren positiver, weniger konflikthaft und stressfreier. Dagegen wiesen Kinder in einer "ungünstigen" Wohnumgebung Defizite in ihrer Entwicklung auf, verfügten über weniger Spielkontakte, waren die Mutter-Kind-Beziehungen belasteter und stressvoll (vgl. Hüttenmoser/Degen-Zimmermann 1995).

4.3 Veränderungen der sozialen Rollen in Familien

Die sozialen Rollen von Männer und Frauen haben sich nicht gleichmäßig verändert: der stärker ausgeprägte Rollenwandel von Frauen und Müttern hat gerade deshalb bei ihnen zu zusätzlichen Belastungen und Diskrepanzen geführt, weil sich das Verhalten der Männer nicht in gleichem Maße mitverändert hat. Die widersprüchlichen Anforderungen an Mütter, die sich aus der Dreifachbelastung von Kindererziehung, Erwerbstätigkeit und Haushaltsversorgung ergeben, müssen diese meist alleine lösen.

Besonders Mütter mit kleineren Kindern sind hiervon betroffen: Das Familienleitbild einer partnerschaftlichen Arbeitsteilung zwischen Männer und Frauen, wie sie bei kinderlosen Paaren zunehmend gilt und gelebt wird, kann mit dem Übergang zur Elternschaft zumeist nicht aufrecht erhalten werden; die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zwischen Vätern und Müttern folgen wieder stärker den traditionellen geschlechtsspezifischen Aufgabenverteilungen: Väter fühlen sich ganz überwiegend "in keiner Weise beruflich oder sonstwie eingeschränkt." Bei Frauen ist eine Entscheidung für ein Kind erstmals eine Entscheidung für eine zumindest vorübergehende berufliche Unterbrechung." (Gerzer-Sass 1995, S.17f.). Mütter erfahren den Übergang zur Elternschaft als "doppelte Belastung" und sind als Ursache für eine abnehmende Lebenszufriedenheit anzusehen: einmal als Diskrepanz zwischen dem vorgestellten Familienleitbild und den realen Lebensmöglichkeiten und zum zweiten als eine zunehmende Aufgabenverschiebung und abnehmende freie Zeit für sich selbst im Vergleich zu den Vätern. Deren Belastung nimmt eher im Beruf zu; ihr rückläufiges Engagement in der Hausarbeit lässt sich damit zwar erklären, wird aber von den Müttern nicht als gleichwertige Belastung erlebt. Dieser "strukturell angelegte Konflikt" wird von Müttern und Vätern jedoch zumeist als individueller Konflikt empfunden, als persönliches Versagen, den eigenen Erwartungen und denen des Partners/der Partnerin entsprechen zu können (Gerzer-Sass, 1995, S. 21).

Das Erwerbsverhalten von Müttern hat sich in den zurückliegenden Jahrzehnten deutlich verändert. Wegen der unterschiedlichen "Traditionen" und unterschiedlicher Zahlengrundlagen werden nachfolgend die Entwicklungen für die alten und neuen Bundesländer getrennt dargestellt.

Die Erwerbstätigenquote von Müttern mit Kindern ist in den alten Bundesländern zwischen 1972 und 2000 von 39,7% auf 62,8% angestiegen, obwohl auch die Anteile von Müttern, die erwerbslos sind, in diesem Zeitraum ebenfalls angestiegen sind.
Der Anstieg der Müttererwerbstätigkeit geht vor allem auf die Ausweitung der Teilzeitbeschäftigung zurück.
Die Erwerbstätigkeit von Müttern variiert stark nach dem Alter und der Anzahl der Kinder und nach ihrem Familienstand: mit zunehmendem Alter der Kinder kehren die Mütter – vor allem als Teilzeitbeschäftigte – ins Berufsleben zurück; mit der Anzahl der Kinder nehmen die Beschäftigungsquoten der Mütter ab. Die Erwerbstätigkeitsquote alleinerziehender Mütter liegt über der verheirateter Mütter und insbesondere sind erstere deutlich häufiger ganztägig erwerbstätig.
Sowohl die Konzentration auf eine Teilzeitbeschäftigung und der geringere Erwerbsanteil von Müttern mit Kindern im vorschulischen Alter dürfte mit dem geringen Versorgungsgrad mit Kinderbetreuungsangeboten in den alten Bundesländern zusammenhängen; angesichts des gegebenen Betreuungsangebots ist die Erwerbstätigenquote der Mütter mit Kindern unter 3 Jahren mit 30,5% (ohne vorübergehend Beurlaubte) dennoch bemerkenswert.
In den neuen Bundesländern galt bis zur Wiedervereinigung die gesellschaftliche Erwartung einer weitgehenden Vollbeschäftigung der Mütter; für alle Kinder wurde vom Staat oder den Betrieben eine ausreichende Kinderbetreuung angeboten.
Die Erwerbstätigenquote von Müttern liegt in den neuen Bundesländern immer noch über der von Müttern in den alten Bundesländern (2000: 71,3%) und dies trotz einer deutlich höheren Erwerbslosigkeit in den neuen Bundesländern (2000: 17,5%). Mütter in den neuen Bundesländern sind auch deutlich häufiger Vollzeit erwerbstätig: in 2000 arbeiteten rd. 2/3 der erwerbstätigen Mütter vollzeitlich (mehr als 36 Wochenstunden).

Mit der stärkeren Erwerbstätigkeit von Müttern ist für sie ein Gewinn zu mehr Gleichrangigkeit und Mitentscheidung in der Familie verbunden, mehr Unabhängigkeit und Möglichkeiten für Anerkennung und ihr Selbstbewusstsein, aber es ist zu erkaufen mit nur wenigen Entlastungen in ihren traditionellen Aufgaben in der Familie: der Verantwortung für die Haushaltsführung und für die Erziehung der Kinder. Die in Ansätzen gegebene stärkere Familienzentriertheit der Väter, ihre stärkere Beteiligung bei der Erziehung der Kinder (vor allem in der Freizeitgestaltung) deckt die Aufgaben der Mütter nicht ab, fängt eher auf, was aufgrund der kleineren Geschwistergruppen oder der Einzelkinder und veränderten Erziehungsvorstellungen gegenüber früher neu hinzugekommen ist: die intensivere Beschäftigung der Eltern mit ihren Kindern, elternzentrierte Strukturen in der Familie.

Die Erwerbstätigkeit von Müttern ist aber ein wesentliches Moment ihres Individualisierungsprozesses, d.h. die Verwirklichung eigener Lebensperspektiven, die über Familie und Kinder hinausgehen. In diesem Sinne hat die Erwerbstätigkeit für Frauen einen den Männern vergleichbaren Stellenwert erhalten; sie wird prinzipiell lebenslang gesehen, und erfährt - gegenüber noch vor einer Generation - eine stärker berufsbezogene Begründung und wird für die eigene Identität als zentral angesehen.

Familienbedingte Unterbrechungen umfassen vielfach nur noch wenige Jahre und wenn doch länger unterbrochen wird, dann auch deshalb, weil die verfügbaren Möglichkeiten der Kinderbetreuung sowohl quantitativ unzureichend und qualitativ oft unbefriedigend sind und die

Mütter aus Verantwortung gegenüber ihren Kindern in der eigenen Lebensplanung zurückstecken.

Bei beruflichen Unterbrechungen haben Mütter gestiegene Ansprüche an Möglichkeiten der Kommunikation, des Erfahrungsaustauschs, der Entlastung (z.B. zeitweise Kinderbetreuung) und der beruflichen Fortbildung.

Familienbildung kommt hier neben aufklärenden auch entlastende Aufgaben zu: Die Vermittlung von "Modellen" einer partnerschaftlichen Arbeitsteilung in familienbezogenen Aufgaben, partielle Entlastungen von Müttern durch Angebote von gelegentlicher Kinderbetreuung und besondere Angebote der Rekreation und "Bereicherung" ihres Alltags. "Offene Angebote", wie sie gerade von Initiativen und Selbsthilfeeinrichtungen entwickelt wurden, weisen hier neue Wege auch für die institutionelle Familienbildung (vgl.auch Abschnitt 5.1.3).

Freilich erscheint hier unabdingbar, daß die Männer/Väter für eine Veränderung der Arbeitsteilung in ihren Familien, für die Setzung neuer Lebensorientierungen und Schwerpunkte gewonnen werden können. Die bereits erreichte stärkere Familienorientierung von Männern/Vätern steht außer Frage, doch ist eine gerechte Aufgabenteilung zwischen Müttern und Vätern noch lange nicht erreicht, wie sich etwa auch in der stark assymmetrischen Inanspruchnahme von Elternzeit zeigt.

4.4 Veränderungen im Lebensverlauf von Familien: Trennung und Scheidung von Ehen und Partnerschaften, Wechsel von "Elternpersonen"

Eine Eheschließung wird heute von jungen Paaren nicht mehr als eine Sicherheit für das gesamte künftige Leben erfahren: nur noch eine Minderheit von weniger als 10% teilen die Auffassung von der Unauflösbarkeit der Ehe und ihnen teilt sich auch die Erfahrung mit, dass ein Großteil der Ehen vorzeitig durch Scheidung endet. In Deutschland beträgt die Scheidungsquote inzwischen mehr als 30%, in den neuen Bundesländern lag sie in den zurückliegenden Jahren noch etwas darüber, in westdeutschen Großstädten erreicht sie bereits die Hälfte aller geschlossenen Ehen.

Die abnehmende Stabilität von Ehen zeigt sich zum einen in der Zunahme der Scheidungsquoten, zum andern in der abnehmenden Ehedauer bis zur Ehescheidung. Die Scheidungswahrscheinlichkeit hat sich seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts stark erhöht, nach einer zwischenzeitlichen Abschwächung dieses Aufwärtstrends ist für die 90er Jahre eine erneute Zunahme von Scheidungen festzustellen.

Auf der Basis der derzeitigen Scheidungsquoten ist davon auszugehen, dass im Schnitt jede dritte Ehe vorzeitig durch Scheidung enden wird (2000: 36,4%); die Scheidungswahrscheinlichkeit in Großstädten liegt dabei deutlich über diesem Durchschnitt.

Die Ehescheidungen erreichen ihren ersten Höhepunkt bereits zwischen dem fünften und sechsten Ehejahr; im Durchschnitt bestehen Ehen, die durch Scheidung enden rd. 12,9 Jahre. Eine besonders geringe Stabilität weisen Ehen auf, in denen das Heiratsalter der Frau unter 20 Jahren lag: hier endeten innerhalb der ersten 5 Jahren bereits 18,8% der Ehen (im Durchschnitt aller Ehen lediglich 9,3%)

Von nahezu jeder zweiten Scheidung sind minderjährige Kinder mitbetroffen (2000: 48,8% der geschiedenen Ehen); man geht davon aus, dass künftig mehr als jedes sechste Kind (ca. 16%) bis zu seiner Volljährigkeit von einer Ehescheidung seiner Eltern betroffen sein wird.

Über Trennungen von nicht-ehelichen Partnerschaften liegen keine Angaben vor; diese Familienform hat sich jedoch stark ausgeweitet und zunehmend leben in ihnen auch Kinder. Die Stabilität von nicht-ehelichen Partnerschaften muss geringer eingeschätzt werden, wenn man von dem niedrigeren Alter der Kinder ausgeht, die durch Trennungen von nicht-ehelichen Partnerschaften betroffen sind.

Mit dem Ansteigen der Scheidungsquoten sind die Wiederverheiratungsquoten bereits einmal Geschiedener ebenfalls angestiegen: in jeder dritten Ehe war einer bzw. beide Partner bereits zuvor verheiratet.

Während sich die Scheidungsforschung früher vor allem auf die Entwicklungsdefizite und -risiken konzentrierte, liegt heute das Interesse stärker an den förderlichen oder protektiven bzw. hinderlichen Faktoren und Bedingungen, um mit deren Kenntnis den “Phasenübergang” unterstützend begleiten zu können. Solche protektive Faktoren sind etwa: die Absicherung des gegebenen wirtschaftlichen Lebensstandards, ein niedriges Streitniveau in den nachehelichen Elternbeziehungen, ein intensiver Kontakt der Kinder zum nicht-sorgeberechtigten Elternteil, die Verfügbarkeit und Qualität sozialer Netze und Unterstützungssysteme.

Familienbildung kann hier - besonders im Zusammenwirken mit Beratungsdiensten - stabilisierende Aufgaben wahrnehmen: etwa durch das Angebot von Selbsterfahrungsgruppen und therapeutisch begleitete Gruppen. Erfahrungen mit Programmen in Deutschland und vor allem in den USA zeigen hier ermutigende Ergebnisse: Entlastung und Entpersonalisierung von Partnerkonflikten, Stabilisierung von Ehen, Erhöhung der Ehezufriedenheit. (vgl. Thurmaier u.a. 1993, Cowan & Cowan 1994).

Das zunehmende Scheitern von Ehen und die Zunahme von Wiederverheiratungen sind für Eltern und besonders die davon betroffenen Kinder mit auch längerfristigen Neuorientierungen, Verhaltensunsicherheiten und Konflikten verknüpft, wofür Familienbildung ebenfalls begleitende Orientierungshilfen, Entlastung und Stabilisierung anbieten und den Erfahrungsaustausch und die Unterstützung in Selbsthilfegruppen organisieren kann.

4.5 Soziale Vernetzung von Familien

Auch wenn das Bild der isolierten Kleinfamilie dem wörtlichen Sinn nach korrigiert wurde durch empirische Studien, die die "soziale Vernetzung" von Familien aufzeigen, bleibt doch festzustellen, dass mit dem Bedeutungsrückgang von Kontakten auf verwandtschaftlicher oder abstammungsmäßiger Basis die Beziehungen auf freiwilliger Wahl, aufgrund von Freundschaft und Berufstätigkeit, von den jeweiligen Familien eine aktive Bemühung voraussetzen; das Ausmaß ihrer Kontakte beruht hier neben den verfügbaren zeitlichen und finanziellen Ressourcen vor allem auch auf den persönlichen Wünschen und Fähigkeiten, Kontakte zu knüpfen und aufrecht zu erhalten und den Gelegenheitsstrukturen. Hier erfolgreich zu sein, setzt u.a. auch die Möglichkeiten zur Reziprozität der Kontakte voraus.

Gerade hier könnten Familienbildung, Initiativen und Familienselbsthilfe die Voraussetzungen schaffen, über die Herstellung von interessengleichen Gruppen, die Möglichkeiten zu individuellen und gelegentlichen Kontakten, die Einrichtungen für Familien zu eigenorganisierten Kontakten und Aktivitäten zugänglich zu machen. Gerade für die Lebensphase von Familien mit kleinen Kindern, in denen die Eltern – faktisch vor allem die Mütter - in starkem Maße "hausgebunden" sind, kommen Angeboten der Familienbildung etc. wesentliche Bedeutung zu, zumal es sich hier um eine Lebensphase mit großer Aufgeschlossenheit handelt.

4.6 Die wirtschaftliche Situation von Familien: Armutsrisiko

Bis vor wenigen Jahren ist die Diskussion von Armut in unserer Gesellschaft ein politisches Tabu gewesen. Es wird in der Regel darauf hingewiesen oder auch einfach gehofft, dass die bestehenden Sozialgesetze, wie etwa die Ansprüche auf Sozialhilfe, eine wirtschaftliche Armut von Familien per se ausschließen bzw. wirkungsvoll verhindern.

Dem Ersten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (2001) kommt das Verdienst zu, auf die wachsenden Armuts- und Unterversorgungslagen von Familien und Kindern und die damit einhergehenden Konsequenzen hingewiesen zu haben.

In einer zunehmend ökonomistisch orientierten Gesellschaft führen wirtschaftliche Notlagen in der Erziehung, Versorgung und Pflege von Kindern oder hilfsbedürftigen Familienmitgliedern zu unterschiedlichsten Defiziten und Fehlentwicklungen. Häufigster Grund für die Armut von Familien mit Kindern ist die Arbeitslosigkeit der Eltern. Das Armutsrisiko variiert dabei stark nach der Familiensituation: so ist das Armutsrisiko von alleinerziehenden Eltern mit Kindern deutlich angestiegen bzw. nimmt zu mit der Anzahl der Kinder im Familienhaushalt. Daneben weisen Migrantenfamilien und ihre Kinder ein erhöhtes Armutsrisiko auf.

Die entwicklungsbezogenen, sozialen und bildungsmäßigen Konsequenzen von längerfristiger Armut bei Kindern können vielfältig sein: es bestehen u.a. Risiken in der Gesundheit und Ernährung, in einer defizitären Wohnungsversorgung, in der Entwicklung eines negativen Selbstbildes, von sozialer Isolation (“social exclusion“), von fehlender schulischer Förderung bzw. Vernachlässigung und familiären Spannungen. So fühlen sich auch mehrheitlich

mittelschichtszugehörige Familienhaushalte zunehmend den Spannungen ausgesetzt, die sich aus den Widersprüchen von gesellschaftlichen Erfolgskriterien und Erwartungsmustern an diejenigen die Angehörige pflegen bzw. Kinder versorgen ergeben. Ob es zu diesen Konsequenzen im Einzelfall kommt, ist sicher auch von den familiären Bewältigungsstrategien, durch die Art des Umgehens mit dieser Situation seitens der Eltern abhängig. Ob und wie diese Bewältigungsstrategien allerdings zur Geltung kommen, ist auch abhängig von infrastrukturellen Voraussetzungen.

Während in Deutschland die Altersarmut zunächst gestoppt werden konnte, ist das Armutsrisiko von Kindern in der Vergangenheit stark angestiegen und liegt deutlich über dem für die Gesamtbevölkerung; besonders Minderjährige in Haushalten von alleinerziehenden Müttern, in nichtehelichen Lebensgemeinschaften, Migrantenfamilien und Familien mit 3 und mehr Kindern weisen ein hohes Armutsrisiko auf. Mehr als jedes 7. Kind unter 15 Jahren (15 %) lebte 2003 in einem Haushalt unterhalb der Armutsgrenze (60 % des Median-Einkommens); dieser Anteil lag 1998 noch bei 13,8 %. (2. Armuts- und Reichtumsbericht 2005, S. 101, 110). In dem Stichwort von der “Infantilisierung“ von Armut kommt dies zum Ausdruck. Insbesondere Familienhaushalte mit einem weiblichen Familienvorstand gelingt ein Ausstieg aus der Armutssituation nur ganz begrenzt (hier entsteht besonders für Mütter ein regelrechter Erwartungsspagat zwischen Familienleistung und finanzieller Sicherungsleistung).

Durch die Zunahme vor allem der Langzeitarbeitslosigkeit steigt das Risiko von langfristigen Entwicklungsdefiziten und sozialer Isolation (social exclusion).

In seinem Maßnahmenteil macht der Erste Armuts- und Reichtumsbericht deutlich, dass allein eine Verbesserung der wirtschaftlichen Situation (= direkte Leistungen) nicht ausreichend ist: es kommt vielmehr darauf an, den Eltern durch eine Verbesserung der Infrastruktur die Erwerbschancen zu erhöhen (z.B. Kinderbetreuung), sie durch wirtschaftliche Bildung und Beratung, durch die Förderung von örtlichen und regionalen Netzwerken oder gezielte Fördermaßnahmen in sozialen Brennpunkten zur Armutsprophylaxe ebenso zu unterstützen sowie zur Selbsthilfe und Eigenbewältigung von Armut zu befähigen (vgl. Bertsch 2004). Daneben muss sich die zu sehr auf individuelle Lösungen setzende Ausrichtung der Beratungsangebote stärker an öffentlicher bzw. an bildungspolitischer Aufklärung beteiligen: Familienwohl ist Kindeswohl ist Gemeinwohl.

5 Ansatzpunkte für Familienbildung

Der Blick auf die historische Entwicklung von Familienbildung zeigt, dass Themenschwerpunkte und Ansatzpunkte einem je aktuellen Problemverständnis familialer Existenz folgten: so verstanden sich die ersten Angebote der Mütterbildung als Antwort auf die hohe Sterblichkeitsquote und die Verwahrlosungstendenzen der Kinder der arbeitenden Bevölkerung durch Spiel-, Beschäftigungs- und Betreuungsangebote, zugleich aber auch als Angebot der Anleitung der Arbeitermütter in Fragen der Haushaltsführung und Kindererziehung, der Vorbereitung junger Mädchen auf ihre Mutteraufgaben und als Ausbildungsstätte für Kinderpflegerinnen. (vgl. Schymroch 1989).

Mit der allgemeinen Sicherung von gesundheitlichen und hygienischen Standards verlagerten sich die Schwerpunkte auf familienbegleitende Programme und pädagogische Fragestellungen der Kindererziehung und die Gestaltung des Familienlebens.

Auch für die erste Hälfte der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts konstatieren Schiersmann und Mitarbeiter (1998) starke quantitative Veränderungen des Angebots von Familienbildungsstätten: sie berichten von einem weiteren Ausbau und der zunehmenden Vielfalt der Themen, vor allem eine starke Zunahme der Eltern-Kind-Gruppen, die sich zum Kernangebot aller Familienbildungsstätten entwickelt haben (S.36f.); aber auch die Gesundheitsbildung hat sich in dieser Zeit stark ausgeweitet (S.53).

Neben den Trends in den Einrichtungen und Angeboten der institutionellen Familienbildung hat die Familienselbsthilfe sich quantitativ stark ausgeweitet, thematisch weiter ausdifferenziert und neue Formen der öffentlichen Partizipation und gesellschaftlichen Verantwortung hervorgebracht; ihre Bedeutung für die Familienbildung hat sich, auch in dem Sinne stark erhöht, dass in der Familienselbsthilfe aktuelle gesellschaftliche Bedürfnisse von Familien zum Ausdruck kommen (“Seismographen-Funktion”).

Die nachfolgend gewählte Einteilung von Familienbildung ist zunächst als konzeptionelle Orientierung für die Vielfalt der Themenbereiche von Familienbildung gedacht; darüber hinaus können sie Anhaltspunkte liefern für eine Analyse des Angebots hinsichtlich der Zielgruppen, der pädagogischen Zielsetzungen und Aufgaben, aber auch für die fachlichen Anforderungen und Voraussetzungen des erforderlichen Personals etc.

Für die Arbeit der Familienbildung werden folgende Ansätze dargestellt:

- der Familienlebensphasen-Ansatz (5.1.)
- der aufgabenorientierte Ansatz (5.2.)
- der Ansatz von besonderen Lebenssituationen (5.3.)
- der Ansatz von besonders belasteten Lebenslagen (5.4.)
- zielgruppenbezogene Arbeitsansätze (5.5.)

Die bei einzelnen Ansätzen dargestellten Themen, Arbeitsformen bzw. Zielgruppen sind dabei als Einzelbeispiele anzusehen; sie decken nicht die gesamte Palette und Vielfalt des Angebots ab.

5.1 Grundzüge des Familienlebensphasen-Ansatzes

Der demographisch orientierte Ansatz, durch welchen der Verlauf von Familien in verschiedene Lebensphasen gegliedert wird, hat in Deutschland noch nicht dieselbe Verbreitung und Anwendung gefunden, wie in den USA, wo er vor allem auch entwickelt wurde (vgl. z.B. Glick/Parke 1969; Hill/Rodgers 1967). Es soll deshalb zunächst eine kurze Einführung vorangestellt werden, vor allem um auf einige konzeptionelle Annahmen dieses Ansatzes hinzuweisen; eine eingehende Darstellung dieses Konzepts kann hier nicht geleistet werden; hierfür wird verwiesen auf Duvall (1977) und Aldous (1978).

Zentrale Annahme des Familienlebensphasen-Ansatzes ist, dass Familien in ihrem Verlauf sich verändern; diese Veränderungen in Familien gehen zurück auf die Differenzierung der Rollenstruktur, vor allem aber auf die altersabhängigen Aufgaben, die sich mit der Entwicklung der Kinder stellen.

Entsprechend einem normativen Familienverlauf durchlaufen Familien 8-9 unterscheidbare Lebensphasen; diese sind im einzelnen:

Phase I:	Paare ohne Kinder
Phase II:	Geburt des ersten Kindes, Kleinkindalter
Phase III:	Familien mit Vorschulkindern
Phase IV:	Familien mit Schulkindern
Phase V:	Familien mit Jugendlichen
Phase VI:	Familien mit jungen Erwachsenen
Phase VII:	Familien in der Nachelternphase
Phase VIII:	Alte Familien (nach dem Ausscheiden aus dem Beruf)
Phase IX:	Tod eines Partners

Gegen diesen biographisch orientierten Ansatz wird etwa eingewandt, dass er weitgehend normativ und invariabel ist, mit ihm Abweichungen im Lebensablauf nicht erfasst werden können (unter dem Gesichtspunkt zunehmender Pluralität von Familienformen ist dieser Einwand besonders gewichtig); es ist auch anzunehmen, dass dieser Ansatz stark kulturabhängig ist, da er z.B. von einer "Kernfamilien"-Vorstellung und deren weitgehend eigenständiger Lebensform ausgeht.

Trotz dieser Einschränkungen erhält dieser Ansatz Bedeutung für die Familienbildung, wenn mit ihm weitere Annahmen verknüpft werden:

Jede Lebens- oder Entwicklungsphase stellt an die Familienmitglieder veränderte Aufgaben und Anforderungen.
Die Übergänge von einer Lebensphase zur nächsten sind durch Verhaltensunsicherheiten und verstärkte Belastungen gekennzeichnet; "alte" und neue Verhaltensformen bestehen nebeneinander, bis sich eine neue Verhaltenssicherheit und -routine herausgebildet hat. Diese verstärkten Belastungen und Verunsicherungen sind für einige Phasenübergänge empirisch gut belegt (vgl. auch 5.1.1).
Zusätzliche Annahmen beziehen sich zum einen darauf, dass zwischen dem Verhaltensniveau, auf dem ein Phasenübergang bewältigt wird, ein direkter Zusammenhang zur Bewältigung späterer Phasenübergänge hergestellt wird: Das jeweilige Bewältigungsniveau wird bei allen Phasenübergängen für die einzelnen Familien als gleich angenommen ("Linkage These").

Zum andern stellt der Ansatz auf die psychische Befindlichkeit der handelnden Individuen ab: die erfolgreiche Bewältigung eines Phasenübergangs führt zu einem Erfolgserlebnis und positiven Selbstbild, eine unbefriedigende Erfüllung oder ein Scheitern dagegen zu Misserfolgserlebnis, Unzufriedenheit (“unhappiness”) und einem negativen Selbstbild. Dabei darf ein Minimalstandard nicht unterschritten werden, ohne gesellschaftliche Sanktionen und Interventionen zu riskieren.

Besonders wichtig erscheint die Konzeption des Familienlebenszyklus oder Familienlebensphasenansatzes für Familienbildung deshalb, weil sie

- strukturelle Ansatzpunkte für besonders belastete Problemphasen und Aufgabenbereiche im Lebensverlauf von Familien liefert;
- insbesondere für eine präventiv orientierte Familienbildung herangezogen werden kann;
- Probleme und Krisen in den Phasenübergängen als strukturell bedingte und nicht als individuelle oder personelle Defizite versteht, was für die Betroffenen zu einer wesentlichen psychischen Entlastung führt, wenn ihnen ihre Konflikte und Probleme als strukturell bedingt vermittelt werden können.

Die weitergehenden Annahmen der "Linkage These", wonach ein lebenszeitlicher Zusammenhang in der Bewältigung der Phasenübergänge angenommen wird, ist zwar für jede Bildungs- und Sozialarbeit von großer Bedeutung, aber hierfür ist dieses Konzept noch nicht hinreichend ausgearbeitet und - vor allem - fehlen hierfür ausreichende empirische Belege.

5.1.1 Übergang von der Einzel- bzw. Paarsituation zur Familie mit einem Kleinstkind

Familiäre Erscheinungsformen unterliegen einem Prozess der Veränderung (vgl. auch Kap. 4): Das Heiratsalter ist gestiegen: Männer gingen 2000 eine Erstehe im Durchschnitt mit 31,2 Jahren, Frauen mit 28,4 Jahren (1991: 28,5 bzw. 26,1 Jahre) ein. Das Lebensalter verheirateter Frauen zum Zeitpunkt der Geburt des ersten Kindes ist höher als früher: in den alten Bundesländern lag es 1970 bei 23 Jahren, in 2000 aber bereits bei 29,0 Jahren; 23,4 % aller Frauen sind heute bei der Geburt ihres ersten Kindes älter als 30 Jahre. Das Erstgeburtsalter in den neuen Bundesländern hat sich dem in den alten Bundesländern stark angenähert (2000: 28,4 Jahre gegenüber 22,7 Jahre in 1980).
Der Anteil nichtehelich geborener Kinder ist in den alten Bundesländern als Ausdruck der Pluralisierung von Familienlebensformen kontinuierlich angestiegen (2000: 23,4%); sprunghaft angestiegen ist ihr Anteil aber in den neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung und betrug im Jahr 2000 51,5%. Das Alter nicht verheirateter Mütter bei der Geburt ihres ersten Kindes liegt rund ein Jahr unter dem verheirateter Mütter.

Aber auch die Sichtweise und Einstellung zum Kind hat sich verändert: Zum ersten Mal in der Geschichte kann das Kind "um seiner selbst willen" gewollt werden.

Die Entscheidung, ob, wann und wieviele Kinder geboren werden, kann heute von jedem Paar - entsprechend seiner Lebensplanung - selbst entschieden werden, nachdem Methoden der Empfängnisverhütung sicher und allen zugänglich sind. Keine Kinder zu haben, bedeutet aber nicht unbedingt Kinderfeindlichkeit und muss auch nicht entschuldigt werden.

Was sind heute die Erwartungen, die sich mit dem Kinderwunsch verbinden? Junge Paare geben an, dass ein Kind ihrem Dasein Sinn geben soll. Sie wollen dem eigenen Leben Wurzeln verleihen durch die Verantwortung für ein Kind. Es ist oft der Wunsch, Bindung und eine verlässliche, dauerhafte Beziehung zu erleben in einer Welt, in der es Beziehung nur noch "auf Zeit" zu geben scheint. Mutter/Vater bleibt Frau/Mann ein Leben lang. Auch die Freude daran, durch ein Kind einen ganz anderen, lustvollen und emotionalen Zugang zur Welt mitzuerleben, spielt heute bei der Entscheidung, ein Kind zu haben, eine große Rolle.

Auf der Einstellungs- und Werteebene ist "die Welt noch in Ordnung": in Familie zu leben und Kinder zu haben , verbindet sich für die ganz überwiegende Mehrheit junger Menschen mit dem eigentlichen Lebenssinn; Familie und Kinder erreichen die höchste Zustimmung für einzelne Lebensbereiche - in den alten Bundesländern zusammen mit dem Wert "Gesundheit", in den neuen Bundesländern liegen die Wertschätzung für Familie und Kinder unangefochten an der Spitze.

Die Diskrepanzen auf der Entscheidungs- und Verhaltensebene sind jedoch nicht zu übersehen. D.h. aber auch, dass junge Menschen mit einer "Diskrepanz" zwischen ihren Einstellungen und ihrem Verhalten zu leben haben. Da nicht unterstellt werden kann, dass sie dies gerne tun, ist nach den Gründen zu fragen, die gerade für die Familienpolitik von Interesse sind, deren Aufgabe u.a. darin zu sehen ist, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen herzustellen, womit solche Diskrepanzen reduziert werden können.

Untersuchungen zum "Kinderwunsch" (z.B. Gloger-Tippelt u.a 1993; Schneewind u.a. 1994) zeigen, dass die berufliche Qualifikation der Frau einen direkten Einfluss auf die Anzahl der Geburten hat: mit steigender beruflicher Qualifikation sinkt die Kinderzahl oder der Kinderwunsch wird immer weiter aufgeschoben, weil es um die Sicherung der beruflichen Existenz, den Erwerb beruflicher Qualifikationen und der Anfangsstellungen geht; mit steigender beruflicher Qualifikation ist das Planungsverhalten ausgeprägter, die Wertschätzung des Berufs, der gegebenen Kommunikationschancen, der persönlichen Anerkennung höher.

Die Längsschnittuntersuchung von Schneewind u.a. (1994), die junge Ehen über 4 Jahre hinweg verfolgt hat, zeigt z.B. dass die Ablehnung von Kindern zum Heiratszeitpunkt sehr gering ist und während der Ehezeit unverändert bleibt (3%), dass aber bei einem Teil der Ehen, die sich Kinder wünschen, der Kinderwunsch zunächst aufgeschoben wird; von diesen haben lediglich 50% ihren Kinderwunsch während der beiden ersten Ehejahre realisiert; aber auch nach 4 Jahren sind noch 1/3 kinderlos. Innerhalb dieser Gruppe der noch nach 4 Jahren kinderlosen Ehen zeigt sich, dass die "Distanz" zum Kinderwunsch wächst, d.h. ein anwachsender Teil von ihnen verliert den ursprünglichen Kinderwunsch, die Indifferenz wird größer bis hin zur Unentschlossenheit und Kinderlosigkeit.

Die Entscheidung für Kinder wird von jungen Eltern durchaus ambivalent erlebt: zum einen geht mit der Entscheidung für Kinder zumeist eine wirtschaftliche Schlechterstellung einher: das Pro-Kopf-Einkommen sinkt mit der Zahl der Kinder stark ab, es beträgt mit 2 Kindern nur noch rd. 65% des Einkommens kinderloser Paare (für Alleinerziehende mit 2 Kindern nur rd. 58%).

Kaufmann (1995) spricht hier von "struktureller Rücksichtslosigkeit" und meint damit die Tatsache, dass "Familie", die Verantwortung für Kinder, gesellschaftlich nicht berücksichtigt wird, vielmehr das "Individualprinzip" dominiert; dies drückt sich u.a. auch in dem höheren

Armutsrisiko von Familien mit mehreren Kindern aus; auch die Erhöhungen der staatlichen Transferleistungen in den letzten Jahren konnten diesen Trend nicht umkehren.

Zum anderen wird vor allem den Müttern ein Rollenwechsel abverlangt: die häufige zumindest zeitweise Aufgabe ihrer Berufstätigkeit und die Sorge über die spätere Rückkehr in den Beruf wird von Frauen zunehmend als Problem erfahren, sei es wegen fehlender Arbeitsplätze, auch von Teilzeitarbeitsplätzen, sei es wegen fehlender Betreuungsmöglichkeiten für Kinder. Gerade Frauen mit einer selbständigen und verantwortlichen beruflichen Tätigkeit sehen sich zunehmend nicht mehr in der Lage, diesen “Spagat” von Kindern und Berufstätigkeit zu leisten und entscheiden sich zunehmend für eine lebenslange Kinderlosigkeit.

Der Anstieg der Geburtenzahlen in Schweden in den letzten Jahren dagegen zeigt, dass durch eine kindbezogene Sozialpolitik die negative Beziehung von Erwerbstätigkeit und Geburtenentwicklung verändert werden kann: günstige gesellschaftliche Rahmenbedingungen schaffen das notwendige "Klima", dass junge Menschen sich die Verantwortung für Kinder auch zutrauen können.

Die "ideale" Kinderzahl ist höher als die Zahl der gewünschten Kinder und diese ist wiederum höher als die realisierten Geburten in den Familien. Die Gründe sind ähnlich denen, die bei anderen Gruppen verhindern, dass überhaupt Kinder geboren werden: die wirtschaftliche Situation, die Erwerbstätigkeit der Mutter, aber auch nicht-materielle Gründe, wie der "Wert" von Kindern in psychologischer Sicht, Ansprüche an die Partnerschaft, Freizeitverhalten; religiöse Bindungen führen zu höheren Kinderzahlen (als Folge eines Wertesystems, in dem Kinder einen höheren Stellenwert einnehmen, Einstellungen zur Schwangerschaftsverhütung und zu -abbruch ablehnender beurteilt werden). Für die Realisierung der Kinderwünsche sind nicht mehr "ökonomisch-utilitaristische Nutzenerwartungen" maßgebend, sondern "psychologische Nutzenerwartungen", für die die Zahl der Kinder weniger entscheidend sind bzw. bei steigender Kinderzahl (und damit Belastung) sogar abnehmen.

Vom Leben als Paar zur Familie mit Kleinstkind - was verändert sich?
Fast könnte man sagen - alles! Der Lebensrhythmus, der Ablauf des Alltags, die Beziehungen des Paares - alles wird durch die Geburt eines Kindes verändert. Sich völlig auf das Baby einzustellen, rund um die Uhr verfügbar zu sein, das Fehlen gewohnter Kontakte und der Wegfall von Aktivitäten außer Haus, fordert und überfordert häufig die jungen Eltern und besonders die Mütter. Glückserfahrungen im Umgang mit dem Kind sind dazu das Gegengewicht, aber dennoch fühlen sich junge Familien oft mit ihren Problemen und in ihrer Situation allein gelassen. Viel seltener als früher sind Großeltern, Nachbarn, Freunde da, die hier Entlastung schaffen.

Die Realität der "kindzentrierten Familie" bedeutet auch, dass die Paarbeziehung der Erwachsenen an den Rand rückt. Es bleibt oft wenig Zeit und Energie, auch diese Beziehung zu pflegen und weiterzuentwickeln, sich mit Veränderungen der Wünsche und Bedürfnisse, z.B. in der sexuellen Beziehung, auseinanderzusetzen, Zärtlichkeiten nehmen ab. Werden auftretende Probleme in der Paarbeziehung während dieser Phase nicht bearbeitet, können sich daraus für das Paar Konflikte entwickeln, die auf Dauer die Beziehung ernsthaft gefährden können.

Auch wenn Frauen bis zur Geburt des Kindes berufstätig waren und ein selbständiges, selbstbewusstes eigenes Leben führten, ist es in vielen Fällen so, dass sich nach der Geburt des Kindes die frühere partnerschaftliche Rollenverteilung verändert und sich die

traditionellen Bilder vom Mann als dem Ernährer der Familie und von der für die Kinder und für den Haushalt verantwortlichen Frau wieder verfestigen. Zwar ermöglicht die Regelung der Elternzeit auch dem Mann das zeitweise Aussteigen aus dem Beruf, aber die Gesellschaft, insbesondere Arbeitgeber und soziales Umfeld reagieren darauf meist negativ. Noch immer verdienen Männer vielfach mehr als Frauen: So bleibt es häufig bei der traditionellen Rollenverteilung. Frauen erleben in dieser Phase oft Irritationen: Es fehlen verbindliche Leitbilder, wie eine Mutter sein soll: Deshalb greifen sie - meist unbewusst - auf alte, am bürgerlichen Familienmodell orientierte Verhaltensmuster zurück und stellen das partnerschaftliche Modell des Zusammenlebens in Frage. Häufig werden dadurch entscheidende Weichen für die Zukunft gestellt.

Geben Mütter nach der Geburt eines Kindes ihre Erwerbstätigkeit vorübergehend oder auf Dauer auf, erfahren sie wieder die wirtschaftliche Abhängigkeit vom Mann (Partner); sie verlieren aber auch ihre berufsbezogenen Kontakte.

Zugleich stellen sich mit der Schwangerschaft und dem Übergang zur Elternschaft für Frauen vielfältige neue Lern- und Verhaltensanforderungen:

Kennzeichen einer modernen Industriegesellschaft ist die in allen Lebensbereichen wirksame Freisetzung aus Bindungen und sozialen Verbindlichkeiten. Dieses Mehr an Freiheit bedeutet aber auch ein Mehr an Entscheidungen, die getroffen werden müssen, ein Mehr an Verantwortung, die der Einzelne zu tragen hat, ohne gleichzeitig durch feste Konventionen und Riten entlastet zu sein. Was bedeutet dies für die Situation von Paaren, die am Beginn der Phase der Familiengründung stehen?

Betreten sie eine Buchhandlung, sind sie konfrontiert mit einer Fülle von Informationen und Ratgebern für die Schwangerschaft und Geburt, die sie oft ratlos machen. Wie und wo die Geburt stattfinden soll, erfordert heute eine bewusste Entscheidung und damit auch ein Mehr an Verantwortung als früher. Das Ideal der schmerzfreien Geburt, die Vorstellung vom Geburtserlebnis als einer transzendentalen Erfahrung, setzen Frauen heute unter einen hohen Leistungsdruck. Alles erscheint planbar und machbar. Dies wirkt sich vor allem dann aus, wenn Schwangerschaft und Geburt nicht so verlaufen, wie Frau/Mann es sich vorgestellt und gewünscht haben. Enttäuschung über das eigene Versagen, das Gefühl von Schuld und nicht erbrachter Leistung bleiben zurück.

Ist das Kind dann geboren, geht die Notwendigkeit eigenständiger Entscheidungen weiter: Stillen - ja oder nein, Fragen der Ernährung, erste Fragen der Erziehung - all das will beantwortet und entschieden sein. Und das alles meist ohne den verlässlichen Rat anderer Mütter.

Auch die Erwartungen an das Kind sind hoch. Oft - vor allem wenn es das einzige Kind bleibt - richten sich große Hoffnungen auf dieses Kind. Schon früh fragen sich die Eltern besorgt, ob sie auch wirklich alles für ihr Kind tun. Bekommt es auch alles, was es für seine "optimale Förderung" braucht, damit es später in der Gesellschaft erfolgreich sein kann? "Kindheit als Leistungsprogramm" ist heute vielfach Realität. Gemeint ist sowohl die Leistung, die die Eltern glauben, für ihr Kind erbringen zu müssen, wie auch die Leistung, die sie dafür wie im "Tauschgeschäft" wie selbstverständlich von ihrem Kind erwarten. Hinzu kommt die große Bedeutung emotionaler Zuwendung und Beziehung, die gerade die Mütter häufig bei ihren Kindern suchen.

Familienbildung kann jungen Eltern helfen, diesen Übergang mit seinen strukturellen Konflikten zu erkennen. Dabei ist jedoch vorteilhaft, wenn es nicht bei einem zeitlich begrenzten oder punktuellen Angebot bleibt, sondern dazu bereite Paare über einen längeren Zeitraum begleitet werden.

Kaum ein Fachbereich in der Familienbildung hat sich so stark gewandelt wie der der **Geburtsvorbereitung** und der Vorbereitung auf die junge Familie. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts war die "Fürsorge für Mutter und Kind" der Anfang der Mütterbildung, aus der sich die heutige Familienbildung entwickelt hat. Gesundheitliche Aufklärung, Grundkenntnisse über Schwangerschaft und Geburt, Säuglingspflege, Ernährung und Hygiene sollten die damals hohe Säuglings- und Müttersterblichkeit verhindern.

Geburtsvorbereitung

Neue Konzeptionen sind Antworten auf die Veränderungen der gesellschaftlichen Situation, auf geänderte Vorstellungen über Ehe und Partnerschaft, über Rollenverteilung und Erziehungsfragen. Ziel der Familienbildung ist es, Frauen und Männer auch in dieser Lebensphase zu beraten und zu begleiten, und auch manche gesellschaftliche Entwicklung kritisch zu hinterfragen. Aus der rein medizinisch gedachten Aufklärung haben sich deshalb im Kontext der gesellschaftlichen Veränderungen neue, umfassende Konzeptionen entwickelt. Im Sinne einer ganzheitlichen Bildung geht es nun um die Integration und Vermittlung von medizinischen und psychosozialen Aspekten, die bei der "Vorbereitung auf die Familie" - wie dieser Fachbereich heute genannt wird - relevant sind. Themen und Inhalte des Fachbereichs "Vorbereitung auf die Familie" entsprechen somit auch der im Kinder- und Jugendhilfegesetz festgestellten und formulierten Aufgabe der Familienbildung, "junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorzubereiten" (§ 16, Abs. 2 KJHG):

- In Kursen zur Geburtsvorbereitung können sich Paare über körperliche und psychische Veränderungen während der Schwangerschaft, Geburt und der Zeit danach informieren.
- Die Vorstellung, "das Kind findet seinen Weg auf die Welt", soll dazu beitragen, die Angst vor der Geburt und vor der Verantwortung zu reduzieren. Einer angeblich "schmerzfreien Geburt" wird die Realität gegenübergestellt.
- Die Beteiligung der Männer an der Geburtsvorbereitung ist heute üblich und entspricht geänderten Rollenbildern von Mann und Frau. Da Männer in dieser Phase der Familiengründung besonders offen und interessiert sind, sich am "Familienleben" zu beteiligen, können hier wichtige Weichen gestellt werden für spätere Aufgaben bei der Bewältigung der Familien- und Beziehungsarbeit.
- Kurse zur Geburtsvorbereitung versuchen auch Anstöße zu geben, die Rollen- und Aufgabenverteilung in der zukünftigen Familie zu reflektieren und dazu bewusste Entscheidungen zu treffen. Familienbildung betrachtet die Erziehung der Kinder als eine gemeinsame Aufgabe von Mann und Frau und versucht hier Orientierung und Perspektiven für die weitere Lebensgestaltung zu geben.

In der Praxis zeigt sich immer wieder, wie wichtig und notwendig es ist, Paare auf die Realität des Alltags mit ihrem Kind vorzubereiten. In der Erwartung ihres Kindes erscheint ihnen die Zukunft in rosigen Farben; oft ist es schwierig, hier auch den Blick auf Fragen der Rollenverteilung einschließlich der Erwerbsarbeit und der konkreten Bewältigung der Familien- und Hausarbeit zu lenken.

Ergebnisse der Familienlebenszyklus-Forschung verweisen hier eindringlich auf die Zunahme von Konflikten und Belastungen in dieser Lebensphase einerseits und auf den Rückgang der Ehe- und Lebenszufriedenheit von jungen Eltern andererseits. Zieht man in Betracht, dass die Zufriedenheit von Müttern aber eine ganz wesentliche Bedingung für die positive Entwicklung von Kindern ist, ergibt sich auch von hierher eine wichtige Begründung für eine Reduzierung der Konflikt- und Problemlagen junger Familien.

Für die Reduzierung familiärer Konflikt- und Problemlagen liegen positive Erfahrungen aus den USA über therapeutisch begleitete Gruppenprogramme vor, in denen die ehelichen Spannungen abgebaut, (z.B. auch dadurch, dass die erlebten Probleme als strukturell, nicht als individuell bedingte erfahren werden), die Stabilität der Ehen und die eheliche Zufriedenheit erhöht werden konnten - im Vergleich zu einer Kontrollgruppe von Familien - (Cowan & Cowan 1994).

Begleitung und Förderung in den ersten Lebensjahren:

Der Kontakt zu werdenden Eltern fordert Familienbildung heraus, diese auch nach der Geburt ihres Kindes weiter zu begleiten. Sie bietet mit verschiedenen Angeboten die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch, zu fach-fraulichem Rat. So werden offene Treffs für die Mütter mit ihren Babys aus den Geburtsvorbereitungskursen angeboten, wo Erfahrungen ausgetauscht, Hilfen beim Stillen und Rat und Informationen über Fragen der Ernährung oder bei Krankheiten eingeholt werden können. **Stillgruppen**, **Babymassage-Kurse**, **PEKiP**-oder ähnliche **Gruppen** unterstützen und fördern die Mütter/Väter im Umgang mit ihren Kindern, sensibilisieren sie für ihre Bedürfnisse. In **Miniclubs** oder **Krabbelgruppen**, im gemeinsamen Spiel, können Eltern eigenes Erziehungsverhalten reflektieren, sich mit anderen Müttern/Vätern austauschen Gerade die Zeit des Erziehungsurlaubs sollte von den Eltern/Frauen genutzt werden, um akzeptable Perspektiven für ihr weiteres Leben - vor allem im Blick auf eine Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit - zu entwickeln. Eine weitere Intention der Familienbildung bei all diesen Kursangeboten ist, den Blick der Eltern auf die Bedürfnisse und die Entwicklung des Kindes zu lenken, einem einseitig auf "Leistung" und "Norm" hin ausgerichtetem Denken und Verhalten entgegenzuwirken, Vorstellungen der Planbarkeit und Machbarkeit zu relativieren.

Angebote von Familienbildung und -selbsthilfe sind hier aber auch notwendig, weil diese Phase eine zentrale Entwicklungsbedeutung für das Kind besitzt. Zudem sind Mütter und Väter in dieser Phase für Kontakte, Erfahrungsaustausch und Entlastungsmöglichkeiten besonders aufgeschlossen.

Die nachfolgend bezeichneten Programme sind Beispiele für die Vielfalt der angebotenen Frühfördermaßnahmen.

Im Rahmen eines Modellprojektes hat der DRK-Bundesverband das neue Kursprogramm ElBa- Eltern und Babys im ersten Lebensjahr, entwickelt.

Im Rahmen eines Modellprojektes hat der DRK-Bundesverband das neue Kursprogramm Hauptziel des ElBa-Programms® ist die Stärkung der frühen Eltern-Kind-Beziehung, die Förderung der elterlichen Erziehungskompetenz und der kindlichen Entwicklung. Dabei stehen die intuitiven elterlichen Kompetenzen besonders im Hinblick auf einen feinfühligen Umgang mit dem Säugling und eine entwicklungsangemessene Gestaltung der Eltern-Kind-Interaktion im Zentrum. Die Voraussetzungen für ein selbstreguliertes und selbstwirksames kindliches Verhalten werden unterstützt und begleitet.

In einer geschützten Atmosphäre der ElBa-Gruppen finden jeweils 8-10 Eltern und ihre Babys ab der vierten Lebenswoche Zeit und Raum für Gemeinsamkeit, Entspannung, Spielanregungen und Unterstützung für die neue Lebenssituation in der Familie.

ElBa-Gruppen sind geprägt von zwei Erlebnisformen: von einem Gesprächsanteil entsprechend dem Informations- und Austauschbedarf von Eltern, sowie einem Erlebnisanteil mit den Babys in Form von Spielen, Liedern, Bewegungs- und Entspannungsangebote für alle Sinne.
Das Eltern-Baby-Programm ElBa erinnert vom Namen her auch an die Mittelmeerinsel und verheißt Entspannung, Wärme und Wohlfühlen: Von besonderer Bedeutung sind Entspannungselemente für die, in dieser Lebensphase oft aufgrund von Schlafdefizit und körperlicher sowie psychischer Anspannung belasteten Eltern. ElBa® richtet sich explizit an beide Elternteile; d.h. auch Väter werden aktiv in die Kursarbeit miteinbezogen und finden neben dem Gruppenangebot in zusätzlichen Eltern-Treffen z.B. am Wochenende oder abends Raum und Zeit für ihre Fragen bezüglich der Vaterrolle, kindlichen Entwicklung, Erziehung, Partnerschaft etc.

Jedes ElBa-Treffen hat eine feste Struktur, die besonders den Kindern in einer zunächst unbekannten Umgebung einen verlässlichen Rahmen gibt. Durch Rituale wie z.B. einem Anfangs- und Abschlusslied und wiederkehrenden Interaktionen mit den Babys, sowie jeweils einem thematischen Schwerpunkt zu aktuellen Fragen der Eltern gestaltet sich der Ablauf regelmäßig und vorhersagbar.

Die KursleiterInnen sind erfahrene Erzieherinnen, Sozialpädagoginnen, Kinder-krankenschwestern u.ä. und werden in der Ausbildung besonders im Bereich der Kleinkindpädagogik, Entwicklungspsychologie, Gesundheitsförderung und Erwachsenenbildung qualifiziert. Sie bieten Eltern und Kindern eine sichere Basis über den Zeitraum von mindestens einem Jahr in den ElBa- Gruppen und sind für die Familien nach der Geburt des Kindes eine wertvolle Beratungsinstanz. In dieser familienübergreifenden Erfahrungswelt finden Mütter und Väter Kontakt zu anderen Eltern aus ihrem Wohnumfeld, die in der gleichen Lebensphase sind und

ermöglichen auch wichtige Begegnungsräume für erste Interaktionen der Babys mit anderen Kindern.

Neben der hohen Zufriedenheit der Familien, die sich aus den Ergebnissen einer kontinuierlichen Teilnehmerbefragung ergibt, bestätigen auch erste externe Beurteilungen die hohe Qualität des ElBa-Programms.

Eltern-Kind-Gruppen

Eltern-Kind-Gruppen sind Angebote sowohl von Familienbildungsstätten und Familienzentren, von Kirchengemeinden und kirchlichen Bildungswerken als auch frei organisierte Treffpunkte von Elterninitiativen und Elterngruppen.

Beim Eltern-Kind-Programm (EKP)® etwa handelt es sich um ein langfristig entwickeltes und evaluiertes Frühförderprogramm, welches die katholischen Bildungswerke der Diözese München und Freising in den Pfarrgemeinden anbieten. Es umfasst wöchentliche Gruppentreffen mit Kindern, die einem strukturierten Ablauf folgen; sie werden von einer Gruppenleiterin angeleitet. Bewegung, Musik, Sinnes- und Materialerfahrungen bilden die Grundlage der Beschäftigung: die gemeinsamen Tätigkeiten und Spielsituationen sollen die sozialen Kompetenzen der Kinder mit Gleichaltrigen fördern, die Eltern-Kind-Bindung stärken und Anregungen für die Gestaltung des Familienalltags geben. Daneben gibt es bei jedem Treffen Freispielphasen. Elterngespräche dienen der Entlastung und Stärkung der Eltern, der Förderung ihrer Erziehungskompetenz durch Information und Erfahrungsaustausch, ihrer Vernetzung. Daneben sind Gruppentreffen der Eltern ohne Kinder Teil des Programms, die vor allem der Reflexion der Gruppentreffen und des –prozesses sowie der Festigung der Vernetzung und Integration der teilnehmenden Familien dienen. Letzterem dienen auch einzelne Familien- und Väter-Kind-Treffen.
Die Gruppenleiterinnen erhalten eine Qualifizierung vor und während ihrer Tätigkeit; Hilfestellungen erhalten die Gruppenleiterinnen durch erfahrene Referentinnen bei den einzelnen Kreisbildungswerken. Nach erfolgreicher zweijähriger Leitung einer Eltern-Kind-Gruppe erwirbt eine Gruppenleiterin das Zertifikat “Gruppenleiterin im EKP”.

Die Evaluation des Eltern-Kind-Programms in der Erzdiözese München und Freising EKP®(Bäcker-Braun/Pettinger 2001) zeigte, dass die Motive der Teilnehmerinnen gleichermaßen kind- und mütterbezogen sind: Kindern den Umgang mit anderen Kindern zu ermöglichen und sich selbst bewusst Zeit für das Zusammensein mit dem Kind zu nehmen einerseits und die Kontakte der Mütter mit anderen Müttern bzw. Familien andererseits. Eltern-Kind-Kontakte sind auch Ausgangspunkte für weitere informelle Treffen und private Kontakte der Teilnehmerinnen. Die Teilnahme an Eltern-Kind-Gruppen wird gleichermaßen von Müttern von Einzel- wie von mehreren Kindern besucht, wobei sich die Motive und Interessen dieser Mütter in einigen Punkten unterscheiden. Für Familien mit kürzerer Wohndauer am jetzigen Wohnort stellt die Kursteilnahme eine wichtige Funktion zur örtlichen Integration dar. Die Eltern-Kind-Gruppen in dem evaluierten

Programm wurden – was nicht immer der Fall ist - , von pädagogisch ausgebildeten oder zumindest für die Kurstätigkeit geschulten Müttern angeleitet; aus den Antworten der Mütter ergibt sich aber, dass ihnen an der Rolle der Gruppenleiterin ein partnerschaftlicher Umgang mit den Müttern, ihre Anregungsfunktion für Angebote und (Gesprächs-) Themen und die Verantwortung für die Gruppenharmonie, d.h. die kommunikativen und gruppendynamischen Fähigkeiten besonders wichtig sind, weniger aber ihre pädagogische Expertenrolle; die Mütter wünschen sich eine Mitverantwortung bei der Vorbereitung und Gestaltung der Treffen.
Die direkten und mittelbaren Auswirkungen der Programmteilnahme sehen die Teilnehmerinnen für ihre Kinder in den Kontakten zu Gleichaltrigen, in der Förderung ihres sozialen Verhaltens und ihrer Kreativität; für sich selbst betonen die Mütter die Anregungen für die Gestaltung des Alltags und für die Beschäftigung des Kindes und ein intensiveres Erleben der mit dem Kind verbrachten Zeit. Auf der Ebene der Familie wird die Kontaktfunktion der Eltern-Kind-Gruppe betont: neue Kontakte und Erfahrungen, eine größere Aufgeschlossenheit der Partner für Gespräche und ihre Erziehungsbeteiligung.

Die Studie von Bäcker-Braun/Pettinger zeigt freilich auch, dass die Teilnahme an diesem Eltern-Kind-Programm sich vor allem auf verheiratete Mütter beschränkt, die bildungsmäßig ein überdurchschnittliches Ausbildungsniveau aufwiesen.

Ein weiteres Entwicklungsförderprogramm richtet sich an Eltern mit Kindern im Kindergartenalter:

EntwicklungsFörderung in Familien:
Eltern- und Kinder-Training (EFFEKT)

Mit Förderung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wurde dieses Programm an der Universität Erlangen-Nürnberg entwickelt und wissenschaftlich evaluiert. Es besteht zum einen aus einem angeleiteten Elternkurs von 5 Treffen, in denen Eltern u.a. die Grundregeln positiver Erziehung und den Umgang mit schwierigen Erziehungssituationen lernen; sie haben die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch und erhalten ausführliche Materialien zu jedem Treffen.

Zum andern werden in einem Kinderkurs von 15 etwa einstündigen Sitzungen mit 4 – 7-jährigen Kindern deren soziale Kompetenzen (z.B. soziale Wahrnehmung, Empathie, nicht-aggressive Problemlösungen) gefördert.

Eltern- und Kinderkurse können sowohl einzeln als auch in Kombination angewendet werden; die Kursleiter/Kursleiterinnen werden von der Universität Erlangen-Nürnberg ausgebildet.

Die Evaluation des Programms ergab sowohl einen Rückgang von Verhaltensproblemen bei jenen Kindern, die selbst und bzw. oder deren Eltern an

dem Kursprogramm teilgenommen hatten; positive Auswirkungen auf das Sozialverhalten lassen sich auch noch nach einem Jahr nachweisen. Die Eltern beurteilten das Programm ganz überwiegend positiv.

Für bildungsungewohnte Familien haben sich Programme als besonders effizient erwiesen, die auf der Gehstruktur beruhen. Hier ist auf folgende Programme zu verweisen, die in den letzten Jahren mit Förderung des BMFSFJ im Rahmen wissenschaftlich begleiteter Modellprojekte erprobt wurden:

Opstapje (Schritt für Schritt)

Dies ist ein in den Niederlanden entwickeltes Frühförderprogramm für 1½ bis 4jährige Kinder, welches auf das HIPPY-Programm zurück geht und mit diesem übereinstimmende Strukturmerkmale besitzt (ist z.B. ebenfalls ein Hausbesuchsprogramm, dauert 2 Jahre), aber auch Unterschiede aufweist (z.B.Programm beginnt bereits im Alter von 2 Jahren, arbeitet mit neu entwickelten und umfänglichen Materialien und Bilderbüchern, Hausbesucherin spielt mit dem Kind im Beisein der Mutter).
Bei “Opstapje” kommt die Hausbesucherin wöchentlich in die Familie, spielt zusammen mit der Mutter mit dem Kind; die Mütter sind aufgefordert, täglich 15 Min. mit ihrem Kind das jeweilige Lernprogramm der Woche anzuwenden. Hierfür gibt es detaillierte Arbeitsblätter und Spielmaterialien, die in der Familie verbleiben. Vierzehntägig finden Gruppentreffen mit den Müttern und Kindern statt, in denen Informationen zur Entwicklung und Erziehung der Kinder gegeben werden, die verschiedenen Spielaktivitäten erklärt werden und der Erfahrungsaustausch der Mütter ermöglicht wird. Die Gruppentreffen bieten den Müttern auch Vergleichsmöglichkeiten zwischen den Kindern.
Die Hausbesucherinnen sind – wie bei HIPPY – pädagogische “Laien”, d.h. Mütter, die für ihre Tätigkeit eine voraufgehende Einweisung erhalten, während ihres Einsatzes von einer sozialpädagogischen Fachkraft (Koordinatorin) begleitet und fortgebildet werden und Supervision erhalten.
“Opstapje” wurde in Deutschland als Modellprojekt mit sozial benachteiligten Familien und Familien in sozial belasteten Lebenslagen erprobt: neben Migrantenfamilien waren dies etwa Alleinerziehende, Familien mit geringem Einkommen, bildungsschwache und sozial isolierte Familien.
Die Ergebnisse des Modellprojekts (DJI) entsprechen den zahlreichen Befunden anderer Frühförderprogramme: gegenüber dem Startzeitpunkt des Programms verbessern sich die Kinder bis zum Programmende deutlich in der motorischen, der mentalen und in ihrer Verhaltensentwicklung; die meisten Kinder wechseln aus dem Bereich eines defizitären Entwicklungsstands in den einer altersgemäßen Normalentwicklung. Teilnehmende Migrantenfamilien zeigten sich am Programmende nicht nur zufriedener mit ihrer sozialen Integration, sondern gaben an, ihre Deutschkenntnisse deutlich verbessert zu haben.
Ein wesentlicher Erfolg des Programms besteht darin, dass über 85% der teilnehmenden sozial benachteiligten und belasteten Familien am gesamten Programm über 2 Jahre teilnahmen; zurückgeführt wurde dies auf die Gehstruktur des Programms und die sehr guten Beziehungen, die sich zwischen Hausbesucherin und Teilnehmerinnen entwickelten

HIPPY

HIPPY (**H**ome **I**nstruction for **P**arents of **P**reschool **Y**oungsters) ist ebenfalls ein familienbezogenes Frühförderprogramm mit Gehstruktur, d.h. die beteiligten Familien werden zu Hause aufgesucht.

HIPPY ist ein ursprünglich israelisches, zweijähriges Förderprogramm für 4-5 jährige Kinder, welches darauf gerichtet ist, die kognitive und sprachliche Entwicklung, das Sprachverständnis, die motorische Förderung, die Konzentrationsfähigkeit, die Lern- und Leistungsfähigkeit zu fördern. Das Programm umfasst wöchentliche Arbeitsbögen, Mal- und Bilderbücher, Lehr- und Spielmaterial.
Eine Hausbesucherin kommt wöchentlich einmal in die Familie, übt mit der Mutter das Lernpensum für die nächste Woche im Rollenspiel, bespricht die Erfahrungen mit dem letzten Wochenprogramm, aber auch andere Fragen der Mütter.
HIPPY nutzt die Mütter als die “Lehrerinnen” ihrer Kinder, denn sie sind es, die täglich mit dem Kind üben (ca. 15 Min.); dadurch sollen die Mutter-Kind-Beziehungen gestärkt und erweitert werden, den Müttern die Verantwortung für die Entwicklung ihres Kindes vermittelt werden. Neben den Familienbesuchen treffen sich Hausbesucherin und die von ihr betreuten Mütter mit der sozialpädagogischen Fachkraft (Programmkoordinatorin) in 14tägigen Gruppentreffen; diese ermöglichen einen Erfahrungsaustausch der Mütter, die Diskussion von Themen, die für die Kinderentwicklung und –gesundheit (z. B. Ernährung, Einschulung) und für die Familien von Interesse sind (z.B. Wohnungs- und Arbeitssuche, Unfallschutz) und helfen, die soziale Isolation zu mildern.
Die im Programm eingesetzten Hausbesucherinnen sind in der Regel keine pädagogischen Fachkräfte; sie sollen Mütter eines möglichst gleichaltrigen Kindes sein und über den selben ethnischen und sozial-kulturellen Hintergrund wie die betreuten Familien verfügen; sie repräsentieren für die teilnehmenden Familien das erfolgreiche “Rollenmodell” zur Identifikation. Für ihre verantwortungsvolle Tätigkeit erhalten die Hausbesucherinnen eine vorausgehende Einweisung, eine begleitende Fortbildung, wöchentliche Gruppentreffen mit einer Einweisung in das wöchentliche Lernprogramm durch die pädagogische Fachkraft des Programms: die Programmkoordinatorin.
Das Programm HIPPY wurde in Deutschland als Integrationsprogramm für Kinder von Ausländer- und Spätaussiedlerfamilien eingeführt und wissenschaftlich begleitet (vgl. Lombard 1994, Kiefl 1996, Kiefl/Pettinger 1997). Die wesentlichen Ergebnisse des Programms werden in der sprachlichen Förderung und der Lernmotivation des Kindes gesehen; Lehrer beurteilen die Kinder positiv bei den Schuleingangstests, in ihrer altersgemäßen Reife. Aber auch die Erfahrungen der Mütter mit dem Programm sind positiv: sie können ihre deutschen Sprachkenntnisse verbessern und werden motiviert, an Sprachkursen teilzunehmen, ihre Stellung in der Familie wird gestärkt, ihr Selbstbewusstsein gestärkt und die Möglichkeiten zu sozialen Kontakten eröffnet und erweitert.
Die HIPPY-Programme in Deutschland haben sich in einem Dachverband zusammen geschlossen (s. Adressen).

Early Excellence Centers (EEC)

Die nach dem Pen Greene Centre in Corby/GB entstandenen "National Early Excellence Centres" (EEC) sind multifunktionale Einrichtungen, in denen die Kinderbetreuung und gezielte Entwicklungsförderung mit Angeboten für die Eltern, wie Elternarbeit, -kurse, Einbeziehung der Eltern bei der Beobachtung, Analyse und Diskussion des kindlichen Verhaltens etc.
Teil des Angebots in den Zentren ist das Aktionsprogramm der britischen Regierung "Sure Start" ("Sicherer Start") zur Entwicklungsförderung von Kindern sozial benachteiligter und belasteter Familien.
Konzeptionelle Bestandteile:

- Die Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen der Kinder und die "Experten" für deren Erziehung und Entwicklung; sie werden in die Arbeit des Zentrums einbezogen; bis zum Alter von 3 Jahren werden 3 Altersgruppen unterschieden: bis 10 Monaten die "Baby Massage Group", bis zum Ende des ersten Lebensjahres die "Early Days Group" , für die 1-2jährigen Kinder die "First-Step-Group.
- Grundannahme für das kindliche Lernen ist, dass Kinder aus sich selbst heraus lernen wollen; es geht also darum, die Kinder in ihrem selbstgesteuerten Lern- und Forschungsdrang (Selbstbildungsprozesse) anzuregen und zu unterstützen; dem entsprechen vielfältige "Lernbereiche" (-landschaften) für eine reichhaltige Stimulanz des Verhaltens
- Das Verhalten der Kinder wird mittels Beobachtung und Video dokumentiert und analysiert; die Eltern sind hier beteiligt, die auch Beobachtungen aus dem häuslichen Alltag einbringen.
- Zentrale Bedeutung kommt dem "family worker" (ErzieherInnen) zu; ein "family worker" betreut 8 – 10 Kinder/Familien. Er/Sie nimmt regelmäßig an der Kinderbetreuung teil und beobachtet mit den Betreuungskräften und den Eltern einzelne Kinder; die gemeinsame Analyse dient einer gezielten Entwicklungsförderung (Erweiterung der Kompetenzen und Verhaltensmuster).
- Der/die "Family Worker" sind verantwortlich für die Kooperation und Einbeziehung der Eltern; sie führen auch Hausbesuche durch.
- Auf die fachliche Fortbildung und Sicherung der Betreuungsqualität durch die Mitarbeiterinnen und ehrenamtlichen Kräfte wird großer Nachdruck verwendet; die Effektivität der Zentren wird fortlaufend evaluiert.

Auf der Grundlage der britischen EEC sind in Deutschland erste Projekte entwickelt und auf deutsche Verhältnisse abgewandelt worden: das "**Haus der Familie**" und das "**Anna-Krückmann-Haus**" in Münster/W. führen für bildungs- und wirtschaftlich benachteiligte Familien in einer einjährigen Projektphase wöchentliche Gruppentreffen (2 Stunden) durch; in dieser Zeit werden 12 teilnehmende Familien von 3 Fachkräften betreut: eine Fachkraft ist für den Ablauf in der Gesamtgruppe verantwortlich, während die beiden anderen Fachkräfte für die Einzelarbeit mit Eltern zur Verfügung stehen. Begonnen wird bereits im Babyalter.

Das Programm sieht Vernetzungen der teilnehmenden Eltern und der Fachkräfte in ihrem Stadtteil mit Fachkräften anderer Institutionen vor (vgl. Gerigk-Kues/Neuhaus-Hüls 2004).

Eine weitergehende Adaptation eines EEC ist in Berlin umgesetzt worden: im August 2001 eröffnete das **Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße**. In seiner Konzeption folgt das Zentrum weitgehend den Vorgaben der EECs, wodurch sich Veränderungen der hergebrachten Kinderbetreuung ebenso ergaben wie in der Zusammenarbeit mit Eltern. Der Aufbau eines Familienzentrums mit regelmäßigen "offenen Elternkreisen" wird angeboten. Besonderer Nachdruck galt der Fortbildung des Fachpersonals in der Vorbereitungsphase.(vgl. Burgdorf-Schulz/Müller 2004).

5.1.2 Familien mit Kindern in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen

Im Sinne des Familienlebensphasenansatzes bezeichnet der Übergang des Kindes in eine erste Bildungsinstitution eine weitere Ausdifferenzierung der sozialen Rollen des Kindes und der Eltern: die bisherige "Sozialisationswelt" des Kindes wird um die des Kindergartens bzw. der Schule erweitert.

Aber nicht nur für das Kind ist dieser Übergang durch neue Anforderungen gekennzeichnet, sondern auch für die Familie ist dieser Übergang mit Umstellungen und neuen Aufgaben verbunden: die Einstellung und Abstimmung auf den zeitlichen Rhythmus der betreuenden Institution, die Kenntnis von und Kooperationserfordernisse mit Kindergarten bzw. Schule, die Beteiligung bzw. Mitwirkung an den Hausaufgaben.

Den Rückwirkungen auf das familiale System wird seitens der Institutionen zu wenig Beachtung geschenkt und Unterstützung angeboten: die schulisch erzeugten Probleme bleiben der privaten Bearbeitung durch die Eltern überlassen, ihre Bewältigung erfolgt vielfach ohne nähere Kenntnis der schulischen Anforderungen und in Abstimmung mit den Lehrern des Kindes. Es reicht nicht aus, die zunehmenden Unsicherheiten im Erziehungsverhalten der Eltern zu beklagen. Vielmehr ist es nötig, Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern, Lehrern und Schule zu verstehen und zu gestalten.

Gerade die internationalen Schulleistungsstudien IGLU und PISA haben aber darauf verwiesen, dass die Leistungen und das Sozialverhalten besonders in Deutschland in starkem Maße auf die familialen Sozialisationspraxis und –leistungen zurück zu führen sind. Die Benachteiligung einzelner sozialer Gruppen in unserem Schulsystem muss ein zentraler Ansatzpunkt für die Arbeit in der Familienbildung sein.

Das Verständnis von Erziehung als ganzheitlichem Prozess macht auch die wechselseitige Kenntnis von "Familienwelt" und "Institutionenwelt" notwendig; dies ist aber immer weniger gegeben: Auf Seiten der Schule etwa durch eine zunehmende Verrechtlichung, die ihre Kontakte danach bestimmt, ob sie rechtlicher Nachprüfung standhalten, sowie durch gesellschaftlich-politische Aufgaben, wie die sozialen Selektionsfunktionen des Schulsystems. Auf Seiten der Eltern führen Zeitmangel, fehlende Kenntnis von der Notwendigkeit der Elternbeteiligung, aber auch Vermeidung von möglichen Konflikten mit den Lehrern zu eher "rituellen" und "kanalisierten" Kontakten mit der Institution: Teilnahme an Elternabenden, Besuch der Elternsprechstunde; vor allem aber sind die Kontakte bei vielen

Eltern auf solche der Problemklärung begrenzt bei mangelhaften schulischen Leistungen oder auffälligem Verhalten.

Eltern und Lehrer sollten bei der Bildung von Kindern mehr kooperieren und dazu unterschiedliche Kommunikationswege wählen wie:

- Austausch zwischen Betreuungseinrichtungen bzw. Schule und Familie über das Kind, seine Lebenssituationen und seine Erziehung;
- einen gleichberechtigten Dialog, in dem beide Seiten erfahren, wie sich das Kind in der jeweils anderen Lebenswelt verhält;
- Schule gibt Eltern die Sicherheit, dass alle Handlungen und Entscheidungen sich am Wohl des Kindes orientieren;
- den Schultag durchschaubar machen (Transparenz der Maßnahmen und Entscheidungen).

Familienbildung kann hier ihren Sachverstand bei der Frage nach Bildung und Entwicklung von Kindern und ihre Akzeptanz bei den Eltern im Kontext von Schule auf vielfältige Weise einbringen. Sie können in politischen Prozessen sachkundige Aussagen über negative Folgen von Mangel-, Risiko- oder belastenden Situationen für die einzelnen Familienmitglieder machen und die Änderungsbedürftigkeit argumentativ belegen. Damit ist sie vor allem Lobbyistin für Familien und gestaltet so Bildungs- und Erziehungsarbeit als Dienst an der Öffentlichkeit (vgl. BAG Kath. Familienbildungsstätten 2004).

Familienbildung hat stets angestrebt, dem gesellschaftlichen Wandel und neuen Bildungsbedürfnissen Rechnung zu tragen. Sie hat beim Aufbau von Kooperationsstrukturen eine Vorreiterrolle übernommen, die sich nicht zuletzt aus der Einbindung in die Jugendhilfe ergeben hat. Sie kann ihre Erfahrung und ihre Zuverlässigkeit vor allem bei der Konzeptualisierung und Durchführung von Projekten gewinnbringend einsetzen und sich damit im Netz von Angeboten der Jugendhilfe klarer positionieren.

Aufgrund ihrer Fachlichkeit kann sich Familienbildung in den Prozess der Förderung der wechselseitigen Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule an weiteren Punkten einbringen:

- als Expertin für das Lehren und Lernen, die für lebenslanges Lernen, für die Aus- und Weiterbildung von Schlüsselkompetenzen wie Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Empathie und Bindungsfähigkeit und für einen ganzheitlichen Bildungsansatz stehen;
- als fachlich anerkannte Bildungs- und Beratungseinrichtung mit dem Schwerpunkt der Stärkung von Elternkompetenzen in Erziehung, Partnerschaft und Alltag;
- als akzeptierte Gesprächspartnerin für Eltern und professionelle ErzieherInnen und LehrerInnen;
- als Forum für die Qualifizierung von Elternbeiräten in Kindergärten und Schulen.

Auf der Grundlage klarer, vertraglicher Vereinbarungen ist Familienbildung in der Lage, Zusammenarbeit mit Schulen auf verschiedenen Ebenen zu gestalten:

- Prozessbegleitung und Moderation bei schulischen Abläufen mit Methoden der Familien- und Erwachsenenbildung (z.B. durch Moderation von runden Tischen mit Kollegien und Elternschaft zur Erarbeitung einer Erziehungspartnerschaft)
- Unterstützung bei Aufbau, Begleitung und Moderation von Netzwerken. Darüber hinaus sind Einrichtungen der Familienbildung selbst in Netzwerken familienbezogener Dienste organisiert (z.B. Begleitung und Qualifizierung von Betreuungskräften im Hinblick auf Vernetzung mit dem Jugendamt/ASD und Beratungsstellen; Moderation von Prozessen zur Öffnung der Schule in den Sozialraum hinein)
- Einbeziehung in Maßnahmen der Reintegration von Kindern und Jugendlichen bei Schul- und Leistungsverweigerung (vgl. nachfolgendes Projekt „Darf's ein bisschen Schule sein?)
- Entwicklung und Durchführung von bedarfsgerechten Angeboten und Konzepten für die Zielgruppen Kinder, Jugendliche, Eltern, Familien, Multiplikatoren, Lehrerkollegien.

Darf´s ein bisschen Schule sein?
Ein Kooperationsmodell von Schule und Jugendhilfe

Ziel des Projektes ist die Förderung der Lebens-, Lern- und Berufschancen von schulfernen Jugendlichen („Schulschwänzer") durch schulähnliche und freizeitorientierte Angebote im Haus der Familie, Guben.

Struktur:
Dieses Angebot findet in Kooperation zwischen einem Träger der Jugendhilfe, den Schulen Gubens und dem Schulamt unter Beteiligung von einer großen Zahl von Freiwilligen statt. Vom Unterricht in ihrer Stammschule freigestellte Lehrer, bieten unterrichtliche Angebote im Haus der Familie an, Freiwillige aus dem Netzwerk des Hauses der Familie gestalten ausserunterrichtliche Aktivitäten gemeinsam mit den Jugendlichen und motivieren die Jugendlichen zu eigenen Angeboten für ihre Altersgenossen.

Ausgangssituation:
Schule ist eine Selbstverständlichkeit im Dasein von jungen Menschen. Sie alle werden dazu verpflichtet, aber zugleich haben sie ein Anrecht auf die Inanspruchnahme dieser Üblichkeit.

Zahllose Kinder und Jugendliche – so lässt sich begründet vermuten – sind heute und jetzt zum wiederholten Mal unentschuldigt, jedoch nicht krank, nicht anwesend: Sie schwänzen die Schule. Zweifellos existiert eine hohe Dunkelziffer, auch weil Krankschreibungen oder anderweitig begründete Entschuldigungen (auch durch Eltern) verdeckend und verzerrend wirken.

Sich unterrichten zu lassen und dabei sozial angepasst zu handeln bzw. sich erwartungsgemäß zu verhalten, fällt nicht wenigen Schülerinnen und Schülern offenkundig schwer. Das Faktum, dass man gegen etwas eine Abneigung besitzt, ist zwar nicht besonders bemerkenswert. Wer aber die Schule als Meidungs- bzw. Verweigerungskontext wählt, gefährdet nicht unerheblich die späteren Lebensperspektiven.

Unter den die Sozialpädagogik interessierenden Formen der Verarbeitung lebenslagen- und lebensphasenspezifischer Herausforderungen haben schulische Lernschwierigkeiten und soziale Auffälligkeiten eine erhebliche Bedeutung. „Sitzenbleiben“ oder Sonderschulüberweisung, Regelverstöße, Abgänge ohne qualifizierten Abschluss oder Schulabbruch können Folgen sein, die auch die Jugendhilfe beschäftigen.
Das Projektvorhaben „Darf´s ein bisschen Schule sein?“ greift die „Schnittstellen“ von Jugendhilfe im „Haus der Familie“ e.V. und von Schule im Landkreis Spree-Neiße auf. Im Rahmen des Leistungsspektrums des Hauses der Familie ist die Einrichtung vor allem in den Arbeitsfeldern „Offene Kinder- und Jugendarbeit“ und „Betreutes Wohnen für Jugendliche“ in zunehmenden Maße mit dem Thema „Schulverweigerung“ konfrontiert. Trotz aller aktuellen Bemühungen von Schule einerseits und Jugendhilfe andererseits bedarf es im Landkreis bedarfsgerechter Bedingungen, die dem Problem der betroffenen Jugendlichen im besonderen Maße Rechnung tragen. Die Schwierigkeiten dieser jungen Menschen als Folge komplexer Notlagen oder individueller Beeinträchtigungen können durch das System Schule nicht allein aufgefangen werden. Für den Bereich der Schulverweigerung gibt es keine Alleinzuständigkeiten, so dass eine Aufgliederung in durch Schule erreichbare und nicht erreichbare junge Menschen mit entsprechender Funktionsteilung für Schule und Jugendhilfe nicht gerechtfertigt ist.

Zielsetzungen:
Für die misserfolgsgezeichneten Kinder und Jugendlichen sollen schulische und familiäre Erfolge organisiert werden, um ihr Selbstvertrauen wiederherzustellen und zu festigen. Hier spielt der Erwerb grundlegender sozialer Kompetenzen, die für das weitere erfolgreiche Lernen unabdingbar sind, eine wichtige Rolle. Zusammen mit den Eltern wird eine Veränderung des Lebens- und Lernmilieus angestrebt bzw. nach einer Neuorientierung oder Neustrukturierung von Beziehungsmustern gesucht. Gemeinsam mit den Schülern werden langfristige und angemessene Strategien zur Bewältigung belastender schul- und familienbezogener Probleme und Konflikte erarbeitet.
Der Aufenthalt in der Lerngruppe soll der Stärkung und Festigung der Schülerpersönlichkeit dienen; eigene Ressourcen werden aktiviert, und Hilfe nur im unbedingt notwendigen Umfang geleistet.
Das Projekt zielt auf die Chancenerhöhung von Jugendlichen mit mehrjähriger, familiärer und schulischer Krisenentwicklung, auf die Reintegration in die Regelschule und das Erreichen eines Schulabschlusses.

Projektarbeit:
Jeder Schüler, der die Aufnahme in das Projekt beantragt, nimmt mit seinen Eltern an einem Beratungsgespräch teil, das der Erörterung der persönlichen Problematik und den persönlichen Zielvorstellungen dient.
Bei Aufnahme ins Projekt wird mit dem Jugendlichen eine individuelle Zielvereinbarung mit Entwicklungsplan erarbeitet; dieser Plan wird in wiederholten Zielvereinbarungsgesprächen überprüft.
Die Betreuung der Schüler erfolgt in kleinen Lerngruppen (max. 7 Schüler). Soziale Gruppenarbeit, Wissenserwerb laut schulischer Lehrpläne gehören zum Inhalt; in den Lehr- und Lernmethoden unterscheidet sich das Vorgehen gegenüber den

schulischen Methoden: im Vordergrund stehen lebens- und praxisnaher Projekt- und Werkstattunterricht. Aufgrund individueller Tages- und Wochenpläne wird eine stark individuelle Ausrichtung erreicht, womit u.a. auch Konkurrenz, Rivalität und Misserfolge vermieden werden.
Basis für den Lernprozess ist ein gut strukturiertes Tagesprogramm mit gemeinsamen Mahlzeiten. Jedem Jugendlichen stehen mehrere erwachsene Bezugspersonen zur Verfügung (Lerngruppenleiter, Kontaktbetreuer).

Ergänzt wird die soziale und schulische Arbeit durch Freizeitangebote und erlebnispädagogische Unternehmungen.
Teil des Projekts ist eine regelmäßige (wöchentliche) Elternarbeit.
Die Verweildauer im Projekt richtet sich nach dem individuellen Bedarf und der individuellen Entwicklung; bei einer Reintegration in seine Herkunftsschule, mit der er in ständiger Verbindung bleibt, erfolgt eine Nachbetreuung.

Die zu erwartende, immer schwierigere Alltagssituation von Familien muss zu einer stärkeren Vernetzung von Bildung, Beratung und Begleitung führen, die das Wohl des Kindes und die Stärkung von Elternkompetenzen zum Ziel hat. Hier verfügen Familienbildungseinrichtungen über zahlreiche erprobte Projekte und Modelle im Kontext von Schulen mit verschiedenen Schwerpunkten:

- themenbezogene Vorhaben: Freundschaft – Liebe – Partnerschaft - Sexualität, Elternschaft, Selbstbehauptung und Konflikttraining (s. u.a. Schulprojekt „Ich wünsche mir ein Kind – Babywunsch und Wirklichkeit“)
- unterrichtsbezogene Ergänzungen und Freizeitgestaltung (gesunde Ernährung, Babysitterführerschein)
- eltern- und lehrerunterstützende Angebote (Gewaltprävention, Angebote „just in time“ zur Familienentwicklung wie beispielsweise Pubertät, Qualifizierung für pädagogisches Engagement an Schulen, interkulturelle Sprachförderung: s. Projekt „Rucksack“).

„Ich wünsche mir ein Kind – Babywunsch und Wirklichkeit“

Die Familienbildungsstätte der Stadt Wuppertal (FBS) führt in Kooperation mit Wuppertaler Schulen seit Juni 2004 Projekte für Jugendliche zur Prävention von zu früher Mutter-/Vaterschaft durch.
Durchgeführt werden die Veranstaltungen von einer Hebamme, die sich mit dem in England, den USA und Australien bereits erfolgreich durchgeführten Konzept intensiv befasst hat.

Ziel des Projektes:
Hinter dem Wunsch, ein Baby zu haben, stecken oftmals vielschichtige Gründe: ein Baby-Wunsch als Flucht vor Schule, Berufsleben, Eltern oder dem Alltag; die Sehnsucht nach Zärtlichkeit und Geborgenheit; der Wunsch, einen Menschen ganz für sich allein zu haben.
Ziel des Projektes ist, den Alltag mit einem Baby erfahrbar zu machen, die Rolle als Eltern zu simulieren und damit illusionären Vorstellungen über das Leben mit einem

Baby vorzubeugen. Anhand einer computergesteuerten Baby-Puppe erfahren die Schüler/innen, was es bedeutet, ein Baby zu versorgen.

Konzept:
Vorbereitend werden mit der Hebamme Fragen zur Verhütung und Aufklärung thematisiert, die im Rahmen des Unterrichts gesammelt worden sind. Anschließend wird die Handhabung von zwei mit unterschiedlichen Funktionen versehenen computergesteuerten Puppen erläutert.
Anschließend übernimmt jede Schülerin über einen Zeitraum von 24 Stunden die Versorgung einer dieser Puppen. Diese müssen gefüttert, gewickelt, getragen und beruhigt werden. Darüber hinaus gibt es bei einer dieser Puppen „Schreiphasen", die auch durch beste Versorgung nicht zu stoppen sind, so dass die Schülerinnen ihre Toleranzgrenzen bei anhaltendem Babyschreien kennen lernen können. (Im Notfall kann das Programm durch einen „Panikschlüssel" beendet werden). Alle Schülerinnen haben während ihrer jeweiligen 24 Stundenbetreuung die Möglichkeit, die Hebamme im Notfall über Handy zu erreichen.
Anschließend findet ein gemeinsames Abschlussgespräch statt, in dem die Erfahrungen und die neu gewonnenen Erkenntnisse der „Puppen-Eltern" ausgetauscht werden.

Auswertung:
Seit Juni 2004 wurde das Projekt an einer Gesamtschule mit der 9. Jahrgangsstufe im Rahmen des Wahlpflichtfaches „Sozialpädagogik" und in 2 Klassen eines Berufskollegs realisiert. (In der Gesamtschule nahmen auch einige Jungen an dem Projekt teil).
Die Resonanz bei Schulleitungen. Lehrerinnen, Schülerinnen und Schülern war durchgängig positiv. Insbesondere die Schülerinnen im Berufskolleg gehören nach Aussage der Schulleitung zu der Zielgruppe, die mit dem Projekt erreicht werden soll.
Im Auswertungsgespräch wurde deutlich, dass die Schülerinnen den „Stressfaktor" Baby vorher als sehr viel geringer eingeschätzt hatten. Einzelne Schülerinnen betonten, für das Thema Verhütung durch die Teilnahme stärker sensibilisiert worden zu sein.
Dies belegt den Erfolg des Konzeptes als Präventionsmaßnahme.

Aufgrund einer ausführlichen Berichterstattung in der Lokalpresse und einer Sendung im Regionalfernsehen haben sich weitere Schulen innerhalb und außerhalb Wuppertals für das Projekt interessiert.

„Rucksack in der Grundschule"
- ein Projekt zur koordinierten Sprachförderung und Elternbildung in Essen -
(Kurzbeschreibung)

Rucksack in der Grundschule ist ein Kooperationsprojekt zwischen:
Katholischer Familienbildungsstätte Essen (Projektträger), RAA/Büro für interkulturelle Arbeit, Essen (Projektkoordination und Vernetzung), Schulamt für die Stadt Essen, 10 Essener Grundschulen (Stand September 2004), AWO-

Familienbildung Essen, Türkischer Elternverband Essen.

Rucksack in der Grundschule ist ein Element im Gesamtkonzept für die interkulturelle Arbeit der Stadt Essen und wird im Gesamtkonzept „Sprachförderung“ gefördert.

Die Stadt Essen baut ein interkulturelles Netzwerk der Zusammenarbeit von Organisationen in kommunaler und freier Trägerschaft auf.

„Rucksack in der Grundschule“ verknüpft:

Schulische Sprachförderung und Elternbildung

Ziel:
Schule und Elternhaus entwickeln ein gemeinsames Erziehungs- und Handlungsbündnis, um die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere in der sprachlichen und schulischen Entwicklung ganzheitlich zu fördern.

1. Element: Koordination von Klassenunterricht,
Förderung in Deutsch als Zweitsprache und Förderung der Muttersprache

2. Element: Qualifizierung von Migrantenmüttern zu Gruppenleiterinnen (sog. Stadtteilmüttern)

(Stadtteil)- Mütter schulen (Schul)-Mütter

Die Stadtteilmütter leiten eine Gruppe mit Migrantenmüttern in der Grundschule ihres Kindes. Diese Mütter verfügen über unterschiedlich gute bis keinerlei Deutschkenntnisse. Stadtteilmütter sprechen ihre Muttersprache und haben zusätzlich ausreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache.
Die Stadtteilmütter sind nach Möglichkeit auch Mütter, die ein eigenes Kind in der Schulstufe 1. oder 2. Schuljahr haben.
Die Schulmütter nehmen Übungsmaterial aus der Gruppe für die laufende Woche mit nach Hause und üben dort mit ihrem Kind.

Mutter – Kind- Aktivitäten zu Hause

Praktische Umsetzung: mit den Lehrern der Projektschulen werden Themen abgesprochen, die möglichst zeitgleich jeweils 4 bis 6 Wochen lang bearbeitet werden.
Die Eltern üben mit speziell auf diese Themen abgestimmten, zweisprachigen Materialien mit den Kindern zu Hause.

Schulunterricht (Klassenunterricht MSU- Unterricht und DAZ –Unterricht) wird inhaltlich und zeitlich mit den Müttergruppen und Mutter-Kind- Aktivitäten zu Hause koordiniert.

Eltern sind auf dem Weg zum Schul- und Bildungserfolg ihrer Kinder ein

wesentlicher Einflussfaktor. Migrantenmütter- und Väter verfügen oft nicht über eigene Erfahrungen im deutschen Schulsystem, und fehlende Deutschkenntnisse erschweren die Unterstützung der Kinder.

Elternbildung: Auf die Förderung ihrer Kinder werden die Mütter an der Grundschule ihres Kindes vorbereitet. Sie treffen sich dazu wöchentlich einmal mit den Müttern der 1. oder 2. Schuljahre. Dort erhalten sie Informationen und Übungsmaterialien.
Angeleitet werden diese Schulmütter von einer „Stadtteilmutter".

Müttergruppen:
Den Müttern wird in der Müttergruppe ein Forum geboten, in dem sie offen über Probleme und Schwierigkeiten reden können. Sie können ihrer Verunsicherung bei widersprüchlich empfundenen Erziehungsmodellen Ausdruck verleihen. Gemeinsam können sie mit anderen Müttern ihre jeweiligen Sichtweisen austauschen und über die Stadtteilmütter direkt an mitverantwortliche Projektpartner wie Schule oder Familienbildung weitergeben. Die Reflexion über gesellschaftlich tradierte Ansprüche von Schule und die Probleme, die sich für Zuwandererfamilien daraus ergeben, können erst dann in eine gemeinsame Diskussion einfließen und Veränderungen vorangebracht werden, das gegenseitige Verständnis wachsen.

Auswertung und Rückmeldung begleiten den gesamten Projektverlauf:

- Rückmeldung der Lehrer der Projektschulen zur Entwicklung der Kinder,
- Entwicklung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus,
- Rückmeldung der Stadtteilmütter zur Arbeit mit den Müttergruppen,
- Rückmeldung der Schulmütter zu den Materialien und Übungen,
- Entwicklung ihrer Kinder und der Zusammenarbeit mit dem Lehrer.

Je nach den lokalen Gegebenheiten und den personellen Ressourcen kann die Zusammenarbeit von Familienbildung und Schule unterschiedlich aussehen. Auf jeden Fall aber fördert sie die Partizipation und das Engagement von Eltern, um gemeinsam für das Wohl der Kinder zu arbeiten. Damit wird gleichzeitig eine gemeinsame Lobbyarbeit für und mit Familien im sozialen Nahraum möglich.

Es muss das Ziel sein, nicht nur auf der Ebene der personenorientierten Vernetzung Angebote für die Begleitung und Unterstützung von Familien mit Fachkräften zu betreiben, sondern interne und externe Strukturen schaffen, um Vernetzung und Kooperation zu sichern. Das ist die Voraussetzung für eine feste Verankerung von Familienbildung und Schule innerhalb der Infrastruktur vor Ort mit dem Fokus präventiver Förderung von Kindern und Erwachsenen.

Die Entwicklung und Vertiefung von Kooperationsbeziehungen zwischen Betreuungseinrichtungen, Schule und Familienbildung kann zum Gelingen einer dauerhaften konstruktiven Zusammenarbeit von Schule und Eltern beitragen. Wünschenswert ist ein die Entwicklung von Kindern fördernder, zukunftsweisender Kompetenzaustausch zwischen diesen Erziehungsinstitutionen. Weiter sollten Familienbildung, Betreuungseinrichtungen und Schule gemeinsam dafür eintreten, dass Bildungspolitik den ihr zustehenden Gestaltungsraum in der politischen Debatte erhält.

In dieser Phase ist Familienbildung aber auch gefordert, Eltern Kompetenzen zu vermitteln, damit sie ihre Kinder in der Erledigung der schulischen Aufgaben wirkungsvoll unterstützen können. Dies gilt insbesondere bei der Erledigung der Hausaufgaben, dem Üben und Abfragen und in ihrem Verhalten auf schulische Misserfolge (schlechte Noten etc.) sowie in der Förderung des schulischen Lernens (z.B. Lern- und Arbeitsverhalten der Kinder beeinflussen, Lernmotivation schaffen, Selbständigkeit des Kindes fördern, für günstige Lern- und Arbeitsbedingungen der Kinder sorgen, wie für Ruhe und störungsfreies Lernen sorgen, die richtige Gestaltung des Arbeitsplatzes).

5.1.3 Beruflicher Wiedereinstieg von Frauen nach einer Familienphase

Für Frauen ist es heute weitgehend selbstverständlich, Familie und Beruf zu vereinbaren: Frauen sind heute besser ausgebildet als früher und gehen selbstverständlich davon aus, dass Beruf und Familie gleichermaßen zu ihrem Leben dazugehören; aber auch aus wirtschaftlichen Gründen der Sicherung des Familienlebensstandards besteht vielfach die Notwendigkeit zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit. Dabei sehen Frauen den Umfang und die Art ihrer Erwerbstätigkeit häufig in Zusammenhang und in Abhängigkeit vom Alter ihrer Kinder und von ihrer familiären Situation (z.B. alleinerziehende Mütter üben häufiger eine volle Erwerbstätigkeit aus). Je älter die Kinder sind, um so stärker wird wieder die Orientierung auf eine Berufstätigkeit hin.

Die Doppelorientierung an Beruf und Familie ist als integraler Bestandteil des Lebensentwurfs von Frauen zu einer weithin akzeptierten Selbstverständlichkeit geworden. Fragt man allerdings nach den Rahmenbedingungen, die von Staat und Gesellschaft dafür angeboten werden, wird die Diskrepanz zwischen Erwartungen und Anforderungen einerseits und den realen Verwirklichungschancen der Erwartungen von Frauen andererseits deutlich. Dies kommt beispielsweise in der Diskrepanz zwischen den Kinderwünschen und der realen Zahl der Kinder zum Ausdruck: während fast alle jungen Frauen sich noch Kinder wünschen, geht der Anteil der Frauen, die überhaupt Kinder bekommen, vor allem unter den beruflich am besten Qualifizierten, immer stärker zurück (man geht inzwischen davon aus, dass etwa 30% aller Frauen kinderlos bleiben) und auch die Zahl der realen Geburten bleibt hinter der Zahl der gewünschten Kinder zurück. An diesem Dilemma können Familien schnell scheitern: die Realisierung des Kinderwunsches führt – vor allem für die Frauen – zu einer Vielzahl von Abhängigkeiten und Einschränkungen, die auf Dauer nur schwer auszuhalten oder zu kompensieren sind (vgl. auch Abschnitt 4.3.).

Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist für viele Familien, insbesondere für die Frauen, heute zur Zerreißprobe geworden. Die herkömmliche Rollenverteilung bei der Bewältigung von Haus- und Beziehungsarbeit, fehlende Kindertagesstätten-Plätze, unflexible Arbeitszeitregelungen erschweren es Frauen, Familie und Beruf "unter einen Hut" zu bringen. Die Bundesregierung will deshalb mit der Verbesserung der Wahlfreiheit von Familien durch den raschen Ausbau der Kinderbetreuungsmöglichkeiten in den Jahren 2005 – 2010 Rechnung tragen.

Die strukturelle Unvereinbarkeit von Familie und Beruf wird um so deutlicher, je mehr und je selbstbewusster Frauen ihren Anspruch auf Teilhabe an der Arbeitswelt auch einfordern und in Anspruch nehmen wollen. Nicht die Lebensbedingungen von Familien bestimmen die Wirklichkeit, sondern die Organisationsbedingungen der Wirtschaft.

Die Verlängerung des Erziehungsurlaubs mit Beschäftigungsgarantie auf 3 Jahre und die Verlängerung des Anspruchs auf Erziehungsgeld auf 2 Jahre sind erste Versuche des Staates, hier einen Ausgleich zu schaffen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen, zumal ausreichende Kinderbetreuungsmöglichkeiten noch immer fehlen.

Erste Veränderungen zeigen sich insbesondere in Großbetrieben, die ihren weiblichen Mitarbeitern Beurlaubungsmöglichkeiten anbieten, die z.T. langfristig über die gesetzliche Zeitdauer der Elternzeit hinausgehen.

Dabei gibt es aber für viele Mütter gute Gründe, nach der Geburt eines Kindes die zur Verfügung stehende Elternzeit nicht mehr im vollen Umfang zu nutzen, denn der Wiedereinstieg in den Beruf gestaltet sich aus vielen Gründen schwierig:

- In hochqualifizierten Berufen ist eine Unterbrechung der Berufstätigkeit, wie sie die Elternzeit ermöglicht und auch nahelegt, oft gleichbedeutend mit dem Ende von Karrierewünschen.
- Frauen, die längere Zeit Familienfrauen sind, haben oft ein geringes Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen in ihre eigenen beruflichen Fähigkeiten.
- Der schnelle technologische Wandel erschwert es vielen Müttern nach relativ kurzer Unterbrechung an ihren alten qualifizierten Arbeitsplatz zurückzukehren.
- Da es für viele berufstätige Familienfrauen wenig Entlastungsmöglichkeiten gibt, bevorzugen sie häufig Teilzeitarbeitsplätze, was oft gleichbedeutend ist mit dem Verzicht auf besser qualifizierte und besser bezahlte Arbeit.
- “Nach drei Jahren Elternzeit ist das Arbeitslosigkeitsrisiko am höchsten von allen Lebensphasen, in West-Deutschland wegen fehlender Kinderbetreuung, in Ost-Deutschland wegen wegbrechender Arbeitsplätze” (IAB 2002).

Die Veränderung der beruflichen Motivation von Müttern (hin zu einer stärker berufsbezogenen Begründung der Erwerbstätigkeit) und die erhöhten Anforderungen für die Ausübung qualifizierter Berufe haben die beruflichen Unterbrechungszeiten von Müttern stark verkürzt. Da aber weiterhin auch ein Teil von Müttern auf unbestimmte Dauer oder für immer ihre Erwerbstätigkeit nach der Geburt eines Kindes aussetzen - vor allem Mütter mit einer geringen beruflichen Qualifikation -, polarisieren sich die beiden "Müttergruppen" in ihren Lebensplanungen stärker als früher: von der kurzfristig unterbrechenden Mutter, die einen deutlichen beruflichen Rückkehrwunsch mit präzisen Zeitvorstellungen äußert, unterscheiden sich die auf unbestimmte Dauer und mit indifferentem Rückkehrwillen Unterbrechenden.

Frauenpolitische Diskussionen und Aktionen führten bereits Ende der 70er Jahre dazu, im Bildungsbereich Modelle zu entwickeln, die Frauen den Wiedereinstieg ins Berufsleben nach der Familienphase erleichtern bzw. ermöglichen sollten. Orientierung zu Beginn einer neuen Lebensphase, "wenn das Nest leer ist", war dabei ein Leitgedanke.

Die Zielgruppe dieser Bildungsangebote waren vor allem Frauen, die schon längere Zeit aus dem Berufsleben ausgeschieden waren und die sich nach langer Zeit als Familienfrauen neu orientieren wollten.

Diese Neuorientierung ist um so notwendiger, weil Berufsrückkehrerinnen nicht immer in ihre vorherige Berufstätigkeit zurückstreben: durch ihre Familienpause haben sie häufig neue

Erfahrungen und neue berufliche Orientierungen erhalten und wollen ihre Berufswünsche entsprechend neu ausrichten.

Die Familienbildung entwickelte für diese Frauen spezielle Kursangebote. In diesen Kursen geht es nicht vorrangig um die Vermittlung einer qualifizierten Berufsausbildung, sondern zunächst einmal um die Möglichkeit einer persönlichen Bestandsaufnahme, um Orientierung, Austausch und Vermittlung von Entscheidungshilfen bei der Frage nach der weiteren Lebensgestaltung und -planung.

Mit den Stichworten **„orientieren - motivieren – aktivieren“** ist noch einmal der intendierte Lernprozess der Teilnehmerinnen der Kurse beschrieben.

In Übereinstimmung mit dem Selbstverständnis der Familienbildung geht es dabei nicht darum, ein bestimmtes Modell für die weitere Lebensgestaltung zu präferieren. Die Frauen sollen frei und selbstverantwortlich ihre eigene Entscheidung treffen können, sei es die Rückkehr in den früheren Beruf, sei es der Beginn einer neuen Berufsausbildung oder einer ehrenamtlichen (sozialen/politischen) Tätigkeit oder aber auch die Beibehaltung der Tätigkeit als Familienfrau.

Dennoch haben diese Weiterbildungsangebote auch eine problematische Seite:

- Sie sind keine berufliche Qualifizierung im eigentlichen Sinn: sie sind keine Berufsausbildung.
- Auch ein erfolgreich abgeschlossener Kurs kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass es für Frauen nach einer längeren Familienphase äußerst schwierig ist, eine qualifizierte Arbeitsstelle zu finden. Die angespannte Arbeitsmarktsituation, der rasche Wandel der Technologie und allgemein wirkende Vorbehalte gegenüber der Leistungsfähigkeit von Frauen im Beruf sind dabei massive Hindernisse.
- Für viele Frauen (etwa 1/3 der Kursbesucherinnen) war der Kursbesuch der Beginn des beruflichen Wiedereinstiegs, aber vielen Frauen gelang dies nicht und sie wurden in ihren Erwartungen enttäuscht.

Der erfolgreiche Wiedereinstieg wird aber auch dadurch den Frauen erschwert, dass die von ihnen in ihrer Familientätigkeit erworbenen Fähigkeiten ("Familienkompetenzen") - in der Führung des Haushalts, in der Erziehung der Kinder - zwar vielfach für die Ausübung der Erwerbstätigkeit dienlich und erwünscht sind, aber bei ihrer Einstellung nicht anerkannt werden.

Dabei kommt es in der sich rasch verändernden Berufswelt künftig zu neuen Anforderungen, für deren Bewältigung es mehr auf “Schlüsselqualifikationen” ankommt als auf konkrete berufliche Fertigkeiten. Solche Schlüsselqualifikationen, wie z.B. Organisationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Belastbarkeit/ Stressbewältigung, Flexibilität und Zeitmanagement sind solche in der Familientätigkeit erworbene und eingeübte Kompetenzen (BMFSFJ 2002, S. 23).
Diese konzeptionellen Überlegungen beziehen sich etwa auf die Frage, wie berufliche Qualifikationen erhalten werden können, wie in der Familienphase erworbene "Schlüsselqualifikationen" bewusst und einem Arbeitgeber gegenüber deutlich gemacht werden können oder wie der Arbeits- und Informationskontakt zur früheren Arbeitsstelle erhalten werden kann.

Aufgrund der langjährigen Erfahrungen gibt es nun in der Familienbildung - entsprechend dem veränderten Rückkehrverhalten - weitere konzeptionelle Überlegungen, wie auch jüngeren Frauen während oder nach der Elternzeit der berufliche Wiedereinstieg ermöglicht bzw. erleichtert werden könnte.

Allgemein zeichnet sich eine Entwicklung ab, dass Frauen heute eine sehr viel kürzere Familienphase vorsehen, früher wieder in den Beruf zurückkehren wollen. Eine wichtige gesetzliche Regelung ist auch, daß Elterngeld auch dann gezahlt wird, wenn Mütter oder Väter einer Teilzeitbeschäftigung bis zu 19 Stunden/Woche nachgehen. Die 3jährige Elternzeit wird heute nur noch von abnehmenden Anteilen von Müttern voll ausgeschöpft, denn auch nach dieser relativ kurzen Zeitspanne ist es oft schwierig, eine gleichqualifizierte und gleichbezahlte Arbeitsstelle zu bekommen, zumal viele Frauen das Teilzeitmodell bevorzugen bzw. die äußeren Bedingungen ihres Familienalltags sie dazu zwingen.

Angesichts dieser Entwicklung entstand die Idee einer Ausstiegsberatung für junge Frauen in der Familienbildung. Um es kurz und prägnant zu formulieren: Ohne Ausstieg - leichter Einstieg!

Es geht dabei um die Frage, wie gerade junge Frauen zu Beginn der Familienphase so beraten und gefördert werden können, dass sie sich nicht "blind" auf ihre neue Rolle als Hausfrau und Mutter stürzen, sondern schon in der Familienphase realistisch und weitsichtig ihren weiteren Lebensplan in den Blick nehmen.

Auch hier geht es nicht um die Forcierung eines Modells der Lebensgestaltung, sondern um Orientierung, Förderung und Begleitung eines bewussten Entscheidungsprozesses, um selbstverantwortete Lebensplanung.

Die Familienselbsthilfe bietet gerade Müttern, die sich für eine längerfristige Unterbrechung ihrer Erwerbstätigkeit entscheiden, vielfältige Möglichkeiten des ehrenamtlichen Engagements: in der Organisation und Verantwortung von Aktivitäten, in Angeboten, die ihren beruflichen Fähigkeiten entsprechen. Diese Einsatzmöglichkeiten dienen Müttern auch dazu, sich ihre Fähigkeiten und ihr Selbstbewusstsein zu erhalten. Gerade unter diesen Müttern, die nicht gezielt in den Beruf zurückkehren wollen, ist das Interesse an und die Bereitschaft zu einer ehrenamtlichen Tätigkeit beträchtlich (vgl. Bäcker-Braun/Pettinger 2001, S. 72 ff.).

Die Vereinbarkeitsproblematik von Beruf und Familie ist aber nicht ein Problem allein für die Mütter: Weitere Aspekte betreffen die Chancen für die Kinder, die sich durch eine frühe Bildung und familienergänzende Betreuung in kleinen Gruppen ergeben, die damit zusammenhängenden Beziehungsprobleme für Mütter und Väter und die Aspekte, die sich hieraus für die Betriebe ergeben.

In dem Kursangebot des Modellprojekts “Familie und Beruf! Geht das ?” wurde die Vereinbarkeitsproblematik von den durchführenden Familienbildungsstätten gleichermaßen an Frauen/Mütter und Männer/Väter gerichtet, mit der Absicht, mit ihnen einen “möglichst großen Handlungsspielraum zu erschließen...., auf mehr Gemeinsamkeiten...., mehr Rollenflexibilität...., mehr Selbstbestimmung über Familien- und Erwerbstätigkeit im jeweiligen Familien- und Lebenszyklus (hin zu sensibilisieren), insgesamt: auf ein höheres Bewusstsein von der eigenen Situation – ihre Möglichkeiten und Grenzen – und auf ein erweitertes Entscheidungs- und Handlungsrepertoire” zu dringen (Sprey-Wessing u.a. 1997, S. 38).

Die Kursteilnahme über 3 Semester hinweg wurde von den Müttern und Vätern durchwegs positiv bewertet, deren “Spuren” sich auch noch nach mehreren Jahren zeigten: in der Praktizierung erweiterter partnerschaftlicher Verhaltensmuster und in der Zunahme an innerfamilialer Diskursfähigkeit; die Kursteilnahme hat auch zu privaten Vernetzungen der teilnehmenden Familien und zu Unterstützungsstrukturen geführt, die auch nach dem Kursende fortdauerten.

Die Ergebnisse haben ferner gezeigt, dass die Vereinbarkeitsproblematik von den Familien in einer überaus vielfältigen Weise bewältigt wird; dies belegt gewissermaßen den gesellschaftlichen Trend zu Pluralisierungs- und Individualisierungsprozessen für das familiale Zusammenleben. Die Ergebnisse belegen aber auch, dass sich die Vereinbarkeitsproblematik nicht allein auf die ersten Lebensjahre von Kindern erstreckt, sondern sich für die Familien auch für die Schulzeit stellt (Sprey-Wessing u.a. 1997, S. 50 ff.).

Einen weiteren Angebotstypus stellt das Angebot zur berufsbildenden Fortbildung und Qualifizierung dar, welches in den 90er Jahren von den Familienbildungsstätten stark ausgebaut wurde. Schiersmann u.a. (1998, S. 64 ff.) verweisen hier auf Fortbildungskurse in pädagogischen und erzieherischen Berufen, auf die Qualifizierung von Tagesmüttern (vgl. auch 5.5.2) und ElternberaterInnen (vgl. auch 5.5.3), aber auch auf allgemeinbildende Kurse, wie EDV-Kurse, das Nachholen von Schulabschlüssen etc.

Eine zusätzliche Erweiterung der Vereinbarkeitsproblematik auf die Perspektive der Betriebe ergeben für die Familienbildung viele Möglichkeiten der Kooperation mit Firmen, Ämtern und Behörden vor Ort. Auch die Durchführung von Kursangeboten, die zu einem qualifizierten Abschluss führen, wird vor diesem Hintergrund im Augenblick neu diskutiert und erprobt (vgl. auch Abschnitt 5.2.3).

Frauenleben heute bedeutet in der Regel in der Familie und im Beruf tätig zu sein. Familienbildung will Frauen und Familien während ihrer Lebensphasen Bildung und Beratung anbieten und so scheint es sinnvoll und wichtig, auch den Bereich der beruflichen Weiterbildung stärker als bisher in die Familienbildung zu integrieren.

5.2 Grundzüge des aufgabenorientierten Ansatzes in der Familienbildung

Der "aufgabenorientierte" Ansatz in der Familienbildung zeichnet sich dadurch aus, dass er an den Aufgaben, die für die Gestaltung des alltäglichen Zusammenlebens von den Beteiligten zu bewältigen sind, anknüpft. Verschiedene Aufgaben, wie z.B. die Organisation der innerfamiliären Arbeitsteilung, die Verwaltung der verfügbaren Haushaltsmittel oder die Planung der (gemeinsamen) Freizeitgestaltung, fallen jederzeit und unabhängig von Familienform, Lebenssituation oder Lebensumständen im alltäglichen Zusammenleben an.

5.2.1 Kompetenzen für die selbständige Lebens- und Haushaltsführung (Hauswirtschaft, Armutsprävention)

Unter dem Stichwort "hauswirtschaftliche Kompetenzen" werden in der Familienbildung Angebote zusammengefasst, die auf die Gestaltung des familialen Binnenraums bezogen sind;

dazu gehören insbesondere die Haushaltsführung, die (Frei-)Zeitgestaltung, die Verwaltung und Verwendung des verfügbaren Einkommens sowie die Verteilung und Gestaltung des zur Verfügung stehenden Wohnraumes.

Rascher sozialer Wandel privater Lebensbedingungen bedingt veränderte Anforderungen an die Haushaltsführung, das Erlernen und den Umgang mit Geld, Krediten und neuen Finanzdienstleistungen, die Kenntnisse und Beurteilung von Produkten der wirtschaftlichen Vorsorge, die Markt- und Produktkenntnisse und die effiziente Nutzung von vorhandenen Infrastrukturangeboten für Familien. Kompetenzdefizite in diesen Bereichen sind nach Auffassung der Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft weit verbreitet; besonders wirtschaftlich schwache und armutsnahe Familien sind hier Adressaten von Angeboten (vgl. Bertsch 2004).

Maßnahmen in diesen Bereichen werden in der Regel der allgemeinen Weiterbildung und Erwachsenenbildung zugeordnet, nicht jedoch der Jugendhilfe. Diese Zuordnung ist insofern berechtigt, als damit die Interessen der Erwachsenen in den Blick genommen werden. Es darf jedoch nicht übersehen werden, dass die mit diesen Bereichen verbundenen Gestaltungsaufgaben in starkem Maße auch die Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen tangieren. Hier ist etwa an folgende Bereiche zu denken:

- Ernährungsfragen für eine **gesunde Entwicklung** von Kindern haben eine herausragende Bedeutung
- Durch die Vorbildfunktion der Erwachsenen wird die Bandbreite der **Freizeitgestaltung** von Kindern und damit auch ihre Entwicklung beeinflusst (z.B. Umgang mit Medien).
- Die **Gestaltung des Wohnraums** entscheidet darüber, welche Entfaltungs-, Spiel- und Rückzugsmöglichkeiten Kindern eingeräumt werden (können), die wiederum die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern positiv wie negativ beeinflussen.
- Unterschiedliche Prioritätensetzungen der Erwachsenen bei der **Verwendung des verfügbaren Familieneinkommens** beinhalten auch Weichenstellungen zugunsten oder zulasten der Förderung kindlicher Entwicklung.

Alarmiert u.a. durch den Anstieg chronischer und psychischer Erkrankungen (z.B. Allergien, Diabetes, Rheuma, psychische Störungen im Leistungsbereich), die Zunahme übergewichtiger Kinder mit ihren Folgeerkrankungen und einem wachsenden Anteil an Entwicklungsauffälligkeiten (z. B. Sprachstörungen, motorische Entwicklungsrückstände) wird der Jugendministerkonferenz 2005 ein Beschlussentwurf der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden vom 4. /5.3.2004 vorliegen, geeignete Maßnahmen zu beschließen. Auch wenn Gesundheitsförderung keine ausdrückliche Nennung als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe findet, sind Fragen der gesundheitlichen Erziehung und Förderung im Kontext der Verbesserung der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen zu sehen; ein Auftrag der Jugendhilfe ergibt sich so aus § 1 Abs.3 KJHG. Die Eltern- und Familienbildung wird in dem Entwurf – neben anderen Handlungsfeldern - genannt.

Familienbildung hat traditionellerweise einen ihrer Schwerpunkte bei Angeboten zur Haushaltsführung. Die Angebotspalette umfasst dabei u.a.:

- die Organisation des Haushalts einschließlich von Fragen einer sparsamen und angemessenen Verwendung der verfügbaren Mittel, Fragen der Spar- und Eigentumsbildung sowie Fragen des Umweltschutzes innerhalb der Familie (Verwendung von Chemikalien, Müllvermeidung u.a.);
- Kochkurse mit Schwerpunkten auf Fragen der gesunden Ernährung, vor allem mit Berücksichtigung von ernährungsbedingten Krankheiten;
- Nähkurse einschließlich Fragen nach Chemikalien in Textilien und deren Auswirkungen (Allergien u.a).

Ernährung und Kleidung haben für die einzelnen höchst persönliche Komponenten, in denen sich der eigene Stil und Geschmack wie auch das eigene Selbstverständnis widerspiegeln. Familienbildung legt deshalb auch Wert darauf, dass in den entsprechenden Veranstaltungen in beiden Bereichen die Auseinandersetzung mit dem Marktangebot und mit Modeerscheinungen, mit Konsumzwängen und Imitationsverhalten (gerade auch unter Kindern und Jugendlichen) nicht zu kurz kommt. Fehlverhalten in diesen Bereichen kann zu Konflikten im familiären Zusammenleben führen. Die Kursangebote der Familienbildung zielen deshalb darauf, Konflikte in den Bereichen zu bearbeiten, in denen sie möglicherweise entstanden sind. Deshalb bietet Familienbildung Anregungen und Orientierungen zur praktischen Gestaltung des Familienalltags, um dort lagernde Konfliktpotentiale zu minimieren.

Gerade durch die zunehmende Sozialhilfeabhängigkeit von Kindern und Jugendlichen kommt präventiven Maßnahmen von Einkommensarmut große gesellschaftspolitische Bedeutung zu, zumal davon junge Familien und Alleinerziehende mit kleineren Kindern besonders betroffen sind. Familienbildung kann hier einmal über Angebote der effizienten Nutzung eines niedrigen oder unsicheren Einkommens tätig werden, einen Erfahrungsaustausch von betroffenen Familien organisieren, mit Eltern gezielt über familiäre Bewältigungsstrategien zur Minderung von Armutsfolgen bei Kindern “arbeiten” (z.B. über gesundheitliche und Bildungsprobleme, Selbstwertprobleme und soziale Isolation). Familienbildung kommt hier auch die Funktion der Stabilisierung und Entlastung von Familien zu (vgl. 4.6.).

In den Jahren 2000 – 2002 wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ein Modellprojekt zur “Armutsprävention in der familienorientierten Beratung” gefördert, an welchem sich auch Einrichtungen der Familienbildung beteiligten (vgl. nachstehenden Erfahrungsbericht der DRK-Familienbildungsstätte Rostock).

“Stärkung wirtschaftlicher Bewältigungskompetenzen von Familienhaushalten”

Die FBS hat bereits seit 1995 Familien in der Stärkung der wirtschaftlichen Bewältigungskompetenzen beraten; diese Informationsveranstaltungen wurden aber nicht im vorgestellten Umfang angenommen; die Gründe werden u.a. in dem Tabu-Charakter des Themas gesehen, in der Hemmschwelle über eigene wirtschaftliche Probleme öffentlich zu sprechen.

Ziel des Projekts ist die Kompetenzstärkung für das wirtschaftliche Handeln in der Familie. Dabei werden wirtschaftliche Schwierigkeiten oft als Auslöser von Familienkonflikten gesehen. Armut jedoch allein am Fehlen ausreichender finanzieller Mittel festzumachen, ist nicht ausreichend: Armut ist auch Ausprägung

sozialer Ungleichheit; es ist wichtig, Armutsindikatoren zu erkennen und ggf. zu beseitigen. Aufgabe ist, wie Familien beraten und unterstützt werden können.

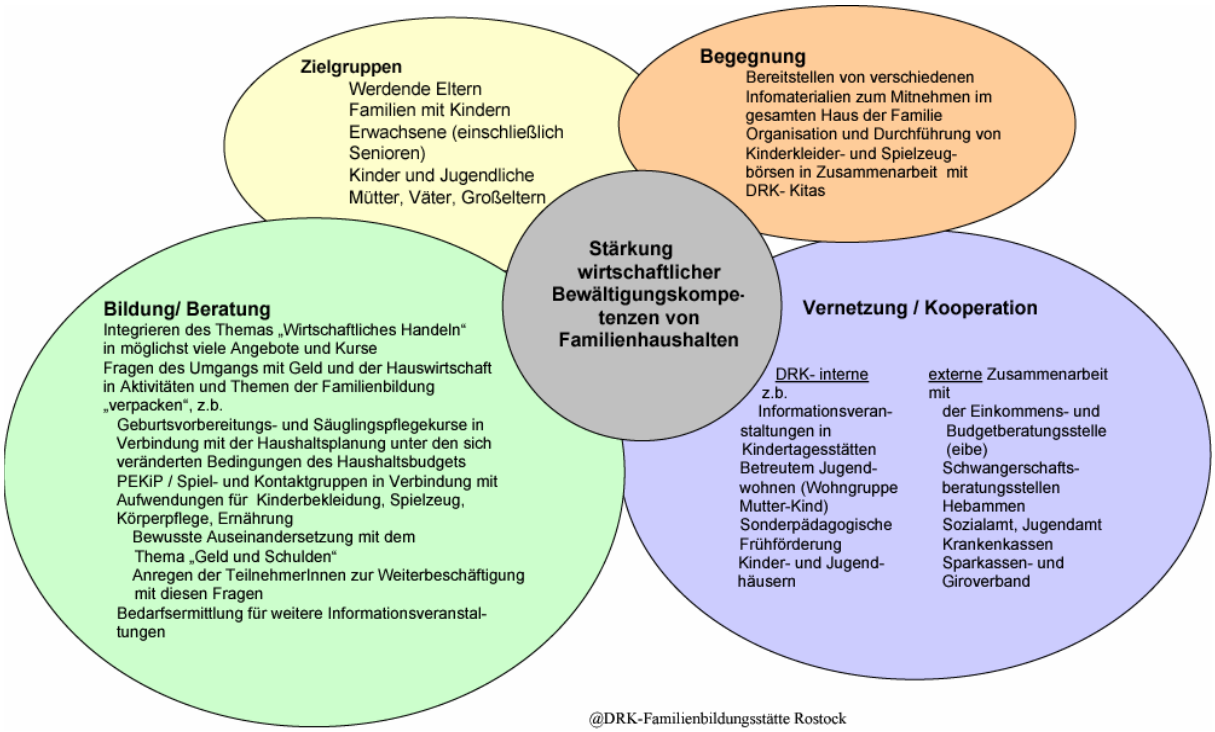
Die Themen zur Armutsprävention wurden besonders in Angeboten für Werdende Eltern, in Säuglingspflegekursen, in Erziehungskursen und Eltern-Kind-Gruppen integriert. Durch die Kooperation der FBS mit andern Trägern (Sozial-, Jugendamt, Beratungsstellen, Sparkassen- und Giroverband etc.) konnten breitere Elterngruppen angesprochen und erreicht werden.

Einige Themen zum „wirtschaftlichen Handeln“ , die in Kurse für Werdende Eltern, Säuglingspflege, Pekipgruppen, Eltern-Kind-Gruppen etc. integriert wurden, sind:

- Finanzielle Veränderungen des Haushaltsbudgets; Umplanung des Budgets
- Informationen über gesetzliche Regelungen (z.B. Mutterschutz) und staatliche Leistungen/Hilfen sowie deren Antragstellung
- Erstausstattung für Babys
- Einrichtung des Kinderzimmers
- Sparmöglichkeiten bei Baby-Pflegemitteln, Windeln
- Notwendige Spielsachen für die Entwicklungsförderung des Babys/Kleinkinds

Für die Themen wurden die Fachkräfte der FBS wie auch der Leiterinnen der Eltern-Kind-Gruppen/Spiel- und Kontaktgruppen besonders geschult; diese Multiplikatorenschulung umfasste folgende Themenblöcke:

- Der private Haushalt (Veränderungen des Haushaltsbudgets, Einkommensverwen¬dung, Umplanungen in der Mittelverwendung, Vorsorgemaßnahmen, wirtschaftliche Mittelverwendung, Kredite)
- Fallbeispiel einer Familie
- Maßnahmen der Ausgabenoptimierung im Bereich der festen Ausgaben (Vermeidung von überflüssigen und Doppelt-Versicherungen, Anpassungen von Ratenzahlungen, Vermeidung unnötiger Ausgaben, Vorsorgeleistungen)
- Maßnahmen der Ausgabenoptimierung im Bereich der veränderlichen Ausgaben (Fragen der sinnvollen und wirtschaftlichen Ernährung, Spielzeugkauf und -eigenfertigung, Möglichkeiten bei der Bekleidung, wie Secondhand, Tauschbörsen, preiswerter Einkauf, Energiesparen, Einkaufsplanung, Führen eines Haushaltsbuchs etc.)
- Hilfreiche Erfahrungen zur Sensibilisierung von Eltern für die wirtschaftliche Thematik



Vergleichbares gilt auch für den Bereich der Freizeitgestaltung, zumal die Gestaltung der (Frei-) Zeit von Kindern für Erwachsene selbst vielfach Arbeit und keineswegs eigene Freizeit ist.

In einem weiteren Sinn gehört zu dem Stichwort "Hausarbeit" auch die Förderung und Unterstützung von Initiativen zur Gestaltung der Wohnumwelt (Spielplätze, Straßenbau, Verkehrsberuhigung u.a.) durch die Familienbildung. Dies ist von besonderer Bedeutung im Blick auf die "Verinselung" der Kinder. Darüber hinaus haben Untersuchungen gezeigt, wie stark die Bedingungen der Wohnumwelt die Sozialisationsqualität und Entwicklung von Kindern, die Eltern-Kind-Beziehungen und das Verhalten von Erwachsenen bestimmen können (vgl. 4.2.).

5.2.2 Medien und Familienerziehung

Familien sind heute mehr und mehr den unterschiedlichsten Medien ausgeliefert (vgl. Papert, 1998; Petzold, 2000; Aufenanger, 2001). Der Fernseher ist Familienmittelpunkt, verliert diese Position aber nach und nach. Das Telefon ist die entscheidende Kommunikationsschnittstelle, heute oft auch als Mobiltelefon, dabei spielt der SMS-Service eine große Rolle (vgl. Höflich, 2001). Auch zur Entspannung wird auf Medien zurückgegriffen (Musik, Zeitschriften, Computerspiele). In den letzten Jahren sind nun zahlreiche neue Medien in der Familie dazu gekommen (vgl. Petzold, 2000; Feil 2001; Feil u.a. 2004).

Daten des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest aus dem Jahre 2003 (MPFS 2004) zeigen, dass in der Rangskala der beliebtesten Freizeitbeschäftigungen von Kindern (6 bis 13 Jahre) immer noch "Freunde treffen" (46%) und „Draußen spielen“ (43%) dominiert. Allerdings kommt schon an dritter Stelle das Fernsehen (34%). An vierter Stelle rangieren „Sport treiben“ und „Computer“ gleich lautend mit 19%. Bei Jugendlichen im Alter von 12

bis 19 Jahren nimmt im Vergleich zu Kindern die Bedeutung des Fernsehens ab, und die Rolle des Computers im Alltag wächst.

Eine genaue Analyse der Mediennutzung von Jugendlichen heute zeigt: Fast alle nutzen täglich das Fernsehen und Musikmedien (CD, Kassette) und sehr viele (85%) das Radio. Zeitungen (59%) und Zeitschriften (49%) werden noch knapp häufiger als der Computer (48%) genutzt. Bücher, Videos und Comics werden von Jugendlichen jedoch im allgemeinen nur wenig genutzt. In 69% dieser Familien ist mindestens ein Personal Computer verfügbar, häufig haben bereits Kinder nicht nur einen eigenen Fernseher (38%) , sondern auch einen eigenen PC (15 %) im Kinderzimmer. Zwar sind nicht alle PCs ans Internet angeschlossen, aber immerhin steht in mehr als jeder zweiten Familie ein Internet-fähiger PC (57%). Von den verschiedenen Möglichkeiten des Internet wird dort am meisten E-Mail und Informationssuche im WWW benutzt.

Wenn es darum geht, Langeweile zu vertreiben, liegt bei den Jungen erstmals der Computer vor dem Fernseher. Offenbar helfen gegen Langeweile aus Sicht der Jungen eher Computerspiele und Internet-Surfen besser als Fernsehkonsum. Allgemein ist die beliebteste Tätigkeit am Computer das Spielen. Es liegt vor Texte schreiben, dem Arbeiten für die Schule, dem Internet und Musik hören. Doch auch hier gibt es Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Jungen spielen viel lieber am PC und hören bzw. kopieren mit ihm Musik. Mädchen hingegen nutzen den Computer lieber für Texte und Schularbeiten.

Erziehungsprobleme in der Familie werden häufig durch problematische Mediennutzung potenziert. Vielfach sind die Medien kompetent in den Familienalltag integriert. Es mehren sich aber auch die Fragen zum Umgang mit ihnen. Hinzu kommt, dass Kommunikation oft nicht mehr in und mit der Familie stattfindet. Stattdessen sitzt jedes Familienmitglied vor der eigenen Mattscheibe. Und selten ist gemeinsames Medienerleben Teil des Familienalltags. Viele Familien brauchen daher Hilfestellungen in der Förderung eigener Medienkompetenz.

Die medienpädagogischen Aufgaben für Kinder, Jugendliche und Eltern richten sich nicht allein an die Einrichtungen der Familienbildung und Familienselbsthilfe; auf deren Aufgaben jedoch hier schwerpunktmäßig eingegangen wird. Die Aufgabenstellungen der Familienbildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe ergeben sich dabei zum einen aus dem allgemeinen Förderungsgebot der Familienerziehung (§ 16), aber auch aus den Forderungen einer besseren Befähigung von Eltern und anderen Erziehungsberechtigten, Kinder und Jugendliche vor gefährdenden Einflüssen (erzieherischer Kinder- und Jugendschutz) zu schützen (§ 14). Entsprechend richten sich die medienpädagogischen Aufgaben in der Familienbildung an diesen beiden Orientierungen aus.

Die medienpädagogische Arbeit mit Familien kann zum einen darauf ausgerichtet werden, das bisherige Angebot für Familien zum Erwerb von Medienkompetenz zu verbessern, zum anderen sollte in den Bereichen, in denen bereits in Familien sozialpädagogische Arbeit stattfindet (z.B. Familienbildung) die Sensibilität für medienbezogene Probleme erhöht und die mehrdimensionale Medienkompetenz gefördert werden.

Dies ist auch die Zielsetzung der Medienkampagne des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend „Schau Hin!“, die in Kooperation mit einer Programmzeitschrift, Fernsehsendern und einem Telekommunikationsunternehmen angeboten wird: sie versteht sich als Orientierungshilfe zur Mediennutzung und –erziehung von Kindern für deren Eltern und pädagogische Fachkräfte und will den Eltern-Kind-Dialog über den Medienumgang und die Mediennutzung fördern. Mit praxisnahen Hilfestellungen für den

kindgerechten Umgang mit Medien, konkreten Rat und fundiertem Wissen von Experten erwerben Eltern und pädagogische Fachkräfte mehr Medienkompetenz; die Materialien können aber auch als Diskussionsgrundlagen in der Familienbildung eingesetzt werden.

Nach dem auf Handlung und Kommunikation gerichteten Konzept von Baacke (1997) lässt sich Medienkompetenz in den vier „Dimensionen“ **Medienkunde**, **Mediennutzung**, **Medienkritik** und **kreative Mediengestaltung** fördern:

Medienkunde umfasst den Bereich der Kenntnisse über die verschiedenen heute angebotenen Medien, wobei eine informative Unterdimension (Wissensbestände) und eine instrumentell-qualifikatorische Unterdimension (Bedienung der Geräte, Handfertigkeiten wie z.B. Computernutzung) unterschieden werden kann;

Mediennutzung kann entweder rezeptiv erfolgen, wenn Programme aus TV oder PC konsumiert werden, oder interaktiv, wenn auf Angebotsmöglichkeiten reagiert und ausgewählt wird (z.B. bei Computerspielen, TED-Abfragen im TV, Telebanking/Teleshopping usw.);

Medienkritik umfasst einerseits Fähigkeiten, die komplexen Zusammenhänge der multimedial übermittelten Medien zu analysieren, zu bewerten und z.B. auf gesellschaftliche Probleme hin zu hinterfragen; andererseits ist eine Fähigkeit immer wichtiger, eine solche medienkritische Haltung auch auf sich selbst anzuwenden, um nicht im Medienkonsum seine Identität zu verlieren;

Mediengestaltung zielt darauf ab, das Individuum zu befähigen, Multimedia für sich selbst als Ausdrucksform zu nutzen. Dies kann einerseits als Nutzung und Ausgestaltung existierender Medienformen geschehen, z.B. durch einen Videofilm oder die Gestaltung einer Internet-Homepage. Andererseits könnte durch eigene kreative mediale Neugestaltungen, die sich aus neuen Kombinationen mit anderen Inhalten (z.B. Plakatkunst in E-Mail-Kommunikation) ergeben, ein höchstes Niveau individueller Medienkompetenz erreicht werden.

In den bisherigen Bereichen der Arbeit mit Eltern und Familien ist schon in vielen Aspekten wertvolle medienpädagogische Arbeit begonnen worden. Dieses Engagement erfolgt bisher in drei Dimensionen: als **Informationsdienstleistungen**, als **Kommunikationsförderung** und als kreative Mediengestaltung:

Informationsdienstleistungen sind heute die am häufigsten genutzten Leistungen des Internet. Eltern können heute zu fast allen Fragen des Alltags Informationen aus dem World-Wide-Web (www.) beziehen. Mit der zunehmenden Ausbreitung der Internet-Angebote sind nun auch die speziellen lokalen Angebote vor Ort über Internet abrufbar. Dies gilt zwar für kommerzielle Dienste mehr als für staatliche bzw. kommunale und kirchliche Dienste, aber auch hier hat sich in den letzten Jahren viel getan. Eine umfassende Aufgliederung kann an dieser Stelle nicht gegeben werden, sie würde auch viel zu schnell veralten. Stichwortartig seien nur die folgenden Informationsdienste genannt:

- Informationen zum Verbraucherschutz, Produktinformation, Produktberatung,
- Vermittlung von Familienfahrten und Reisen,
- Hauswirtschaftsberatung, Home-Banking, e-commerce, online-shopping,
- Gesundheits- und Ernährungsberatung,

- medizinische Zusatzinformationen,
- Familienhandbuch zu Erziehungs- und Partnerschaftsthemen
- Angebote von Elternbildungsinstitutionen (z.B. Geburtsvor- und -nachbereitung, Eltern-Kind-Spielgruppen),
- Rechtsberatung, Scheidungsberatung, Schuldnerberatung,
- Berufsorientierung, Berufsplanung.

Diese reinen Informationsangebote gehören neuerdings zum Standard auch in der Weiterbildung für Familien. Leider sind diese reinen Info-Dienste bei vielen Institutionen auch die einzige Form der Nutzung neuer Medien. Ein weiterer Schritt der Medienpädagogik würde dann schon darin bestehen, dass sich einige öffentliche Institutionen nicht nur des Mediums Internet bedienen, sondern dieses auch als Reflektionsebene für eine kritische Medienerziehung nutzen (z.B. zur Nutzung von Fernsehen, Video- und Computerspielen). Häufig bleibt es aber lediglich bei der Bereitstellung des Angebots (z.B. des Kursprogramms einer Familienbildungsstätte) im Internet, wobei nicht einmal die Möglichkeit angeboten wird, sich für einen Kurs direkt online anmelden zu können.

Die Verknüpfung von Information und die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch (Forum) bietet das Online-Familienhandbuch (Fthenakis/Textor) an: das Handbuch wendet sich an Eltern, Erzieher, Lehrer und Wissenschaftler mit Themen zur Kindererziehung, zu Partnerschaft und Familienbildung; das Angebot wird fortlaufend ergänzt und aktualisiert. Die Nutzer können sich in einem „Familienforum“ austauschen; derzeit sind über 500 Beiträge abrufbar.
Das Online-Familienhandbuch bietet neben der individuellen Nutzungsmöglichkeit und als aktuelles „Nachschlagewerk“ für deutsche und türkische Eltern insbesondere Fachkräften in der Eltern- und Familienbildung, in den Betreuungseinrichtungen und Schulen Hintergrundinformationen und Hinweise auf aktuelle erzieherische Themen für ihre Tätigkeit.

Kommunikationsförderung wäre eine weitere Dimension der Nutzung neuer Medien. Dies betrifft zunächst die Möglichkeit, speziell auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmte Informationen einzuholen, um z.B. die geeignete Form persönlicher Beratung herauszufinden. Interaktive kommunikative Möglichkeiten des Internet bieten aber auch neue Chancen für direkte Beratung an. Individuelle Beratung (Therapie, Online-Therapie) mit Hilfe des Internet wird derzeit von einigen wenigen Organisationen entwickelt. Konfliktberatung, Krisenmanagement, Erziehungsberatung und die schon bewährte Telefonseelsorge werden als interaktive Dienste zurzeit auch als direkte online-Dienste weiterentwickelt. Auch Erziehungsberatung, Psychotherapie oder Ehe- und Partnerschaftsberatung werden schon direkt via Internet realisiert. Diese kommunikativen Dienste beschränken sich auf die Ausweitung der Interaktion der Ratsuchenden mit einer Institution, sie erfolgt in einem gegebenen hierarchischen organisatorischen Rahmen.

Eine andere Form kommunikativer Möglichkeiten, die die neuen Medien bieten, ist die Entfaltung von Möglichkeiten der Kommunikation zwischen Eltern und der Förderung von Eltern-Kind-Beziehungen (z.B. Eltern-Kind-Spielgruppen). Diese Möglichkeiten werden von Institutionen kaum angesprochen. Vielmehr haben sich in den letzten Jahren im Internet zahlreiche Eltern selbst mit eigenen Präsentationen hervorgetan und bieten selbst Foren der Kommunikation unter Eltern an. Auch die interkulturelle Kommunikation hat durch diese neuen Formen eine ungeahnte Zukunft.

Kreative Mediengestaltung wird durch die Technik des Internet zwar auch für den Laien möglich, die Zugangsschwelle ist durch die in der breiten Öffentlichkeit fehlende Kompetenz in der aktiven Nutzung der neuen Medien für die eigene Gestaltung jedoch noch sehr begrenzt. Auch in den keineswegs zahlreichen medienbezogenen Kursangeboten der Familienbildung (persönliche Weiterbildung, künstlerische und kreative Bildung) finden sich nur selten Angebote, die Eltern kreative Kompetenz in der Nutzung der neuen Medien als eigenem Darstellungsraum bieten.

Gegenüber Angeboten der Familienbildung, die nur von einem Teil von Familien angenommen werden, weshalb sich Familienbildungsstätten nur bedingt als Schiene für neue Förderangebote anbieten, weisen medienpädagogische Angebote in zielgruppenspezifischen und lokal basierten Familienbildungsprogrammen eine breitere Akzeptanz auf. Es kommt deshalb darauf an, die weiteren Strukturen für die medienpädagogische Arbeit mit Familien zu nutzen. Die medienpädagogische Arbeit in Familienbildungsstätten sollte die bisherigen Strukturen möglichst optimal einbinden bzw. in netzwerkartiger Zusammenarbeit gemeinsame Angebote entwickeln.

Die allgemeine Förderung von erzieherischer Kompetenz von Eltern ist als Bildungs- bzw. Weiterbildungsangebot als eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe anzusehen, die von einer Großzahl unterschiedlicher Organisationen in staatlicher, kirchlicher oder freier Trägerschaft wahrgenommen wird.

Einen wichtigen strukturellen Rahmen der öffentlichen familienergänzenden Erziehung stellen diejenigen Institutionen dar, die gesetzlich verpflichtend (Schulen) oder allgemein gesellschaftlich erwünscht (Kindergärten) für jede Familie als Mesosystem von großer Bedeutung sind. Hinzu kommen ergänzende Betreuungsformen (Kindertagesstätten, Ganztagsschulen, Horte), die für viele berufstätige Eltern unverzichtbar sind. Diese Institutionen familienergänzender Erziehung werden von quasi allen Familien genutzt. Auf dieser Schiene können Eltern mit Kindern am besten erreicht werden. Dabei zeigte sich als eine wichtige Erfahrung der Elternarbeit im Rahmen von Kindergarten und Schule, dass Eltern umso besser erreicht werden können, je jünger ihre Kinder sind. Daher sind Weiterbildungsangebote für Eltern im Rahmen von Kindergärten/Kindertagesstätten wesentlich erfolgreicher als im Rahmen von weiterführenden Schulen.

Dabei gibt es eine Vielzahl von Anlässen und Ansätzen, wann und wie sich Familien mit Medien auseinandersetzen könnten und sollten. Familienbildung kann zu einem dieser Orte für die Vermittlung von Medienkompetenz werden, wobei sich die Information, Beratung und Diskussion von Medienfragen (etwa Mediennutzung und –wirkung bei Kindern) besonders als integraler Teil von Erziehungskursen und Gruppentreffen anbieten. Über die Möglichkeiten, wie die neuen Medien zum Gegenstand und Mittel von Lernangeboten in der Familienbildung gemacht werden können, informiert beispielsweise eine Planungs- und Orientierungshilfe der LAG für Kath. Erwachsenenbildung NRW (Papenkort 2000).

Aufgrund der weitgehend neuen medienpädagogischen Aufgaben und den sich rasch vollziehenden technologischen Veränderungen, denen sich die Einrichtungen der Familienbildung stellen müssen, liegt ein Schwerpunkt in der Fort- und Weiterbildung des Fachpersonals in Medienfragen. Hier setzt etwa die nachfolgend skizzierte landesweite Fortbildungsinitiative „Familie und Medien - Medienerziehung in der Familie“, gefördert von der Landesanstalt für Medien NRW und dem Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie NRW, an, mit deren Entwicklung und Durchführung das JFC Medienzentrum Köln beauftragt wurde:

Familienerziehung und Medien
- Medienerziehung in der Familie -

Medienpädagogische **Fortbildungsangebote für Fachkräfte** in der Familienbildung/-hilfe sind noch Neuland, da nur auf wenige bereits vorliegende Erfahrungen zurückgegriffen werden kann. Daher handelt es sich bei den hier zu entwickelnden Fortbildungsmodulen um beispielhafte Pilotansätze, die als erfolgreiche Multiplikatorenschulungen weitere Projekte anregen sollen. Dazu sollen die bereits vorhandenen Netzwerkstrukturen genutzt bzw. weiter entwickelt werden. Die Bedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen (Familien mit Kindern im Vorschulalter bzw. Schulkindern und Jugendlichen, Familien mit nur einem Elternteil, Migrantenfamilien, sozial benachteiligte Familien, Familien mit erzieherischen Schwierigkeiten) werden in der Konzeption der Fortbildungsmodule besonders beachtet. Die Orientierung an einem Sozialraumkonzept ist dabei eine leitende Orientierung in der Umsetzung der Praxis-Modelle.

Sozialraumorientierte Multiplikatorenschulung

Diese Multiplikatorenschulung wird nicht mit fertig vorkonfektionierten Bestandteilen durchgeführt, sondern es sollen im ersten Teil eine Vertiefung der jeweils bereits vorhandenen Grundlagen und dann spezielle Praxiseinheiten entwickelt werden. Die Fortbildung erfolgt daher in zwei Modulen:

- Das erste Modul, welches für pädagogische Mitarbeiter/innen in allen Arbeitsfeldern angewandt werden soll, beinhaltet im wesentlichen die Didaktik und die Ziele medienpädagogischer Arbeit in und für Familien. Dazu gehören Definitionen und Modelle von Medienkompetenz, Fakten über Mediennutzung, Typen von Mediennutzern sowie die Förderbereiche der Medienkompetenz.
- Das zweite Modul, welches auf die einzelnen Arbeitsfelder mit ihren unterschiedlichen Zielgruppen, Konzeptionen und Aufgaben abgestimmt sein muss, sollte die jeweilig anzuwendende Methodik vermitteln. Dies könnten z.B. Techniken der Medienkritik für Gruppen sein, die sich unter Medieneinfluss unreflektiert verschulden oder Methoden des Umgangs mit Techniken für Zielgruppen, die unzureichende Zugangsmöglichkeiten zu neuen Medien haben.

Bausteine für Beispiele der Medienauswahl und Medienpraxis

Entsprechend der Projektidee werden aufbauend auf vorhandenen Kenntnissen und Interessen mit Blick auf Zielgruppen und spezielle Themen konkrete Praxisprojekte ausgearbeitet. Eine Beratung durch die Projektkoordination erfolgt dabei kontinuierlich. Im Folgenden sollen drei Beispiele aus einer Palette von Projekten für Medienpraxis in Familien stichpunktartig skizziert werden.

1) Werkstatt „Familie und Medien“

Inhalt:
Gemeinsames Anschauen; gegenseitiges Präsentieren von Vorlieben; Erklären und

Verstehen; gemeinsames Produzieren.

Ziele:

- Anlässe für gemeinsame Aktionen schaffen
- Lernen mit- und voneinander
- Kommunikation in der Familie fördern
- Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen erleichtern
- Rollenverhalten überprüfen
- (kreative) Medienkompetenz stärken

2) Werkstatt „Mein Medienalltag“

Inhalt:
Auseinandersetzung mit der Medienwelt (Medienangebot) und Beschäftigung mit dem Medienalltag in der Familie (Nutzung/Wirkung).

Ziele:

- Information
- Reflexion des Medienverhaltens
- Neuausrichtung / Alternativen

3) Werkstatt „Leben wie im Film“

Inhalt:
Alltagsorientierte Medienarbeit; Medieninhalte; Lebensweltbezug - Lebenswelt neu erleben.

Ziele:

- Auseinandersetzung mit Medienerfahrungen / Medienvorlieben
- Schaffung von Verarbeitungs- und Reflexionsmöglichkeiten
- Entwicklung handlungsstimulierender Elemente
- Neuerfahrung des Lebensraumes und Alternativen zu sozialen Handlungsmustern
- niedrigschwelliges Angebot
- Medienkompetenz stärken

Die Fortbildungsmaßnahme eignet sich, sie als vernetztes Projekt durchzuführen, d.h. möglichst viele der mit den Zielfamilien befassten Einrichtungen und Dienste der Familienbildung und –hilfe einer Stadt, eines Stadtteils etc. einzubeziehen. Damit kann die besondere Nachhaltigkeit erhöht werden. Mit der Art der vorgestellten Fortbildungsmodule sollen wichtige Impulse für die künftige medienpädagogische Arbeit mit Familien gegeben werden. Durch die vorgeschlagene Methodik soll besonders gut auf die Bedürfnisse der Fortbildungs¬teilnehmer eingegangen werden. Es kann dann auch mit größerer¬ Sicherheit im zweiten Teil der Fortbildungen ein Praxisprojekt erarbeitet werden,

das für die jeweiligen lokalen Bedarfe und besonderen Problemlagen eine größtmögliche Relevanz hat. Die Nachhaltigkeit dieser Arbeit wird auch dadurch besonders unterstützt, dass ein solches (im Internet) publiziertes Modell zur Innovation in weiteren ähnlichen Praxisfeldern erheblich beitragen kann.

Durch eine breit angelegte Öffentlichkeitsarbeit und durch einen Beirat, der Vertreter/innen aus allen wesentlichen Bereichen der unterschiedlichsten Institutionen/Verbänden der Familienhilfe umfasst, wird diese medienpädagogische Fortbildungsreihe gezielt verankert. Dies bedeutet, dass von der Beratung der spezifischen Konzeption der speziellen Praxismodule bis hin zur Veröffentlichung beispielhafter Modelle die lokalen Netzwerke angesprochen werden und eine intensive Zusammenarbeit mit den Trägern und Verbänden der Familienhilfe auf lokaler, regionaler und landesweiter Ebene ermöglicht wird.

Durch die einzigartige beispielhafte problembezogene Realisierung und die vielfache netzwerkbezogene Einbettung soll diese Fortbildungsreihe eine große Breitenwirkung erreichen und die künftige medienpädagogische Förderung für und in Familien in innovativer Weise stimulieren.

5.2.3 Betrieb und Familie - Angebote der Familienbildung für Betriebe und Beschäftigte

Familienbildung für Betriebe - das klingt zunächst befremdlich. Familie und Erwerbsarbeit, Betrieb und Familie sind nur scheinbar getrennt, praktisch wirken die Sphären in- und aufeinander und jede und jeder Einzelne muss für sich und in ihrem/seinem familiären Zusammenhang tagtäglich sehen, wie sie bzw. er beide Bereiche unter „einen Hut bekommt“. Alle wissen, dass das ein schwieriges Unterfangen ist und mit den gesellschaftlichen Veränderungen in der Arbeitswelt einerseits und in den Familienbeziehungen andererseits eher noch schwieriger wird. Denn die Selbstverständlichkeiten werden weniger und auch Familien sind heute ein Ort oft komplizierter Abstimmungs- und Verhandlungsprozesse.

Ganz praktisch zeigen sich diese Veränderungen etwa in der Arbeit der Einrichtungen der Familienbildung: Ende der 90er Jahre machten sich die verschärften wirtschaftlichen Bedingungen auch in ihren Kursen bemerkbar. Von den Teilnehmenden wurden häufiger die familiären Belastungen thematisiert, die mit verstärkten beruflichen Anforderungen, vor allem zeitlicher Art, an die erwerbstätigen Familienmitglieder verbunden waren. Es kam immer öfter vor, dass KursteilnehmerInnen oder auch KursleiterInnen Schwierigkeiten äußerten, bestimmte Kurszeiten einzuhalten bzw. wahrzunehmen, weil sie selbst oder ihre PartnerInnen nicht mehr verläßlich von der Arbeit nach Hause kamen, um z.B. für die Kinder da zu sein, während sie oder er in der Familienbildungsstätte einen Kurs besuchte bzw. leitete. In den Geburtsvorbereitungskursen war die Motivation der werdenden Väter hoch, ihren Beitrag zur Erziehung der Kinder und zum Leben in Familie zu leisten. In den für junge Eltern angebotenen Seminaren für Baby- und Kleinkindförderung sprachen die Teilnehmenden vermehrt von den ökonomischen und familiären Schwierigkeiten, die sich ergeben, wenn ein Gehalt fehlt, die Arbeitszeiten unregelmäßig werden, und die Arbeitsteilung im Haushalt auf einmal sehr einseitig wird.

Dabei wird deutlich, dass die Balance zwischen Betrieb und Familie nicht nur für Familien von großer Bedeutung ist. Auch die Betriebe leiden, wenn ihre Beschäftigten hier kein Gleichgewicht finden. Und betriebliche Personalverantwortliche, Gewerkschafts- und VerbandsvertreterInnen sahen auch, dass die Ursachen hierfür vielfältig sein können und nicht nur dann Probleme auftreten, wenn in den Familien besondere Belastungen entstehen z.B. durch kranke Angehörige, kleine Kinder oder Geldsorgen. Es wird dabei durchaus zugestanden, dass die Situation in den Betrieben dazu beitragen kann, Beschäftigte „aus dem Gleichgewicht zu bringen", sei es durch steigende Arbeitsverdichtung, durch höhere Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen, durch die Notwendigkeit, die eigene Erwerbstätigkeit mit ihren betrieblichen Zeit- und Handlungsanforderungen mit der Erwerbstätigkeit der Partnerin bzw. des Partners und den familiären Anforderungen in Einklang zu bringen, durch die Angst um den Arbeitsplatz, vielleicht auch durch die herrschende Betriebskultur.

Dabei kann Familienbildung methodisch unterschiedliche Wege gehen: sie kann, was sie schon immer gemacht hat, betriebliche Themen in ihr Weiterbildungsangebot aufnehmen und offen oder für bestimmte Zielgruppen anbieten. Sie kann aber auch die Zusammenarbeit einzelner Betriebe suchen und mit diesen gemeinsam eine „maßgeschneiderte" Themenauswahl treffen und die jeweiligen betrieblichen Adressatengruppen festlegen.

Themen eines Angebots an die Betriebe können etwa sein:

- Rollenvielfalt in Familien- und Arbeitswelt
- Veränderungen der betrieblichen Arbeitszeitgestaltung und ihre Auswirkungen im Privatleben
- Integration unterschiedlicher Zeitregime: Wie organisieren wir unser Familienleben?
- Effiziente Zeitnutzung und Zeiteinteilung in Familien- und Arbeitswelt
- Die Schlüsselrolle der Personalverantwortlichen für einen familienfreundlichen Betrieb
- Kommunikationsstrukturen im Betrieb / in der Familie
- Verbesserung der Kommunikation zwischen den betrieblichen Sozialpartnern
- Soziales Miteinander im Betrieb: Ein (gestörtes) Arbeitsklima und seine Auswirkungen
- Konfliktlösung in Familien- und Arbeitswelt
- Sozialräume schaffen – Raum und Zeit für soziales Miteinander unter Beschäftigten
- Berufstypische Anforderungen, die stark belasten: z. B. Umgang mit Angehörigen im Krankenhaus
- Persönlichkeitstraining zur Stärkung der eigenen Interessen- und Schwerpunktfindung in den verschiedenen Lebensbereichen
- Konsequentes Handeln in Familie und Betrieb: Das Problem „Ja-Sagen – Nein-Meinen"
- Die Kunst, Altes loszulassen, Neues zuzulassen
- BURN OUT – „Ich fühle mich ausgebrannt durch familiäre und betriebliche Anforderungen!"
- Stressbewältigungsmöglichkeiten in familiären und betrieblichen Situationen

- „Selbstmanagement“: Umgang mit neuen beruflichen und familiären Anforderungen
- Überblick über Beratungs- und Hilfsangebote bei individuellen Überforderungssituationen
- Suchtprophylaxe
- Überschuldung vermeiden

Vor diesem Hintergrund entwickelte die Katholische Familienbildungsstätte Dortmund die Idee, Familienbildung für Betriebe und Beschäftigte anzubieten, um Beschäftigte und Betriebe dabei zu unterstützen, die Wechselwirkungen familiärer und betrieblicher Anforderungen im Sinne einer für beide Seiten günstigen Balance zu bewältigen; Vorgehensweise, Erfahrungen und Schlussfolgerungen hierzu sind in nachstehendem Kasten zusammengefasst.

Betrieb und Familie (BuF)
- ein Angebot der Kath. Familienbildungsstätte Dortmund für Betriebe -

Zugänge:
Es ergaben sich unterschiedliche Zugänge zu Betrieben: einmal über Kontakte zu den Betrieben, zum andern dadurch, dass interessierte Betriebe an die FBS herangetreten sind aufgrund von Pressemeldungen.

Um nach diesem Erstkontakt in einem Betrieb mit einem Bildungsangebot aktiv werden zu können, um „Betrieb und Familie“ in Betrieben zu installieren, müssen dann bestimmte Voraussetzungen gegeben sein:

- Der Anstoß muss von der Geschäftsleitung oder der betrieblichen Interessenvertretung oder einem/mehreren zentralen betrieblichen Akteur/en kommen.
- Wichtige Akteure müssen ernsthaft wollen und die zentralen anderen Akteure von der Sinnhaftigkeit der Teilnahme überzeugen.
- Geschäftsleitung und Betriebs-/Personalrat müssen gemeinsam die Teilnahme beschließen.
- Die Beteiligung des Betriebes muss längerfristig angelegt sein, weil der Aufbau von Vertrauensbeziehungen, Entwicklungs- und Lernprozessen Zeit braucht und betriebliche Rahmenbedingungen häufig nur größere Zeitintervalle zwischen Terminen zulassen.

Die häufig gestellte Frage seitens der Betriebsverantwortlichen „Was bringt uns das?“ muss eindeutig mit guten Argumenten beantwortet werden
Die hohe Kunst der Motivation liegt darin, die Bedeutung der positiven Wechselwirkungen beider Lebensbereiche zu vermitteln, den „Gewinn“ für das Unternehmen bewusst zu machen und die Familienbildung als die kompetente Partnerin für die Zielorientierung auszuweisen.
Dem anbietenden Weiterbildungsträger muss bewusst sein, dass es sich innerhalb der betrieblichen Weiterbildungslandschaft um einen so genannten „weichen“ Bereich handelt, der zum einen seitens der Betriebe inhaltlich sehr skeptisch beurteilt wird (…“jetzt auch noch Rücksicht nehmen auf die privaten Belange der

MitarbeiterInnen…“) und vor allem im Hinblick auf die aktuelle konjunkturell eher schwache wirtschaftliche Situation einer Vielzahl von Unternehmen abweisend bewertet wird. („Dafür ist schon mal überhaupt kein Geld mehr da…“)

Argumentationspunkte sind:

- Innovativer Ansatz im Rahmen der Personalentwicklung bzw. der betrieblichen Weiterbildungslandschaft
- Steigerung der Lebens- und Leistungskapazität der Beschäftigten
- Entwicklungsperspektiven für die betriebliche Interessenvertretung
- Öffentlichkeitswirksam
- Verbessertes – gutes Arbeitsklima
- Niedrige Krankenquote
- Möglichkeiten für ein geregeltes Familienleben
- Mehr Leistungsfähigkeit und – bereitschaft
- Höhere Motivation der Mitarbeiterinnen im Betrieb

Ziele:

Das übergeordnete Ziel des Projektes war es, Beschäftigte und Betriebe bei der Herstellung einer gelungenen Balance zwischen betrieblichen und familiären Anforderungen mit maßgeschneiderten Angeboten der Familienbildung zu unterstützen, Es sollten bedarfsgerechte Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt und durchgeführt werden, die die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Arbeits- und Lebenssituation erhöhen und die Eigenverantwortung und Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden in beiden Lebensbereichen stärken können. Zugleich ging es darum, ein Konzept dialogorientierter Prozessbegleitung von betrieblichen Akteuren zu entwickeln. Denn es sollte ja nicht von außen jemand die fertigen Lösungen bringen - dergleichen funktioniert, wie Praxis und Wissenschaft wissen, ohnehin nicht -, sondern die Betroffenen sollten als Beteiligte des Prozesses selbst bzw. miteinander Bewältigungs- und Handlungsmöglichkeiten entwickeln. Nur dann besteht die Chance, dass durch Seminare und Diskussionsrunden Gelerntes auch praktisch wirksam werden kann. Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes sollte eine zusätzliche Reflexionsebene in die diskursive Projektentwicklung einbringen und Erkenntnisse über die Bedingungen und Wirkungen des Projektes in unterschiedlichen betrieblichen Kontexten sammeln.

Neben diesen formulierten Projektzielen hatten natürlich alle Beteiligten eigene Ziele, sowohl die Netzwerkpartner als auch die beteiligten Betriebe. Diese Interessen waren mehr oder weniger explizit, zum Teil wurden sie erst während des Prozesses den Beteiligten selbst klar. So wollen die Familienbildungsstätten sich mit diesen Aktivitäten auch eine neue Klientel erschließen, die Handwerkskammer ihren Mitglieder ein zusätzliches Angebot unterbreiten, die IG Metall ihren Mitgliedern verdeutlichen, dass sie den ganzen Lebensbereich derer im Auge haben, deren Interessen sie vertreten. Die Betriebe hatten unterschiedliche Ziele, die zum Teil erst im Dialog bzw. weiteren Prozessverlauf deutlich wurden.
Allgemein haben die meisten Unternehmen ein Interesse an einer Steigerung der Flexibilität, Anpassungs- und Innovationsfähigkeit des Betriebes und Minderung der

Belastungen für die Beschäftigten. Dies kann erfolgen durch

- Analyse und Veränderung der Kommunikationsstrukturen und Führungskulturen
- Erlernen von individuellen und kollektiven Techniken der Stress- und Konfliktbewältigung
- Entwicklung von Verbesserungsvorschlägen in Bezug auf die Arbeitsorganisation
- Erarbeitung von Rahmenbedingungen familienfreundlicher flexibler Arbeitszeitgestaltung

Weitere Interessen der betrieblichen Akteure, an die angeknüpft werden kann, können sein:

- Die Betriebliche Interessenvertretung will etwas für die Verbesserung der Vereinbarkeit von Betrieb und Familie für die Beschäftigten erreichen. Hintergrund ist die Wahrnehmung, dass steigender Kostendruck bei zugleich höheren Erwartungen an die Qualität der Arbeit die Beschäftigten an den Rand ihrer physischen und psychischen Belastbarkeit bringt. Das gilt besonders im Gesundheitswesen.
- Den Beschäftigten soll einerseits ein Angebot gemacht werden, mit dem sie ihre Kompetenzen zur Bewältigung der Anforderungen durch spezifische Bildungsmaßnahmen erhöhen können. Andererseits soll die Unternehmensleitung mit dem Projekt dazu bewegt werden, die betrieblichen Rahmenbedingungen im Interesse der Beschäftigten zu verändern in Bezug auf die Kommunikationsstrukturen, das Führungsverhalten oder die Arbeitszeitgestaltung.
- Die Unternehmensleitungen teilen zum Teil das Interesse ihrer Betriebsräte, als Geschäftsleitung wollen sie auch die Kompetenzen ihrer MitarbeiterInnen erhöhen, steigende Anforderungen besser zu bewältigen - Stichwort Selbststeuerung - , jedoch möchten sie nicht unbedingt auch die strukturellen Bedingungen verändern bzw. meinen, das nicht zu können.
- Wenn betriebliche Reorganisationsmaßnahmen an Grenzen gestossen sind, kann das Projekt Betrieb und Familie als Teil mitarbeiterorientierter Organisationsentwicklung genutzt werden.
- Rationalisierungsstrategien in Betrieben unter hohem Wettbewerbsdruck zielen auf eine Flexibilisierung der Arbeitskraftnutzung. Insbesondere flexible Arbeitszeitmodelle, die sich an Maschinenlaufzeiten und nicht an den Interessen der Beschäftigten orientieren, können das Gleichgewicht von Beruf und Familie der Beschäftigten heftig ins Wanken bringen. Um die Motivation nicht noch weiter einbrechen zu lassen, wird ein solches Projekt genutzt, das zumindest symbolisch Verständnis für die Lage der Beschäftigten signalisiert.
- Mitglieder der Geschäftsleitung sehen sich nicht selten selbst im Spannungsverhältnis betrieblich-familiärer Anforderungsstrukturen und sind deshalb offen für das Thema. Das gilt insbesondere für

Betriebsinhaberinnen.

- In modernen Unternehmen will die Personalentwicklung die „work-life-balance“ ihrer Beschäftigten stützen. Der BuF-Ansatz wird hier als sinnvolle Ergänzung zu anderen Aktivitäten genutzt.

Adressatinnen/Adressaten

...sind zunächst alle Angehörigen eines Betriebes. Welche Gruppe(n) mit welcher Zielsetzung und welchem Thema angesprochen wurden und welche Maßnahmen durchgeführt wurden, wurde mit den betrieblichen Beteiligten gemeinsam entwickelt.

Neue Anforderungen an das Qualifikationsprofil der Familienbildung

Die folgenden Punkte dienen einer Entscheidungshilfe für Familienbildungs-einrichtungen, die überlegen, ob, wenn ja, wie ein Bereich ‚Betrieb und Familie’ in ihre Arbeit einzugliedern ist:

- Wie lautet unser konkretes (Weiter-) Bildungsangebot / Produkt?
- Was ist das Ziel unseres Tuns (realistisch, konkret, überprüfbar)?
- Was wollen wir erreichen?
- In welcher Form soll das geschehen?
- Wer ist unsere Zielgruppe? (Unterschiedliche Möglichkeiten beachten!)
- Ist die Finanzierung des Vorhabens eindeutig und ausreichend gesichert?
- Gibt es einen realistischen Zeitrahmen?
- Steht eine ausreichende Anzahl qualifizierter MitarbeiterInnen zur Verfügung?
- Ist das fachliche know–how, um diese Aufgabe anzugehen, ausreichend vorhanden?
- Sind die Zuständigkeiten für die unterschiedlichen Aufgabenbereiche personell ausreichend besetzt und die Verantwortungsbereiche eindeutig benannt?
- Gibt es eine qualifizierte Begleitung für die MitarbeiterInnen (z.B. regelmäßige Teamsitzung, Supervision)?
- Welche vorbereiteten Maßnahmen gilt es zu treffen? (Arbeitsstrukturen festlegen, Arbeitsplatz einrichten, Medienzusammenstellung, Vorbereitung repräsentativer Mittel,
- z. B. Visitenkarten, Flyer etc.)?
- Ist das Angebot kalkuliert?

Während die „normalen“ Weiterbildungsangebote, die auch im üblichen Programm der FBSen regelmäßig durchgeführt werden, ohne Weiteres von den KursleiterInnen auch in betrieblichen Kontexten durchgeführt werden können, brauchen die

Verantwortlichen für die prozessorientierte Herangehensweise, die das Projekt im Betrieb initiieren und steuern müssen, weitere Qualifikationen. Neben soliden Erfahrungen in der Erwachsenenbildung und den Methoden der Familienbildung werden fallweise Kenntnisse und Fähigkeiten benötigt, die in der klassischen Familienbildung weniger bedeutsam sind wie z.B. betriebswirtschaftliche und/oder arbeitssoziologische Kenntnisse und Zusatzqualifikationen in den Bereichen Organisations- und Personalentwicklung, Coaching oder Mediation.

Je nach Inhalt, Größe und Zusammensetzung kann es sinnvoll sein, geschlechtsgemischte DozentInnen -Teams einzusetzen. Das ermöglicht den Teilnehmenden, sich ggf. besser verstanden zu fühlen, wenn die Seminarleitung dem eigenen Geschlecht angehört.

Ergebnisse:

Das Projekt „Betrieb und Familie“ hat in den beteiligten Betrieben einiges bewirkt, wenn auch nicht immer im engeren Sinne der Ausbalancierung familiärer und betrieblicher Anforderungen.

- Wie von Beginn an vermutet, hat das Projekt in einigen der beteiligten Betriebe als Diagnoseinstrument für „neuralgische“ Faktoren des betrieblichen Alltags, durch die Beschäftigte und Betriebsabläufe belastet werden, gewirkt.
- Die Beziehungen zwischen Geschäftsleitung und Betriebsrat wurden verändert: In einem Fall war das Projekt Anlass, nach heftigen Störungen wieder zusammen zu arbeiten. In einem anderen Fall wurde – auch in der Selbstwahrnehmung der Betroffenen – die Kommunikation zwischen Geschäftsleitung und Betriebsrat deutlich verbessert.
- Es wurde den betrieblichen Akteuren deutlich, wie wichtig die Thematisierung von Betriebsklima, Kommunikations- und Kooperationsstrukturen für die erfolgreiche Arbeit in Dienstleistung und Produktion sind.
- „Betrieb und Familie“ wurde quasi als „Vehikel“ zur Organisationsentwicklung genutzt.
- Das übliche Weiterbildungsangebot im Unternehmen wurde um das Themenfeld „Wechselwirkungen betrieblich-familiärer Anforderungsstrukturen und ihre Bewältigung“ erweitert.
- Es wurden bisher eher bildungsferne Beschäftigtengruppen qualifiziert. (z.B. angelernte Arbeiterinnen in der Produktion.)
- Die Bildungsmaßnahmen förderten zum Teil deutlich die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden. (z.B. Kanditatur und Wahl in den Betriebsrat)
- In einzelnen Fällen wurden Beschäftigte in familiären oder betrieblichen Krisensituationen persönlich beraten und an professionelle Beratungsstellen weiter vermittelt.
- In einem Fall wurden die üblichen Rationalisierungsmuster durchbrochen. Das bedeutet konkret: Es sollten in einem nicht mehr

kostendeckend arbeitenden Bereich weibliche Beschäftigte entlassen werden. Im Kontext des Projektes wurde diese Entscheidung revidiert und eine andere Lösung gefunden. Denn schlimmer als eine nicht gelungene Balance zwischen Betrieb und Familie wäre für die Beschäftigten, ihren Arbeitsplatz zu verlieren.

- In einem weiteren Betrieb konnten erstmals Frauen motiviert werden für den Betriebsrat zu kandidieren und sie wurden gewählt.

Schlussfolgerungen:

Auffällig war, dass das Interesse der Beschäftigten sich zunächst immer auf die betriebliche Situation richtete. Ein direkter Bezug auf die familiären Bedingungen wurde eher skeptisch betrachtet oder zunächst gar zurück gewiesen. Eine Arbeiterin berichtete denn auch offen, sie und ihre Gruppenkolleginnen hätten gedacht, sie müssten jetzt „zum Psychiater auf die Couch, weil wir so schwierig sind“. Wurden hingegen die betrieblichen Belange zum Ausgangspunkt genommen, thematisierten die Teilnehmenden recht bald auch ihre familiären Bezüge bzw. ihren Umgang mit den Wechselwirkungen beider Bereiche. Die Frauen, als immer noch Hauptverantwortliche für Familienarbeit und –beziehungen, konnten das schneller, aber auch Meister in der Metallverarbeitung kamen im Seminar auf ihre vielfältigen Verpflichtungen und die Einbindung in familiäre Bezüge zu sprechen. An der konkreten betrieblichen Arbeitssituation anzusetzen, ist durchaus ein gangbarer Weg, um am Verhältnis von „Betrieb und Familie“ zu arbeiten.

Sehr kritisch bewerten wir rückblickend, dass es nicht gelungen ist, in den Betrieben, in denen die Beschäftigten – Frauen wie Männer – auch in den Arbeitszeiten ein Problem sahen, die Arbeitszeitgestaltung im Sinne eine größeren Familienfreundlichkeit zu beeinflussen. Immerhin nimmt in einem Betrieb die Personaleinsatzplanung, ausgelöst durch die Thematisierung im Projektkontext, jetzt mehr Rücksicht auf die privaten Belange der Beschäftigten. Dort, wo gerade eine Umstellung der Arbeitszeitgestaltung eine verschärfte Belastung für die – männlichen – Beschäftigten verursacht hatte, war zwar ein Austausch über die Folgen möglich, das Arbeitszeitmodell selbst aber nicht mehr in Frage zu stellen, weil die damit erzielte größere betriebliche Flexibilität ja gerade das Ziel gewesen war.

Eine wichtige Schlussfolgerung ist sicher, dass die Veränderung von Unternehmens- und Betriebskulturen, von Handlungsroutinen und von Rationalisierungsleitbildern sehr viel Zeit erfordert. Mehr Zeit, als auch in längeren Projekten zur Verfügung steht. Aber erste Schritte sind gemacht und es besteht die Hoffnung, dass das Erlernte und Erfahrene wirksam bleibt.

Die konfessionellen Familienbildungsstätten Dortmund und Lüdenscheid haben mit dem Projekt neue Wege beschritten. Heute gibt es den Fachbereich „Betrieb und Familie“, der Kurse und Seminare in diesem Themenfeld bündelt und in ihren Programmen ausweist. Darüber hinaus wurde das im Projekt erprobte prozessorientierte Vorgehen als zusätzliches - nun kostenpflichtiges - Angebot für Betriebe formuliert.

Sich auf ein für Betriebe überwiegend noch ungekanntes Terrain einzulassen, ist ein Wagnis, das einzugehen schon im Kontext eines öffentlich geförderten Projektes für die Verantwortlichen nicht leicht war und viel Überzeugung bedurfte. Hier mussten die beteiligten Betriebe Mittel in Form der Arbeitszeit ihrer Beschäftigten, Räume und ggf. Beköstigung und Material einbringen, die Leistung des Familienbildungsteams jedoch nicht bezahlen. Nach Ablauf der öffentlichen Förderung hat eines der beteiligten Unternehmen einen weiteren Schritt im Prozess selbst finanziert.

Inwieweit das Angebot der Familienbildungsstätten auch kostenpflichtig von weiteren Betrieben in Anspruch genommen wird, muss sich noch zeigen. Ein wichtiger Faktor dafür könnte sein, dass die durch ein solches Projekt in Gang kommenden innerbetrieblichen Prozesse der Organisationsentwicklung - sofern sie gewollt werden - im Vergleich zu vielen konventionellen Unternehmensberatungen ganzheitlicher angelegt sind und sicherlich preisgünstiger wären. Angesichts der derzeit schwierigen wirtschaftlichen Lage im Lande ist es jedoch enorm schwer, Betriebe vom Nutzen dieser Form von Weiterbildung zu überzeugen. Zumal sich auch die personellen und finanziellen Ressourcen der Familienbildung zur Zeit verschlechtern.

5.3 Besondere Lebenssituationen als Ansatzpunkte der Familienbildung

Für Familienbildung kann es nicht ausreichend sein, sich allein an den idealtypischen Lebensphasen von Familien (vgl. Kap. 5.1) auszurichten. Das dahinter stehende Modell nimmt bezug auf die Vorstellung von mehr oder weniger normativen Entwicklungen im Laufe des Familienzyklus; die oft unverschuldeten Abweichungen im Lebenslauf werden von den betroffenen Familien vielfach als existenzielle Krisen erlebt. Die Bewältigung solcher nicht-normativer Lebenssituationen erfordert besondere Anstrengungen, die in eine neue, an die veränderte Lebenssituation angepasste Alltagsroutine und Lebensperspektive mündet.

Die beschriebenen familialen Wandlungstendenzen (vgl. Kapitel 4) machen deutlich, dass ein ausschließlicher Rückgriff auf die Konzeption eines auf Ehe und Vollständigkeit von Familie beruhenden Familienzyklusansatzes der Vielfältigkeit gegenwärtiger Realitäten von Familien nicht gerecht wird. Die Zunahme von Trennungen und Scheidungen, von Alleinerziehenden, von nichtehelichen Lebensgemeinschaften, von Wiederverheiratungen und Stief- bzw. Patchwork-Familien signalisieren Brüche im Familienzyklus, die dem Muster der lebenslangen, an die Ehe gebundenen Elternbeziehung nicht mehr entsprechen. Demgegenüber ist die früher als normal geltende Beendigung des Familienzyklus durch Tod eines Partners (Verwitwung) zahlenmäßig stark zurückgegangen.

Die sozialen Veränderungsprozesse stellen Familienbildung vor neue Aufgaben und erfordern eine Fortentwicklung und Differenzierung ihrer Angebote. Familien können heute immer seltener auf vorgegebene Muster zurückgreifen, die allgemeingültig vorgeben, welche Verhaltensweisen oder welche Entscheidungen in bestimmten Situationen richtig und angemessen sind. In jeder Phase des Familienzyklus bzw. in jeder Organisationsform von Familie besteht die Notwendigkeit, die individuelle, den Bedürfnissen der Beteiligten

entsprechende Gestaltung des Familienalltags und des Zusammenlebens auszuhandeln und Konflikte auszutragen und Lösungen zu finden.

Familienbildung zielt deshalb einerseits auf eine Förderung kommunikativer Handlungskompetenzen, die Konfliktbewältigungen erleichtern können, andererseits auf Lernprozesse, die es Familienmitgliedern erlauben, Krisen als Chancen für die Weiterentwicklung des Zusammenlebens zu verstehen.

In gewisser Weise läßt sich die Förderung der Konfliktfähigkeit implizit als eine Art Vorbereitung auf eventuelle Krisen verstehen. Doch zeigen alle Erfahrungen - z. B. in der Geburtsvorbereitung -, dass die Vorbereitung auf Einbrüche in das Familienleben mit ihren ggf. krisenhaften Auswirkungen bei aller Konfliktfähigkeit nur bedingt möglich ist (vgl. dazu Abschnitt 5.1.1). Antizipatorisches Vorwegnehmen von Krisen und ein Sich-darauf-einstellen wäre aus der Sicht der Betroffenen mit sich selbst erfüllenden Prophezeiungen gleichzusetzen.

Exemplarisch werden nachfolgend am Beispiel der Belastungen in der Trennungs- und Scheidungsphase und der Besonderheiten bei Stieffamilien die Aufgaben und Möglichkeiten der Familienbildung in besonderen Lebenssituationen dargestellt.

Die wichtigsten Funktionen von Familienbildung sind dabei:

- Möglichkeiten der Bearbeitung von Krisen (z.B. Bearbeitung der Trennung, Trauerarbeit) zu eröffnen,
- zur Regelung der Beziehungen in den neuen Lebenssettings (insbesondere im Hinblick auf förderliche Beziehungen für die Kinder) beizutragen
- die Überwindung von Regression und Isolation einzuleiten,
- die Entwicklung von neuen Lebensperspektiven zu fördern
- die Beziehungen zum Ex-Partner bzw. zur Ex-Partnerin in einer für die Entwicklung der Kinder positiven Weise und
- Kontakte zu Beratungsstellen und entsprechenden Selbsthilfegruppen herzustellen.

Diese Zielbeschreibungen weisen bereits darauf hin, dass hier Familienbildung von unterschiedlichen Zielvorstellungen und Interessenlagen der beteiligten Familienmitglieder auszugehen hat; insbesondere die Lebensperspektiven von Kindern und Eltern können sich hier unterschiedlich gegenüberstehen.

5.3.1 Probleme und Belastungen in der Trennungs- und Scheidungsphase

Jede dritte Ehe – in deutschen Großstädten schon nahezu jede zweite Ehe – wird in Deutschland geschieden. Die Zahl der Geschiedenen, Alleinerziehenden und Alleinlebenden nimmt zu, ebenso die Zahl der unverheiratet zusammenlebenden Paare. Diese inszwischen weithin bekannten statistischen Daten verweisen auf die dargestellten Wandlungsprozesse familialer Lebensformen, aber auch auf Veränderungen im Verhältnis zwischen Frauen und Männern (vgl. 4.2.).

Familien können heute in ihrem Zusammenleben immer seltener auf vorgegebene allgemeingültige Muster zurückgreifen: Tradierte Leitbilder, Normen und Werte bieten kaum noch Orientierung für die Gestaltung von Paar- und Familienbeziehungen. In Folge muss jedes Zusammenleben individuell gestaltet und ausgehandelt werden.

Gerade weil es keine tradierten allgemein verbindlichen Leitbilder mehr gibt, die ein gelingendes Familienleben „garantieren“ - ehrlicherweise müsste man hinzufügen: in befriedigendem Sinne auch noch nie gab – sind viele Familien auf der Suche nach für sie passenden Rahmenbedingungen. Manche tun dies sehr selbstbewusst und selbstbestimmt. Andere sind auf der Suche nach Orientierungshilfen. Diese Suche zeigt sich beispielsweise an den langen Wartezeiten bei Ehe- und Familienberatungsstellen. Sie zeigt sich aber auch an der großen Nachfrage von Ratgebern zum Thema Erziehung oder Partnerschaft.

Zwar werden Trennungen von den Individuen persönlich erlebt und erlitten; es sind die Einzelnen, die sich für eine Trennung entscheiden oder die von einer Trennungsentscheidung getroffen werden. Doch die Häufung der Trennungen bzw. Scheidungen deutet darauf hin, dass es hier nicht nur um die privaten Entscheidungen Einzelner, sondern um überindividuelle, gesellschaftliche Probleme geht: Es sind die Auswirkungen ungelöster gesellschaftlicher Probleme, die Beziehungen belasten und die zu Trennungen führen können. Die zunehmende Zahl der Trennungen und Scheidungen lässt sich als "Zerbrechen einer gesellschaftlichen Lebensform im Privaten" verstehen (Beck 1986, S. 177). Diese Lebensform zerbricht nicht, weil die Einzelnen unfähig wären, sich an sie zu binden und in ihr zu leben. Vielmehr sind es die immanenten Widersprüche dieser Lebensform, an denen die Menschen scheitern.

Voraussetzung und Folge der früher vorherrschenden Lebensform Ehe und Familie ist die Ungleichheit von Männern und Frauen. Die Widersprüchlichkeit wurde solange ausgehalten, wie Frauen die Ungleichheit hinnahmen. Seitdem sie die ihnen zustehende Gleichheit für sich beanspruchen, beginnt sich das vorherrschende Beziehungsmuster zwischen Frauen und Männern aufzulösen.

Inwieweit diese Widersprüchlichkeit individuell aufhebbar ist, mag dahingestellt bleiben. Auffallend ist, dass die Initiative zu Scheidungen überwiegend von Frauen ausgeht. Zweifelsohne leiden Frauen stärker unter den Belastungen ihrer Beziehungssituation sowie dem Anspruch, Familie und Beruf zu vereinbaren. Hingegen empfinden Männer die Situation des familiären Zusammenlebens befriedigender und sind deshalb um so härter getroffen, wenn sie mit der Trennungsabsicht der Partnerin konfrontiert werden.

Trennung wirkt, besonders für den, der verlassen wird, als wenn ihm der "Boden unter den Füßen weggezogen" wird. Trennung wird wie ein betäubender Schock erlebt, den man zunächst nicht wahrhaben will. Erst nach und nach wird die Katastrophe offenbar. Von einer Katastrophe zu sprechen ist nicht übertrieben, da durch die Trennung alles zusammenbricht, was bisher zwischen den Partnern geteilt wurde: das gemeinsame Leben, das Zusammenleben mit den Kindern, Gewohnheiten, Vorlieben, Befriedigung der grundlegenden Bedürfnisse. Die eigene Identität wird vielfach auch über die Partnerbeziehung definiert; deshalb hat eine Trennung krisenhafte Auswirkungen und wird kränkend erlebt: Das verletzte Ich wird von heftig aufbrechenden Gefühlen getroffen: Trennungs- und Verlustangst, Verzweiflung, Wut, Traurigkeit, Ohnmacht und Schmerz.

Die Trennungskrise erschüttert die Identität. Sie rührt an frühere Krisenerfahrungen mit Trennungen und früheren Verletzungen. Auch die zum Schutz gegen den Trennungsschmerz entwickelten Haltungen dienen dazu, den Trennungsschmerz nicht zu groß werden zu lassen. Auch die Frage, warum es zu einer Trennung gekommen ist, kann als Versuch verstanden werden, sich gegen den Trennungsschmerz zu schützen und seinen Sinn in dem Geschehen zu finden. Trennungen können in allen Phasen der Entwicklung einer Familie vorkommen.

Wer sich für die Trennung entscheidet, erleidet zwar auch den Verlust dessen, was bisher mit dem Partner geteilt wurde, doch ist diese Entscheidung oft eher als Loslösung aus belastend empfundener Abhängigkeit zu verstehen und wird in der Hoffnung auf einen Neuanfang getroffen und daher eher als Befreiung erlebt. Wer dagegen verlassen wird, sieht sich mit der Entscheidung des Partners konfrontiert und erlebt Ohnmacht und Verzweiflung, da er nun keinen Einfluss mehr auf den anderen und sein Verhältnis zur Beziehung nehmen kann, sondern sich mit der Entscheidung abfinden muss. Er spürt den Verlust deutlicher.

Der Trennungsprozess entwickelt sich meistens über einen längeren Zeitraum, indem zunächst eine/r der Beteiligten beginnt, die Beziehung infrage zu stellen. Oft sind in der Zeit nach der Geburt des ersten Kindes bereits die ersten Risse durch Enttäuschungen in der Beziehung aufgetreten. Die Umstellung von der Paar- zur Familiensituation wird häufig nicht hinreichend besprochen und die ihr zugrunde liegenden Konflikte werden nicht wirksam ausgetragen (vgl. Abschn. 5.1.1). Bestehende Beziehungsprobleme werden auch nicht durch die Zeugung eines weiteren Kindes gelöst.

Obwohl Trennungen in allen Phasen der Entwicklung einer Familie vorkommen können, erreicht die Scheidungsrate zwischen dem 4. und 5. Ehejahr einen ersten Höhepunkt.

Der Trennungsprozess scheint durch die Unzufriedenheit begründet zu sein, die sich beim Vergleich der Erwartungen an Ehe und Familienleben mit der familiären Wirklichkeit einstellt. Anfänglich gründen viele Beziehungen auf der Vorstellung, ein lebendiges Gefühlsband solle die Beziehung zusammenhalten. Im Laufe der Entwicklung einer Beziehung verliert dieses romantische Beziehungsideal der von ökonomischen Vorteilen, finanziellen Interessen, kirchlichen und staatlichen Garantien freien Liebe an Bedeutung und das Gefühlsfundament der Beziehung wird durch Gewohnheit, Machtkampf und Angst vor Trennung und Alleinsein ersetzt.

Wenn einer der Partner den Zustand der Ehe erkennt, wird er versuchen einzuschätzen, welche Aussichten für eine Veränderung der Situation bestehen. Bevor eine Trennungsentscheidung fällt, bestehen oft gute Aussichten, mit Hilfe von Gesprächen, Teilnahme an Gruppen mit ähnlich Betroffenen, psychologischer Beratung oder Therapie eine Klärung der Beziehung und eine Lösung der Konflikte zu erreichen, ohne die Beziehung aufzulösen.

Familienbildung hat hier die wichtige Aufgabe, im Vorfeld von Beratung und Therapie Familien Möglichkeiten aufzuzeigen, wie ein Zusammenleben gelingen kann und welche Hilfsmöglichkeiten dafür in Anspruch genommen werden können. Familienbildung erfüllt auch den Auftrag, der im KJHG § 17 zur Trennungs- und Scheidungsberatung formuliert ist.

Familienbildung kann – im Verbund mit erfahrenen Verbänden und Institutionen – helfen, in dem sie niedrigschwellige Informationsveranstaltungen anbietet. Je informierter Eltern sind, umso sachlicher können sie sich untereinander verständigen, sich aber auch weitergehenden Rat suchen. Kostenlose Beratungsstunden bei einer Anwältin, einem Anwalt, bei einer Psychologin, einem Psychologen sind gut, um sich einen ersten Überblick zu verschaffen und dringende Fragen zu klären.

Da gerade Mütter wegen geringer oder nicht ausgeübter Erwerbstätigkeit nach einer Scheidung in finanzielle Nöten geraten können oder zumindest empfindliche Einbußen hinnehmen müssen, bieten sich zu diesem Thema eigene Seminare an, unter Umständen in Zusammenarbeit mit einer Schuldnerberatungsstelle, dem Lohnsteuerhilfeverein oder einer Stelle, die über den Wiedereinstieg in den Beruf informiert.

Nach einem Gutachten des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sind Trennung und Scheidung eine wichtige Ursache für die Entstehung von Niedrigeinkommen und (Kinder)Armut in Deutschland. Da das Haushaltseinkommen wiederum Auswirkungen auf die Gesundheit und die Bildungschancen von Kindern hat, sollte Familienbildung diese in traditionellen Bildungsangeboten häufig vernachlässigten Zusammenhänge thematisieren. Häufig zeigt sich nach einer Scheidung, dass Ehefrauen nur unzulänglich oder gar nicht über die finanziellen Verhältnisse der Familie informiert sind.

Vor allem können im Rahmen von Familienbildung außerfamiliäre Belastungen und strukturelle Widersprüchlichkeiten benannt werden. Dies entlastet Betroffene insofern, als Trennungen vielfach noch als individuelles Versagen interpretiert werden.
Darin liegt auch einer der Gründe, warum Gruppen, die gezielt "für von Trennung oder Scheidung Betroffene" angeboten werden, eher zurückhaltend wahrgenommen werden. Trennung/Scheidung sind trotz steigender Zahlen immer noch Tabuthemen. Es lässt sich vermuten, daß viele Trennungen vorschnell erfolgen, d.h. ohne dass die heute vorhandenen Hilfemöglichkeiten (insbesondere Beratungs- und Mediationsangebote) in Anspruch genommen und ausgeschöpft werden.
Andererseits sind die Möglichkeiten und die Notwendigkeit, an einer Beziehung zu arbeiten, oft nicht hinreichend bekannt. Erst wenn Projektionen auf den Partner bzw. die Partnerin zurückgenommen werden, wächst die Bereitschaft, sich selbst zu verändern und dazu die Hilfe von Gruppengesprächen oder von Paar- oder Familienberatung in Anspruch zu nehmen.

Dennoch kann Familienbildung mit ihren Gruppenangeboten für die Eltern die Trennungs- und Scheidungsphase begleiten. Dabei stehen der Erfahrungsaustausch, die Informationen und die Vermittlung von anderen Angeboten, wie z.B. von Ehe- und Familienberatung, Rechtsberatung und von Selbsthilfegruppen, sowie die Förderung und Begleitung der kommunikativen Prozesse zur Klärung von Bedürfnissen, Wünschen und Erwartungen, wie auch der Regelungen des Umgangs in der Zukunft im Vordergrund. Bedeutsam ist in dieser Phase die Bearbeitung neuer Anforderungen an die Alltagsgestaltung bzw. von "Beziehungsfallen": z.B. die Bearbeitung zukünftiger alleiniger Verantwortung für die Erziehung der Kinder, des Neuaufbaus von familiären Beziehungs- und Kontaktnetzen, die Möglichkeiten zu vermeiden, dass Kinder zum Partnerersatz gemacht werden. Gerade die Möglichkeiten, wie sie hier Selbsthilfegruppen, die auch im Rahmen von Familienbildung organisiert werden, in vergleichbaren Lebenssituationen bieten, stellen wichtige Orientierungs-, Erfahrungs- und Unterstützungshilfen dar.

Kinder sind im Drama der Trennung von Vater und Mutter die am meisten leidenden Opfer. Sie spüren die Verletzungen, die alle Beteiligten bei einer Trennung davontragen, stärker als Erwachsene. Für Kinder ist die Scheidung der Eltern eine Erfahrung der Ohnmacht. Das liegt nicht nur daran, dass sie bei der Entscheidung nicht gefragt werden. Die Eltern, die für die Kinder der realste Ausdruck der Gemeinschaft der Paarbeziehung sind, lassen sich durch Kinder nicht zusammenhalten. Oft werden Kinder im unversöhnlichen Streit der Eltern instrumentalisiert, um den Partner/die Partnerin zu verletzen, zu erpressen und um eigene Interessen durchzusetzen. Zwar gibt es auch die Eltern, die ihre Kinder möglichst lange aus dem Trennungsdrama heraushalten möchten. Doch spüren Kinder im Gegensatz zur Wahrnehmung ihrer Eltern schon sehr früh, wenn die Familie durch eine Trennung bedroht wird. Lange bevor es zur Trennung kommt, werden Kinder in das Beziehungsleben der Eltern einbezogen und sie lernen dadurch ihre Rolle innerhalb der Familie. Gefühlsmäßig sind Kinder daher von Anfang an in die beginnende Trennungsauseinandersetzung eingeweiht. Sie unternehmen deshalb oft große Anstrengungen, um eine Trennung der Eltern zu verhindern. So können Kinder z.B. dadurch, dass sie krank werden, Entwicklungsregressionen zeigen, ihre Schulleistungen sich verschlechtern oder verstärkt gemeinsame Unternehmungen der Familie fordern, die Eltern veranlassen, in der Sorge um das Wohl des Kindes wieder zusammenzukommen. Eine Verhinderung der Trennung kann ihnen jedoch nur vorübergehend gelingen.

Hetherington/Kelly (2003) beschreiben die Ergebnisse einer Langzeitstudie in den USA, wie es Kindern gelingen kann, Trennung und Scheidung nicht nur zu verarbeiten, sondern deren Konsequenzen auch bewusst mit zu gestalten und daran zu wachsen. 80 Prozent der Kinder und Erwachsenen, so die Autoren, gehen nach einer für alle Beteiligten als schmerzhaft empfundenen Übergangsphase recht gut mit der neuen Situation um. Bisher habe man die Fähigkeit der Kinder unterschätzt, sich Veränderungen anzupassen.

Für Kinder kann es auch entlastend sein, wenn Eltern, die sich nicht mehr verstehen, beschließen, auseinanderzugehen und damit der auch für die Kinder zermürbenden Situation einer von Streit, Krächen, Vorwürfen usw. vergifteten Familienatmosphäre ein Ende machen.

Kindern fehlt die Erfahrung vorbildlicher Erwachsener, denen es gelingt, ihre Konflikte und ihre unterschiedlichen Auffassungen auszutragen oder zu akzeptieren, ohne dass die Beziehung daran zerbricht. Kinder erfahren hier vielfach, dass es stets Sieger oder Verlierer gibt. Statt des notwendigen Vertrauens in die Einigungsmöglichkeiten innerhalb einer tragfähigen Beziehung, die Konflikte und Auseinandersetzungen aushält, lernen sie, vorsichtig und misstrauisch zu sein oder Harmonie unter Ausschluss von Konflikten zu suchen. Solche Erfahrungen prädestinieren sie als künftige Erwachsene, wie ihre Eltern in Beziehungen zu scheitern.

Trennung als alle verletzendes Drama zu verstehen, bedeutet nicht, dass es Eltern nicht gelingen könnte, die Trennungsauseinandersetzung in einer konstruktiven Weise zu führen. Wenn ihnen dies gelingt, wird es andere Folgen für die Kinder haben. Sie erleiden dann zwar auch den (partiellen) Verlust eines Elternteils, des familiären Zusammenlebens, doch fällt es ihnen leichter, die Trennung der Eltern zu verstehen.

Verständigungswilligen Eltern, die ihre Trennung nicht auf dem Rücken der Kinder austragen wollen, sollte es möglich gemacht werden, ihre Trennungsauseinandersetzung auf dem Verhandlungswege zu führen und einvernehmliche Regelungen für die Zeit nach Trennung und Scheidung zu finden. Die Beziehungen des Kindes zum nicht sorgeberechtigten Elternteil

zu erhalten, sollte die hauptsächliche Orientierung sein. Hierfür sollten die Eltern in der Trennungs- und Scheidungsberatung auch Hilfe durch Mediation (Divorce Mediation) erhalten können. Durch Mediation werden Eltern, die sich trennen wollen, angehalten, eine außergerichtliche und einvernehmliche Lösung in Fragen der elterlichen Sorge und des Umgangs mit dem Kind gemeinsam zu erarbeiten: ein niedriges Streitniveau in den nachehelichen Partnerbeziehungen und intensive Kontakte des Kindes zum nicht-sorgeberechtigten Elternteil haben eine günstige prognostische Bedeutung.

In dem Buch „Glückliche Scheidungskinder“ erklären Largo / Czernin (2003) anschaulich und mit großer Sachkenntnis, wie Kinder mit Trennungen fertig werden können. Ein für Familienbildung zwar wenig vertrauter, aber vielleicht anregender Weg könnte sein, ein Angebot für betroffene Eltern zu entwickeln, diese und andere Literatur gemeinsam zu lesen.

Bewährt haben sich – je nach Alter – Gruppengespräche für von Trennung und Scheidung betroffene Kinder, die unter behutsamer fachkundiger Leitung als Kurs angeboten werden können. Hier können sich Kinder mit ihren Gefühlen spielerisch und mit kreativen Medien auseinandersetzen, ihre Wünsche und Ängste unbelastet aussprechen. Sie erfahren aber auch, dass Trennungen zum Leben gehören und treffen Kinder, die aus einer ähnlichen Situation kommen.

Familienbildung kann aber auch leisten, die/den Einzelne/n nach Trennung oder Scheidung aus dem Gefühl des persönlichen Versagens herauszuführen, indem sie gesellschaftliche Zusammenhänge und Bedingungen beleuchtet und Perspektiven aufzeigt. Erfahrungsgemäß erleben es geschiedene Frauen und Männer als sehr hilfreich und erleichternd, wenn sie erkennen, dass der strukturelle Rahmen, wie er z.B. durch nicht ausreichende Kinderbetreuung oder fehlende Ganztagsschulen gezeichnet ist, Familien harten Belastungsproben aussetzt.

Kinder reagieren auf die Trennung bzw. Scheidung ihrer Eltern ganz unterschiedlich. Leider bringen ihre Äußerungen nicht zum Ausdruck, inwieweit sie diese Situation bewältigen, ohne spätere Auswirkungen. Wallerstein u.a. (2002) zufolge zeigen sich die größten Auswirkungen erst langfristig, d.h. im Erwachsenenalter.

Beratung, Hilfestellungen und Begleitung in dieser Lebensphase sind Aufgaben der Jugendhilfe; sie leiten sich zum einen ab aus den grundlegenden Forderungen nach Erhalt bzw. Schaffung einer kinder- und familienfreundlichen Umwelt, von positiven Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien (§ 1 Abs. 3 KJHG), zum andern aus den Leistungen in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung (§ 17 KJHG). Da Familienbildung im Rahmen des Scheidungsverfahrens nicht beteiligt ist und als Partei eines Elternteils wahrgenommen werden konnte, besteht eine gute Voraussetzung für die Akzeptanz ihrer Angebote durch alle Beteiligten.

Dies muss auch die nachfolgenden Lebensphasen der familialen Rekonstituierung einschließen. Die Familiendynamik ist ja in der Regel mit der Scheidung der Eltern nicht zu Ende: Kinder können in der Nachscheidungsphase zum partiellen Partnerersatz werden, erleben die neuen Partner ihrer Eltern, erfahren neue verwandtschaftliche Verhältnisse (Stiefeltern, neue Großeltern etc.). Wichtig ist auch, in der Trennungs- und Scheidungsphase nicht davon auszugehen, dass die

Interessen der Kinder mit denen ihrer Eltern übereinstimmen. Auch dies begründet eigene Maßnahmen und Angebote für die Kinder.

Für die Familienbildung ist zudem der “Paradigmenwechsel” der Forschung über Scheidungsfolgen aufzugreifen: während das frühere Interesse vor allem den Entwicklungsdefiziten und negativen Scheidungsfolgen von Kindern galt, liegt heute das Interesse der “Resilienzforschung“ stärker an der “Nutzung” von förderlichen oder protektiven Faktoren und Bedingungen für Kinder für eine positive Bewältigung dieses Phasenübergangs (vgl. Bender/Lösel 1998).

5.3.2 Besonderheiten von Stieffamilien (“Patchwork”-Familien)

Parallel zur Zunahme von Scheidungen ist auch die Zahl der Wiederverheiratungen groß; dafür hat sich gelegentlich der Begriff "Zweitehe/Zweitfamilie" eingebürgert. Sie zeigt, dass viele Menschen auch nach einer gescheiterten Ehe an der Lebensform "Familie" festhalten und sich von ihr die Erfüllung ihrer Lebenswünsche und Erwartungen erhoffen. Während der Anteil der Eheschließungen mit mindestens einem bereits zuvor verheirateten Partner 1980 erst 25,7% für die alten und 27,9% für die neuen Bundesländer betrug, stieg ihr Anteil bis 2000 auf 36,9%, d.h. mehr als jede dritte Eheschließung erfolgt mit einem zuvor bereits verheirateten Partner. Die geschätzte Wiederverheiratungshäufigkeit von Geschiedenen beträgt rd. 61 % bei Frauen und 55 % bei Männern (BMFSFJ 2003). Nach Daten des DJI-Familiensurveys (Bien/Hartl/Teubner 2002) lebten 1999 rd. 6% der minderjährigen Kinder in einer Familie bzw. Partnerschaft, in denen ein Elternteil nicht der leibliche Elternteil (überwiegend der Stiefvater) ist.

Paare stehen nach dem Scheitern einer Beziehung und am Beginn einer neuen Partnerschaft unter einem hohen Erwartungsdruck: "Mann/Frau" will es diesmal besser machen", Fehler sollen sich nicht mehr wiederholen, das Glück muss diesmal gelingen.

Löst sich eine Familie auf, gerät ein ganzes Regelsystem in Unordnung. Der Wunsch ist groß, die "leere Stelle" wieder zu füllen, das System wieder zu vervollständigen, die Balance wieder herzustellen. Die Beteiligten und die Außenstehenden müssen lernen, dass Elternschaft ein Leben lang andauert, unabhängig von Trennung und Scheidung

Stieffamilien sind Familien, in denen wenigstens ein Erwachsener ein Stiefelternteil ist. Der Begriff, wie er hier verwendet wird, bezieht sich auf die Familienstruktur, unabhängig davon, ob es sich um ein wieder verheiratetes Paar oder um eine nicht-eheliche Lebensgemeinschaft handelt. Je nach Konstellation spricht man von Stiefmutter-Familie, Stiefvater-Familie, zusammengesetzter Familie (Mutter und Vater haben Kinder aus früheren Beziehungen) und zusammengesetzten Familien mit (einem) gemeinsamen Kind(ern): "Meine, deine, unsere Kinder ..." Schon aus dieser Aufzählung wird deutlich, wie kompliziert das Beziehungssystem in Stieffamilien ist. In der Literatur und im allgemeinen Sprachgebrauch findet sich auch der Begriff der "Patchwork"-Familie, der sehr anschaulich das Anders-sein dieser Familienstruktur beschreibt.

Es ist typisch für das Verhalten von Stieffamilien, dass sie so schnell und so konsequent wie möglich nach außen wieder als eine "normale" d.h. vollständige Familie erscheinen möchten.

Die Andersartigkeit ihrer Familiensituation wird meist verschwiegen und so tragen Stieffamilien selbst dazu bei, eine der häufigsten Familienformen zu tabuisieren.

Stieffamilien sind sich meist nicht bewusst, dass ihr Zusammenleben anderen Spielregeln folgt. Konflikte sind so häufig vorprogrammiert und werden von den Familienmitgliedern schnell als persönliches Versagen, als persönliche Schuld empfunden. Dass die Ursachen eben auch im System "Stieffamilie" angelegt sind, wird von den Betroffenen meist nicht erkannt. Allein schon diesen Zusammenhang zu erkennen, bedeutet für die Mitglieder dieser Familien eine große Entlastung.

Es besteht die Gefahr, dass viele dieser erweiterten Familien aufgrund der besonderen Situation und der damit verbundenen Belastungen erneut scheitern. Es erscheint daher dringend notwendig, Stieffamilien darin zu unterstützen, die Unterschiede in ihrer Familiensituation zu erkennen, mit ihnen leben zu lernen und sie nach außen zu vertreten. Das erfordert von den Beteiligten ein hohes Maß an Sensibilität, Toleranz, Flexibilität und Kreativität bei der Bewältigung ihres Familienalltags.

Was sind nun die besonderen Problemfelder im Zusammenleben einer Stieffamilie?

- Das Wort "Stief-" hat einen negativen Beigeschmack. Wer denkt dabei nicht an das Märchen von der bösen Stiefmutter? Stieffamilien werden von außen besonders streng beurteilt, besonders kritisch betrachtet. Stieffamilien stehen so unter dauerndem Rechtfertigungsdruck und tragen auch deshalb selbst zur Tabuisierung bei.
- Auch Stieffamilien erleben unterschiedliche Phasen ihrer "Familiengeschichte", die aber in ihrer Abfolge nur für sie typisch sind und für sie folgenreich sein können: Zeitlich folgen die Abschiedsphase (Tod oder Weggang eines Partners), die Phase des Lebens als Einelternfamilie und die Phase des Neubeginns aufeinander. Die Bewältigung der Trauerarbeit ist dabei eine notwendige und von den Beteiligten oft unterschätzte Voraussetzung für das Gelingen einer neuen Beziehung. In allen Phasen bewältigen die Beteiligten spezifische Aufgaben, meist ohne dabei von außen die notwendige Orientierung, Unterstützung und Anerkennung zu haben (vgl. hierzu V. Krähenbühl u.a. 1987; DJI 1993).
- Unklarheiten über die Familiengrenzen: Oft bestehen in den Stieffamilien nebeneinander unterschiedliche Auffassungen darüber, wer zur Familie gehört und wer nicht: So ist z.B. für Kinder der getrennt lebende Elternteil ebenso Teil der neuen Familie - für die neuen Partner zählen sie meist nicht dazu. Daraus entstehen viele Unsicherheiten, viel Unbehagen, auch Loyalitätskonflikte, die die Beziehungen untereinander und das Verhalten nach außen beeinflussen.
- Starre Koalitionen: In der Zeit der Trennung entwickeln sich häufig besondere Beziehungen zwischen "verlassenem" Elternteil und einem Kind. Es rückt zeitweise an die Stelle des weggegangenen Partners. Konstituiert sich die Familie neu, entstehen häufig Konkurrenzsituationen zwischen Kind und Stiefelternteil, die gelöst werden müssen.
- Rollen- und Identitätsprobleme des Stiefelternteils: Häufig versuchen Stiefmutter/Stiefvater dem Kind gegenüber den leiblichen Elternteil zu ersetzen. Oft erkennen sie erst nach langen und heftigen Konflikten, dass sie diese Rolle nicht übernehmen können (und auch nicht sollen!), da sie für das Kind schon besetzt ist und auch besetzt bleibt. Die eigene Rolle in der Familie zu erwerben

und auch "auszuhandeln", löst viele Unsicherheiten und Ängste aus und auch hier fehlen oft Möglichkeiten der Orientierung und Beratung von außen.

- Stieffamilien leben häufig in wirtschaftlich sehr angespannten Verhältnissen, wenn einer oder auch beide Partner zu Unterhaltszahlungen für die erste Familie verpflichtet sind. Auch diese äußeren Bedingungen wirken sich als zusätzliche Belastungen auf das Zusammenleben aus (z.B. Wohnsituation).

Welche Möglichkeiten hat Familienbildung, Stieffamilien in ihrer besonderen Lebenssituation, zu begleiten und zu beraten? Welche Angebote können gemacht werden?

Ein großer Bedarf besteht darin, die Ressourcen der Patchworkfamilie zu stärken und sie in der Bewältigung ihres Alltags zu unterstützen. Die genannten Themen können Schwerpunkte eines Gesprächskreises sein. Darüber hinaus helfen Kurse, die Kompetenzen vermitteln wie Zuhören können, Abmachungen treffen, Streit schlichten, Konfliktgespräche führen, sich selbst wahrnehmen etc. sich in schwierigen Situationen angemessen verhalten zu können.

Unbedingt hilfreich ist aber auch die Klärung der rechtlichen Situation, die in einigen Teilbereichen inzwischen gesetzlich geregelt wurde. So hat zum Beispiel der mit dem alleinsorgeberechtigten Elternteil zusammenlebende Partner ein so genanntes kleines Mitbestimmungsrecht in Angelegenheiten der elterlichen Sorge. Nach einer Trennung haben auch Stiefeltern ein Recht auf Umgang mit den Stiefkindern, wenn sie längere Zeit zusammen gewohnt haben.

Wie bereits beschrieben, wird oft erst bei genauerem Nachfragen klar, dass familiäre Konflikte und Spannungen, die z.B. bei einem Eltern-Kind-Kurs oder bei einem Elterngesprächsabend angesprochen werden, in dieser anderen Familiensituation ihre Ursache haben.

Eine wichtige Aufgabe der Familienbildung kann es sein, das Tabu zu brechen, ein Bewusstsein für diese Familiensituation zu schaffen. Voraussetzung dafür ist, dass die Mitarbeiter/innen in der Familienbildung ihrerseits für diese andere Familiensituation sensibilisiert sind und - etwa durch eine Fortbildungsveranstaltung - um die besonderen Problemfelder der Stieffamiliensituation wissen. Stieffamilien sind keine defizitären Familien, sondern eben "anders" und folgen eigenen Spielregeln. Betroffene Stieffamilien erleben diese Erkenntnis oft als Entlastung, als Befreiung von innerem und äußerem Druck und haben dann auch wieder die Kraft, an der Lösung der Probleme zu arbeiten.

Auch in Kursangeboten speziell für die Zielgruppe "Stieffamilien" kann gemeinsam im Austauch mit anderen Stieffamilien die spezifische Familiensituation reflektiert, Rollenerwartungen geklärt und Möglichkeiten der Problemlösung diskutiert werden.

Selbsthilfegruppen (vgl. DJI 1993, BMFSFJ/DJI 2002) lassen sich an Familienbildungsstätten ansiedeln und finden dort Raum. Die Teilnehmer/innen haben so auch die Möglichkeit, über die Selbsthilfearbeit hinaus sich in andere Gruppen zu integrieren.

Für viele Betroffenen ist ein Kursbesuch oder auch ein Gespräch mit einer Kursleiterin ein Anstoss, bei schwerwiegenden Konflikten eine Beratungsstelle aufzusuchen bzw. die Hilfe eines/r Psychologen/in in Anspruch zu nehmen.

5.3.3 Arbeit mit Eltern behinderter und kranker Kinder

Mehr als jedes nichtbehinderte Kind bleiben Behinderte zeitlebens darauf angewiesen, dass andere sich für sie stark machen. In erster Linie sind es die Eltern, die diese Aufgabe wahrnehmen. Die Geburt eines behinderten Kindes stellt mehr als die eines gesunden Kindes die bisherige Lebensplanung in Frage; in den wenigsten Fällen können gerade Mütter wieder einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Unterstützende Systeme sind für Eltern immer noch nicht ausreichend verfügbar; in jedem Fall ist die zeitliche Bindung vor allem der Mütter groß, gilt es doch, einen vermehrten medizinischen Bedarf, rehabilitative und Frühförder-Maßnahmen wahrzunehmen und eine andauernde Betreuung des Kindes zu gewährleisten.

Eltern behinderter Kinder/Jugendlicher sind aber keine einheitliche Gruppe, ausgestattet mit gleichen Voraussetzungen, wie z.B. bezüglich ihrer materiellen Ressourcen, ihrer Leidensbereitschaft, sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten oder ihres für die Bewältigung der Aufgaben benötigten Durchhaltevermögens. Die Bewältigung der auf Dauer belasteten Lebenssituation von Eltern mit behinderten Kindern ist sicher abhängig davon, wie weit es ihnen gelingt, möglichst früh eine wirkliche Trauerarbeit zu leisten. Dazu gehört auch die Bearbeitung möglicherweise vorhandener Schuldgefühle und die Verarbeitung von Kränkungen, die gegenüber Behinderten durch die Umwelt oder durch wenig einfühlsame Expertenratschläge ausgelöst werden.

Ehe- und Familienleben mit gesunden Geschwisterkindern sind besonderen Belastungen ausgesetzt. Daher sind die ersten Jahre in der Behandlung und Förderung von großer Bedeutung und unwiederbringlich. Der Druck auf die Eltern ist enorm.

Eltern klagen oft, daß sie von Ratschlägen der Experten erdrückt werden und dadurch auch ihr Selbstwertgefühl leidet. Die Lebensbewältigung mit einem Behinderten in der Familie erfordert daher unterschiedliche Elterngruppen. Selbsthilfegruppen von Familien stellen hier oft den einzigen Ort für einen Erfahrungsaustausch, eine solidarische Unterstützung und eine gemeinsame Freizeitgestaltung dar.

Bildungsangebote an Familien schaffen Möglichkeiten, die zur Entlastung und Stärkung beitragen. Da eine Teilnahme an einem Bildungsangebot grundsätzlich freiwillig ist, Familien sich daher jedes Mal neu damit auseinandersetzen müssen, ergibt sich eine eigenständige Form der Begleitung. Die Familien wählen selbstbestimmt. Durch die angebotenen Möglichkeiten kann die Familie langfristig in einen Prozess der Auseinandersetzung gehen und wird durch Maßnahmen der Familienbildung darin gestärkt.
Durch Angebote von Bildungsträgern an Familien mit behinderten Kindern wird ihnen u.a. ermöglicht, in diesem Rahmen „ganz normal“ am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.

Bildungsangebote für Familien mit behinderten Kindern bringen kurzfristig eine Entlastung, in deren Rahmen Möglichkeiten und Strategien erarbeitet werden können, die in den Alltag integriert und so längerfristig wirksam werden können.

Einige Familien-Bildungsstätten praktizieren seit Jahren ermutigende und erfolgreiche Modelle einer Arbeit mit Eltern von behinderten Kindern und Angehörigen; dabei können sie etwa folgende Erfahrungen machen (vgl. auch Knees/Winkelheide 2000)

- Das Kind mit Behinderung wird betreut (zeitweise auch pflegerisch)
- Wichtige Themen können in einem geschützten Raum angesprochen werden
- Eltern können in Ruhe miteinander reden, an Gesprächen teilnehmen
- Geschwister haben ein eigenes Angebot. Sie können ihre Auseinandersetzungen führen
- Eltern üben das Loslassen der Kinder
- Sie machen Erfahrungen im Vermitteln von Informationen, gegenseitigen Abmachungen und Absprachen
- Das Kind mit Behinderung lernt sich anderen verständlich machen
- Die Kinder werden von den Eltern in anderen Zusammenhängen erlebt
- Die Familie kann gemeinsam neue Erfahrungen machen. (u.a. auch im kreativen Bereich)
- Das Thema gibt Orientierung. Es wird als Einstieg gestaltet, Familien können ihre aktuellen Fragestellungen einbringen
- Jedes Familienmitglied setzt sich mit seinen Möglichkeiten in unterschiedlichen Gruppen mit einem Thema auseinander; in der Familie wird sich darüber ausgetauscht
- Die Teilnahme an einem Bildungsangebot ist auch ohne die Teilnahme der Kinder möglich (Phase der Orientierung)
- Das Nutzenkönnen der Freiräume bedarf der Übung („Wir sind es nicht mehr gewohnt, haben es verlernt“)
- Aus dem Erfahrungsaustausch in einer Gruppe ähnlich Betroffener wird Kraft für die Bewältigung des eigenen Alltags geschöpft
- Durch das Kennen lernen anderer Familien kann ein „eigenes Netzwerk“ der Unterstützung auch außerhalb der Bildungsangebote aufgebaut werden

Ob solche emanzipatorische Arbeit sinnvoll geschehen kann, ist weniger eine Frage des Programms oder der Räumlichkeiten, als vielmehr eine Frage an die Mitarbeiter/innen. Diese müssen vor allem die Bereitschaft mitbringen, die persönliche Motivation für die Begleitung von Menschen mit Behinderung bzw. deren Familien, immer wieder zu hinterfragen. Dies ist als Forderung zu stellen, auch wenn die Umsetzung in der Realität schwierig ist.

Oft wird mit Honorarkräften gearbeitet, die sich für eine bestimmte Maßnahme zu Verfügung stellen. Interesse, soziales Engagement und Einfühlungsvermögen stellen gute Voraussetzungen dar, reichen jedoch nicht aus. Beziehungen in einem zeitlich begrenzten Rahmen bedürfen der Klärung. Die inhaltliche Gestaltung einzelner Angebote innerhalb einer Bildungsmaßnahme muss im Einklang mit dem Ziel der Gesamtveranstaltung stehen. Gerade diese Situation erfordert eine kompetente, mit Bildungsmaßnahmen für Familien mit behinderten Kindern erfahrene, Seminarleitung. Ihr obliegt es im Rahmen von Vorbereitungs-, gegebenenfalls auch Nachbereitungstreffen und während des gesamten Zeitablaufes der Durchführung Mitarbeitende zu begleiten, reflexive Auseinandersetzung einzufordern und entsprechende Unterstützung anzubieten.

Folgende Klärungen erscheinen aus langjähriger Erfahrung in der Arbeit erforderlich:

- Auseinandersetzung mit dem eigenen Menschenbild
- Klären der eigenen Haltung in bezug auf das Leben von Menschen mit Behinderung (ist prägend für das Verhalten)
- Erarbeiten eines Standpunktes zu Fragen der Behinderung
- Kenntnis der Bewältigungsformen von Eltern, Familien (Geschwister)
- Kenntnis der eigenen Biografie
- Schaffen einer reflexiven Distanz

Andere Möglichkeiten bietet eine integrative Familienerholung. Dabei muss vor allem berücksichtigt werden, dass Mütter und Väter von behinderten Kindern und Jugendlichen so gut wie nie "Freizeit" haben, wenn auch die zeitlich begrenzte Zeit des Schulbesuchs oder anderer ambulanter Förderungseinrichtungen eine gewisse Entlastung darstellt. Einige Tage gemeinsam mit anderen Familien zu verbringen, deren Alltag u.U. sehr stark vom eigenen Erfahrungsfeld differiert, ermöglicht, die eigenen Wünsche, Hoffnungen, Befürchtungen und Erwartungen an das Leben mit denen der anderen Familien zu vergleichen und eine "gesündere" Distanz zum eigenen Erleben zu bekommen.

Aber auch ganz praktische Dinge werden besonders von den Familien mit behinderten Kindern während einer integrativen Familienerholung immer wieder positiv bewertet:

- Die Mütter fühlen sich besonders durch den Wegfall der täglichen Hausarbeit entlastet
- Die Familien genießen es, in einer behindertengerechten Einrichtung zu sein, in der sie einmal nicht improvisieren müssen
- Die Kinderbetreuung in festen integrativen Gruppen bereichern die Kinder und entlasten die Eltern, die dadurch oft erstmals die Möglichkeit erhalten, sich theoretisch mit den Problemen zu befassen, die sich aus der Behinderung für ihre Familien ergeben
- Durch das gemeinsame Leben und Erleben lernen sich die Familien in ihren unterschiedlichen Aufgabenstellungen besser kennen und kommen zu einer verständnisvolleren gegenseitigen Akzeptanz
- Die Bildung von Selbsthilfegruppen oder regelmäßigen Gesprächskreisen hat ihren Ursprung oftmals in einer gemeinsam erlebten integrativen Familienerholung.

Immer mehr Familienbildungsstätten initiieren oder beherbergen auch Selbsthilfegruppen für Eltern mit chronisch kranken, z.B. allergiekranken, Kindern. Dabei werden vor allem organisatorische und fachliche Unterstützung angeboten, was einen geeigneten Rahmen dafür abgibt, dass sich Eltern in ihrem Alltag gegenseitig stabilisieren können.

Bildungs- und Erholungsangebote sowie die Initiierung von Selbsthilfegruppen für Familien mit Kindern mit Behinderung brauchen neben den auch für andere Maßnahmen der Familienbildung geltenden Überlegungen die Auseinandersetzung mit ethischen und gesellschaftspolitischen Fragen, sowie spezielle Vorbereitungen, um den Bedürfnissen der Kinder mit Behinderung und deren Angehörigen gerecht zu werden. Wenn es gelingt, einer Familie bzw. jedem Familienmitglied, zu vermitteln, dass ein solches Angebot helfen kann die persönlichen Ressourcen zu erkennen und einzusetzen, wird neben dem Erfahrungs- und Erlebnisgewinn während der Zeit des Seminars selbst, eine in den Alltag hinein wirkende,

längerfristige Kraftquelle erschlossen und einer Minderung der sozialen Isolation dieser Familien entgegen gewirkt.

Darüber hinaus können Einrichtungen der Familienbildung sich in ihrer Öffentlichkeitsarbeit und mit Informationsveranstaltungen für die Belange von Familien mit chronisch kranken und behinderten Kindern und Jugendlichen einsetzen, für Verständnis und Anerkennung werben und sich für deren soziale Integration einsetzen.

5.3.4 Tod und Trauerbegleitung – verlassene Eltern

„Die sozialen und technischen Errungenschaften haben ebenso wie die Erfolge der medizinischen Wissenschaften den Tod zu einem verdrängten Thema werden lassen."
(Schuchard 1996, S.16). Trauer gilt als Privatsache, findet im engsten Kreis der Familie statt, Kollegen und Nachbarn wahren Distanz. Ein früher stark ritualisiertes Ereignis entzieht sich gleichsam der öffentlichen Sphäre. Erst in jüngster Zeit deutet sich ein neuer Umgang mit dem Sterben und Tod an, wobei hier dem Fernsehen in seiner Berichterstattung, aber auch mit seinen Seriensendungen ein Trendsetter ist. Freilich sind medial vermittelter Tod und das Erfahren und Erleben mit dem Tod im eigenen Familienkreis nicht vergleichbar.

Sind schon das Sterben und der Tod stark tabuisiert, in unserer Gegenwart verdrängt, so ist es der Tod von Kindern und Jugendlichen noch mehr, trauernde Eltern können sich da nur noch in ein privates Ghetto zurückziehen, geraten rasch in die gesellschaftliche Isolierung.

Jährlich sterben 20 000 Kinder und junge Erwachsene in Deutschland als Folge von Krankheit, Unfällen, Morden oder Selbsttötung. Sie hinterlassen Eltern, Geschwister, Freunde. Die Trauer um den Tod von Kindern führt bei den Hinterbliebenen häufig zu Lebenskrisen, deren Formen und Ausmaß sehr unterschiedlich verlaufen: Trauern ist ein normaler, notwendiger Prozess auf einen schwerwiegenden Verlust, stellt die überlebenden Angehörigen vor die Notwendigkeit, eine neue Balance zu suchen und zu finden, geänderte Lebensperspektiven und neue Lebensfreude zu entwickeln.

In dieser Situation haben viele das Bedürfnis, sich mit anderen trauernden Eltern auszutauschen: Trauerseminare, Gesprächsgruppen und Selbsthilfegruppen sind wichtige Formen für verwaiste Eltern. „Im geschützten Rahmen einer Gruppe finden sie, was ihnen ihre Alltagsumgebung oft vorenthält: Offenheit, Nähe, Verständnis, Erleichterung, mit ihren ‚verrückten' Gefühlen nicht alleine sein, Trost und Hilfe für ihre tastenden Schritte zurück ins Leben." (Bircken/Palm 1996, S. 23 f.)

Die fachliche Begleitung erfordert nicht nur die Einfühlung in die Situation der Betroffenen, sie muss auf die einzelnen Traueranlässe unterschiedlich eingehen können: auf den plötzlichen Unfalltod eines Elternteils bzw. Kindes, auf dessen Tod nach langer Krankheit, durch Selbstmord, einen gewaltsamen Tod durch Mord und Naturkatastrophen. Trauer und die Abläufe über die Trauerbewältigung sind von der Familienbildung in transzendentale Kontexte (Glaube, Rituale) zu stellen. Entsprechend haben sich in der Praxis unterschiedliche Formen und Schwerpunkte herausgebildet.

Das Angebotsspektrum der Familienbildung kann sich beziehen auf:

- Vortragsabende mit anschließendem Gespräch
- Die psychologisch- soziale Sterbebegleitung von Eltern während des Klinikaufenthalts
- Gesprächskreise für Trauernde (u.a. Trauergruppen für alle Familienangehörige, Wochenendveranstaltungen für Eltern und Kinder, Trauergruppen für Männer bzw. Frauen, um den geschlechtsspezifischen Trauerformen Rechnung zu tragen)
- Gesprächskreise für verwaiste Eltern bzw. Kinder
- Initiierung und Unterstützung von Selbsthilfegruppen

Drei Ziele der Arbeit von Familienbildung lassen sich hier unterscheiden:

- Die Sterbe- und anschließende Trauerbegleitung von verwaisten Eltern und Kindern (Geschwistern)
- Aufklärungsarbeit im Sinne gesellschaftlicher Information und Bewusstseinsänderung
- Forum für Erfahrungsaustausch und Fortbildung von Trauerbegleitern und mit dem Sterben bzw. der Trauerbegleitung befassten Fachkräften (z.B. medizinische, pflegerische, rechtliche und theologische Kräfte).

Der Bezug der Trauerbegleitung ergibt sich für die Jugendhilfe aus der Tatsache, dass der Tod von Kindern, wie bereits betont, zu Lebenskrisen bei Eltern und Geschwistern führt: der Tod kann zu Partnerschaftsproblemen führen, Schuldgefühle und Selbstvorwürfe auslösen etc., die für die Familienexistenz bedrohlich sein können. Geschwister sind vielfach vom Tod ihres Bruders oder der Schwester traumatisiert und benötigen weiterführende therapeutische Hilfen. Die Trauerbegleitung muss hier erkennen, inwieweit solche weiterführenden Hilfen (Beratung, Therapie) notwendig sind.

Die Anforderungen an die Begleitung von trauernden Eltern stellen hohe Anforderungen mit weitreichenden Konsequenzen. Es wird deshalb angestrebt, durch Fortbildungen von TrauerbegleiterInnen Standards zu entwickeln, die Grundlage für die Tätigkeit werden sollen. Angestrebt wird damit weniger eine Spezialisierung und Professionalisierung, als die „Einübung von Lebenswissen im Umkreis von Sterben, Verlust, Abschied, Loslassen, Trauer..“ (Hupe 1996, S. 34); gewahrt werden soll vor allem die persönliche Einfühlung und Anteilnahme bei der Begleitung des Trauerprozesses.

Trauerbegleitung im Kontext der Familienbildung
Weiterbildung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Die Diözesanstelle Familie im Erzbistum Bamberg hat in Zusammenarbeit mit der *AKF* – Arbeitsgemeinschaft für Katholische Familienbildung e.V., Bonn, eine Fortbildungsreihe für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Familienbildung entwickelt. Die Reihe umfasst fünf Einzelseminare, die z.T. mit Unterstützung durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend angeboten werden.

- „Sterben, Tod, Trauer“: Gesellschaftliche Aspekte von Sterben, Tod, Trauer; Begleitung von Sterbenden; Ansätze der Hospizarbeit
- „Wische ab meine Tränen“: Grundlagen für die Begleitung von Sterbenden und Trauernden; Trauer im Spiegel der eigenen Lebensgeschichte; Möglichkeiten der Trauerarbeit
- „Trauernde Begleiten I“: Leitung von Trauergruppen; Besonderheiten der Gruppenprozesse; schwierige Situationen in der Gruppe; Rolle der Leitung/Begleitung
- „Trauernde Begleiten II“: Klientenzentrierte Gesprächsführung in Gruppen; Krisenintervention; Trauerrituale; Trauerbegleitung in Abgrenzung zu Beratung und Therapie
- „Kind und Tod“: Verwaiste Eltern. Die Bewältigung einer Lebenskrise im Kontext der Familienarbeit als Grundlage präventiven Handelns in der Kinder- und Jugendhilfe

5.4 Besondere Belastungen von Familien als Ansatzpunkte der Familienbildung

Während Phasenübergänge im Lebensverlauf von Familien als Phasen erhöhter Belastungen antizipiert werden (normative Ereignisse) und auf sie hin auch präventive Maßnahmen und Angebote ausgerichtet werden können, stellen besondere Belastungssituationen vor allem nicht-normative Ereignisse dar, auf die hin eine antizipatorische Vorbereitung nur bedingt möglich bzw. sinnvoll ist. Hier erscheint seitens der Familien eine Inanspruchnahme von Hilfestellungen nur begleitend während und nachgehend zu diesen Ereignissen als möglich.

Solche Ereignisse sind etwa Arbeitslosigkeit, der Verlust der Wohnung, wirtschaftliche Not und Überschuldung, schwere Erkrankungen. Aber auch der Verlust von familiären oder partnerschaftlichen Beziehungen, Stress, Misserfolgserlebnisse, der Verlust an Selbstwertgefühlen und wachsende Spannungen im Familienleben können hier desorientierend auf die weitere Lebensführung wirken.

Eine "Kumulation" belastender Momente gilt etwa für viele Familien, die in eine für sie fremde Gesellschaft wechseln: wirtschaftliche Unsicherheit und Not, fehlende oder mangelnde Kenntnisse der Sprache und Institutionen (z.B. des Ausbildungs- und Berufsbereichs), neue gesellschaftliche und kulturelle Werte und Verhaltensmuster, Verlust bisheriger Kontakte und sozialer Vernetzung, soziale Isolation und Abstieg in der neuen Gesellschaft sind vielfach Situationen, die Familien mit Migrationshintergrund bei ihrem Übergang in die neue Gesellschaft bewältigen müssen.

Folgen solcher besonderen Belastungen sind stets einschneidende Veränderungen des gewohnten Familienlebens (Familienalltag) bis hin zu existenziellen Bedrohungen.

Familienbildung kann zwar nicht auf die auslösenden Belastungssituationen einwirken oder sie beseitigen, aber zu deren Bewältigung durch die einzelnen Familienmitglieder und auf der Familienebene beitragen; ihre Möglichkeiten liegen

in der Begleitung während und nach solchen belastenden Situationen, in der Initiierung eines Erfahrungsaustauschs mit anderen Betroffenen, in der Stärkung von Handlungskompetenzen und der Entwicklung von Handlungsperspektiven zur Bewältigung dieser Belastungen, sowie in der Beratung und in der Vermittlung weitergehender Hilfen gegeben. Eine weitere Zielsetzung für Angebote muss sein, dass der sozialen Stigmatisierung und Isolation entgegengewirkt wird, die vielfach mit besonderen Belastungssituationen verbunden sind. Familien-Bildungsstätten können hier etwa als Organisatoren und Orte für entsprechende Selbsthilfegruppen wirken.

5.4.1 Bildungsarbeit mit Arbeitslosen

Was sich in der 70er Jahren schon deutlich ankündigte, wurde Anfang der 80er Jahre zur Dauerwirklichkeit: Die Zahl der Langzeiterwerbslosen stieg sprunghaft, die Zahl der Arbeitsplätze dagegen nahm ständig ab; durch große Rationalisierungswellen konnte mit immer weniger Menschen immer mehr produziert werden. Es entstand ein dauerhafter Sockel von Millionen Menschen, die langfristig erwerbslos sein würden.

Die gesellschaftlichen Sicherungskonzepte gegen Arbeitslosigkeit und Armut gerieten ins Wanken; die Leistungen in der Arbeitslosenversicherung wurden bis heute kontinuierlich zurückgeführt. Die Versuche der Individualisierung des Problems sind enorm und führt durch die bis heute aktuelle „Drückeberger Diskussion“ zur Ausgrenzung und Stigmatisierung von Erwerbslosen jeden Alters.

Für die Gewerkschaften war die Situation durchaus zwiespältig. Sie entschieden sich für die Beschäftigten zu agieren. Damals spielten Erwerbslose in den Gewerkschaften des DGB eine sehr untergeordnete Rolle. Erst Jahre später wurden die gewerkschaftlichen Erwerbslosenausschüsse gegründet, die aber bis heute in den Gewerkschaftsorganisationen und in der politischen Öffentlichkeit wenig Einfluss haben.

In einzelnen Regionen, wie z.B. im Ruhrgebiet oder in den neuen Bundesländern stellt sich die Situation nochmals verschärft dar: durch den Rückgang der Schwerindustrie, durch Konzentrationsprozesse, den Wegfall von Einfacharbeitsplätzen und schließlich durch einen völligen Strukturwandel, der bis heute nicht abgeschlossen ist.

Welche Aufgabe hat Bildungsarbeit in der Krise?

Für Pädagogen waren die Folgen der Erwerbslosigkeit schon früh augenscheinlich. Bereits 1978 veröffentlichte der Psychologe Ali Wacker einen Sammelband mit Aufsätzen zu sozialen und psychischen Folgen der Arbeitslosigkeit. Darin beschrieb der britische Autor Richard Harrisson die demoralisierende Erfahrung von längerfristiger Arbeitslosigkeit. Er stellte eine Grundsequenz fest, die stets dem gleichen Muster folgt: Schock > Optimismus > Pessimismus > Fatalismus. Dieses Muster ist bis heute aktuell und bedeutet für die Betroffenen einen erheblichen Verlust an Kontrolle über ihr Leben. Unsere Erfahrungen mit Menschen, die nicht mehr in der Lage sind einen Tagesablauf zu strukturieren, eine gestellte Aufgabe zu erledigen, eine Beziehung aufrecht zu erhalten oder die eigenen Kinder zu erziehen, weil sie ihre Arbeit dauerhaft verloren haben, sind erschütternd. Die Aufgabe ist

deshalb, mit den Mitteln der Bildungsarbeit mehr Bewusstsein über die eigene Lage zu schaffen, Strategien zu entwickeln und praktische Hilfe zu geben.
Das praktische Handeln wurde dabei durch die theoretischen Begriffe von K. Holzkamp (1983) geleitet. Holzkamp entwickelte den Begriff der Handlungsfähigkeit und unterschied dabei zwischen *„verallgemeinerter und restriktiver Handlungsfähigkeit“*. „Restriktive Handlungsfähigkeit bedeutet, sich einrichten, sich abfinden mit den bestehenden Rahmenbedingungen und unter diesen Bedingungen versuchen, einen Rest an Verfügung zu bekommen. …Der Versuch, um kurzfristiger Vorteile, kurzfristiger Absicherung Willen, sich zu arrangieren mit den Herrschenden heißt, ich verstärke die Bedingungen, unter denen (auf jeweils erweiterten Stufen) meine Handlungsfähigkeit eingeschränkt ist. … Um kurzfristiger Vorteile wegen werden langfristig die eigenen Interessen letzten Endes verraten. … Dabei muss man stets bedenken, dass diesem Moment der restriktiven Handlungsfähigkeit immer der Versuch nach Kontrolle über Menschen zugrunde liegt, während die erweiterte Handlungsfähigkeit der Versuch nach einer gemeinsamen Kontrolle über die Lebensbedingungen ist.“ (Holzkamp 1984, S.104f.)

Wie können solidarische Handlungen und zielgerichtete Aktionen zur Verbesserung der Lebensbedingungen initiiert oder unterstützt werden? Das Ziel der **verallgemeinerten Handlungsfähigkeit** unter den repressiven Bedingungen von Massenarbeitslosigkeit war anspruchsvoll formuliert und hat die Bildungsarbeit über 20 Jahre bis jetzt begleitet.

Nach der Erarbeitung der Grundlagen gibt es vier große Zielbereiche:

- **Deklassierung verhindern**; die durchschnittlichen sozialen Bedingungen ihrer gesellschaftlichen Klasse sollen für Erwerbslose erhalten bleiben.
- **Politische Gegenmacht entwickeln**; Betroffene sollen sich zur Politik äußern und sich solidarisch für ihre Belange einsetzen
- **Qualifizierung ermöglichen**; wir wollen Angebote der beruflichen Bildung machen.
- **Arbeitsplätze schaffen**; wenn möglich sollen zusätzliche, feste Arbeitsplätze entstehen.

Es bestand die Hoffnung, dass zwischen den einzelnen Zielbereichen eine Durchlässigkeit entstehen würde. Menschen, die sich in der Selbsthilfe engagierten, sollten von beruflichen Qualifizierungskursen einen Gewinn haben und umgekehrt. Das Ziel Erwerbslose wieder in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren steht bis heute an erster Stelle.

Familienbildung kann die strukturellen Schwächen des Wirtschaftssystems zwar nicht beseitigen, wohl aber Zeichen setzen für Menschen, die der Unterstützung und Hilfe bedürfen.

Arbeitslose helfen Arbeitslosen (AHA)
Initiative im Evang. Familienbildungswerk Duisburg

Für das Evang. Familienbildungswerk Duisburg hat die Arbeit mit Arbeitslosen eine lange Tradition: Seit Mitte der 70er Jahre hatte es seine Bildungsarbeit mit sozialpolitischen Aktionen verbunden. Es ging um Dialog, Partizipation und Bewusstseinsbildung; Bildung sollte dazu dienen, die Kontrolle über die herrschenden Verhältnisse zu verbessern. Damit geht der Anspruch einher, in einer

Selbsthilfeorganisation von Erwerbslosen *mit* den Betroffenen und nicht *für sie* zu arbeiten. Die Netzwerkstruktur der evangelischen Kirche in Duisburg unterstützte dieses Vorhaben. Kurz nach der Gründung der ersten AHA-Gruppe wurden mit großer Unterstützung der evangelischen Gemeinden auch in anderen Stadtteilen weitere AHA-Gruppen gegründet. Ermöglicht wurde dies u.a. durch die Bewilligung von 2 ABM-Kräften die die Gruppen anleiteten und organisierten, sowie durch die Bereitstellung
von Finanzmitteln durch die Evang. Kirche im Rheinland (EkiR).

Anhand der vorgestellten 4 Zielbereiche kann die Arbeit in der AHA-Initiative wie folgt beschrieben werden:

Zielbereich: Deklassierung verhindern
Eine Erfahrung gilt bis heute und ist aktueller denn je: Erwerbslosigkeit grenzt aus! Ob es soziale Kontakte sind, die aus Scham oder Geldmangel nicht aufrechterhalten werden (können), oder mit anhaltender Dauer der Erwerbslosigkeit die berufliche und persönliche Qualifizierung nachlässt. Stets folgen Prozesse, die wie ein Teufelskreis die Situation verstärken. Dazu erfahren die Betroffenen noch das Phänomen der „Sippenhaft“. Kinder in Familien mit Erwerbslosigkeit haben oft schlechtere Bedingungen als ihre Altersgenossen. Selbsthilfeinitiativen können in solchen Situationen Halt und Orientierung geben. Die evangelischen Gemeinden der Stadt Duisburg boten mit ihrer Angebundenheit an die Stadtteilstrukturen und mit den vorhandenen Räumlichkeiten die ideale Voraussetzung, ein Netz von Arbeitslosentreffs zu gründen, in denen Erwerbslose zueinander Kontakt aufnehmen und gemeinsame Vorhaben entwickeln konnten. Von Anfang an bestand das Problem, Menschen über ein negatives Merkmal zueinander zu bringen. Die Erwerbslosigkeit wird zunächst nicht als das bestimmende Moment des Lebens empfunden. Mit der Zeit stellen sich Ausgrenzungseffekte ein, die aber immer noch nicht persönlich anerkannt werden müssen. Erst in dem Moment, wo ich mir sagen muss, „du bist jetzt in einer Situation, die sich so schnell nicht ändern wird“, habe ich eine schmerzliche Realität akzeptiert. Zu Anfang der Initiativarbeit war das ein Prozess, der von wenigen erkannt wurde und deshalb war es umso schwerer, Menschen für das Vorhaben zu begeistern. Vielmehr hatten viele Teilnehmer das Gefühl, sich nur für eine kurze Zeit engagieren zu müssen. Für einige gut qualifizierte und junge Menschen traf dies auch zu, viele andere, besonders Ältere, sind bis heute noch im Bereich der AHA zu finden.
Durch die Selbstorganisation wurden persönliche Zusammenhänge erhalten und neue entwickelt. Neue Perspektiven entstanden und wurden solidarisch in die Tat umgesetzt. Von Anfang an war das Frühstück für Erwerbslose der Treffpunkt, in dem alle diese Fragen erörtert werden konnten, eine völlig neue Form der Familienbildungsarbeit. Schnell kamen neue Versorgungsangebote dazu, die auch die materiellen Engpässe lindern konnten. Mittagstische, zwei Second- Hand Läden wurden eröffnet und ein Freizeit- und Bildungsangebot wurde entwickelt. Die Aufklärungsarbeit über wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge in den Gemeinden und Gruppen sollte das Stigma der „faulen Arbeitslosen“ verändern. Arbeitslosengesprächswochen waren in den ersten Jahren ein Angebot, das sich an Familien und Einzelpersonen wandte. Bis in die 90er Jahre hatte das Familienbildungswerk damit gute Erfolge und war der anerkannte Ansprechpartner in Duisburg für die Fragen von Armut und Erwerbslosigkeit.

Im Laufe der Arbeit veränderte sich die Zielgruppe. Zu Anfang besuchten relativ junge Interessenten die Treffs. Gut qualifizierte Erwerbslose (zum Teil mit Hochschulausbildung) arbeiteten mit Menschen zusammen, die aufgrund von persönlichen Einschränkungen als erste ihren Arbeitsplatz verloren hatten. Qualifizierte ABM-Kräfte, die sich selbst als erwerbslos verstanden, stützten, bündelten und wahrten die Kontinuität der Arbeit. Mitte der 80er Jahre wurden durch die großen Entlassungswellen massenhaft ältere ArbeitnehmerInnen in die Erwerbslosigkeit geschickt.
Mit der steigenden Zahl der Langzeiterwerbslosen organisierten sich immer mehr Menschen mit irreversiblen Handicaps und Mehrfacheinschränkungen in den AHA - Treffgruppen. Häufig blieben Menschen in den Seminaren, die sich selbst eine neue Lebensorientierung gegeben hatten. Den meisten Besuchern war damals wie heute klar, dass sie unter den aktuellen Umständen des Arbeitsmarktes nie mehr eine bezahlte Erwerbsarbeit ausüben würden. Die Älteren orientierten sich auf den Eintritt ins Rentenalter, damit sich der Status des Erwerbslosen endlich erledigt, andere sahen in den Treffs eine neue „Heimat“, in denen die meisten sozialen Kontakte und ein Teil der täglichen Versorgung stattfinden. Mit zunehmendem Abbau sozialer Leistungen werden die sozialen Leistungen, die Frühstücks- und Mittagstischangebote zunehmend auch von Menschen wahrgenommen, die mit den Initiativen nur am Rande etwas zu haben; für diese ist das Angebot einer preiswerten Versorgung maßgebend, die Möglichkeit zu einer Entlastung ihres knappen Haushaltsbudgets.
Die Orientierung dieser Teilnehmergruppe auf politische Aktionen oder Veränderung ist heute marginal geworden. Für sie stehen die Freizeitangebote und die Möglichkeit des Austauschs im Vordergrund.
Seit Anfang der 90er konnten mit Mitteln der Europäischen Union und des Landes NRW „Beratungsstellen für Langzeitarbeitslose“ eingerichtet werden. Qualifiziertes Beratungspersonal bietet ein niederschwelliges Angebot für Erwerbslose. Diese Arbeit erreichte eine andere Gruppe der Betroffenen. Es war schon immer möglich, Beratung zu erhalten, ohne sich in den Initiativen zu engagieren. Das umfassende Angebot der Beratungsstelle stellte sich dennoch als offener und weniger verbindlich für den Einzelnen dar. Sind es in den AHA-Initiativen zwischen 30 und 50 Personen, die sich über die Jahre dauerhaft einbinden ließen, so werden durch Beratung jährlich 300 bis 400 Menschen erreicht. Die Durchlässigkeit von der Beratungsstelle zur AHA-Initiative ist leider gering.
In letzter Zeit lässt das Interesse der Gemeinden an dieser Form sozialer und politischer Arbeit nach. Einerseits liegt dies am Problem der qualifizierten Betreuung. Das Arbeitsmarktinstrument ABM ist sehr eingeschränkt worden und es stehen in Duisburg offensichtlich keine Arbeitskräfte zur Verfügung, die die nötige Ausbildung und Kompetenz haben, in den Initiativen zu arbeiten. Andererseits ist ein gedanklicher Richtungswechsel in den Gemeinden zu erkennen. Eine Rückbesinnung auf das „kirchliche Kerngeschäft“ findet statt, an die Probleme des Arbeitsmarktes und seine Folgen scheinen sich die Menschen in Duisburg gewöhnt zu haben. Der gesellschaftliche Skandal der Erwerbslosigkeit steht immer weniger im Vordergrund.

2. Zielbereich: Politische Gegenmacht entwickeln

Die Selbsthilfeinitiative AHA begann mit der Herausgabe einer Zeitung für Erwerbslose, die sogar in den Räumen des Arbeitsamtes auslag. Informationen,

Kontakte und Aufklärung zur wirtschaftlichen Situation waren die Inhalte. Schnell wurde klar, dass eine Erwerbsloseninitiative nicht ohne die Verbindung zu den Betrieben und ihren Beschäftigten arbeiten kann. Es wurde über den Kirchlichen Dienst in der Arbeitswelt (KDA), der in den 80er Jahren noch vom Ev. Familienbildungswerk geleistet wurde, Kontakt zu Groß- und Mittelbetrieben aufgenommen. Die Betriebsräte übten – allerdings mäßige- Solidarität zu den Erwerbslosen. Eine intensive Zusammenarbeit entwickelte sich erst im Zuge weiterer Betriebsschließungen zum Erhalt der Arbeitsplätze. Zusammen mit den Interessenvertretern des Betriebs und der IG Metall wurden Seminare zur Produktkonversion (Umstellung auf neue marktgängige Produkte), Protestkundgebungen und Diskussionen mit der Betriebsleitung initiiert. Die Synode des Kirchenkreises Duisburg Nord protestierte gegen die Schließungspläne und setzte auf den sich abzeichnenden Strukturwandel. Letztendlich fiel der Betrieb doch der Rationalisierung zum Opfer. Ein Teil der Entlassenen und des Betriebsrates schlossen sich der AHA an und gründeten die AHA Meiderich. Ihr Schwerpunkt war der Erhalt der Kontakte zwischen den Kollegen und die Weiterführung der Sozialberatung durch die Mitglieder des ehemaligen Betriebsrates. Bis heute trifft sich diese Gruppe zu Freizeitaktivitäten und Veranstaltungen der politischen Bildung. Besonderes Merkmal ist das Interesse der Teilnehmer für die Geschichtsarbeit zum Stadtteil Meiderich und zur ehemaligen Gießerei. Die Senioren beteiligen sich darüber hinaus an der Aufarbeitung von Ereignissen im Faschismus in Kooperation mit einer Meidericher Schule. Ein intensiver Dialog zwischen den Generationen ist entstanden.
Das Ev. Familienbildungswerk Duisburg betrieb einen mobilen Informationsbus, der auf den Wochenmärkten präsent war. Kundgebungen am Arbeitsamt, Flugblätter und eine Kampagne für den Nulltarif im Personennahverkehr waren die Schwerpunkte bis 1990. Ab Mitte der 90er Jahre entwickelte sich über die „Europäischen Märsche gegen Arbeitslosigkeit und Sozialabbau“ eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit von Betroffenen. Erste Kontakte zu Globalisierungskritikern entstanden in Frankreich und den Niederlanden. Seither treffen sich bis heute Erwerbslose vor dem Arbeitsamt, um auf ihre Situation aufmerksam zu machen.

Seit Beginn der Initiativarbeit bestand die Idee, einen Erwerbslosenrat in Duisburg zu wählen. Erste Versuche in 1983 für eine Wahl scheiterten; erst im Jahr 2001 wurden interessierte Erwerbslose wieder aktiv, dass sich die Initiative an der Wahl zu einem Erwerbslosenrat beteiligen sollte. Die Hoffnung, die diakonischen Einrichtungen Duisburgs, die die Qualifizierung von Erwerbslosen zur Aufgabe haben, mit einzubeziehen, erwies sich als falsch: Sie wollten weder ihre Teilnehmer auf die Wahl orientieren, noch die Ausbildungsstätten als Wahllokale zur Verfügung stellen. Offensichtlich wurde diese Art der politischen Artikulation von den Geschäftsführern der Qualifizierungsbetriebe als kontraproduktiv für die Diakonie angesehen. Das Ev. Familienbildungswerk hatte diese Situation unterschätzt und zog sich nach heftigen kircheninternen Auseinandersetzungen aus der Organisation der Wahl zurück. Der Erwerbslosenrat konnte auch ohne kirchliche Unterstützung entstehen, allerdings mit wesentlich weniger öffentlicher Zustimmung als wünschenswert gewesen wäre.
Dieses Ereignis der letzten Jahre zeigt, wie im Laufe der Zeit die politische Arbeit der AHA zwar immer als Anspruch vorhanden war, aber kontinuierlich an Substanz

verlor. Der Gewöhnungseffekt der Bevölkerung im Ruhrgebiet und die Medien, in denen heute über die Unflexibilität und schlechte Qualifikation der Erwerbslosen räsoniert wird, tun ihr Übriges. Die dringend notwendige politische Aktion ruht auf den Schultern einiger weniger Erwerbsloser und Hauptamtlicher aus dem Bildungsbereich und erfährt nur wenig Unterstützung durch die Betroffenen oder andere Institutionen. Eine Verbreiterung der politischen Aufklärung oder eine Lobbybildung ist kaum geglückt, im Gegenteil, in den meisten Kirchengemeindegruppen spielt das Thema Arbeitsmarkt und soziale Sicherung inzwischen eine völlig untergeordnete Rolle.

3. Zielbereich: Qualifizierung ermöglichen

Das Qualifizierungsniveau in Duisburg ist unterdurchschnittlich. Besonders durch die konsequente Vernichtung von sogenannten Einfacharbeitsplätzen verloren viele Beschäftigte, die in den AHA-Initiativen sind, ihre Arbeit. Darüber hinaus ist das Angebot an Arbeitsplätzen für Frauen nach wie vor gering.

Schon Mitte der 80er Jahre gab es für ca. drei Jahre Qualifizierungskurse für Langzeitarbeitslose im *Ingenhamshof*. Dies ist ein landwirtschaftlicher Lernhof in Meiderich, auf dem Teilnehmer zu Helfern im Garten- und Landschaftsbau ausgebildet wurden. Die Maßnahmen hatten einen hohen Teil an sozialpädagogischer Betreuung und wendeten sich an Ungelernte und Menschen, die wieder an einen Arbeitsprozess gewöhnt wurden. Seit 1990 konnten Kurse der Familienbildung zur Ausbildung als *Hauswirtschafterin* durch Qualifizierungsangebote im Bereich *Bürokommunikation* erweitert werden. Durch die neuen Finanzierungsmöglichkeiten der Europäischen Union im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF) wurde dieser Bereich nach den Kriterien der beruflichen Aus- und Fortbildung schnell ausgeweitet. Das Ev. Familienbildungswerk entwickelte daraus den Fachbereich „Berufliche Bildung“ und verband ihn mit der Arbeit mit Erwerbslosen.

Es bestehen inzwischen weitere Lernmöglichkeiten in den Bereichen *Kinderpflege, Druck und Medien* und *Ausbildereignungsprüfung*. Zeitweilig wurden jährlich bis zu 60 TeilnehmerInnen qualifiziert. Die Hauptzielgruppe des Ev. Familienbildungswerkes Duisburg sind Frauen, die nach der Familienphase wieder in den Arbeitsmarkt wollen. In den letzten Jahren waren die Vermittlungsquoten recht akzeptabel und liegen bei etwa 50%, im Bereich Druck und Medien können pro Kurs sogar bis zu 70% in feste Arbeitsstellen wechseln.

Wie auch in den anderen diakonischen Werken brachte die Nutzung von Geldern der Arbeitsverwaltung, des Landes und der EU eine ständige Erweiterung der Verwaltungs- und Organisationsanteile mit sich. Einerseits konnte damit im Ev. Familienbildungswerk Duisburg die Qualität der Angebote verbessert werden, andererseits bindet die Durchführung der Qualifizierungskurse erhebliche Arbeitskraft, die für die Arbeit in der AHA fehlt. Die Hoffnung zwischen AHA und Qualifizierungsangeboten eine Durchlässigkeit in beide Richtungen zu erreichen, konnte nicht genügend verwirklicht werden. Nur in Ausnahmefällen konnten Initiativmitglieder von einer Qualifizierungsmaßnahme profitieren. Ein Kontakt im Sinne gemeinsamer Interessenartikulation der KursteilnehmerInnen und der AHA hat so gut wie nie stattgefunden. Politische Bildung ist in den geförderten Qualifizierungskursen nur in geringem Maße vorgesehen. Faktisch sind zwei Arbeitsbereiche entstanden, die lediglich durch die Konzeption miteinander verbunden sind.

4. Zielbereich: Arbeitsplätze schaffen

Von Anfang an bestand das Ziel, die Initiativstrukturen auch zur Schaffung von einer, wenn auch begrenzten, Zahl von Arbeitsplätzen zu nutzen. Kurz nach der Gründung der AHA wurden bereits arbeitsmarktpolitische Programme zur Wiedereingliederung genutzt. Mit Hilfe von Lohnkostenzuschüssen konnten im Secondhand-Laden Marxloh dauerhaft zwei Arbeitsplätze für Verkäuferinnen geschaffen werden. Aus den ABM Stellen konnten zwei weitere feste Arbeitsplätze zur Organisation und Betreuung entstehen. Durch die Finanzierung der Europäischen Union besteht seit fünf Jahren ein befristeter Arbeitsplatz für die Beratung. Das Ziel, ausschließlich unbefristete Arbeitsplätze einzurichten, ist lange durchgehalten worden. Mit der Verschärfung der Arbeitsmarktlage ist es leider nicht mehr durchgängig gelungen, alle Arbeitsplätze langfristig zu sichern. Damit wird die Problematik von prekärer Arbeit auch ins Ev. Familienbildungswerk Duisburg getragen.

In den einzelnen AHA-Initiativen haben sich die Gemeinden um verschiedene Beschäftigungsbereiche bemüht. Es gab und gibt Möglichkeiten der Holz- und Tonarbeit. Einige Gruppen haben dies für die Herstellung von Holzspielzeug und anderen kunsthandwerklichen Produkten genutzt, die dann auf Basaren etc. verkauft wurden. Das Geld floss in die Neuanschaffung von Werkzeug.

In allen Treffs besteht die Möglichkeit ehrenamtlich, mit einer geringen finanziellen Entschädigung, bestimmte Hilfsaufgaben zu übernehmen. Viele haben in den 20 Jahren diese Möglichkeit genutzt, um ihr äußerst geringes Haushaltsbudget zu ergänzen. Hier sind leider bis heute keine Arbeitsplätze im Sinne sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung entstanden.

Feste Mitarbeiter für den Erwerbslosenbereich zu beschäftigen, überfordert die Kirchengemeinden. Die Arbeit kann bisher nur durch den Einsatz von ABM Kräften (mit sehr unterschiedlicher Qualität) geleistet werden. Die Abschaffung dieses arbeitsmarktpolitischen Instruments wird in einigen Gemeinden zur Einstellung der Aktivitäten führen.

Was konnte bisher erreicht werden?

Das Ziel einer „erweiterten Handlungsfähigkeit“ von Erwerbslosen, im Sinne von solidarisch handelnden Personen, die eine langfristige Kontrolle über ihre Lebenssituation erlangen, ist nur in ganz wenigen Einzelfällen eingetreten. Auch in zwanzig Jahren ist aus der Bewegung der Erwerbslosen keine gesellschaftlich relevante geworden. Die Erfahrungen aus dem autonomen französischen „Movement des Chaumeurs“ (die Bewegung der Arbeitslosen), mit denen wir uns bei unseren Seminaren in Frankreich beschäftigt haben, lassen sich nicht auf die Bundesrepublik übertragen. Sehr oft wurde es nötig unseren Vorsatz „*Keine Politik für…*“ zu verlassen, da ohne die anleitende Funktion von Hauptamtlichen überhaupt keine Aktivität entstanden wäre. **Die Rolle der hauptamtlichen Bezugspersonen ist in der institutionalisierten Arbeit offensichtlich unverzichtbar**: Von ihnen hängt es ab, welche Ziele langfristig bearbeitet werden sollen. Wechselten diese Personen, so wechselten auch die gruppendynamischen Strukturen und das aktuelle Angebot. Angesichts der momentanen Situation, dass die meisten Initiativen von Ehrenamtlichen gestützt werden und ABM Kräfte in den Gemeinden jetzt nur noch ein halbes Jahr zur Verfügung stehen, stellt sich die Frage, ob über die

Dienstleistung der Versorgung hinaus das Gesamtkonzept in Zukunft noch aufrecht erhalten werden kann.
Viele Menschen konnten in akuten Notsituationen unterstützt werden, Kurse zu ihrer Qualifizierung wurden durchgeführt und ein gewisses Maß an Öffentlichkeit zur Lage der Erwerbslosen hergestellt. Für viele Menschen ist die AHA zur Familie und zur Basis für die persönliche Lebensplanung geworden. Die kontinuierliche Beratungsarbeit ist für die Betroffenen unschätzbar wichtig. Durch das kirchlich/diakonische Netzwerk konnte einer guten Zahl von Menschen wieder eine berufliche Perspektive gegeben werden, indem sie dort einen Arbeitsplatz bekamen. Eine solidarische Struktur aber, in der Menschen ihr Leben in die Hand nehmen, ist nicht entstanden.
In den vergangenen 20 Jahren hat es zu keiner Zeit die begründete Hoffnung gegeben, dass der Arbeitsmarkt in Zukunft genügend Arbeitsplätze für die Bevölkerung bietet. Im Gegenteil, die Situation hat sich verfestigt und an ein Sinken der Erwerbslosenzahlen glaubt kaum einer mehr. Die Konsequenz der Politik ist eine Arbeitsmarktpolitik, die ausschließlich auf wirtschaftliches Wachstum und nicht etwa auf Schaffung von Arbeitsplätzen orientiert ist.
Leider sind die Äußerungen sowohl der evangelischen als auch der katholischen Kirche derzeit keineswegs politikkritisch und nehmen nicht mehr eindeutig Partei für Erwerbslose und immer mehr verarmende Bevölkerungsschichten. In letzter Zeit mehren sich die unterstützenden Kommentare zum neoliberalen Abbau der Sozialsysteme unter dem Begriff von „Reformen“. Bildungsarbeit in der Evangelischen Kirche hat es bei diesem Mainstream schwer gegen den Strom zu schwimmen, Alternativen mit den Betroffenen zu formulieren und öffentlich zu machen.
Auch die allgemeinen Rahmenbedingungen für die Bildungsarbeit haben sich in den vergangenen Jahren deutlich geändert.
Früh ist die Ev. Kirche und ihre Diakonie auf die angebotenen Arbeitsmarktprogramme eingegangen und hat sich zu einem großen und kompetenten Beschäftigungs- und Qualifizierungsanbieter entwickelt. In Duisburg sind große diakonische Einrichtungen entstanden, die weitgehend von der staatlichen Refinanzierung durch immer neue Arbeitsmarktprogramme existieren. Die Kehrseite dieser Entwicklung ist die Abhängigkeit vom staatlichen Geldgeber, der jetzt die Mittel stark reduziert. Es drängt sich der Eindruck auf, dass politische Positionen und Handlungsorientierungen mit den Erwerbslosen – so sie denn gewollt sind – durch die finanzielle Abhängigkeit der Einrichtungen sehr beschränkt werden. Auch im Ev. Familienbildungswerk Duisburg hat sich, wie oben beschrieben, der Arbeitsschwerpunkt in der Arbeit mit Erwerbslosen durch die Finanzierung der Qualifizierungskurse aus dem ESF verschoben. Dadurch reduzierten sich die politischen Aktivitäten.
In den letzten fünf Jahren erfährt die gesamte Bildungslandschaft eine Ökonomisierung. Begann die Initiative in den 70er Jahren als deutliches „Non Profit“ Unternehmen, welches durch extensive Auslegung des Weiterbildungsgesetzes NRW auch soziale Arbeit mit Bildungsarbeit verbinden konnte, so tritt in den letzten Jahren immer mehr die Frage in den Vordergrund, wie Bildungsangebote profitabel zur Sicherung der Gesamtarbeit entwickelt werden können. Dass solche Anforderungen die Ansprüche verändern würden, war zu erwarten und ist eingetreten: Marketing, Qualitätssicherung, Akquise von Teilnehmern und Verwertbarkeitsdiskussionen sind die aktuellen Themen.

Dennoch muss das Ev. Familienbildungswerk verändernd tätig sein. Es kann sich als Plattform für Aktivitäten von Gruppen anbieten und unterstützend tätig werden, wenn es um die Herstellung von Öffentlichkeit geht. Durch Bildung und Beratung kann den Menschen Lebensorientierung vermittelt und in einem gewissen Maße das berufliche Qualifizierungsniveau verbessert und erhalten werden.

5.4.2 Soziale Integration von Familien mit Migrationshintergrund

Die Bundesrepublik ist seit vielen Jahrzehnten von Zuwanderung geprägt, mittlerweile leben rund 10 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund (dazu zählen neben den Ausländerinnen und Ausländern auch zugewanderte Aussiedlerinnen und Aussiedler) in Deutschland. Ein Drittel aller Migrantinnen und Migranten lebt schon zwanzig Jahre und länger in der Bundesrepublik, aber mehr als ein weiteres Drittel (1997: 34,2%) lebt erst 5 Jahre oder kürzer in Deutschland. Viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind bereits hier geboren, der Lebensmittelpunkt eines überwiegenden Teils der zugewanderten Bevölkerung ist damit in Deutschland zu verorten. Dennoch ist die Beteiligung von Zugewanderten an den Angeboten der Jugend- und Familienbildung nach wie vor unbefriedigend.

Die Integrationsprozesse zugewanderter Familien sind differenzierter zu betrachten, als dies für gewöhnlich in der öffentlichen Diskussion der Fall ist. Die Sachverständigenkommission des 6. Familienberichts der Bundesregierung verweist hier auf die unterschiedlichen Migrationserfahrungen der einzelnen Generationen, auf die Vielfalt ihrer kulturellen Herkunft und dem unterschiedlichen Ausmaß ihrer sozialen Integration. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000, S. 7 ff.) So zeigen sich in vielen Familien mit Migrationshintergrund in den Dimensionen Bildung, Arbeit, Wohnen oder Freizeit eine deutliche Aufwärtsmobilität, die nicht zuletzt durch eigene Integrationsleistungen in den Familien bewirkt wird. Insbesondere in Familienverbänden werden erhebliche Solidarpotentiale sichtbar, die eine wichtige soziale Ressource im Eingliederungsprozess darstellen. So helfen familiäre Netzwerke, sich in der neuen Umgebung zurecht zu finden und Alltagsprobleme zu bewältigen.

Andererseits findet sich unter den zugewanderten Familien nach wie vor ein großer Anteil benachteiligter Menschen mit geringen Sprachkenntnissen, unterdurchschnittlicher Bildungsbeteiligung, einer im Vergleich zu Einheimischen doppelt so hohen Arbeitslosigkeit und daraus resultierenden Armutslagen und somit auch geringeren Partizipationschancen am gesellschaftlichen Leben in Deutschland. Hierbei ist die ethnische Herkunft aber nur ein Merkmal unter vielen.

Auch wenn Familienbildung diese Ungleichheit nicht aufheben kann, ist sie doch ein wichtiges Instrument zur Förderung der Partizipation zugewanderter Familien und steht hier vor großen Herausforderungen. Um den komplexen Anforderungen des Integrationsprozesses gerecht zu werden, benötigen insbesondere Migrantenfamilien aus bildungsfernen Milieus niedrigschwellige Angebote zur Aufhebung ihrer sozialen Isolation und zur Stärkung ihrer Erziehungskompetenzen sowie zur Neugestaltung des Familienlebens die Unterstützung durch Familien- und Elternbildung, durch die Vermittlung von Expertenwissen und die Hilfe

zur Selbsthilfe (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000, S. 184 ff.).

Während soziale Integration ausländischer Familien früher vorwiegend im Sinne einer möglichst weitgehenden Anpassung an deutsche Normen und Werte verstanden wurde, hat sich heute die Einsicht durchgesetzt, dass Integration für ein konfliktfreies Zusammenleben auf der Basis gegenseitigen Verstehens anzustreben sei. Diesem Verständnis von Integration liegt der Ansatz interkultureller Bildungsarbeit zugrunde. Die gezielte Förderung von Kontakten und die intensivierte Kommunikation zwischen Deutschen und Ausländern soll zum Abbau von gegenseitigen Vorurteilen und nicht endenwollenden Berührungsängsten beitragen. Der Umstand, dass deutsche und ausländische Mitbürger/innen sich in allen Lebensbereichen begegnen, kann Ausgangs- und Ansatzpunkt gemeinsamer Aktivitäten für eine interkulturelle Bildungsarbeit sein.

Im Rahmen der vielfachen Angebote der Integrationsbegleitung (neu)zugewanderter Menschen durch Beratungsstellen und Fachdienste der Migrationsarbeit bilden familienorientierte Maßnahmen einen wesentlichen Bestandteil. Insbesondere für Neuzugewanderte mit geringen Sprachkenntnissen, wenig verwertbaren beruflichen Qualifikationen, finanziellen Schwierigkeiten sowie fehlenden sozialen Kontakten und daraus resultierenden individuellen und familiären Belastungen sind die Migrationsberatungsstellen der Wohlfahrtsverbände erste Anlaufstellen. Neben der (muttersprachlichen) Beratung in sozialen, beruflichen und migrationsspezifischen Fragen bieten sie auch vielfältige Bildungs- und Integrationsangebote: Sprachförderung, Unterstützung bei der Erstorientierung in der Kommune, Kurse zur Verbraucherberatung und zum Verbraucherschutz, gesundheitsfördernde Maßnahmen, Veranstaltungen zu politischer Bildung, Bewerbungstrainings etc. Darüber hinaus werden aber auch Möglichkeiten der Begegnung geschaffen, um zugewanderte Familien aus ihrer Isolation zu lösen, sie beim Aufbau eigener Kontakte zu unterstützen und damit auch Hilfestellungen zu geben für die Überwindung subjektiv empfundener Fremdheit und Verunsicherung. Dazu gehören Gesprächskreise, Stadtteilfeste, Kulturveranstaltungen etc. Diese Angebote sind entsprechend so ausgestaltet, dass sie einerseits die soziale Integration in die hiesige Gesellschaft unterstützen, zugleich aber auch Raum lassen für die Beibehaltung und Förderung der kulturellen Identität der Zugewanderten.

Ausländische Frauen leiden oft stärker unter Einsamkeit und Isolation, weil ihre Kontaktmöglichkeiten eingeschränkt sind und ihre Distanz zu deutschen Lebensverhältnissen groß ist. So erhalten sie in geringerem Maße als im Herkunftsland Unterstützung in der Versorgung und Erziehung ihrer Kinder. Sie erleben, dass ihnen ihre Kinder aufgrund anderer Normen und Werte "fremd" werden.
Vor allem, wenn die Kinder in Deutschland geboren wurden und aufgewachsen sind, ergeben sich Konfliktpotentiale zwischen den Generationen, die die Entwicklung einer kulturellen Identität erschweren und zum Gefühl der Heimatlosigkeit führen können.
Zahlreiche Bildungsveranstaltungen für/mit ausländische(n) Mitbürger(n) entstehen in der Nachfolge von Beratungsgesprächen, in denen sie konkrete Hilfe für die Bewältigung jeweiliger Lebenssituationen suchen. Hier wirken sich die Wechselwirkungen von Beratung und Bildung positiv aus.

Neben der zielgruppenspezifischen Arbeit mit zugewanderten Familien, und auch hierfür wird zukünftig weiter Bedarf bestehen, spielt aber auch die interkulturelle Öffnung der Familienbildungsstätten eine zunehmend größere Rolle, um Menschen mit Migrationshintergrund eine gleichberechtigte Teilhabe an den Angeboten der

Mehrheitsgesellschaft zu ermöglichen. Dabei beschreibt interkulturelle Öffnung den Prozess, Menschen mit Migrationshintergrund als gleichberechtigte Bürgerinnen und Bürger, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Klientinnen und Klienten sowie Kundinnen und Kunden zu respektieren, ihnen in allen gesellschaftlichen Bereichen Teilhabe und Mitwirkung zu ermöglichen und die bestehenden Organisationen und Institutionen dafür weiterzuentwickeln. Davon profitieren neben den zugewanderten Familien selbst natürlich auch die Einrichtungen, in dem ihre Teilnehmerzahlen steigen und sich ihre Verankerung vor Ort verbessert.

In vielen Einrichtungen gibt es dazu bereits weitreichende Ansätze, Modellprojekte und gute Beispiele, um eine Beteiligung von Zugewanderten zu erhöhen. Sie reichen von Moscheebesuchen über interkulturelle Kinderfeste bis hin zu größeren Projekten, wie es das Projekt „Älter werden in Deutschland" darstellt. Hier ist es das Ziel, die Wünsche und Interessen von Migrantinnen und Migranten zu berücksichtigen, die diese mit dem Älter werden verbinden. Das Informationsmaterial ist zweisprachig, so dass sich auch türkische Seniorinnen und Senioren gut informieren konnten.

Notwendig ist aber eine generelle Überprüfung der Angebote in der Familienbildung darauf hin, ob sie auch Menschen mit Migrationshintergrund offen stehen bzw. ihre Bedürfnisse berücksichtigen und ggfs. eine Anpassung der Angebotsstruktur an die multiethnische Lebenswirklichkeit in vielen Stadtteilen.

Besonderes Augenmerk sollte hier auf Angebote für Kinder gerichtet sein, da sie – auch wenn sie bereits in Deutschland geboren wurden –ganz überwiegend auf die Schule nicht ausreichend vorbereitet sind; Folge sind niedrige oder gar keine Schulabschlüsse und geringe Ausbildungschancen. Schulleistungsstudien, wie IGLU und PISA, belegen die geringen schulischen Chancen von Migrantenkindern. Eine Schlüsselrolle spielen hier mangelnde deutsche Sprachkompetenzen, aber auch mangelnde Unterstützungsmöglichkeiten seitens ihrer Eltern. Familienbildung hat hier mit den Eltern-Kind-Gruppen und Frühförder-Programmen, wie HIPPY und Opstapje (vgl. 5.1.1), wichtige Angebote anzubieten. Leider werden aber die bei Teilen deutscher Familien stark nachgefragten Eltern-Kind-Gruppen von Migrantenfamilien bislang kaum besucht. Inwieweit schriftliche Informationen von Migrantenfamilien genutzt werden (z.B. Elternbriefe in türkischer Sprache) ist nicht bekannt.

Die Erfahrungen mit den Programmen HIPPY und Opstapje weisen darauf hin, dass in der Arbeit mit Migrantenfamilien – wie auch mit bildungsfernen Gruppen deutscher Familien – die **Geh-Struktur** eine wichtige Voraussetzung ist. Zu einer Ausweitung niedrigschwelliger Angebote gehört auch die weitere Verstärkung sozialräumlicher Ansätze in der Familienbildung, um die Lebenswirklichkeiten der Menschen in ihren Stadtteilen zu erfassen und auf ihre Bedürfnisse zu reagieren. Auch die Durchführung von Veranstaltungen in Räumlichkeiten von Migrantenselbstorganisationen hilft Zugangshemmungen zu senken. Neben Kurs- und Beratungsangeboten gilt es offene Treffpunkte, gesellige und kommunikative Treffen, Ausflüge, Feste etc. vorzusehen.

Einen anderen Bereich von besonderer Bedeutung betrifft die innerfamiliäre Gewalt in türkischen Familien: türkische Kinder und Jugendliche sind vielfach

Hauptbetroffene körperlicher Gewalt in ihren Familien, treten aber auch vielfach als Gewalttäter in Erscheinung. Ein gegenwärtig vom BMFSFJ gefördertes Forschungsvorhaben an der Universität Magdeburg untersucht die entwicklungspsychologischen Bedingungen für die innerfamiliäre Gewalt in türkischen Familien und erarbeitet einen Leitfaden für eine gewaltfreie Erziehung sowie für eine gewaltfreie Konfliktlösung elterlicher Partnerbeziehungen.
Unterstützt wird der Prozess der interkulturellen Öffnung auch durch die Einstellung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Migrationshintergrund, die als Schlüsselpersonen die Akzeptanz der Einrichtung und ihrer Angebote durch Migrantinnen und Migranten fördern. Durch den gleichen kulturellen Hintergrund werden die Vorbehalte bei Migrantinnen und Migranten bezüglich des Besuchs von Einrichtungen erheblich reduziert; gleichzeitig kann durch muttersprachliche Angebote eine niedrigschwellige Angebotsform geschaffen werden. Gerade diese Angebotsform spielt in der Arbeit mit Migrantinnen und Migranten eine wichtige Rolle, sind Zugewanderte doch häufig auf Grund ihrer negativen Erfahrungen mit deutschen Behörden eher wenig bereit, an institutionalisierten Bildungsangeboten teilzunehmen.

Um die interkulturelle Öffnung von Familienbildungsstätten voran zu bringen, sollte auch die Vernetzung mit anderen lokalen Akteuren verstärkt werden. Hier bieten sich vor allem Einrichtungen der Migrationsarbeit sowie Migrantenselbstorganisationen an. Hierzu wurde eine gemeinsame Inforeihe der AWO, der Bundesintegrationsbeauftragten, dem DRK sowie den Städten Bonn und Heidelberg entwickelt, die gemeinsam mit türkischen Migrantenorganisationen durchgeführt wird.

5.4.3 Gewalt und Missbrauchserfahrungen in Familien

Kinder werden nach wie vor in hohem Maße Opfer von Gewalt in Familien. Aktuelle Untersuchungen belegen zwar, dass es seit 1992 zu einer Abnahme von Gewalt gegen Kinder und Jugendlichen gekommen ist, die Zahl der Opfer ist jedoch immer noch sehr hoch: 2002 immer noch ca. 26 %. Deutlich wird, dass die Gefahr erneut gewalttätig zu werden, bei der Befragtengruppe am größten ist, die selber entweder Opfer oder Beobachterinnen und Beobachter von Gewalt waren. Über die Vernachlässigung von Kindern (die auch als eine Form von Gewalt gegen Kinder angesehen werden kann) liegen kaum Untersuchungen vor.

Einen besonderen Bereich bildet sexuelle Gewalt. Laut polizeilicher Kriminalstatistik werden jährlich ca. 20.000 Kinder Opfer sexueller Gewalt. Dazu kommt noch einmal eine deutlich höhere Dunkelziffer. Die Zahl der Opfer ist in den letzten Jahren relativ konstant.

Es gibt kaum eine Institution im kindlichen Umfeld, in der es nicht auch ein betroffenes Kind gibt. Sexuelle Gewalt gibt es in jeder sozialen Schicht, unabhängig von kultureller Herkunft, ethnischem Hintergrund oder Bildungsstand. Besondere Risiken bestehen jedoch in Familien mit stark geschlechtstypischer Rollenverteilung, sozialer Isolation, ausgeprägt autoritären Verhaltensstrukturen, rigiden Sexualnormen und strengem moralischen Klima; in diesen Familien kommt sexuelle Ausbeutung signifikant häufiger vor als in Familiensystemen, die offen und partnerschaftlich sind (vgl. Huser-Studer/Leuzinger 1992). Von diesen Taten werden ca. 80 % im familiären Nahfeld begangen. Die Opfer sind überwiegend Mädchen,

aber auch Jungen werden sexuell missbraucht. Nicht selten sind schon sehr kleine Kinder betroffen. Dabei reicht dass Ausmaß sexueller Gewalt von kleinen Grenzüberschreitungen bis hin zu massiver Gewaltausübung.

Unter sexueller Gewalt wird nicht allein die Anwendung physischer Gewalt verstanden. Sämtliche Taktiken der Täter mit denen sie ihre physische oder psychische Überlegenheit und die Abhängigkeit des Kindes ausnutzen, um ihre Bedürfnisse auszuleben, fallen unter Gewalt. Im Bereich der sexuellen Gewalt ist die Sexualität dabei Mittel zum Zweck, um Macht zu erleben. Nicht immer wenden Täter sexuelle und körperliche Gewalt an, indem sie etwa Kinder schlagen oder festhalten. Häufiger werden Kinder schon durch Drohungen, Versprechungen oder Erpressungen in eine Situation gebracht, in der mit ihnen etwas geschieht, das sie selbst nicht wollen.

Vor dem Hintergrund des Wissens, dass Handlungen sexualisierter Gewalt in der Regel geplante Handlungen sind und nicht spontan geschehen, wird deutlich, dass besonders in innerfamiliären Lebensbereichen Möglichkeiten zur Prävention liegen (Sachs/Lipp 2000).

Die Prävention (sexualisierter) Gewalt muss differenziert ansetzen. Sie muss alle gesellschaftlichen Gruppierungen und Schichten als Zielgruppe ansprechen. In erster Linie sind hierbei jedoch erwachsene Personen als Zielgruppe wichtig, da sie die Verantwortung für die Gestaltung der Lebensräume haben. Nur wenn Erwachsene in angemessener Weise agieren können, sind diese in der Lage mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen adäquat umzugehen.

Die Angebote der Familienbildung sind in besonderem Maße durch ihren präventiven Charakter geprägt. Die Familienbildung, als ein Instrument der Familienpolitik ist aufgefordert, präventive Angebote zu entwickeln und anzubieten.

Familienbildung ist hier als besonders prädestinierte Einrichtung zu nennen, da sie zu ihren Nutzerinnen und Nutzern eine nicht wertende und nicht kontrollierende Beziehung hat. Außerdem sprechen die Einrichtungen der Familienbildung alle Schichten und alle Teile familialer Lebenszusammenhänge an. Hier kann in generationsübergreifenden Angeboten gelernt und agiert werden. Das Augenmerk ist auf die Familie gerichtet und lässt somit den Gesamtzusammenhang der Lebensbedingungen nicht außer acht.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Einrichtungen der Familienbildung sind im besonderen Maße als Multiplikatoren und Multiplikatorinnen anzusehen, da sie einen nicht kontrollierenden Zugang zum Klientel haben. Sie werden als kompetente Fachkräfte angesehen und haben daher auch eine positiv besetzte Position gegenüber den Müttern und Vätern. Andererseits haben sie auch oft einen sehr weitreichenden Einblick in das Alltagsgeschehen der Familien.

Da der Themenkomplex (sexualisierter) Gewalt in alle Bereiche der Familienbildungsarbeit hineinspielen kann, ist es notwendig, für alle Bereiche ein **Grundkonzept präventiver Strategien** zu entwickeln. Dabei soll den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Angst genommen werden, über das Thema zu reden, sie sollen eindeutige Informationen über

Umfang und Folgen erhalten und sie sollen für sich klären, inwieweit sie sich persönlich mit der Thematik auseinandersetzen können.

Die immer wieder kontrovers geführten Diskussionen um Inhalt und Tragweite, auch die Skandalisierung durch Medien und vorschnelle Reaktionen bei Aufdeckungen machen es um so notwendiger, dass in Einrichtungen der Familienbildung Kolleginnen und Kollegen Wissen und Sicherheit im Umgang mit der Thematik haben. Die Ansprache der Thematik muss undramatisierend und nicht skandalisierend sein.

Ein langfristiges Ziel der Arbeit in Einrichtungen der Familienbildung dient der Erhöhung des Schutzes für Kinder. Das kann nur erreicht werden, wenn in Einrichtungen, in denen Kinder sind, eine "arena of saveness" (R. Wyre) gegeben ist . Dies bedeutet, es muss für Kinder und andere Besucherinnen und Besucher sowie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ein sicherer Rahmen vorhanden sein, in dem sie agieren können. Innerhalb der Einrichtungen muss eine Atmosphäre herrschen, in der alle notwendigen Gespräche und Auseinandersetzungen stattfinden können und Gewalt, insbesondere sexualisierte Gewalt, geächtet wird.

Es gibt daher mehrere Ebenen, auf denen Prävention in Institutionen stattfinden sollte. Zunächst sollte von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Einrichtung ein gemeinsam getragene Haltung zum Umgang mit der Thematik geschaffen werden. Fachwissen zur Thematik muss bei allen vorhanden sein. Da gerade kleinere Kinder bis zum Besuch des Kindergartens oder der Schule - neben dem Besuch bei der Kinderärztin oder dem Kinderarzt – kaum in Kontakt zu anderen Personen außerhalb der Familien Kontakt haben, kommen den Kursen im Bereich der Eltern-Kind-Gruppen auch eine große Bedeutung für die Begleitung und Unterstützung der Eltern in den ersten Lebensjahren zu. Hier können auch Auffälligkeiten angesprochen und ggf. Angebote zur Unterstützung überlegt werden.

Die Mitarbeiter/innen sollten sensibilisiert werden für mögliche Anzeichen einer sich negativ entwickelnden Familiendynamik. Hierbei sollen die Mitarbeiter/innen lernen, differenzierter wahrzunehmen (also nicht alles, was an Dynamik im negativen Sinne in der Familie geschieht, endet im Missbrauch), um auch adäquat reagieren zu können.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen in der Lage sein, Gespräche über diesen Problembereich führen zu können und bei Verdachtsmomenten über Varianten von Handlungsmöglichkeiten und -strategien zu verfügen. Auch die Teilhabe an Arbeitskreisen der Jugendhilfe bekommt in dem Zusammenhang eine weitere Bedeutung und beleuchtet die Chancen und Möglichkeiten der Familienbildungsarbeit noch in einem anderen Licht. In den Institutionen ist es nicht erst als Missbrauch zu bezeichnen, wenn es zu gewalttätigem, körperlich verletzendem sexuellem Missbrauch kommt. Vielmehr sind auch schon vorher Handlungen als grenzüberschreitend und eventuell „Missbrauch vorbereitend“ sichtbar. Diese zu erkennen und auch zu benennen ist ein erreichbares Ziel.

Deutlich müssen jedoch in Einrichtungen der Familienbildung gerade auch die Grenzen der Möglichkeiten und Handlungen gesehen werden. So liegt eine klare Grenze der Interventionsmöglichkeiten in der Arbeit mit Tätern. Hier sollten die Einrichtungen einen für sie gültigen Konsens über den Umgang finden. Aber eine Täterarbeit im Sinne von Beratung oder anderer helfender Interventionen durch nicht speziell ausgebildete Mitarbeiter/innen ist nicht ratsam und schon gar nicht innerhalb von Einrichtungen der Familienbildung. Auch kann sich eine Einrichtung nur auf ‚eine Seite‘ konzentrieren. Im Sinne der Aufgabenstellung von Familienbildung ist diese eindeutig die der Opfer: der Kinder und ihres Schutzes.

Bezogen auf die Familien als Besucherinnen und Besucher sollen Ansätze aufgezeigt und erarbeitet werden, die es ermöglichen, präventive Strukturen und Bedingungen in den Familien zu schaffen. So ist beispielsweise die Eltern-Kind-Arbeit eine originäre Aufgabe der Familienbildung. Sie stellt daher den Kernbereich der Arbeit in Familienbildungsstätten dar. Die Eltern-Kind-Arbeit ist also neben der Geburtsvorbereitung **der** wertfreie Zugang zur Bildungsarbeit. Hier kann der Einstieg in weitere Angebote stattfinden. Für viele wird erst durch den Besuch dieser Kurse die Attraktivität weiterer Angebote deutlich. Die in dieser Lebensphase häufig vorherrschenden Verhaltensunsicherheiten, die Veränderung der Lebenssituation in den Beziehungen, verbunden mit dem Wunsch nach Aufklärung und Unterstützung, geben eine gute Möglichkeit der Prävention, schon frühzeitig Angebote und Möglichkeiten nicht-gewalttätiger Konfliktlösungen anzubieten.

Innerhalb dieser Kursarbeit sind grundlegende Elemente präventiver Arbeit zu vermitteln. Beispielsweise die Akzeptanz von Kindern und ihrer Rechte als ein Grundelement der Prävention kann durchgängig in allen Kursinhalten vermittelt und gegebenenfalls erprobt werden. Wertschätzende Haltungen, die andere in ihrer Autonomie und dem Recht sich abzugrenzen akzeptieren, haben dann über den Moment hinaus präventiven Charakter. Da es heute leider immer noch so ist, dass viele meinen, eine verwandte oder anderweitig nahestehende Person soll das Recht haben, ein Kind zu küssen, sind dies im Kursalltag von Angeboten im Eltern-Kind-Bereich gute Anknüpfungspunkte für die oben genannten Anliegen. Zu den Aufgaben von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gehört, in den einzelnen Kursen Hilfestellungen und alternative Handlungsmöglichkeiten für den konkreten Erziehungsalltag der Familien zu geben.

> Konkrete Ansätze innerhalb der Einrichtungen könnten sowohl interne Fortbildungen mit den Mitarbeiterinnen und Kursangebote wie „Kann ich mein Kind vor sexuellem Missbrauch schützen“; „Kinder stark machen - und was geschieht mit den Eltern?“; „Wie kann geschlechtspezifische Erziehung helfen?“ sein. Daneben sind einzelne Projekte über festlegbare Zeiträume, Ausstellungen und gemeinsame Aktivitäten mit Hilfeeinrichtungen denkbar.
> Gerade im Bereich der Geburtsvorbereitung und der ersten Lebensjahre liegen viele Möglichkeiten präventiven Handelns. Zum einen können allgemein präventive Inhalte in Bezug auf Umgangsformen, Kommunikationsfähigkeit, Umgang mit Konflikten angeboten werden. Zum andern können gezielte Angebote an bestimmte Zielgruppen wie Alleinerziehende, Menschen in Konfliktsituationen, Eltern pubertierender Kinder, etc. gemacht werden.

Gewalt in der Erziehung ist (infolgedessen) eher als Ausdruck eines repressiven und punitiven Erziehungsstils anzusehen. Wer viel schlägt, sanktioniert auch sonst viel (vgl. Bussmann 2001).

Inhaltlich steht daher zunächst die Frage nach den Zielen der Erziehung im Vordergrund. Also soll das Kind sich gesund entwickeln können? Soll es selbständig werden, selbstbewusst etc? In dem Zusammenhang muss dann auch die Frage gestellt werden, ob diese Ziele mit Gewalt erreicht werden können?

Die Funktionen und Folgen von Gewalt sollten vermittelt werden. Da der Einsatz von Gewalt eher zu Einschüchterung, Demütigung und auch zu Gegengewalt führt, da er auf dem Prinzip der Angst vor weiterer Gewalt basiert, führt der Einsatz von Gewalt eher zur Belastung der

Beziehung, Beeinträchtigung der Integrität des Kindes und zur Ablehnung der Inhalte der damit verbundenen Ziele der Erziehung.

Dem gegenüber stehen Erziehungsstile, die auf Respekt zueinander basieren. Dies beinhaltet dann auch im respektvollen Umgang die gegenseitige Wertschätzung und Achtung im Alltag. Auch wenn dies in der konsequenten Umsetzung im Familienalltag nicht immer leicht umzusetzen ist, kann Familienbildung hier unterstützend wirken. Denn nur wenn Kinder eine sie respektierende und achtende Haltung erleben, sind sie in der Lage, diese für sich zu übernehmen.

Für besondere Lebenssituationen wie „Leben mit Schreibabies“ sollten auch von der Familienbildung besondere Angebote angeboten werden. Für die bekannten „Krisensituationen“ im Familienleben und der Entwicklung der Kinder liegen in den Institutionen der Familienbildung vielerlei Angebote vor. Vom Leben in den ersten zwölf Monaten über die Einschulung bis zum Umgang mit der Pubertät sind immer wieder Möglichkeiten und Angebote zu finden, die Ansätze für einen gewaltfreien Umgang und Prävention von sexueller Gewalt bieten.

Schubsen, beißen, schlagen, schreien ...
Gewaltprävention im Kindergarten

Aggressivität – Gewalt – Kriminalität – Rechtsradikalismus – Was tun?
Viele Kinder sind heute gefährdet, Opfer von Gewalt zu werden und auch selbst Gewalt auszuüben.
Pädagogische Fachkräfte klagen über aggressive Störungen, über Destruktivität, über erhöhtes Gewaltpotential, über Trotz, Ängstlichkeit, Ungehorsam bei Kindern und Jugendlichen und sehen sich überfordert, auf diese Verhaltensweisen zu reagieren.
Viele Handlungsansätze um die Vorbeugung zu fördern sind entwickelt worden, angefangen von „Gewaltprävention ab Nabelschnur“ (Deutsche Liga für das Kind) über kriminal-politische Strategien bis hin zur Diskussion über Werteerziehung, Gewaltpräventionsprojekte in der Schule, Jugendarbeit und spezielle Sozialtrainings.

Formen von Gewalt gibt es auch in den Kindergärten
Da gibt es Kinder, die schubsen, beißen, schlagen, schreien... und da gibt es Kinder, die nicht wissen, wie sie mit ihren eigenen und den Aggressionen anderer Kinder umgehen können, wie sie in Konflikten reagieren sollen, wie sie Ärger ausdrücken können, Regeln einhalten und ihre Bewegungsimpulse kontrollieren können.
In der kindlichen Entwicklung bedeutet der Eintritt in den Kindergarten einen großen Einschnitt. Bisher war im Konflikterleben der Kinder die Familiensituation bestimmend. Die Präsenz der Eltern und Geschwister war als ein positives oder negatives Vorbild für das Kind im Umgang mit Gewalt und Konflikten maßgeblich.
Im Kindergarten begegnen die Kinder neuen Gruppenkonstellationen und Kindern, die vielleicht anders mit ihren Aggressionen, ihren Ängsten und Konflikten umzugehen gelernt haben.
Wenn vielleicht vorher die Mutter oder der Vater zur Hilfe gerufen wurde, wenn ein anderes Kind Spielzeug für sich beanspruchte und die Mutter oder der Vater den Konflikt regelte, so ist jetzt die Erzieherin nicht mehr so verfügbar. Diese Kinder werden lernen müssen mit ihren Konflikten anders umzugehen, als sie zu delegieren.

Das Gleiche gilt für Kinder, die sich vielleicht durch Hauen, Beißen und Kratzen Gehör verschafft haben. Es gilt neue Konfliktlösungsmöglichkeiten akzeptieren zu lernen und ggf. auch nach Hause zu transportieren und dort auszuprobieren.

- Wenn ... *Kinder schubsen, beißen, schlagen, schreien...* ist zu fragen nach ihren Lebens- und Entwicklungsbedingungen, nach ihrer psychischen und sozialen Entwicklung, nach ihren geistigen Ressourcen, nach ihren Überlebensstrategien ...
- Wenn ... *Kinder schubsen, beißen, schlagen, schreien...* ist alles daran zu setzen, dass diese Kinder nicht zu Außenseitern werden...
- Wenn ... *Kinder schubsen, beißen, schlagen, schreien...* ist mit ihren Eltern und den Eltern der Kinder, die sich bedroht fühlen, zu sprechen über die kindliche Entwicklung, über die Chance von Konflikten, über Strategien im Umgehen mit Ärger, Ängsten, Stress...
- Wenn ... *Kinder schubsen, beißen, schlagen, schreien...* ist mit allen Kindern der konstruktive Umgang mit Konflikten zu erlernen: Regeln einzuhalten und Bewegungsimpulse zu kontrollieren und Selbstsicherheit zu gewinnen.

Deshalb: Gewaltprävention muss im Kindergarten beginnen.

Von daher lag es nahe, gewaltpräventive Maßnahmen mit dem System des Kindergartens zu verbinden. Kinder, Eltern und Erzieher/innen gleichermaßen zu beteiligen. Die Maßnahme umfasst:

Zielsetzungen:

Pädagogische Fachkräfte sollten geschult werden im Umgang mit den ihnen anvertrauten Kindern und Qualifizierung für ihre Elternarbeit erhalten. Wichtig dabei ist die Erkenntnis, dass Konflikte und Aggressionen zum Leben dazu gehören und ein konstruktiver Umgang mit ihnen notwendig ist.

Baustein 1	Schubsen, beißen, schlagen, schreien... Workshoptag: Gewaltprävention in Kindergärten Fortbildungstag für Erzieherinnen und Pädagoginnen
Baustein 2	6 Kindertrainings Im Kindergarten „Raufen und Rangeln“
Baustein 3	Elternabend im Kindergarten Wenn Eltern die Nerven verlieren – Von der Unmöglichkeit immer ruhig, liebevoll und Verständnisvoll zu sein

Der **Workshoptag** mit den Erzieherinnen befasste sich mit:

- Beschäftigung mit der Entstehung von Gewalt und der Gewaltdefinition
- Ursachen von Konflikte – auch der eigenen – und Aggressionen im

Kindergarten erkennen und benennen

- Impulse für den Umgang mit Konflikten und Aggressionen bekommen
- Kennen lernen (Theorie und Praxis) einer exemplarischen Möglichkeit von Gewaltprävention: ‚Raufen und Rangeln'
- Gewaltpräventive Maßnahmen als Selbstverständnis der Kindergartenarbeit betrachten lernen und im eigenen Kindergarten einbringen
- Mit den Eltern wurde diskutiert:
- Austausch über schwierige Alltagssituationen in denen Eltern die „Nerven verlieren"; sie mit schreien reagieren, der Androhung von Strafen und ihnen „die Hand ausrutscht"
- Sensibilisierung über die Auswirkung der Eltern-Verhaltensweise für die Kinder und deren Verhalten gegenüber anderen Kindern und sozialen Systemen
- Entwicklung von Methoden, wie „schwierige" Alltagssituationen möglichst gewaltfrei gemeistert werden können
- Die Kindertrainings befassten sich mit:
- Die Kinder lernen ihre Bewegungsimpulse kontrolliert auszuagieren,
- Regeln beachten zu lernen
- durch angeleitetes „Kräftemessen" und „Spaßkämpfchen" Selbstsicherheit gewinnen
- sich in bedrohlichen Situationen wehren zu lernen

Kooperationsstruktur:
Das Jugendamt der Stadt Bonn beauftragte die beide konfessionellen Familienbildungsstätten: die FBS, Familienbildungsstätte e.V. Bonn (katholisch) und die FBS „HAUS DER FAMILIE" Bad Godesberg (evangelisch) ein Projekt zur Gewaltprävention zu initiieren. Bezuschusst wurde das Projekt aus den Bundesmitteln „Aktion gegen rechte Gewalt". Die Entwicklung des Projektes, die Erarbeitung, Durchführung und das Feedback des pädagogischen und organisatorischen Konzeptes oblag bei den beiden Familienbildungsstätten in Verbindung mit den Honorarkräften, die dafür gewonnen werden konnten. Weitere Projektbeteiligte waren die Kindergartenbeauftragten der beiden Kirchen und der Stadt Bonn. In deren jeweiligen Arbeitskreisen wurde die Bedeutsamkeit des Projektes als wichtige vorschulische Arbeit kommuniziert und die Veröffentlichung ging über deren Verteiler. Die Leiterinnen und Mitarbeitenden der Kindergärten informierten die Eltern, motivierten die Kinder und bereiteten die Trainings im Kindergartenalltag auf.

Ergebnisse:
Die Kindergärten, die am Projekt teilgenommen haben, berichteten, dass sie jetzt offener mit dem Thema „Aggression und Wut" umgehen können. Als zum Leben dazugehörend betrachtet, brauchen Erzieherinnen es nicht ‚unter den Tisch zu kehren'. Ihre eigenen Aggressionen können sie sich eingestehen, Eltern ansprechen, falls Kinder oder auch Eltern selbst aggressive Verhaltensweisen zeigen. Die Kindergärten berichteten übereinstimmend, dass die Kinder nachhaltig gelernt

haben, kontrollierter mit ihren Aggressionsimpulsen umzugehen.
Ein Kindergarten hat Bilder von den Kindertrainings malen lassen, um die Lernwirkung zu vertiefen.

Perspektiven:
In dieser Form ist das Projekt erst mal so abgeschlossen. Aber indirekt und auf anderer Ebene geht es weiter:

- In den beiden Familienbildungsstätten ist noch einmal die Bedeutsamkeit der thematischen Elternabende, die für die Eltern einer Spiel- und Kontaktgruppe angeboten werden, deutlich geworden. Z.B. die Beschäftigung mit Fragen vom ‚Sinn und Unsinn von Strafen', Trotz und Aggression, dem ‚Nein' in der Erziehung, denn: Gewaltprävention beginnt ab der ‚Nabelschnur'.
- Die Angebote der beiden Familienbildungsstätten wurden erweitert. Elterntrainingsprogramme wurden aufgenommen, Selbstverteidigung für Frauen und Mädchen, „Raufen und Rangeln" – Kurse für 5 – 7 jährige. Elternabende zu unterschiedlichen Themen werden in Verbindung mit den Kindergärten durch die entstandenen guten Kontakte durchgeführt.
- Die Familienbildungsstätten haben einen gemeinsamen Flyer erstellt „Erziehung macht Freude – aber nicht immer" und führen eine erste Familienwoche für Bonn durch.

Starke Eltern – Starke Kinder®
Ein Programm des Deutschen Kinderschutzbundes (DKSB)

Der Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder" will alle Eltern präventiv ansprechen: Ziel der Teilnahme ist Stärkung der elterlichen Erziehungsfähigkeit und den Kinderrechten in der Familie Geltung zu verschaffen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass ihn insbesondere auch unsichere und „erziehungserschöpfte" Eltern besuchen; er kann auf unterschiedliche Familiensituationen (-formen) ausgerichtet werden.

Der Elternkurs gliedert sich in fünf aufeinander aufbauende Stufen; in ihnen werden erklärt, erprobt und eingeübt:
Klärung der Wert- und Erziehungsvorstellungen in der Familie
Festigung der Identität als Erziehende
Stärkung des Selbstvertrauens zur Unterstützung kindlicher Entwicklung
Bestimmung von klaren Kommunikationsregeln in der Familie
Befähigung zur Problemerkennung und -lösung

Die Arbeitsweise im Elternkurs verfährt im Sinne „anleitender Erziehung": Eltern nehmen ihre Erziehungsrolle und –verantwortung wahr und leiten bzw. begleiten ihre Kinder; die Kurse werden von am Modell geschulten Kursleiterinnen und Kursleitern angeleitet.

Neuere Forschungsergebnisse zeigen, dass durch eine Kursteilnahme einerseits entwicklungshemmende Verhaltensweisen, wie körperliche Züchtigung,

missachtendes psychisches Verhalten abgebaut und andererseits entwicklungsfördernde Faktoren, wie die liebevolle Zuwendung, Achtung und Kooperation aufgebaut werden. Auch im Urteil der Kinder wird das elterliche Verhalten deutlich besser beurteilt.

Dieses vom Deutschen Kinderschutzbund entwickelte Programm wurde im Rahmen der Kampagne „Mehr Respekt vor Kindern“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und seine bundesweite Verbreitung ermöglicht. In Zusammenarbeit mit den Orts- und Kreisverbänden des DKSB können Träger der Familienbildung das Programm ebenfalls anbieten. Voraussetzung ist, dass die Programmstandards des DKSB (u.a. geschulte Kursleitung, Verpflichtung zur Auswertung) gewährleistet werden.

5.5 Zielgruppenbezogene Ansätze in der Familienbildung

Besondere Zielgruppen brauchen auch besondere Programme oder Angebote durch die Familienbildung, mit denen einerseits deren spezifische Fragestellungen und Problemlagen aufgegriffen werden können, die andererseits aber i.d.R. darauf abzielen, diese Gruppen in die "normalen" Angebote zu integrieren.

Langjährige Erfahrungen liegen dazu in der Arbeit mit Alleinerziehenden vor. "Treffpunktarbeit" mit Alleinerziehenden hat sich mittlerweile zu einem Standardangebot in der Familienbildung entwickelt, obgleich sich Alleinerziehende aufgrund ihrer Lebenssituation nicht unbedingt mit "Familien"-bildung identifizieren können.

Zielgruppenarbeit mit Alleinerziehenden konzentriert sich auf eine bestimmte Lebensphase: Hier können Alleinerziehende, vor allem Frauen, durch Kontakte mit Anderen ihre Isolation überwinden, Trennungs- und Scheidungserfahrungen bearbeiten, Unterstützung bei Erziehungsfragen und Beratung in Sorgerechts- und Unterhaltsfragen erhalten. Die Arbeit zielt darauf, für die Einzelnen im Laufe der Zeit "überflüssig" zu werden.

Bei anderen in diesem Kapitel beschriebenen Zielgruppen genügt es nicht, Angebote für eine eingegrenzte Lebensphase zu entwickeln: Die Arbeit mit Vätern z.B. ist langfristig zu einer Arbeit mit Männern auszubauen, die mit ihrem emanzipatorischen Ansatz über die jugendhilfepolitische Dimension hinauszugehen hat. Die Arbeit mit Eltern behinderter Kinder wird - durch Kooperation mit entsprechenden Einrichtungen - in eine Arbeit mit Behinderten übergehen.

Schließlich werden mit den Zielgruppen "Tagesmütter" und “Elternberater/Elternberaterin Arbeitsansätze angesprochen, die in den Bereich der beruflichen Qualifizierung weisen.

5.5.1 Arbeit mit Vätern in der Familienbildung

Die Erwartungen an Väter haben sich innerhalb der letzten Jahrzehnte erheblich verändert.
Der wissenschaftliche und öffentliche Diskurs über Vaterschaft verläuft sehr kontrovers: einerseits wurde in den letzten Jahren das Bild der „abwesenden Väter“ oder „Schattenväter“

geprägt, die ihren Kindern gegenüber wenig Verantwortung zeigen, andererseits sprechen verschiedene aktuelle Studien (Fthenakis u.a.1999) von der Rückkehr der Väter in die Familien. Das Schlagwort von der „vaterlosen Gesellschaft“ war empirisch niemals richtig – und heute stimmt es immer weniger: „Männer nehmen kontinuierlich mehr familiäre Aufgaben wahr“ (Vaskovics, 1998: 88). Durch diese wissenschaftlichen Ergebnisse verändert sich langsam auch die Berichterstattung und damit die öffentliche Debatte um Vaterschaftskonzepte.

Volz und Zulehner haben mit ihrer Studie „Männer im Aufbruch“ gezeigt, dass das Männerbild in Deutschland vielfältiger und facettenreicher ist als lange angenommen. So ermittelte die Studie, dass sich 25 Prozent der Männer als so genannte „neue Männer“ sehen: sie wollen aktive Väter sein und Haus- und Familienarbeit partnerschaftlich teilen. Nur 25 Prozent aller Männer definieren sich im traditionellen Sinne als Alleinverdiener der Familie. (Volz/Zulehner 1999). Gonser und Helbrecht-Jordan (1994) bestätigen diese Studie durch ihre praktischen Untersuchungen im Rahmen des Modellprojektes „...Vater sein dagegen sehr“ und kommen zu dem Schluss, dass aktive, partnerschaftliche Väter mit ihrem Nachwuchs wesentlich gefühlsoffener, weicher, zärtlicher und fürsorglicher umgehen und auch häufiger Schwäche zeigen.

Einen Schwerpunkt des wissenschaftlichen Interesses machen Forschungen zur Vater-Kind Beziehung aus. Die Mehrzahl dieser Arbeiten belegt, dass Kleinkinder ihren Müttern und Vätern gegenüber das gleiche Bindungsverhalten zeigen, wenn beide aktive Bezugspersonen sind. Die Annahme, dass das Erziehungsverhalten der Mutter stärker prägt als das des Vaters, lässt sich also wissenschaftlich nicht mehr halten (Fthenakis 1999).

Die Vater-Kind-Beziehung prägt sich vor allem in den ersten Monaten nach der Geburt; erleben Väter ihr Kind in den ersten Wochen jedoch als schwierig, ziehen sie sich eher aus der Erziehung und Pflege zurück und überlassen den Müttern diese Aufgabe. Dabei spielen nach Fthenakis zwei Faktoren eine entscheidende Rolle:

- Identifiziert sich der Mann schon während der Schwangerschaft mit dem Kind, hat er in schwierigen Situationen nach der Geburt mehr Geduld und Ausdauer.
- Trauen die Mütter ihren Partnern den Umgang mit dem Kind zu und unterstützen sie schon während der Schwangerschaft und auch bei der Pflege und Erziehung des gemeinsamen Kindes, dann legen Väter in der Regel mehr Engagement in die Beziehung zum Kind und beteiligen sich stärker an kindbezogenen Aufgaben. Fthenakis (1999) hat in seiner Studie klar gezeigt, dass beide Partner die Vater-Kind-Beziehung positiv wie negativ beeinflussen können.

Die Ergebnisse der LBS-Familienstudie haben außerdem ergeben, dass sich väterliches Engagement in frühen Jahren bis in die Jugend der Kinder auswirkt, so z.B. die Entwicklung kindlicher Eigenschaften wie Empathie, soziale Kompetenz, schulische Leistungsfähigkeit und Problembewältigungsfertigkeiten (Fthenakis, 2002). Ausschlaggebend ist dabei nicht die Zeit, die ein Vater mit dem Kind verbringt, sondern die Qualität ihrer emotionalen Beziehung (Fthenakis:1999).

Es kommt in der Erziehung also auf das gute Zusammenspiel der Eltern an. Beide bringen die gleichen biologischen, emotionalen und lebenspraktischen Kompetenzen mit; sie fördern jedoch unterschiedliche Aspekte in der kindlichen Entwicklung. Es kommt also darauf an, dass Mütter die Qualitäten der Väter fördern und dass Väter die Qualitäten der Mütter

anerkennen, so dass sie sich ideal ergänzen können - was auch die Zufriedenheit mit der Partnerschaft im erheblichen Maße beeinflusst.

Väterbildung setzt an den biographischen Übergängen von Familien an, wie etwa der Schwangerschaft der Partnerin, bei der Geburt, beim Vertrautwerden mit der Elternschaft, beim Übergang des Kindes in den Kindergarten oder der Schule, beim Selbstständigwerden des Kindes, beim Übergang in die Erwerbstätigkeit, bei Trennung und Scheidung oder beim Eingehen neuer Beziehungen. Hier sind Männer und Frauen gefordert, ihre Rolle immer wieder neu den familiären Verhältnissen anzupassen. Anders als bei den Frauen fehlt Männern jedoch häufig der eigene Vater als Vorbild und damit auch die innerfamiliäre Weitergabe von Wissen über diese Phase.

Geburtsvorbereitung für Väter

Die Zeit der Schwangerschaft und die Vorbereitung auf die Geburt ist für viele Väter der erste Kontakt zur Familienbildung. Um Männer für die Familienbildung zu motivieren, kommt es darauf an, sie nicht nur als die Begleiter ihrer Frauen zu sehen. Sie brauchen den gleichen Raum, um über ihre Ängste vor der Geburt und der Zeit danach zu sprechen, wie die werdenden Mütter. Wenn man Väter in den Kursen konkret auf ihre Bedürfnisse anspricht, kann man sie sehr gut erreichen und für andere Kurse motivieren (durch Fragen wie: Wie ist mir klar geworden, dass ich Vater werde?; Welche Aufgaben kann ich vor/während und nach der Geburt übernehmen?). Auch die auf die Geburtsvorbereitungskurse folgenden Kurse, sollten die Themen der Väter berücksichtigen (z.B. Wochenbettmanagement für Väter, Babymassage, Pekip für Väter, Entlastungsmöglichkeiten für Eltern – Stichwort: Soziale Netzwerke) und Väter mit ihren Anliegen unterstützen.

Empirische Studien kommen zum gleichen Ergebnis darüber, was die väterliche Partizipation gleich nach der Geburt ausmacht (Matzner, 1999): Väter, die sich in der Schwangerschaft mit dem Kind im Bauch ihrer Partnerin identifizieren und sich der Partnerin mit ihren Ängsten und Unsicherheiten offenbaren, fühlen sich schneller mit dem Kind verbunden und füttern, wickeln oder baden das Kind von Beginn an. Zusammenfassend kann man sagen, dass der Austausch über vorhandene Ängste und die Vorbereitung auf das Elternsein es den Eltern leichter macht, die später unweigerlich auftretenden Einschränkungen und Belastungen zu akzeptieren.

Gonser und Helbrecht-Jordan (1994) kommen in ihren Modellprojekt „...Vater sein dagegen sehr“ zu dem Schluss, dass werdende Väter ein großes Informationsbedürfnis zu Schwangerschaft und Geburt - hier besonders über den konkreten Verlauf der Geburt - haben, obwohl es in den Kursen oft den Anschein hat, dass sich die Männer kaum dafür interessieren, da sie eher schweigend an dem Kurs teilnehmen. Wie ihre Rolle als Geburtshelfer aussehen kann, beschäftigt die werdenden Männer am meisten. Sie haben Angst, in der Situation nicht zu wissen, was zu tun ist, sich hilflos zu fühlen und den Schmerzen der Frau ohnmächtig gegenüber zu stehen. Umso wichtiger ist es, in den Geburtsvorbereitungskursen explizit mit den Vätern zu arbeiten.

Aus den bisherigen praktischen Erfahrungen in der Männer- und Väterbildung ergibt sich, dass Paarkurse dahin weiterentwickelt werden müssen, einerseits die

Bedürfnisse der Frauen aufzugreifen (vor allen Dingen medizinische Informationen und geburtsvorbereitende Übungen) und andererseits das Informationsbedürfnis und der Wunsch nach Austausch der Männer zu berücksichtigen (Unterstützung der Frau bei der Geburt, Sexualität, Wochenbettmanagement und Elternzeit). Dass die Bedürfnisse der werdenden Väter bisher kaum einbezogen werden, liegt unter anderem daran, dass es wenig ausgebildete Väter für die Durchführung der Kurse gibt. Erschwerend kommt hinzu, dass nur Frauen den Kurs über die Krankenkasse abrechnen können. Außerdem ist die Diskussion um die Einbeziehung der werdenden Väter unter den Hebammen, die meist allein den Kurs leiten, noch in den Anfängen; die Begleitung werdender Väter ist noch nicht Bestandteil der Hebammenausbildung.

Für ein Konzept einer ganzheitlichen Geburtsvorbereitung haben sich die folgenden beiden Modelle als sinnvoll erwiesen:

- Das erste Modell sieht vor, dass die acht Sitzungen von der Hebamme und einem männlichen Pädagogen gleichberechtigt geleitet werden, wobei die Gruppe je nach Thema in eine Männer- und Frauengruppe getrennt werden kann. Der männliche Pädagoge kann spontan auf die Bedürfnisse der werdenden Väter reagieren; das Kurssystem ist flexibel gestaltbar. Männliche Pädagogen werden jedoch nicht von der Krankenkasse finanziert, so dass die Kosten von den Teilnehmenden getragen werden müssen.
- Das zweite Modell (Hamburger Modell) sieht vor, dass die Hebamme acht Sitzungen leitet und zwei Pädagogen (Mann und Frau) vier (bis sechs) Treffen zusätzlich anbieten. Bei diesen Kursstunden bearbeiten die Pädagogen mit den Teilnehmern die rechtlichen, finanziellen und psychosozialen Folgen des Elternseins. Auch hier wird die Gruppe je nach Thema geschlechtsspezifisch getrennt. Die Honorare für die beiden Pädagogen werden über die Elternschulen abgerechnet, so dass den Teilnehmenden keine zusätzlichen Kosten entstehen. Inhaltlich hat die Anbindung an die Elternschulen (Familienbildungsstätten oder auch Väterinitiativen) den Vorteil, dass die Teilnehmer (und hier besonders die Väter) für die weiteren Kursangebote der Elternschulen interessiert werden.

Für die Phase nach der Geburt hat der Deutsche Familienverband Anleitungen und Arbeitsmaterialien für einen so genannten „Geburtsnachbereitungskurs“ entwickelt.

Väter zwischen Karriere und Familie

In Väterveranstaltungen zeigt sich immer wieder, dass viele Väter über ihre An- und Abwesenheit im Familienalltag nachdenken. Angesichts beschleunigter gesellschaftlicher Veränderungen, in deren Verlauf sich auch Mütter- und Väterrollen neu definieren, ist die Verunsicherung deutlich spürbar. Es sind bisher nur wenige Handlungs- und Entwicklungsmodelle für Väter entwickelt worden und Vorbilder sind noch seltener anzutreffen. Notwendig ist ein gesellschaftlich anerkanntes Vaterbild, das sich sowohl auf die Erzieher- wie auch Versorgerrolle bezieht und sich als Rollenvorbild für Väter eignet.

Der Vollerwerbsmann ist nach wie vor das zentrale Männerbild. Entspricht ein Mann ihm nicht, wird er im Berufsleben oft diskriminiert. Da Männer in Führungspositionen häufig dem Bild des Erwerbsmannes mit Überstunden, Vollzeittätigkeit und einer traditionellen Ehe entsprechen, bringen Führungskräfte oft wenig Verständnis für die Wünsche von Vätern auf, die pünktlich nach Hause wollen oder sogar Teilzeit arbeiten möchten. Aktive Vaterschaft passt, bis auf wenige Ausnahmen, nicht in das Unternehmenskonzept deutscher Betriebe. Familienfreundliche Personalpolitik ja, aber bitte nur für Frauen. Es fehlt an der nötigen Kultur und konkret an geeigneten Konzepten, die Väter aktiv dabei unterstützen, ihren Wunsch von Arbeitszeitreduzierung in die Praxis umzusetzen.

Hinzu kommt, dass auch viele Väter ein Informationsdefizit haben: Sie sind über das Recht auf Teil- oder Elternzeit unzureichend informiert, wissen nicht wo sie Beratungsstellen und Ansprechpartner finden und sind häufig sehr unsicher darin, ihre Wünsche dem Arbeitgeber gegenüber zu vertreten. Viele Väter unternehmen daher erst gar keine Schritte, um ihre Arbeitszeit zugunsten der Familie zu verändern.

Obwohl Männer vor der Geburt vielfach eine partnerschaftliche Aufteilung der Aufgaben lebten und beibehalten wollten, gibt ein Großteil der Väter nach der Geburt des Kindes diese Rollenteilung auf und verfällt wieder in eine traditionelle Rollenteilung. Meist scheitert das Vorhaben der partnerschaftlichen Aufteilung von Familie und Beruf am Geld, denn das durchschnittliche Einkommen des Mannes liegt immer noch weit über dem der Frau. Väter, die aussteigen wollen, brauchen erstens eine Partnerin, die ein vergleichbares Einkommen mit nach Hause bringt, und zweitens einen Arbeitgeber, der sie bei der Auszeit unterstützt. Denn der zweitwichtigste Grund dafür, nicht in Elternzeit zu gehen, besteht darin, dass Väter erhebliche Nachteile im Beruf und im Kollegenkreis erwarten. Und dies ist nicht unbegründet. Auch das neue Teilzeit- und Elternzeitgesetz der Bundesregierung hat daran nicht viel verändert.

Die Väterkampagnen der Politik werden so lange nicht gehört, so lange sich Männer vor allem über den Beruf identifizieren und es keine gezielten Beratungsangebote für Väter gibt, die in Eltern- oder Teilzeit möchten. Hier kann Väterbildung ansetzen, zum Beispiel, indem Väter sich in Geburtsvorbereitungskursen auch über das Thema Vereinbarkeit von Familie und Beruf informieren.

Die Prognos AG hat im Auftrag des Bundesfamilienministeriums mit einer groß angelegten empirischen Studie eindrucksvoll belegt, dass sich das Engagement von Unternehmen lohnt, Vätern und Müttern familienfreundliche Arbeitszeiten anzubieten. Sie arbeiten effektiver, sind motivierter, weniger krank, wesentlich loyaler dem Arbeitgeber gegenüber und produktiver, wenn sie die Möglichkeit haben, ihre persönliche Arbeitszeit an die Bedürfnisse ihrer Familie anzupassen. Unternehmen mit väterfreundlichen Arbeitszeiten können Väter besser langfristig an den Betrieb binden, sie sind für Familienväter attraktiver und verbessern das Image des Unternehmens.

Damit Väter diesen Schritt gehen, brauchen sie Unterstützung in Form konkreter

Beratung. Fthenakis (2002) belegt in seiner Studie die Wichtigkeit von Beratungsangeboten für Väter, die ihre Arbeitszeit flexibilisieren wollen. Hier ist neben den Unternehmen und Gewerkschaften ebenso die Politik gefordert, neue Initiativen und Modelle zu unterstützen. Dass solche Projekte erfolgreich sind, hat das nachstehende **Pilotprojekt bei Volkswagen** gezeigt:
Im Rahmen der Väterkampagne der Bundesregierung, hat sich der VW-Konzern zum Ziel gesetzt, Väter vermehrt zur Übernahme von Familienpflichten zu motivieren. Innerhalb der Arbeitszeit wurden werdenden Eltern Seminare mit Informationen zur gleichberechtigten Vereinbarkeit von Familie und Beruf angeboten. Nach Abschluss eines zweitägigen Seminars unterzeichneten viele eine Absichtserklärung, die die künftige Aufteilung der Arbeitszeit und der Haus- und Betreuungszeit regelt. Der Konzern unterstützt diese Regelung aktiv, indem beide Elternteile einen positiven Vermerk in ihre Personalakte bekommen. Das Ergebnis kann sich sehen lassen: 25% der Väter haben sich mit ihrer Partnerin darauf geeinigt, eines der vielen Teilzeitmodelle, die der Konzern für seine Mitarbeiter zur Verfügung stellt, in Anspruch zu nehmen. Ohne diese Seminare wäre es nach Aussage der Paare wahrscheinlich zu der klassischen Aufteilung von Familie und Beruf gekommen. Für die Väter war es wichtig, vom Vorgesetzten bescheinigt zu bekommen, dass sie keine beruflichen Nachteile erleiden. Im Gegenteil wurde die Bereitschaft, Elternzeit zu teilen, positiv vermerkt. Im Ergebnis ein für alle Beteiligten gelungener Versuch, die Chancengleichheit der Geschlechter zu wahren und auszubauen. Volkswagen ist sich als Vorreiter der Väterförderung schon lange darüber im Klaren, dass sich familienfreundliche Personalpolitik mit Weitblick auszahlt.

Die Ziele von Väterbildung sind insbesondere:

- das Selbstbewusstsein von Vätern stärken und sie unterstützen als Väter eigene Wege zu gehen
- die Selbstständigkeit und Beziehungsfähigkeit von Vätern stärken
- familiäre Veränderungen als Chancen kreativ nutzen
- partnerschaftliche Modelle in Familien fördern, die Rollenverteilung zwischen Mann und Frau begleiten und auf eine gleichberechtigte Basis stellen.
- Konflikte in der Familie lösen
- Väter in ihrer Bedeutung und Verantwortung für die Kinder unterstützen (Richter/ Verlinden, 2000,S. 15; Röhrbein, 1996, S. 460)

Väterbildung ist nicht an einen Ort gebunden. Väterbildung findet dort statt, wo Familien Unterstützung erhalten. Das kann an Familienbildungsstätten, Elternschulen, Hebammenpraxen, Geburtshäusern, Kindertageseinrichtungen, Erziehungsberatungsstellen, Schulen, Volkshochschulen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Stadtteiltreffs, Eltern-(Väter-)initiativen, Betrieben , Gewerkschaften und Fortbildungsinstituten sein. Der Schwerpunkt der Väterbildung liegt zurzeit im Bereich der Familienbildungsstätten und Elternschulen. Perspektivisch sind Orte wie Betriebe, Gewerkschaften, Schulen und Kindertageseinrichtungen künftig ebenfalls wichtige Träger (vgl. nachstehendes betriebliches Projekt im Rahmen des europäischen Socrates-Programms).

Die Themen der Väterbildung brauchen geeignete Angebotsformen, damit sie die Zielgruppe erreichen. Niedrigschwellige Angebote in Form von Vorträgen, Diskussionsveranstaltungen,

Lesungen und thematischen Abenden (Impfungen bei Kleinkindern, Erste Hilfe bei Kleinkindern, Erziehungsthemen oder auch die Vortragsthemen: Starke Väter - starke Kinder, Söhne brauchen Väter, selbstbewusste Töchter - starke Väter, starke Väter – starke Teennager, Nah am Vater), erleichtern Vätern den Einstieg in die Väterbildung und öffnen sie für regelmäßige Kurse. Diese Angebote eignen sich besonders für Väter, die noch unsicher sind und sich aus einer gewissen Distanz heraus informieren wollen.

Im Rahmen des europäischen **SOCRATES-Projektes „Zukunftswerkstatt Familienbildung“**, hat der Schweizer Bund für Elternbildung spezielle Seminare für Väter in Schweizer Betrieben angeboten. In Seminaren während der Arbeitszeit konnten Väter „ihre aktuelle Situation überdenken, gewinnbringende Perspektiven für ihre Familien und ihre berufliche Situation entwickeln und damit Zufriedenheit, psychische Ausgeglichenheit und Lebensqualität gewinnen“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW 1999 S. 93). Die Seminare wurden bisher in zwei Firmen und einer Verwaltung erfolgreich durchgeführt. In acht Modulen sind Väter über Themen wie Spannungsfeld Familie und Beruf, Vätergefühle, Konfliktbewältigung, Stressabbau und Vater-Kind-Beziehung miteinander ins Gespräch gekommen. Geleitet wurden die Seminare von zwei geschulten Psychologen.
Im Ergebnis wollten einige der Väter ihre Arbeitszeit reduzieren und andere den Übergang von der Berufswelt zur Familienwelt am Feierabend bewusster gestalten. Viele Seminarteilnehmer haben eine Familienagenda eingeführt, wo gegenseitig ausgehandelte Blöcke von Verantwortung für Familie und Haushalt und solche für Paarzeit oder eigene Freizeit festgelegt worden sind. Nach den acht Modulen, wurde die Gruppe in Eigenregie von den Vätern weitergeführt und dient den Vätern als aktive Unterstützung ihrer Lebensplanung.

Bevor Väter sich zu fortlaufenden Kursen verbindlich anmelden, brauchen sie die Möglichkeit, sich für offene Veranstaltungsreihen (Vater-Kind-Treff am Samstagvormittag, „Drachen bauen“) anmelden zu können. Offene Veranstaltungsreihen „helfen, Distanzen abzubauen, und erlauben, weitere Einblicke in Programm, Räumlichkeiten und Personalstruktur der jeweiligen Einrichtung“ zu gewinnen (Richter/Verlinden: 2000, S. 33).

Die kontinuierlichste Angebotsform bilden die fortlaufenden Kurse (z.B. Geburtsvorbereitungskurse), Väter- und Paargruppen, Wochenendveranstaltungen und Bildungsurlaube, die oft den größten Teil der Veranstaltungen ausmachen. Andere Angebotsformen, wie z.B. Vater-Kind-Frühstück, Abenteuernächte, Paddeln oder Klettern ergänzen die Angebote (Richter/Verlinden, 2000). Entscheidend bei den Angeboten ist, dass sie von qualifizierten Referenten begleitet werden, die bereit sind, sich mit der eigenen Rolle als Vater/Mann auseinander zusetzen, und die in der Lage sind, in Kontakt mit den teilnehmenden Vätern zu treten und die Väter auch mit ihren Widersprüchlichkeiten zu konfrontieren.

Die Einführung von Väterbildung an Familienbildungsstätten und Elternschulen sollte gut vorbereitet und mit einem Vorlauf von einem halben Jahr geplant werden. Erfolgreiche Projekte der Väterbildung (wie etwa das Modellprojekt in Norderstedt, das Väterzentrum Hamburg e.V. oder Manege e.V. in Berlin) der letzten zehn Jahren zeigen, dass es auf eine systematische Umsetzung und die Beachtung folgender Punkte ankommt:

Alle Beteiligten sollten hinter der Idee stehen, Väterbildung als neues Angebot in das Kursprogramm zu integrieren. Widerstände in der KollegInnenschaft sollten ernst genommen und frühzeitig diskutiert werden.
Die Verantwortung für einen neuen Fachbereich „Väterbildung“ sollte möglichst bei einem männlichen Kollegen oder Pädagogen liegen. Die weibliche Sicht und die weiblichen Erwartungen sind andere als die männlichen, so dass es ratsam ist, sich früh um geeignete Männer/Väter zu kümmern, die als Projektleiter einen solchen Fachbereich aufbauen und betreuen können.
Der Projektleiter oder die Leitung der jeweiligen Einrichtungen sollte eine Projektskizze mit einem Finanzierungsplan erstellen. Hierbei ist es hilfreich, sich bei anderen Projekten Unterstützung zu holen und die Erfahrungen aus erfolgreichen Projekten zu nutzen.
Die in der Nachbarschaft oder im Stadtteil aktiven Familienbildungs- oder
-beratungseinrichtungen sollten zu einem Treffen eingeladen werden, bei dem das Konzept vorgestellt wird und auf dem man Kooperationsmöglichkeiten auslotet. Auch kleine Netzwerke können das Projekt in vielerlei Hinsicht konstruktiv unterstützen.
Alle interessierten Väter im Umkreis der Einrichtung sollten eingeladen werden, damit die Einrichtung das Projekt Väterbildung vorstellen kann und die Bedürfnisse abgefragt werden können. Dies muss keine Abendveranstaltung sein, sondern kann auch am Wochenende mit einer kleinen Familienveranstaltung kombiniert werden. Zu dieser Veranstaltung kann man auch „erfahrene“ Väterkursteilnehmer einer anderen Einrichtung oder einen externen Referenten einladen.
Danach beginnt die konkrete Kursplanung anhand der abgefragten Bedürfnisse und Erwartungen. Auch hier hilft es, die Erfahrungswerte von bereits laufenden oder erfolgreichen Projekten zu nutzen und in die eigene Kursplanung mit einfließen zu lassen.
Wenn die Kursplanung abgeschlossen ist, folgt die Werbung und die Öffentlichkeitsarbeit, die einen entscheidenden Einfluss auf den Verlauf des Projektes hat.
Vor Beginn der Kurse sollte man sich Gedanken über die Evaluation machen, um Abweichungen vom Projektziel in die neue Planung mit einfließen lassen zu können. An Fachhochschulen lassen sich oft Studierende finden, die gerne ihre Diplomarbeit dazu schreiben.
Während des Projektes ist es sinnvoll, neue Kursleiter (Väter) zu gewinnen, sie zu schulen und ihnen eine regelmäßige Supervision (oder Fachberatung) anzubieten, damit die Qualität die Kurse auf einem hohen Niveau gehalten werden können. In der Regel löst diese Nachrekrutierung auch wieder Interesse an den Kursen aus.
Zwischenauswertungen und eine Schlussdokumentation runden das Projekt ab und geben dem nächsten Projekt wieder neue Hinweise zur weiteren Entwicklung.

In den letzten zehn Jahren haben sich in vielen Großstädten auch selbständige Väterinitiativen gegründet, die Väter mit speziellen Bildungs- und Beratungsangeboten unterstützen wollen (z.B. Väterzentrum Hamburg, Aktionsforum Männer und Leben, Frankfurt). Diese Initiativen können für die Väterbildung wie Katalysatoren wirken. Da sie meist über ein großes Netzwerk an Kontakten und ein sehr breites Fachwissen zum Thema Väter verfügen, eignen sich Väterinitiativen sehr gut, um Modellprojekte oder Väterbildung an Familienbildungsstätten und Elternschulen fachlich zu begleiten und neue Impulse zu setzen. Wenn Väterinitiativen vom Land oder vom Kreis finanziell getragen werden, können sie außerdem als Kontaktstelle zwischen Jugendhilfe, Familienbildung und betrieblicher Väterförderung agieren.

Väterbildung kann nur dann erfolgreich sein, wenn alle Beteiligten zusammenarbeiten und ein stabiles Netz bilden. Viele Väterinitiativen haben sich zum bundesweiten „Väterexperten-netzwerk Deutschland“ (VEND) zusammengeschlossen, um Ansätze der Väterbildung für

möglichst viele Interessierte zugänglich zu machen und in der Familienpolitik eine Lobby zu haben. Darüber hinaus haben sich auch regionale Netzwerke für Väter gebildet (z.B. das Männer-Jungen-Väter-Forum Köln, das Hamburger Netzwerk für Väter oder das Aktionsforum Männer und Leben), um Väterbildung innerhalb der regionalen Familienbildung fest zu verankern.

Eine konsequent männerspezifische Öffentlichkeitsarbeit ist die Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung der Angebote für werdende Väter und Männer. Bisher herrscht jedoch im gesamten Bereich der Familienbildung eine Atmosphäre, die für Männer nicht attraktiv zu sein scheint.

Lempert/Oelemann (2000, S.64) plädieren dafür, mit „männlichen Vokabular“ an interessierte Männer heranzutreten, die Angebote eher wahrnehmen, wenn sie geeignete Inhalte haben, aber auch in der richtigen Sprache vermittelt werden. Viele Männer fühlen sich z.B. durch technische Begriffe angesprochen, die sie aus dem Bereich berufsbildender Trainingsprogramme kennen: Zeitmanagement, Coaching oder Konfliktmanagement (Landesinstitut für Schule und Bildung 1999). Auch in der direkten Ansprache der Zielgruppen gilt es, Väter und Mütter explizit anzusprechen und nicht nur von Eltern zu reden (Gonser/Helbrecht-Jordan 1994). Auf diese Weise können Väter als wirklich gleichberechtigte Zielgruppe in das Konzept der Einrichtung übernommen werden.

Ein weiteres Problem ist das allgemeine Image von Familienbildung. Viele Männer nehmen Familienbildung immer noch als Frauen- oder Mütterbildung wahr. Was können die Familienbildungsstätten im Rahmen ihrer Öffentlichkeitsarbeit tun, um diese Image zu verändern und attraktiv für Väter zu werden? Ein Weg führt über die geeigneten Inhalte: Gonser und Helbrecht-Jordan (1994) haben festgestellt, dass Männer sich für Väterkurse anmelden, weil sie ein gutes Verhältnis zu ihrem Kind aufbauen möchten und weil sie sich aktiv in der Familie engagieren wollen. Das Motiv, sich als Mann besser kennen zu lernen, sich in der eigenen Rolle zu reflektieren, war für die Väter eher unwichtig und hinderlich für die Motivation. Das bestätigt die Erfahrung, dass Männer von Kursen abgeschreckt werden, in denen es um Selbsterfahrung geht.

Sieht man sich die Gründe für das Fernbleiben der Väter näher an, so findet man weitere aufschlussreiche Hinweise, die für eine konsequent männerspezifische Öffentlichkeitsarbeit wichtig sind:

- Viele Kurse an Familienbildungsstätten finden zu Zeiten statt, an denen Väter arbeiten müssen.
- Väter glauben, sich in Kursen, die von Frauen geleitet werden, rechtfertigen oder erklären zu müssen.
- Väter plagt oft ein schlechtes Gewissen, weil sie so wenig Zeit für die Familie haben. Sie befürchten, dass sich ihr schlechtes Gewissen durch die Kursen eher verstärkt.
- Viele Väter sind im alleinigen Umgang mit ihren Kindern eher unsicher oder scheuen sich, sich Hilfe zu holen.
- Väter wissen überhaupt nicht, wo die Angebote stattfinden.

Die Hamburger Studie „ Väterbildung an Hamburger Elternschulen und Familienbildungs-stätten“ hat ermittelt, an welchen Kursen der Familienbildung Interesse haben: Väter erhoffen sich vor allem konkrete Anregungen und Anleitungen für den Umgang mit ihrem Kind. Ein

ebenso wichtiges Thema ist die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, zu der Väter sich Klarheit über ihre rechtlichen und persönlichen Möglichkeiten wünschen. Außerdem schätzen Väter den Austausch mit anderen Vätern und genießen die exklusive Zeit mit ihren Kindern ohne die Partnerin. Dadurch stabilisiert sich das Vater-Kind-Verhältnis, was wiederum die Partnerschaft entlastet (Baisch: 2003).

Väterkurse müssen den Interessen der Väter entsprechen und ihren Motiven entgegenkommen, es bedarf geeigneter Angebotsformen und -themen und – ebenso wichtig – es bedarf einer behutsamen Einführung der Väterbildungsangebote in das jeweilige Konzept der Familienbildungsstätte. Von Vorteil ist es, wenn man nicht nur ein einzelnes Angebot für Väter im Programmheft aufnimmt, sondern sich für einen Schwerpunkt „Väter“ für ein Semester entscheidet. Die Implementierung eines neuen Themenbereiches (Väter) erfordert zudem einen eigenen Flyer oder andere Werbeträger, die explizit das Thema Väter erläutern und die Angebote gebündelt auflisten. Presseerklärungen und Berichte über erfolgreiche Veranstaltungen und gute Kontakte zur regionalen Presse helfen dabei, die neuen Angebote und die Einrichtungen bekannt zu machen. Es bietet sich auch an, eine Kampagne für Väter unter dem Thema der Vernetzung von Anbietern für Väterkurse zu organisieren, um die Aufmerksamkeit der Presse auf die Väterangebote zu lenken.

Das Gelingen von Väterbildung wird unter anderem davon abhängen, ob sich die Einrichtungen den Bedürfnissen der Väter weiter öffnen und ob die Väter die Angebote gewinnbringend für sich nutzen, auch gegen etwaige Widerstände von Außen (andere Männer, Arbeitskollegen, Vorgesetzte, Schwiegermütter).

Anfang der neunziger Jahre wurde die Väterforschung wieder neu belebt, was sich positiv auf viele Praxismodelle und engagierte Pädagogen in den Einrichtungen der Familienbildung ausgewirkt hat. Sie haben unter anderem die Grundlage dafür gelegt, dass die kommenden Jahre für die Vernetzung von Fachleuten und Vätern genutzt worden sind, um Ressourcen zu bündeln, erprobte Konzepte auszutauschen und die Väterbildung als eigenständige Disziplin in der Familienbildung zu etablieren. Die Gründung des ersten bundesweiten Väternetzwerkes (VEND), ein Zusammenschluss von Fachleuten, Pädagogen und Forschern aus der Väterbildung, ist ein gelungener Anfang, um Väterbildung auch bundesweit zu etablieren.

Aufgabe von Väterbildung in den nächsten Jahren wird es sein, das Thema der Vereinbarkeit von Familie und Beruf mehr in den Mittelpunkt der Angebote für Väter zu rücken, auch um den Vätern die Angst zu nehmen, dass die Reduzierung ihrer Arbeitszeit zu beruflichen Nachteilen führen kann. Erfreulich und sehr wirksam ist, wenn die Politik und die in dem Feld agierenden Gruppen wie Betriebe und Gewerkschaften die Rahmenbedingungen verbessern.

Auch die Orte von Väterbildung müssen auf den Prüfstand, denn wie Modellprojekte in Deutschland und in der Schweiz bewiesen haben, lohnt es sich, Väterangebote in der betrieblichen Weiterbildung anzusiedeln und die Väter dort abzuholen, wo sie den meisten Teil des Tages verbringen. Je mehr attraktive Kooperationspartner für Väterbildung gefunden werden, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Väter Angebote viel selbstverständlicher für ihre persönliche Entwicklung nutzen und das Ziel von Väterbildung – die Stärkung von aktiver Vaterschaft – erreicht wird.

5.5.2 Aus- und Weiterbildung von Tagesmüttern und Betreuerinnen an Schulen

In die Diskussion über die familienergänzende Tagesbetreuung in der BRD ist Bewegung gekommen und erhält nun auch – ganz im Gegensatz zu Diskussionen in der Vergangenheit – eine breite politische Unterstützung. Gründe für diesen politischen Konsens und die Überwindung ideologischer Vorbehalte sind die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, wie z.B. die Zunahme der notwendigen bzw. gewünschten Erwerbstätigkeit von Müttern mit Kindern in den ersten Lebensjahren, die Zunahme von alleinerziehenden Müttern und der anhaltende Rückgang von Geburten besonders von beruflich gut qualifizierten Frauen.
Während in den neuen Bundesländern die Vereinbarkeit von Beruf und Familie aufgrund des besseren institutionellen Betreuungsangebots für Kinder noch gewährleistet erscheint, ist die Entwicklung des Betreuungsangebots mit dem Anstieg der Erwerbstätigkeit von Müttern mit Kindern unter 3 Jahren in den alten Bundesländern weiterhin zurück geblieben (vgl. Jurczyk u.a. 2004).

Aber nicht nur bei einer Erwerbstätigkeit besteht ein Bedarf bzw. Wunsch nach familienergänzender Betreuung: für Besorgungen, bei Arztterminen, zur Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten oder für das abendliche Ausgehen fehlen Familien häufig verläßliche Kinderbetreuungsmöglichkeiten ("Babysitting").

Die Betreuung von Kindern durch eine Tagesmutter bzw. Tagespflegeperson bietet dabei gegenüber der institutionellen Betreuung in Krippen und Kindertagesstätten wichtige Vorteile: die Zahl der betreuten Kinder ist meist klein, die Absprachen der Betreuungszeiten können individuell entsprechend den Arbeitszeiten der Mütter flexibel ausgehandelt und angepasst werden, der investive Aufwand ist gering, die Wegzeiten meist niedrig, sowie die Kosten der Betreuung niedriger als für einen institutionellen Platz. Die Qualifikation der Tagespflegepersonen ist jedoch höchst unterschiedlich einzuschätzen, so dass einer vorausgehenden Qualifizierung (Ausbildung), der begleitenden Weiterbildung und des Erfahrungsaustauschs eine zentrale Bedeutung zukommt.

Bei der Suche einer Tagesmutter sind Eltern zumeist auf die eigene Initiative angewiesen, soweit kein örtlicher Tagesmütterverein besteht, welcher die Vermittlung anbietet, weil Tagesmütter bislang meist nicht durch die Jugendämter vermittelt werden. Einrichtungen der Familienbildung und Familienselbsthilfe, wie z.B. Familienbildungsstätten, Mütterzentren, Familien- und Nachbarschaftszentren können hier Vermittlungsaufgaben (“switchboard”) übernehmen und zugleich “Zentrum” sein für die Bildung von Tagesmüttergruppen und –vereinen, die für den Erfahrungsaustausch der Tagesmütter und die Stabilität von Tagespflegeverhältnissen bedeutsam sind.

Eltern verbinden mit der Tagespflege ihrer Kinder auch bestimmte Ansprüche an die Qualität der Betreuung, z.B. im Blick auf Umgang und Erziehung des Kindes, Kooperation mit den Eltern, Betreuungsverlässlichkeit . Solche qualitativen Gesichtspunkte sind bei der Auswahl von Tagesmüttern für Eltern besonders wichtig.

Für die Tätigkeit als Tagesmütter interessieren sich vor allem Hausfrauen mit eigenen Kindern (teils auch, um für ihre eigenen Kinder Spielkameraden zu bekommen).

Einrichtungen der Familienbildung können in diesem Kontext folgende Aufgaben bzw. Funktionen übernehmen:

- Sie fungieren als Vermittlungsstellen für die Vermittlung von Tagespflegepersonen und Babysittern bzw.nachfragenden Eltern.
- Sie bieten bei ihren Veranstaltungen selbst Kinderbetreuung an, um vor allem Müttern die Teilnahme an den Veranstaltungen zu ermöglichen bzw. zu erleichtern; dies hat den besonderen Vorteil, dass keine besonderen Absprachen und Arrangements erforderlich sind, für sie keine zusätzlichen Wege entstehen. Die Kinder können meist die Mütter in den Veranstaltungen besuchen kommen, erfahren die Verfügbarkeit und Sicherheit ihrer Nähe. Dabei können Kinder gleichzeitig Gruppenerfahrungen gewinnen, die sie in den heute immer kleiner werdenden Kindergruppen der Familien nicht mehr erfahren.
- Sie bieten potentiellen Tagesmüttern und Babysittern die Möglichkeit zur Qualifizierung für die Betreuung von Kindern in Familien an. Die Erziehung eines "fremden" Kindes erfordert zusätzliche Qualifizierungen, z.B. im Blick auf die Förderung des Kindes, die Zusammenarbeit und Abstimmung mit den Kindeseltern, rechtliche Aspekte und Versicherungsfragen.
- Darüber hinaus können Einrichtungen der Familienbildung auch den Erfahrungsaustausch von Tagesmüttern bzw. Babysittern organisieren und fachlich begleiten.

Bereits seit 1997 führen u.a. die Familienbildungsstätten in Wuppertal und die Kath. Familienbildungsstätten und Bildungswerke in der Erzdiözese Köln Qualifizierungskurse für Tagespflegepersonen durch. In Wuppertal umfasst das Angebot in 34 Unterrichtsstunden folgende Themen: die Weiterentwicklung der pädagogischen Fähigkeiten und Kompetenzen von Tagespflegepersonen, die zusätzlichen Anforderungen der Tagesbetreuung (“Den Anfang gut gestalten”), Erziehungsformen und –stile sowie Förderung der Kinder, Prävention von sexuellem Missbrauch sowie Erste Hilfe bei Verletzungen und Erkrankungen.

Eine Qualifizierung in diesem Umfang kennzeichnet sicherlich ein Minimum an Voraussetzungen für die Tätigkeit als Tagesmutter. Das Deutsche Jugendinstitut hat in den letzten Jahren ein “Curriculum” im Umfang von 160 Unterrichtsstunden entwickelt, dessen überwiegender Teil (130 Unterrichtsstunden) jedoch begleitend während der Tagesmuttertätigkeit der Vertiefung dient. Die Teilnahme an diesem Curriculum einschließlich eines Abschlusscolloquiums führen zur Zertifizierung als geprüfte Tagesmutter durch den Bundesverband “Tagesmütter e. V.” (vgl. Weiß u.a. 2002). Die katholischen Familienbildungseinrichtungen in der Erzdiözese Köln haben dieses Curriculum bereits übernommen (Weiterbildungsbericht 2004).

Selbstverständlich erfordert die Bewältigung dieser Funktionen ein eigenes qualifiziertes Personal, da mit ihnen umfangreiche organisatorische, pädagogische, Betreuungs- und Verwaltungsaufgaben verbunden sind: die kindbezogene Beratung von Eltern, die Auswahl

und Beratung von Tagesmüttern und Babysittern, die Qualifizierung der Betreuungspersonen, eine ausführliche Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.

Dies sind Aufgaben der Jugendhilfe, wie sie für die Tagespflege (§ 23 KJHG) und die Betreuung durch selbstorganisierte Einrichtungen von Eltern (§ 25 KJHG) vorgesehen sind.

Nicht zu unterschätzen ist für die Einrichtungen die Vertrautheit, die sich für Eltern und Betreuungspersonen daraus ergibt, dass sie die Einrichtungen in Anspruch nehmen und deren gesamtes Familienbildungsangebot kennen lernen. Für den regionalen Einzugsbereich, insbesondere im Blick auf andere Einrichtungen der Jugendhilfe, ergeben sich aus der Übernahme der Betreuungsaufgaben zusätzliche Möglichkeiten der Imagepflege und der Kooperation.

Mit der Einführung von Betreuerinnen an Grundschulen in Wuppertal im Rahmen von "Verlässlichen Grundschulen" und "Offenen Ganztagsgrundschulen" entwickelte die Städtische Familienbildungsstätte Wuppertal Angebote für die Betreuung der Schüler; die für die Betreuungsaufgabe nicht vorgebildeten tätigen Betreuungspersonen kommen aus dem Kreis der Schülereltern. Ziel ist die Vermittlung einer pädagogischen Grundqualifizierung und begleitenden Fortbildung für die Betreuung und Hausaufgabenhilfe von Grundschülern sowie deren Freizeitgestaltung (s. nachstehende Projektbeschreibung).

Qualifizierung von Betreuungspersonal in „Verlässlichen Grundschulen" und „Offenen Ganztagsgrundschulen" (OGGS) in Wuppertal

Problemlage
Familiäre und berufliche Anforderungen miteinander vereinbaren zu können gelingt Eltern nur unter der Voraussetzung verlässlicher Betreuungsangebote für die Kinder. Mit der Einführung der „Schule von acht bis eins" 1997 haben in Wuppertal zahlreiche Grundschulen begonnen, Betreuungsangebote einzurichten. Bis 2004 sind an nahezu allen Wuppertaler Grundschulen auf die einzelne Schule zugeschnittene bedarfsgerechte Betreuungsmaßnahmen entstanden. Seit Schuljahresbeginn 2004/05 arbeiten 9 Schulen als Offene Ganztagsgrundschulen. Die Diskussion um ihre Einführung war wesentlich geprägt durch Fragen nach den fachlichen Standards und der Finanzierbarkeit der Betreuung.

Die Trägerschaft der Betreuungsangebote wurde in Wuppertal fast ausschließlich von engagierten Eltern im Rahmen eigens gegründeter Förder- oder Betreuungsvereine übernommen. Das betreuende Personal wird teilzeit- und überwiegend geringfügig beschäftigt eingestellt. Die Arbeit in den Trägervereinen erfolgt ehrenamtlich.

Mit Einrichtung der Betreuungsmaßnahmen wurde sehr schnell deutlich, dass zur Entwicklung eines qualitativen Angebotes eine kontinuierliche fachliche Begleitung und Unterstützung dieser Zielgruppen erforderlich ist. Ziel einer Grundqualifizierung ist, die erzieherischen Handlungskompetenzen der Betreuerinnen ohne pädagogische Grundausbildung zu stärken und sie während des Aufbauprozesses der OGGS fachlich zu begleiten.

Organisation
Zur Erreichung der Ziele wurden mehrere Wege beschritten. Zum einen wurde 1998 durch die Familienbildungsstätte der Stadt Wuppertal und die vom Schulamt bestellte Koordinatorin für die Betreute Grundschule ein offener „Arbeitskreis der Betreuerinnen“ eingerichtet, der schulübergreifend dem kontinuierlichen Informations- und Erfahrungsaustausch dient.

Zum anderen entwickelte die Familienbildungsstätte der Stadt Wuppertal (FBS) seit 1998 Kursangebote, in denen es um die Stärkung personaler, erzieherischer und kommunikativer Kompetenzen, um das Kennenlernen spielpädagogischer Angebote, um Unterstützung für die Hausaufgabenhilfe sowie um rechtliche Fragen in den Betreuungsvereinen geht. Alle Fortbildungsmaßnahmen werden durch das Schulverwaltungsamt der Stadt Wuppertal finanziell unterstützt.

In der Kooperation von FBS, Schulverwaltungsamt und Koordinatorin entstand schließlich die Idee zur Gründung eines „Arbeitskreises der Betreuungsvereine“, der seit 2000 von einem Sprecherinnen- Gremium geleitet wird. Die Sprecherinnen werden inzwischen bei Fragen der Schulkindbetreuung mit beratender Stimme im Jugendhilfeunterausschuss der Stadt Wuppertal gehört.

Kooperationen
Die Weiterentwicklung des Fortbildungsangebotes und die konzeptionelle Entwicklung der Grundqualifizierung für Betreuungspersonal an Offenen Ganztagsgrundschulen basiert wesentlich auf der langjährigen Kooperation der Städt. Familienbildungsstätte mit Wuppertaler Grundschulen und dem Schulverwaltungsamt und der Koordinatorin für Betreute Grundschulen.

Die Rolle der FBS besteht in der Ermittlung der Fortbildungs- und Qualifizierungsbedarfe, der pädagogischen Konzeptentwicklung sowie der Realisierung und Auswertung der Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen. Die FBS berät in Fragen der fachlichen Qualifizierung der Betreuerinnen den Schulträger.

Das Schulverwaltungsamt unterstützt das Fortbildungs- und Qualifizierungsprojekt finanziell. Das Schulamt, vertreten durch die Koordinatorin, fungiert in beratender Funktion.
Die Betreuungsvereine und freien Träger benennen als Anstellungsträger des Betreuungspersonals die Fortbildungs- und Qualifizierungsbedarfe.

Ergebnisse
Das Qualifizierungsprojekt findet auf vielen Ebenen (Grundschulen, Betreuungsvereine, Betreuungspersonal, Eltern, Verwaltung und Politik) große Resonanz.
Da der Fortbildungsansatz von der Stärkung und Erweiterung der vorhandenen Kompetenzen ausgeht, zeigen sich bei der Zielgruppe deutlich erkennbare Wirkungen.
Die fachliche Unterstützung des elterlichen Engagements hat dazu geführt, dass an fast allen Wuppertaler Grundschulen die Schulkindbetreuung überwiegend durch Betreuungsvereine sicher gestellt wird.

Viele Akteure wirken inzwischen stark in schulischen Gremien mit und engagieren sich auf kommunaler Ebene. Ein deutlicher Zuwachs an politischer Partizipation ist zu verzeichnen.
Durch das Projekt konnten sich die von Eltern gegründeten und geleiteten Betreuungsvereine als verlässliche und kompetente Kooperationspartner für die Umsetzung der OGGS profilieren.
Darüber hinaus hat für viele Betreuerinnen die langjährige Betreuungstätigkeit mit der begleitenden Fortbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeit die Funktion des beruflichen Wiedereinstiegs gewonnen. Nicht zuletzt zeigt das Projekt durch die Stärkung der personalen und erzieherischen Kompetenzen der Betreuerinen einen erheblichen Zuwachs an (Selbst-)Sicherheit und Professionalität im Umgang mit den betreuten Kindern.
Für die FBS bedeutet dieses Projekt eine stärkere Verankerung als Anbieter von Qualifizierung im Bereich der schulischen Betreuung.

5.5.3 Qualifizierungsmaßnahme zur Elternberaterin/ zum Elternberater

©®

Aus Bedürfnissen der Eltern und dem Anliegen der Fachkräfte ist das Konzept der „ElternberaterIn in der Familienbildung“ entwickelt worden. Ziel der Maßnahme ist die bundesweite trägerübergreifende Qualifizierung von Fachkräften in der Familienbildung.

In den 90iger Jahren wurde eine immer stärker werdende Ausdifferenzierung der verschiedenen Institutionen deutlich und die Frage nach der Zuständigkeit einzelner Institutionen war für die Nutzer bzw. Nutzerinnen immer schwerer zu erkennen. Dies zeigte sich auch unter anderem deutlich in der stetigen Zunahme von Bildungs-, Beratungs- und Therapienachfragen, die damit als Ausdruck von Verunsicherungen betrachtet werden können. In der Familienbildung trifft dies in besonderem Maße auf junge Familien mit Kindern in den ersten Lebensjahren zu: in der Tendenz lässt sich eine Zunahme von jungen Eltern registrieren, die nach der Geburt ihres ersten Kindes sowohl in ihrer Partner- und Elternrolle als auch in Erziehungsfragen verunsichert sind. Hierzu haben die besonderen Anforderungen der modernen, pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft genauso beigetragen wie die weltweit schwierige Arbeitsmarktlage, die damit geforderte Flexibilität bei der Wahl des Wohn- und Arbeitsortes, die unselektierte pädagogische Medienlandschaft (vgl. auch Kap. 5.1. und 5.2.)

Eltern wünschen sich häufig niedrigschwellige Hilfen und Begleitung, die ihnen aber durch die bisherigen Angebote im Bereich der Familienbildung nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. Der Wunsch nach einer längerfristigen, individuellen Begleitung bzw. Beratung verhindert dabei die Inanspruchnahme der „klassischen“ Familienbildungsangebote, insbesondere die der Geburtsvor- und –nachbereitungskurse für die jungen Eltern.
Nicht alle Familien verfügen aber hierfür über ausreichende Kompetenzen und materielle Ressourcen.

Familienbildung zeichnet sich methodisch und didaktisch gerade dadurch aus, dass sie die jungen Eltern durch Angebote anspricht und abholt, die ihrer jeweiligen Lebenssituation entsprechen. Durch entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen von Fachkräften gilt es die vor allem präventiv ausgerichteten Ansätze auszubauen und zu stützen.

Aufgrund dieser Ausgangslage junger Eltern und deren Bedürfnis bzw. Wunsch nach einer längerfristigen individuellen Begleitung und Beratung war es notwendig, konzeptionelle Veränderungen und Qualitätsstandards in die Ausbildung von Fachkräften im Sinne einer "Elternberatung und Elternbegleitung" einzubauen. Dabei werden an die in der Familienbildung tätigen Fachkräfte vermehrt Ansprüche gestellt, die weit über die Zielsetzung und auch deren Qualifikation hinausgehen.

Zusätzliche Anforderungen, Qualifikationen und individuelle Hilfsmaßnahmen stellen sich beispielsweise im Zusammenhang mit der Begleitung von Familien über die ersten Lebensjahre der Kinder.

Neben der konkreten Wissensvermittlung umfassen die Anforderungen das Erlernen praktischer Handlungsumsetzung, die Materialschulung und den Erwerb beratungstechnischer bzw. medialer Kompetenzen, die die jungen Familien von Anfang an stärken und sie durch gezielte Beratung und individuelle Begleitung auf dem schwierigen Weg während der ersten Lebensjahre stützen sollen. Im Besonderen gilt es hierbei um die Stärkung der Erziehungskompetenz und die Einübung des bewussten medialen Umgangs, die maßgeblich zur Umsetzung einer gewaltfreien Erziehung beitragen.
Darüber hinaus sind Kontakte und Gespräche mit allen relevanten Institutionen und Gremien vorgesehen, um entsprechende kooperative Netzwerkstrukturen zu entwickeln.

Im Einklang werden hier Bildungs- und Beratungsmodule kompetent verknüpft. Die Methodik und Didaktik ist zielgruppenorientiert. Der Aufbau von regionalen Netzwerken und Kontaktpools sind zwingend eingeplant. So sollen Elternberaterinnen und Elternberater neben ihrer pädagogischen und beraterischen Kompetenz über ein Informations- und Kontaktnetzwerk verfügen, welches einen direkten „Zugriff“ bzw. die Weitervermittlung an entsprechende Experten ermöglicht.

Die Qualifizierungsmaßnahme zur Elternberaterin/ zum Elternberater umfasst folgende Module:

1. Modul: Beratungstechniken für Elternberater

- Theoretische/praktische Einführung in die Elemente der Beratungstechniken
- Die Haltung der Beraterin/des Beraters
- Kommunikationsmodelle und -stile in der Beratung
- Praktische Übungen und Fallbeispiele

2. Modul: Intervention und Kooperation in der Beratung

- Prinzipien der pädagogischen Elternberatung
- Beratung und Begleitung von Elterngruppen

- Gestaltung und Ablauf Elterngesprächen/Interventionstechniken
- Fallbeispiele und Rollenspiele

3. Modul: Familie/Familienbilder

- Vater-/Mutterrolle mit Blick auf die eigene Biographie
- Ausgestaltung der Vaterrolle – neue Konzepte aus der Väterbildung
- Die Kunst ein Paar zu bleiben – neue Ansätze aus der Forschung und Beratung
- Veränderungen in der Paarbeziehung
- Der Familienzyklus
- Familienstrukturen – von der Einzelkindfamilie bis zur Patchworkfamilie
-

4. Modul: Didaktik und Methodik

- Didaktik und Methodik in der Wissensvermittlung
- Gruppendynamische Handlungsfelder /Übungen und Rollenspiele
- Aspekte kindlicher Entwicklungsstadien
- Rollen- und lerntheoretische Ansätze, psychomotorische Aspekte
- Grundzüge analytischer Deutungsschemata zur Kindheitsentwicklung

5. Modul: Erziehung/Erziehungsstile/Erziehungsberatungsansätze

- Gewaltfreie Erziehung
- Stärkung der Erziehungs/Familienkompetenz
- Erziehungsalltagsprobleme
- Praxisreflexion/Supervision
- Praktische Übungen und Fallbeispiele

6. Modul: Grenzen der Elternberatung

- Gewaltstrukturen in der Familie – Indikatoren, Erkennung, Ansprache und Weitervermittlung
- Auffälligkeiten und Entwicklungsdefizite
- Diagnose in Beratungsgesprächen
- Praktische Übungen und Fallbeispiele

7. Modul: Medienkompetenz und Vernetzung

- Medienkompetenz und multimediales Lernen (Einsatzmöglichkeiten von Medien und Hinweisen für den didaktischen Umgang mit Elterngruppen)

- Aufbau von Netzwerken in der eigenen Region und Schaffung von Rahmenbedingungen und Voraussetzung in der eigenen Einrichtung
- Präsentationstechniken
- Abschlusscurriculum/Präsentation der Abschlussarbeiten

Die Zertifizierung zur/zum ElternberaterIn umfasst neben der Teilnahme an den 7 Modulen die Vorlage und Präsentation einer Abschlussarbeit.

Das Programm wurde bislang modellhaft in mehreren Bundesländern erfolgreich durchgeführt. Thematisch wurden die einzelnen Ausbildungsmodule entsprechend dem Ausbildungsstand der Teilnehmerinnen modifiziert. In der Weiterentwicklung des Programms sind die Erstellung von Schulungsmaterialien, die Durchführung von Disseminationsveranstaltungen und die Evaluation des Projekts vorgesehen.

6 Strukturelle Rahmenbedingungen von Familienbildung

6.1 Familienbildung zwischen Jugendhilfe und Erwachsenenbildung

Nach § 16, Abs. 1 KJHG "sollen Leistungen der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie angeboten werden". Unter dem Landesrechtsvorbehalt (KJHG § 16, Abs. 3) wird Familienbildung – wenn überhaupt nach dem KJHG – im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel nach pflichtgemäßem Ermessen (§ 74, Abs. 3) gefördert.

In der Praxis bedeutet dies eine starke Abhängigkeit der Förderung der Familienbildung von der jeweiligen Haushaltslage des öffentlichen Jugendhilfeträgers und der Länderzuschüsse. Die Bedeutung präventiver Arbeit, wie sie Familienbildung darstellt, ist in Zeiten der Haushaltseinsparungen politisch kaum vermittelbar, zumal die Effektivität präventiver Arbeit schwerer darstellbar und berechenbar ist. Die positiven Erfahrungen mit bereits vorliegenden präventiven Programmen (z.B. "Premarital Relationship Enhancement Program"; vgl. dazu Kap. 4.2, und evaluierten Frühförderprogrammen , wie EFFEKT, HIPPY, Opstapje, vgl. Kap. 5.1.1) werden in diesem Zusammenhang allzu selten zur Kenntnis genommen. In der gegenwärtigen Finanzsituation von Bund, Ländern und Gemeinden wird Familienbildung tendenziell eher als "Luxusgut" verstanden, das gegenüber anderen Pflichtaufgaben (der Jugendhilfe) nachrangig behandelt wird; gerade Angebots- und Programminnovationen haben in diesen Zeiten geringe Chancen in die Förderung aufgenommen zu werden.

Allerdings sind die Träger der öffentlichen Jugendhilfe verpflichtet, dafür Sorge zu tragen ("sollen gewährleisten"; § 79, Abs. 2), dass die für die Familienbildung erforderlichen Einrichtungen, Dienste und Veranstaltungen rechtzeitig und ausreichend zur Verfügung stehen (§ 17, Abs. 1, Nr. 2 SGB I bzw. § 79, Abs. 2, Nr. 2 KJHG i.V.m. § 2, Abs. 2, Nr. 2 und § 16, Abs. 2, Nr. 1). Auf der Seite der Nachfragenden besteht ein subjektiv-rechtlicher Anspruch auf Zulassung zu den vorhandenen Angeboten der Familienbildung, der seine Grenze naturgemäß dort hat, wo die Angebote ihrer Kapazität nach nicht ausreichen. Einen einklagbaren Rechtsanspruch gegenüber dem Träger öffentlicher Jugendhilfe, das Angebot zu erweitern bzw. gegebenenfalls überhaupt erst zu schaffen, haben Einzelpersonen hingegen nicht. Ebenso wenig hat ein freier Träger der Jugendhilfe einen einklagbaren Rechtsansspruch auf Förderung einer Einrichtung der Familienbildung. Allerdings hat die Rechtsaufsichtsbehörde die Aufgabe, die Träger der öffentlichen Jugendhilfe anzuhalten, ihrer Gesamtverantwortung (§ 79, Abs. 1 KJHG) und ihrer Gewährleistungsverpflichtung (§ 79, Abs. 2 KJHG) nachzukommen.

Um Angebote der Jugendhilfe, hier die der Familienbildung, von “konjunkturellen” Schwankungen unabhängiger zu machen und damit den Trägern auch mehr Planungssicherheit zu geben, ist nach Auffassung von Struck (2000, S. 192 f.) in ihrem Kommentar zum § 16 KJHG den öffentlichen Jugendhilfeträgern die Verpflichtung zur Jugendhilfeplanung (§ 80 KJHG) aufgegeben; vielfach stehen aber die örtlichen Jugendhilfepläne für den Bereich der Familienbildung noch aus.

In Zeiten erhöhten Einsparungsdruckes entsteht die Gefahr, daß die finanzielle Ausstattung zur Erbringung von Angeboten der Familienbildung bei der Haushaltsfeststellung der Kommunen ins Hintertreffen gerät, weil der Blick auf Leistungen ausgerichtet bleibt, auf die beim Träger der öffentlichen Jugendhilfe objektiv-rechtliche und damit einklagbare

Ansprüche angemeldet werden können; tatsächlich müssen die gewählten Vertreter/innen der betreffenden Gebietskörperschaften bei der Schaffung von Haushaltstiteln beispielsweise im Hinblick auf die Hilfe zur Erziehung (§§ 27 ff KJHG) davon ausgehen, dass für die Verwaltung die Frage bereits entschieden ist, ob Hilfe bei Vorliegen der Anspruchsvoraussetzungen erbracht werden muß, und dass sich Art und Umfang der Hilfe nach dem erzieherischen Bedarf bestimmen.

Auch wenn ein solcher Zusammenhang bei den Leistungen der Jugendhilfe, die wie die Familienbildung zum Katalog von Angeboten allgemeiner Förderung der Erziehung gehören, nicht besteht, ist bei den verantwortlichen Kommunalpolitiker/innen ein geschärftes Bewusstsein dafür erforderlich, dass nichtsdestoweniger sämtliche Leistungsangebote der Jugendhilfe nach dem KJHG uneingeschränkt und im gleichen Maße der Gewährleistungsverpflichtung des öffentlichen Trägers der Jugendhilfe unterliegen. Die Unterscheidung in Pflichtaufgaben und freiwillige Aufgaben kann nach den Bestimmungen des KJHG nicht mehr vorgenommen werden. Dennoch haben in den letzten Jahren Landkreise und Kommunen, die nach dem Prinzip der Kommunalisierung der Jugendhilfe eigentlich für die Förderung von Familienbildung zuständig sind, im Einklang mit einzelnen Bundesländern, bereits massive Kürzungen ihrer Förderung vorgenommen.

Im Zweiten Abschnitt des KJHG sind die Leistungen der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie, bei denen die Familienbildung namentlich aufgeführt ist, an den Anfang gestellt. Bei den Maßstäben, nach denen sich Jugendhilfeplanung zu vollziehen hat (§ 80, Abs. 2 KJHG), werden der Erhalt und die Pflege der Kontakte in der Familie und im sozialen Umfeld zuallererst als Ziel genannt. Gleichlautend heißt es zur Familienbildung in der Begründung des Regierungsentwurfs für das KJHG wie schon im Entwurf für das Jugendhilfegesetz, das 1980 im Bundesrat wegen der befürchteten Kostenfolgen und auch wegen der vermeintlich zu geringen Beachtung des absoluten Vorrangs der Familie gescheitert war: "In dem Maße, in dem es gelingt, Eltern zu mehr Sicherheit im Umgang mit Kindern zu verhelfen, wird die Notwendigkeit aufwendiger pädagogischer und therapeutischer Leistungen zurückgehen."

Dies alles macht deutlich, dass die finanzielle Ausstattung der Arbeit der Familienbildung von herausgehobener Bedeutung ist. Ebenfalls betont wird der familienpolitische Stellenwert, den Familienbildung bei den aktuellen Reformvorhaben auf dem Gebiet des Kindschaftsrechts hat. Nicht zuletzt hat auch das Bundesverfassungsgericht in der Entscheidung vom 28.5.1993 zum Schwangeren- und Familienhilfegesetz der Forderung Nachdruck verliehen, dass zur Kontinuität der Familienbildungsarbeit auch dort, wo die Träger der öffentlichen Jugendhilfe diesen Weg bislang nicht oder nur unzureichend eingeschlagen haben, eine institutionelle Förderung durch die Kommunen Grundlage der haushaltsrechtlichen Absicherung der in den Einrichtungen hauptamtlich zu leistenden Arbeit sein muss; dies läßt sich ableiten aus der auch der Verwaltung auferlegten Pflicht, hinsichtlich von Umständen, die die Lage von Müttern zu erschweren geeignet sind, im Maße des rechtlich und tatsächlich Möglichen und Verantwortbaren Abhilfe oder Erleichterung herbeizuführen.

Die Verankerung der Familienbildung im KJHG hat nach den bisherigen Erfahrungen allerdings kaum Verbesserungen gebracht. Vielmehr verstärken sich die Tendenzen, die sich in der Entwicklung der letzten 15 Jahre hinsichtlich der Finanzierung der Arbeit der Familien-Bildungsstätten abzeichneten:

- Der Anteil der Landesmittel am Haushaltsvolumen der Familien-Bildungsstätten ist deutlich zurückgegangen; gelegentliche nominale Erhöhungen der Förderung glichen die Inflationsrate nicht aus.
- Die Beteiligung der Landkreise und Kommunen ist rückläufig. Gegenwärtig sind die Kürzungen der Zuschüsse so massiv, daß mancherorts Familien-Bildungsstätten in ihrer Existenz bedroht sind und ihre Arbeit kaum aufrecht erhalten können.
- Die Eigenbeteiligung der Träger an der Finanzierung der Einrichtungen musste steigen, damit die Arbeit aufrechterhalten werden konnte. Einrichtungen der Familienbildung, die nicht von den Wohlfahrtsverbänden getragen werden, verfügen kaum über die notwendigen Finanzmittel, um die sich ausweitenden Finanzierungslücken abdecken zu können, andererseits wirken sich auch bereits jetzt z.B. die zurückgehenden Kirchensteuereinnahmen negativ auf die finanzielle Absicherung von Einrichtungen der Familienbildung durch die kirchlichen Träger aus.
- Die Gebühren der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mußten durchweg angehoben werden mit der fatalen Folge einer tendenziellen Selektion der Teilnehmerschaft; immer mehr Teilnehmer/innen nehmen aus sozialen Gründen Gebührennachlässe in Anspruch.

Aus dem Landesrechtsvorbehalt des KJHG ergeben sich noch eine Reihe weiterer Probleme:

Auf Länderebene ist die Zuständigkeit für Familienbildung nach wie vor unterschiedlich geregelt. In vier der (alten) Bundesländer sind die Kultusministerien für Familienbildung zuständig, in sieben Bundesländern die Sozial-, Jugend- und Familienministerien. In den neuen Bundesländern gibt es - wenn überhaupt - nur vorläufige Richtlinien; z.T. soll hier Familienbildung unter Familienerholung - was einer älteren Tradition in der ehemaligen DDR entspricht - subsumiert werden. Hier kommt der “Förderungszwitter” Familienbildung ebenfalls zum Tragen, weil in der Mehrzahl der Länder für die Weiterbildung die Kultusministerien, für die Jugendhilfe aber überwiegend die Sozialministerien zuständig sind.

Die Förderung von Familienbildung nach Weiterbildungsgesetzen, deren Berechnungsgrundlagen weitgehend auf Unterrichtsstunden basieren, führt dazu, daß z.B. "Maßnahmen" von offener Arbeit (Nachbarschaftstreffpunkte u.ä.) nicht gefördert werden können, weil sie dem Kurs- Stunden-System nicht entsprechen. Dazu stellte bereits der 8. Jugendbericht (1990) fest, dass die Förderrichtlinien der Länder und Kommunen "oft kontraproduktiv zu den Zielsetzungen der Arbeit" von Familienbildung sind.

In Nordrhein-Westfalen z.B. hat die "Eltern- und Familienbildung"- lange vor Einführung des KJHG – 1974 im Weiterbildungsgesetz des Landes (WbG) ihre erste förderungsrechtliche Grundlage erhalten; Familienbildung ist einer der in § 3 WbG genannten Sachbereiche der Weiterbildung. In den Verwaltungsvorschriften (1975) heißt es dazu: "Dem Sachbereich 6. Eltern- und Familienbildung (sind zuzuordnen) Bildungsangebote, die inhaltlich auf Fragen der Familie zentriert sind, insbesondere Angebote der Elternbildung, die Erziehungsfragen betreffen, Angebote zu Fragen der Partnerschaft in der Familie sowie zu Fragen des Verhältnisses von Familie und Gesellschaft." Diese inhaltlichen Aussagen zur Familienbildung entsprechen weitgehend den Vorgaben des KJHG (und hatten wohl Einfluss auf seine Ausformulierung); deshalb wurden die familienbildungsbezogenen Bestimmungen vom zuständigen Ministerium auch als Ausführungsbestimmungen im Sinne des KJHG verstanden. Das nordrhein-westfälische Weiterbildungsgesetz wurde im Jahre 2000 novelliert.

Ob damit eine wesentliche Verbesserung erreicht wird, ist jedoch zurückhaltend zu beurteilen: die Förderung soll sich vielmehr nur auf die Förderung von Kernbereichen der Weiterbildung konzentrieren, die im besonderen öffentlichen Interesse liegen; die Bestandszusicherung der lediglich durch eine politische Absichtserklärung gewährleistete Ermessensförderung ist für Interpretationen offen; der ab 2005 geltenden Mindestgröße von Einrichtungen (2800 Unterrichtsstunden) liegt ebenfalls keine inhaltlich-fachliche, sondern eine administrativ-praktikable Begründung zugrunde (vgl. Eichholz 2001). Anerkennungs- und Fördervoraussetzung (§ 19 WbG) für Familienbildungsstätten ist, dass 75% des Angebots der Eltern- und Familienbildung des KJHG zuzuordnen sind. Die Beschreibung der Einrichtung in Form eines Leitbilds, sowie Konzeptions-, Produkt- und Leistungsbeschreibungen der Anbieter von Familienbildung werden zunehmend als Voraussetzung für die Anerkennung und Förderung herangezogen.

Bei der Förderung nach den meisten Weiterbildungsgesetzen (Erwachsenenbildungsgesetzen) fallen generationenübergreifende Maßnahmen ("Eltern-Kinder-Gruppen") durch die Maschen der Förderung. Bei Eltern-Kind-Gruppen muss (z.B. in Bayern) “eine gleichberechtigte Ausrichtung des Programms direkt auf die Kinder vermieden oder zumindest verschleiert werden: die Ziele sind auf der Elternebene darzustellen und müssen sich an dem vorherrschenden Typus von berufsbezogenen Lern- und Weiterbildungskursen ausrichten.” (Pettinger 2001, S.6). In Familien-Bildungsstätten machen aber Eltern-Kinder-Gruppen bereits knapp ein Drittel des Gesamtangebotes aus (vgl. Schiersmann u.a. 1998); der Anstieg solcher Gruppen in Gemeinden oder in Eigeninitiative ist ebenfalls bekannt. Im 8. Jugendbericht (1990) war dazu zu lesen: "Erfolgversprechende Möglichkeiten integrierter Arbeitsweisen liegen .... in Eltern-Kind-Gruppen, die in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen haben".

Auf der anderen Seite ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, daß die Akzeptanz von Familienbildung im Rahmen der Erwachsenenbildung nicht sehr groß ist. Dies hat vor allem mit der unterschiedlichen gesellschaftlichen Bewertung der Arbeit von Männern und Frauen zu tun mit den entsprechenden finanziellen Auswirkungen. In Familien-Bildungsstätten arbeiten überwiegend Frauen. Darin spiegelt sich die traditionelle gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern wider sowie die Auffassung, daß Familienaufgaben insbesondere Aufgaben von Frauen seien. In dieser geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung mag vielleicht begründet liegen, warum Volkshochschulen als Einrichtungen der Erwachsenenbildung auch mit ihrem Arbeitsbereich Familienbildung nach wie vor finanziell besser gestellt sind.

Nicht das KJHG, wohl aber die Begründung zum Gesetzentwurf der Bundesregierung unterscheidet - entsprechend dem Gutachten von Stolleis (1978) - eindeutig zwischen Angeboten der Familienbildung im Rahmen der Jugendhilfe und solchen Angeboten, die "der Erwachsenenbildung zuzurechnen sind". Da Abgrenzungskriterien dazu nicht vorgegeben werden, sind Konflikte vorprogrammiert. Bereits der 7. Jugendbericht (1986) – noch vor dem KJHG - formulierte: "Eltern- und Familienbildung gehören zu einem großen Teil in die Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung und werden auch dort finanziert. Das betrifft aber nicht die familienbezogenen Jugendhilfeaufgaben, die die Träger der Jugendhilfe leisten." - "Einzelne Handlungsbereiche liegen im Schnittfeld von Jugendhilfe und Erwachsenenbildung. So wird Eltern- und Familienbildung der Familienbildungsstätten in einzelnen Bundesländern auch in Erwachsenenbildungsgesetzen entweder ausdrücklich geregelt oder in allgemeine Zielvorgaben einbezogen, ... Mögliche Überschneidungen und Unvereinbarkeiten von Jugendhilfe- und Bildungsrecht ließen sich durch eine enge Kooperation reduzieren".

Ein weiterer Problemkreis ergibt sich aus der Familienorientierung des KJHG. Wie bereits vorher der 7. und 8. Jugendbericht verfolgt dieses Gesetz eine deutliche Familienorientierung der Jugendhilfe. Die Träger der Jugendhilfe haben sich entschieden gegen diese Familienorientierung ausgesprochen, weil Jugendhilfe und Familie zwar immer aufeinander bezogen sind, Familie aber nicht die einzige Lebenswelt der Heranwachsenden darstellt; durch die Familienorientierung - so der Einwand - könnten Kinder und Jugendliche wieder zu Objekten der Jugendhilfe werden, wo sie doch Subjekte im Sinne von Partizipation sein sollten. Sicher ist auch dieser Widerstand eine der Ursachen, warum in den - noch selten in Angriff genommenen - Jugendhilfeplanungen der Kommunen Familienbildung kaum Berücksichtigung findet.

Dazu kommt, dass der Bekanntheitsgrad von Familienbildung in der Jugendhilfe und insbesondere bei den Jugendämtern sich erst allmählich herausgebildet hat. Zwar ist in den letzten 15 Jahren die Arbeitsweise der Jugendämter stärker familienorientiert entwickelt worden; insbesondere die "sozialpädagogische Familienhilfe" hat sich aus der Erkenntnis entwickelt, daß die Kompetenzen der Eltern für die Erziehung der Kinder in der Familie durch Beratung und Begleitung zu aktivieren sind. Nicht neu ist die Erkenntnis, dass die Interventionen der Jugendhilfe meistens viel zu spät einsetzen, weil sie von Familien erst eingefordert werden, wenn die "Schmerzgrenze" längst überschritten ist - und zwar nicht die des Kindes, sondern die der Erwachsenen. Die Kernfrage war daher immer wieder, wie man im Frühstadium sich abzeichnender Störungen an die Familien herankommen kann. Dabei ist den Jugendämtern durchaus bewusst, dass die Niedrigschwelligkeit von Einrichtungen/Angeboten eine besondere Bedeutung hat.

Sofern im Einzugsbereich eines Jugendamtes keine Einrichtung der Familienbildung vorhanden ist, läßt sich bei Jugendämtern die Auffassung beobachten, dass die bestehenden Volkshochschulen Angebote für Familien so vielfältig vermitteln, dass die Neuentwicklung von Familienbildung nach § 16 KJHG unter einem Jugendhilfeträger nicht notwendig erscheint; Aufgaben der Jugendhilfe werden damit ausschließlich der Weiterbildung zugeschoben. Mit einer solchen Entscheidung wird jedoch der weite Bereich der generationenübergreifenden Arbeit der Familienbildung (z.B. in Eltern-Kinder-Gruppen) sowie die Arbeit mit Kindern selbst aus der Familienbildung - als Weiterbildung, die als Bildungsarbeit mit Erwachsenen nach einer abgeschlossenen Schul- und Berufsausbildung definiert ist - ausgeklammert.

Auf der anderen Seite zeichnet sich bei Jugendämtern, in deren Einzugsbereich Einrichtungen der Familienbildung arbeiten, tendenziell ein Wunsch nach Zusammenarbeit zwischen Jugendämtern und Trägern der Familienbildung sowie nach Erweiterung der Angebotspalette von Familien-Bildungsstätten ab. Durch präventive Angebote - und zwar nicht nur für Teilnehmerinnen/Teilnehmer aus der Mittelschicht - könnten Fehlentwicklungen vermieden werden. Erziehungshilfen, die stärker in die Familienstrukturen eingreifen, ließen sich vermindern.

§ 1, Abs. 1 KJHG formuliert als Erziehungsziel: "Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit". Dies zu sichern, ist die zentrale Aufgabe der Jugendhilfe, der sich auch die Familienbildung stellen muß. Trotz seiner Familienorientierung ist das KJHG kein Familiengesetz; das Hauptziel aller in § 2 zusammengefaßten Leistungen ist die Förderung der Entwicklung junger Menschen.

Aus diesem Grundsatz lassen sich Hinweise darauf ableiten, wie Familienbildung im Rahmen von Jugendhilfe von Familienbildung im Rahmen von Erwachsenenbildung abzugrenzen sein könnte. Im Sinne des § 1 KJHG hat es Familienbildung im Rahmen von Jugendhilfe immer mit dem sog. Kindeswohl zu tun, auch wenn dieser Begriff hier nicht verwendet wird. Familienbildungsmaßnahmen im Rahmen des KJHG müssen ihrer Intention nach das Wohl des Kindes fördern. Bei Angeboten der Familienbildung für Erwachsene z.B. im Bereich Säuglingspflege, bei Babysitterkursen, bei Kursen zu Erziehungsfragen in den verschiedenen kindlichen Entwicklungsstufen, in den Eltern-Kinder-Gruppen u.a. steht außer Frage, daß hier das Wohl der Kinder eindeutiger Schwerpunkt ist. Bei anderen Angeboten, die sich an Erwachsene richten, steht das Kindeswohl zwar nicht unmittelbar im Vordergrund. Gleichwohl ist inzwischen bekannt und anerkannt, dass auch Bildungsarbeit mit Erwachsenen, in der es z.B. um den Alltag von Müttern und Vätern (nicht nur als Erziehungspersonen) oder die präventive Lebensbewältigung geht, mittelbar dem Wohl des Kindes dient: Eine größere Lebenszufriedenheit der Eltern ist eine der wesentlichen Bedingungen für die Bereitstellung angemessener Sozialisationsbedingungen und unentbehrlich für die positive Entwicklung der Kinder. Schließlich deutet auch die Wahl des Begriffs "Familienbildung" an Stelle des Begriffs "Elternbildung" darauf hin, daß Erwachsene in der Zielsetzung des KJHG nicht nur auf ihre Elternfunktion hin anzusprechen sind.

Eine andere, eher pragmatische Unterscheidung versucht zu trennen zwischen einer "erzieherisch orientierten Familienbildung" und einer "lebenspraktisch orientierten Familienbildung". Zur ersteren könnten die Angebotsbereiche "Ehevorbereitung, Partnerschaft, Kindererziehung und besondere Lebenssituationen" gehören; zur zweiten wären Angebote zu rechnen, die sich um die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten in den Bereichen Gesundheitsvorsorge, Hauswirtschaft, Freizeitgestaltung und ähnlichem bemühen. Nach dieser Unterscheidung soll nur die erzieherisch orientierte Familienbildung Familienbildung im Sinne des § 16 KJHG sein, als ob Gesundheitsvorsorge, Hauswirtschaft und Freizeitgestaltung nichts mit dem Wohl von Kindern zu tun hätten (vgl. dazu auch Abschnitt 5.2.1). Der ganzheitliche Bildungsansatz, wie er in der Praxis der Familienbildung vertreten wird, macht derartige Unterscheidungen, auch wenn sie einer rechtlichen Klärung dienen mögen, doch äußerst fragwürdig.

Auf der Grundlage des in Kapitel 4 beschriebenen familialen Wandels als Orientierungs- und Ansatzpunkte für Familienbildung (vgl. Kapitel 5) läßt sich analog zu den Individualisierungstendenzen und pluralen Familienformen ein ausdifferenziertes (Unterstützungs-) Angebot für die einzelnen Familienmitglieder formulieren: Familienbildung erweitert den Blick auf die Familie in ihrer Gesamtheit, erfasst die einzelnen Familienmitglieder in ihren unterschiedlichen Rollen und Funktionen und bezieht die Rahmenbedingungen mit ein, die das Zusammenleben der Generationen erleichtern oder erschweren. Darüber hinaus befasst sich Familienbildung mit vielfältigen Bedürfnis- und Problemlagen, die sich unmittelbar im Beziehungs- und Spannungsfeld der Familie sowie der Familie zum Umfeld ergeben.

6.2 Institutionelle Familienbildung: Familienbildungsstätten

Unter “institutioneller Familienbildung” werden hier Einrichtungen der Familien-bildungsstätten beschrieben, deren Träger vorrangig in den Bundesarbeitsgemeinschaften für Familienbildung zusammenarbeiten. Diese sind die Bundesarbeitsgemeinschaft für Familienbildung und Beratung e.V.(AGEF), die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer

Familien-Bildungsstätten e.V. (Evang. BAG) und die Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildungsstätten (Kath. BAG).

Im Jahr 2003 repräsentierten sie 507 Einrichtungen der Familienbildung, vor allem in den alten Bundesländern.

Aufgrund der stagnierenden, zum Teil rückläufigen Fördermittel in den letzten Jahren stellen Neugründungen von Familienbildungsstätten die Ausnahme dar. Eine weitergehende Reduzierung der selbständigen Einrichtungen mit ausschließlichem Familienbildungsauftrag ist in den nächsten Jahren auch von der Neuregelung der Förderung der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen aufgrund der Novellierung des Weiterbildungsgesetzes von 2000 zu erwarten. Nach einer Übergangsfrist bis Ende 2004 mussten in NRW die Träger leistungsfähige Einheiten schaffen, in denen jährlich mindestens 2800 förderfähige Unterrichtsstunden angeboten werden; es ist davon auszugehen, dass dies u. a. zu einer weiteren Konzentration der Einrichtungen führen wird (vgl. auch Abschnitt 6.1.).

6.2.1 Leistungsangebot

Im Jahr 2003 weisen die Bundesarbeitsgemeinschaften 193 581 Veranstaltungen, Kurse, Veranstaltungsreihen mit 3,344 Mill. Unterrichtsstunden aus. Der Vergleich zu den Leistungen vor 10 Jahren, im Jahr 1993, zeigt einen Rückgang der Veranstaltungen um 10,2%, aber zugleich eine Zunahme der durchgeführten Unterrichtsstunden um 19,2%. Dies belegt die Verlagerung des Angebots hin zu längerfristigen und nachhaltigeren Angeboten, wie Kursangebote und Veranstaltungsreihen, entsprechend dem Anliegen der Bundesarbeitsgemeinschaften einer gezielten Angebotssteuerung und dem Nachdruck bei Qualitätssicherung und –entwicklung.

Beim Angebot von Familien- und Bildungsfreizeiten ergeben sich 2003 bei einem insgesamt hohen Rückgang der Teilnehmertage von 28,2% gegenüber 1993 beträchtliche Unterschiede bei den einzelnen Trägergruppen. Inwieweit diese unterschiedliche Entwicklung auf thematische Entscheidungen der Träger zurück zu führen sind, auf eine unterschiedliche Förderpraxis der Bundesländer oder auch auf sich ändernde Teilnehmendenbedürfnisse muss hier offen bleiben.

Wegen unzureichender statistischer Unterlagen können lediglich Vermutungen über die zukünftigen Entwicklungen der institutionellen Familienbildung aufgrund von Angaben einzelner Trägergruppen bzw. über einzelne Bundesländer ausgesprochen werden:

Obwohl die institutionelle Familienbildung an Wertschätzung gewonnen hat (vgl. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 4./5. Mai 2003), musste sie – wie viele andere Bildungs- und Sozialbereiche - im Rahmen der öffentlichen Förderung der Weiterbildung finanzielle Einbußen hinnehmen. Ausgabensteigerungen der Länder lagen im letzten Jahrzehnt vor allem im Bereich der beruflichen Weiterbildung, während nach der Untersuchung von Schiersmann u.a. (1998) rd. 72 % der Familienbildungsstätten wenigstens öffentliche Zuwendungen erhielten, die noch mehr als 20% der Gesamteinnahmen ausmachten, betrugen 2002 die öffentlichen Mittel bei der Evang. BAG gerade noch 5,9% der Gesamteinnahmen; überwiegend finanziert sich Familienbildung über die Beiträge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Die öffentliche Förderung nach den Weiterbildungs- bzw. Erwachsenenbildungsgesetzen dominiert nach wie vor; die Förderung nach SGB VIII ist - auch 15 Jahre nach Einführung des KJHG – marginal.

Die Institutionalisierung der institutionellen Familienbildung verharrt heute nach wie vor auf niedrigem Niveau. Diese Situation spiegelt sich einerseits in der Entwicklung der öffentlichen finanziellen Förderung, andererseits in der personellen Ausstattung wider. Ein weiterer Aspekt liegt unter Umständen in dem ungeklärten Verhältnis von Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsgesetzen und SGB VIII: Maßnahmen, die nach den Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsgesetzen gefördert werden, können jedoch keine anteilige Förderung nach dem SGB VIII erhalten (Pettinger 2001). Das Risiko eines "Umstiegs" von den anerkannten Förderwegen nach den Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsgesetzen zur Förderung nach dem SGB VIII können die Träger nicht eingehen, wollen sie nicht den gänzlichen Ausfall der öffentlichen Förderung riskieren und sich von den jährlichen Haushaltslagen der öffentlichen Jugendhilfeträger (Städte, Landkreise) abhängig machen.

6.2.2 Personelle Situation

Wie bereits vorstehend angedeutet, ist für die personelle Entwicklung in der Familienbildung ein rückläufiger Trend feststellbar. Anhand statistischer Angaben einer BAG lassen sich für den Zeitraum 1993 – 2002 folgende Trends festhalten:

Der Anteil der hauptamtlichen MitarbeiterInnen ist kontinuierlich rückläufig; 1993 betrug er noch 9,03%, 2002 nur noch 6,9 %. Den Schwerpunkt bilden die neben- und freiberuflichen Kräfte (Honorarkräfte) mit rd. 85%; der Anteil der ehrenamtlichen MitarbeiterInnen beträgt rd. 8%. In allen 3 Gruppen von MitarbeiterInnen dominieren die weiblichen Mitarbeiterinnen mit deutlich mehr als 4 von 5 Mitarbeiterinnen (zwischen 86 und 89%).

Die Zahl der HonorarmitarbeiterInnen ist in der Vergangenheit kontinuierlich angestiegen. Dies bringt neue arbeitsintensive Herausforderungen in der Sicherung der Qualität und der Kontinuität des Angebots mit sich: Die Fluktuation nimmt in einigen Bereichen zu und Selbständige lassen sich oftmals nicht an einzelne Einrichtungen binden.

Unter diesen äußeren Rahmenbedingungen Leitungsaufgaben wahrnehmen, bedeutet in Familienbildungsstätten immer häufiger den Spagat zwischen Qualitäts- und Zufriedenheitsmanagement, Öffentlichkeitsarbeit und Personalberatung zu leisten und nicht selten noch die Durchführung eigener Veranstaltungen sicher zu stellen. Für Hauptamtliche stellt sich hier insgesamt ein Zuwachs an Managementaufgaben. Die Einrichtungen verfügen über immer weniger Ressourcen zur finanziellen Unterstützung von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen.

Die Bundes- und Landessarbeitsgemeinschaften stellen durch entsprechend zeitnahe Evaluierungen die aktuelle und bedarfsgerechte Struktur ihrer Fortbildungsangebote sicher. Sie stellen jedoch fest, dass vielfach innerbetriebliche Gründe wie fehlende Mittel, fehlende Vertretungskräfte usw. über die (Nicht-)teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen ausschlaggebend sind. Bedarf wird hier immer häufiger in Form konkreter individueller Beratung gewünscht, auch Inhouse-Schulungen werden verstärkt nachgefragt.

Die Reduzierung der hauptamtlichen Kräfte – die zudem überwiegend Teilzeitkräfte sind – führt dazu, dass das Personal vor allem mit der Sicherung des pädagogischen Angebots und

der finanziellen Sicherung der Einrichtung ausgelastet ist. Konzeptionelle Aufgaben, wie das Angebot weiter zu entwickeln, die offene Arbeit auszuweiten oder stärker dezentral tätig zu werden, kommen dann jedoch zu kurz.

6.2.3 Vernetzung in der institutionellen Familienbildung

Kooperation und Vernetzung als Antwort auf neue Anforderungen an Familienbildung

Erwachsenen- und Familienbildung haben die Wandlungsprozesse im familialen Leben stets thematisch sowie konzeptionell mit vollzogen und darin ihre Leistungsfähigkeit bewiesen. Angesichts der skizzierten neuen Herausforderungen und Problemlagen von Familien (vgl. Kapitel 4) sind neben einer zielgerichteten Intensivierung und Neuentwicklung von Maßnahmen auch neue Arbeitsformen erforderlich. Die Veränderungs- und Entwicklungsaufgaben liegen auf der Inhaltsebene, der Funktionsebene und der Strukturebene.

Auf der Inhaltsebene geht es um bedarfsgerechte Angebote. Auf der Funktionsebene geht es um die Stärkung von Familien im Sinne lebensbegleitenden Lernens in wichtigen Feldern durch Angebote und Dienstleistungen. Auf der Strukturebene wird nach der Entwicklungen von Kooperationsformen und Netzwerken der familienbezogenen Dienste von Bildung, Beratung und Betreuung gefragt. Das Ziel ist ein verbessertes Zusammenwirken von Institutionen und Einrichtungen, um alle Ressourcen zur Stärkung von Familien zu optimieren und ggf. Veränderungsprozesse im Sinne einer Organisations- und Qualitätsentwicklung zu gestalten.

Vernetzung und Kooperation sind in aller Munde: in der Erwachsenenbildung, in der Jugendhilfe und in der Gemeinwesen- und Stadtteilarbeit. Der Vernetzungsgedanke gewinnt zunehmend an Bedeutung auf dem Hintergrund soziologischer Erkenntnisse und neuer konzeptioneller Anforderungen an die Bildungsarbeit mit Familien, in Zusammenhang mit der Debatte um die Qualitätssicherung und im Kontext von Neustrukturierungen im Bildungs-Kultur-, Sozial- und Jugendhilfebereich.
Vernetzung gilt als geeignete Strategie und Handlungsansatz zur Steigerung von Wirksamkeit in der Aufgabenwahrnehmung und zur Verwirklichung einer nachhaltigen Familienpolitik. Impulse für diese Überlegungen kommen auch aus dem Bund-Länder-Programm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf- die Soziale Stadt“.

Die Familienbildung in Deutschland stellt sich als vielgestaltige Landschaft von Institutionen, Akteuren und Aktivitäten dar. Es gibt institutionalisierte Formen der Familienbildung. Dazu gehören Erwachsenenbildungseinrichtungen, für die Familien eine der Zielgruppen sind und Familienbildungseinrichtungen, die ausschließlich Angebote für Familien durchführen. Daneben gibt es noch weitere Träger und Anbieter aus dem Spektrum von Verbänden und selbsthilfeorientierte Angebote, wie sie Mütter-, Familien- und Nachbarschaftszentren und Selbsthilfegruppen machen, als informelle Formen bzw. nicht oder gering institutionalisierte Formen. Bildungsangebote stehen dabei neben anderen Aktivitäten wie Dienstleistungen, Kinderbetreuung u. a.

Komplexere Lebenssituationen und Bedürfnislagen von Familien erfordern eine zunehmende Differenzierung – Spezialisierung - von familienbezogenen Diensten. Bei der leitenden Frage, was Familien brauchen, kommt neben der Angebotsseite auch die Strukturperspektive in den Blick. Es bedarf einer Weiterentwicklung der Familienbildung und entsprechender (neuer)

Handlungsformen, Organisations- und Interaktionskonzepte. Das Kriterium „Innovation“ in Angeboten und in institutioneller Sicht wird zu einer zentralen Steuergröße.

Hier setzt die Diskussion um die Vernetzung und Kooperation, um die Bildung von Zentren für Familien, der „Setting- Ansatz“ und die Forderung nach einem „System der Familienbildung“ an. Ein solches „bedarfsgerechtes System der Familienbildung“ ist einmal ein „Idealbild“ und zum anderen eine Entwicklungsaufgabe. Mit den Organisationsformen wird gedanklich und in der Praxis (noch) experimentiert.

Der Gedanke von „Zentren für Familien“ oder „Häusern für Familien“ im sozialen Nahraum gewinnt immer mehr an Bedeutung. Wobei Ausgestaltung und Trägerstruktur offen bleiben (müssen). Die Forderung wurde erhoben, dass Einrichtungen der Familienbildung als Zentren für Familien im Quartier fungieren sollen. Inwieweit sich Familienbildungseinrichtungen dieser Aufgabe gestellt haben, wird kontrovers diskutiert. Es gibt die Meinung, dass sie das „(noch) nicht hinreichend getan hätten“ (Borchers 2002, S. 8). Und es gibt positive Erfahrungen aus Modellprojekten in Nordrhein- Westfalen (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2001). Immer wird in diesem Zusammenhang allerdings die Rolle von externer Beratung im Prozess der Anbahnung von Kooperationen hervorgehoben. Vernetzung ist ganz offensichtlich ein Lernprozess.

Kooperationen haben die Veränderung bzw. Ergänzung des Funktionsprofils von Beratungs- und Betreuungseinrichtungen zur Folge. Kindertageseinrichtungen intensivieren die Elternarbeit und öffnen ihre Räumlichkeiten. Beratungseinrichtungen verstärken den präventiven Teil ihrer Beratungsarbeit; damit wird „Bildung auf Abruf“ möglich. In Anknüpfung an aktuelle Lernmotivationen von Eltern können niedrigschwellige Angebote gemacht werden.

Die Zentrumsfunktion verband sich mit der Aufgabenzuschreibung der Interessenvertretung von Familien im Sozialraum. Diese nehmen mittlerweile auch (dort wo sie existieren) die Lokalen Bündnisse für Familie wahr.

Ausgehend vom KJHG liegt die Gesamtverantwortung für ein geeignetes Gesamthilfesystem nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz bei den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe und ist Teil der Jugendhilfeplanung. Das Gesetz sieht Möglichkeiten der Bildung von Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII vor. Dort können Maßnahmen nach § 16 SGB VIII geplant, weiterentwickelt und aufeinander abgestimmt werden. Die Umsetzung des Gesetzesauftrags, der in der Kompetenz der Länder liegt, ist von diesen in unterschiedlicher Weise vorgenommen worden. Der Stand ist eher kritisch zu beurteilen. Die Jugendhilfeträger und Jugendämter nehmen die ihnen zukommende Aufgabe, Initiator für Vernetzung zu sein, bislang nur in Teilen und nur in einzelnen Bundesländern wahr.

Heute sind Vernetzung und Kooperation notwendige Handlungsstrategien zur Bündelung von Ideen-, Finanz- und Personalressourcen. Vernetzung erhöht die Effektivität der Arbeit und die Effizienz der Strukturen und des Mitteleinsatzes. Hier spielen auch ordnungspolitische Motive und die Vorgaben der Qualitätspolitik eine zentrale Rolle, der es um Transparenz, Förderung und Anerkennung von Angeboten und Träger geht.

Durch den Einsatz der neuen Steuerungsmodelle wird die Intention der Modernisierung der Weiterbildung und des Aufbaus eines Systems lebensbegleitenden Lernens und regional gestalteter Bildungslandschaften und der Sicherung eines flächendeckenden und bedarfsorientierten Angebotes gerade auch in der Familienbildung verfolgt. Im Arbeitsfeld

Familienbildung hat der im KJHG verankerte Vernetzungsgedanke als eine Planungsgrundlage und Arbeitsform an Selbstverständlichkeit gewonnen.

Lokale und regionale Vernetzung und Kooperationen sind Instrumente der nachhaltigen Familienpolitik, der Lobbyarbeit für Familien und Schaffung einer familienfreundlichen Infrastruktur. Hier haben Bildungseinrichtungen die Aufgabe einen initiativen und aktiven Part zu übernehmen. Sie leisten damit einen Beitrag zur Familienorientierung in der Kommune. Sie bringen ihr professionelles Know-how einer dialogorientierten Bildungsarbeit sowie Moderations- und Kommunikationskompetenzen ein. Familienbildung positioniert sich damit im Prozess der Kommunalentwicklung, indem sie zum Aufbau nachhaltiger Dialogstrukturen beiträgt und damit „aktivierende Bildungsarbeit“ mit partizipationsförderndem Effekt betreibt.

Lobbyarbeit für Familien bezieht (projektbezogen) die Betroffenen mit ein. Damit kann sich die Bildungsarbeit nicht nur stärker an den aktuellen Interessenlagen der Familien ausrichten. In dieser Weiterung wird die subjektive Verarbeitung sozialen Handelns zum Bildungsthema. Lernfelder sind zivilgesellschaftliches Engagement und „Active Citizenship“. Bildungseinrichtungen nehmen damit ihren Auftrag zur Stärkung und Qualifizierung des bürgerschaftlichen und politischen Engagements wahr.

Lokale Bündnisse für Familie

Zielsetzungen dieses vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend initiierte Modellprojektes sind die Verbesserung der lokalen Lebensbedingungen von Familien, die Schaffung eines kindgerechten Wohnumfelds, das Engagement für mehr Familienfreundlichkeit; man geht davon aus, dass bereits kleine Verbesserungen das Leben und Arbeiten von Familien spürbar erleichtern können. Die Herstellung von lokalen familienfreundlichen Strukturen und eines positiven Familienklimas soll als ein wesentlicher Standortfaktor erkannt werden und die Attraktivität einer Kommune für Familien steigern.

Die „lokalen Bündnisse“ sind Zusammenschlüsse in unterschiedlicher Form: als lockerer Gesprächskreis, als dauerhafte Arbeitsgruppe oder als eingetragener Verein.
Auch die Zusammensetzung kann höchst unterschiedlich sein: neben Einzelpersonen sollen den lokalen Bündnissen vor allem die Kommune (Verwaltung, Stadtrat), die örtlichen Betriebe, die Tarifparteien, die Kirchengemeinden, die Wohlfahrtsverbände, die Einrichtungen der Kinderbetreuung, die Schulen, die Kultur- und Freizeiteinrichtungen, die Vereinen, die Familienbildung und Familienselbsthilfe etc. angehören. Die lokalen Bündnisse sollten sich aber nicht nur als Diskussionsforum verstehen, sondern sich auf praktische Veränderungen ausrichten.

Lokale Bündnisse können sich auf allen Ebenen engagieren, auf denen die Rahmenbedingungen für Familien verbessert werden können, wie z.B. die Kinderbetreuung, die Familienfreundlichkeit von Arbeitszeitregelungen, Angebote für Kinder und Jugendliche, Unterstützungsmöglichkeiten und Angebote zur Entlastung von Eltern.

Da die lokalen Bündnisse von außen keine Mittel erhalten, müssen sie die erforderlichen Mittel selbst einwerben. Zur fachlichen Unterstützung und Beratung können sich die inzwischen zahlreichen „Lokalen Bündnisse für Familie“ an ein zentrales Servicebüro wenden. Informationen enthält eine Broschüre des BMFSFJ (2004)

Vernetzung und Kooperation – zu ihrer begrifflichen Bestimmung

Netzwerke bestehen in der Verknüpfung an sich selbständiger Organisationseinheiten zu einem neuen Ganzen, zu einer neuen organisatorischen Einheit mit eigenen Strukturen und einer neuen eigenen Kultur (Backhaus/ Meyer 1993). Dabei ist das Spektrum möglicher Organisationsformen breit und reicht von informellen Netzwerken bis zu förmlichen Dauerkooperationen zwischen mehreren Trägern, die in einer eigenen Rechtsform ihren Ausdruck finden können. Instrumente der Vernetzung sind: Arbeitsgruppen, Arbeitsgemeinschaften, Konferenzsysteme (Fachkonferenzen, Stadtteilkonferenzen etc.).

Unterscheidungskriterien für Netzwerke sind: Dauer der Zusammenarbeit, Formalisierungsgrad (zufällige Netzwerke mit offenen Mitgliedschaften bis zu streng formalisierten Strukturen), Umfang der Kooperation (Projekt/ Thema oder grundsätzliche Zusammenarbeit), Vernetzungsraum (lokal, regional, bundesweit, virtuell) und die Vernetzungsebenen (horizontal, vertikal, diagonal d.h. über Branchengrenzen hinweg). Voraussetzung, um von einem Netzwerk zu sprechen, ist irgendeine Art interorganisatorischer Beziehung und die Dauerhaftigkeit. Und Vernetzung bedarf einer Steuerung.

Vernetzung ist ein schwieriges Feld in struktureller, organisationssoziologischer, gruppenpsychologischer und gruppendynamischer Hinsicht ebenso wie im Blick auf Mobilisierung für vernetzte Aktivitäten.

Arbeitsschritte und Steuerung

Im Prozess der Vernetzung geht es zunächst einmal darum, Kenntnisse über die Beteiligten zu gewinnen, persönliche Beziehungen her zu stellen, gemeinsame Interessen zu sondieren. Miteinander bekannt werden hilft Schranken zwischen Institutionen, Gruppen, Personen abzubauen. Auf der Grundlage einer guten Kommunikation und geklärter Aufgaben, Profile und Arbeitsweisen können Kooperationen aufgebaut, gemeinsame Ideen und Vorhaben entwickelt werden.

Für die Gestaltung von Kooperationen sind „Fahrpläne“ bzw. Checklisten nützlich, die die. Arbeits- und Planungsschritte systematisieren und die notwendigen Klärungen fördern.
Vor der Kontaktaufnahme gilt es eine interne Basis für die Kooperation zu schaffen. Dazu gehören folgende Schritte: (1) Interne Konzeptionsphase und Klärung der Ziele (inhaltliche, fachliche und persönliche Ebene; Zielzustand, Zwischenziele und Meilensteine,; Zielflexibilität“); (2) Kooperation abwägen und Kooperationspartner auswählen; (3) Einflussfaktoren erkennen und bewerten, die eine Kooperation beeinflussen (können); (4) interne Rahmenbedingungen klären; (5) Kontaktaufnahme vorbereiten und Bedingungen sondieren; (6) Konstituierungsphase gestalten mit ersten gemeinsamen Arbeitsschritten und der definitiven Entscheidung über die Kooperation; (7) Informationsaustausch und Kennenlernen; (8) Prüfung der Kooperationsmöglichkeiten und Kooperationshindernisse und der gemeinsamen Zielsetzung; (9) Darlegung der Motivation; (10) Bewertung der inhaltlichen, der institutionellen und der persönlichen Ebene des Projektes und der Kooperation; (11) Verabredung und Festlegung der gemeinsamen Projektstruktur im Blick auf Rollenverteilung, Entscheidungskompetenzen, Rahmenbedingungen und schließlich (12) eine schriftliche Vereinbarung.
Dabei handelt es sich im wesentlichen um das Vorgehen im Rahmen eines professionellen Projektmanagements (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. 2001). So enthält die Publikation u.a. Arbeitspläne zum Aufbau von Kooperationen, Fragebögen zu kooperierenden

Einrichtungen, Checklisten für Kooperationsverträge, Materialien und Berichtsbögen zur Prozessevaluation.

Die Sicherung einer befriedigenden Netzwerkqualität ist eine wichtige und anspruchsvolle Managementaufgabe. Strukturen und Kulturen der beteiligten Organisationen unterscheiden sich oft stark, wie das z.B. bei Vernetzungspartnern wie Behörden, freien Trägern, Initiativen auf der Hand liegt. Die Vernetzungskulturen unterscheiden sich ebenso wie gewählte Begründungen. Vernetzung führt immer auch zu einer „Entgrenzung“ jeder der beteiligten Organisationen, die angemessen aufgefangen und gestaltet werden muss. Um ein gemeinwesenorientiertes Setting zu schaffen, müssen die Schnittstellen ins Auge gefasst werden. Dazu hat Schiersmann (Schiersmann u.a. 1998) in ihrer Institutionenstudie zu Einrichtungen der Familienbildung illustrative Hintergrunddaten geliefert, die die Schwierigkeiten der Vernetzungsarbeit nachvollziehbar machen und Ansatzpunkte zur Bearbeitung dieser Fragen aufzeigen. Insbesondere in der Einsicht in die Tatsache, dass die Handlungslogiken der verschiedenen Praxisfelder familienunterstützender Dienste, von Familienbildung und Sozialdiensten wie Jugendhilfe und Sozialer Arbeit, stark differieren, liegen Ansatzpunkte zur Verbesserung und zum Aufbau der so nötigen Kooperationskompetenz.

Das KJHG enthält (und fixiert) Kooperationsverpflichtungen. In der Jugendhilfeliteratur wird die Notwendigkeit von Kooperation und Vernetzung zwischen Einrichtungen und Trägern, die familienbildende Angebote und familienunterstützende Maßnahmen nach § 16 KJHG anbieten und den Jugendämtern anerkannt, wobei den Ämtern eine organisierende und koordinierende Funktion zugeschrieben wird. Es bleibt aber eine Diskrepanz zwischen wohlwollendem Diskurs und tatsächlicher Implementierung von Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen, auch weil das Verständnis von dem, was Vernetzung ist, differiert. Das Vernetzungsverständnis des Bereiches Sozialer Arbeit ist einzelfall- und interventionsbezogen, das der Familienbildung ist auf institutionalisierte Zusammenarbeit fokussiert. (Bierschock 2002).

Neben einer systematischen und gründlichen Vorbereitung kann für Vernetzung und Kooperationsprozesse auch eine innovative Mobilisierungsstrategie oder eine „Initialzündung“ hilfreich sein und dynamisierend wirken. Methoden, die sich hier bewährt haben, sind die Zukunftswerkstatt, die Open Space Technology und der Ansatz von Appreciative Inquiry als Prinzip der positiven Verstärkung besonders geeignet zum Aufbau positiver Beziehungen und konstruktiver Arbeitskulturen (Bierschock 2002, S.27-32)

Kooperationskompetenz

Angemessene Flexibilität und Kooperationskompetenz sind die notwendigen personellen und rollenbezogenen Voraussetzungen. Es müssen verschiedene Interessen und widersprüchliche Loyalitätsanforderungen ausbalanciert und die Vertrauensbasis zwischen den Beteiligten gesichert werden. Es bedarf einer „organisationsgrenzüberschreitenden Kommunikationskompetenz“ (Langnickel) deren „Kernmerkmal“ politisches und diplomatisches Verhandlungsgeschick ist (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000; Knoll 2004).

Netzwerkarbeit zur Initiierung von Selbsthilfe und Selbstorganisation von Familien im Rahmen von Hilfen zur Erziehung (§§ 27 ff. KJHG) und der Familienbildung nach § 16 KJHG

In dem Modellprojekt des LJA Brandenburg soll in Ergänzung von einzelfallorientierten eingesetzten Hilfen zur Erziehung eine Vernetzung der Familien angestrebt werden, zu vielfältigen Formen von Familienselbsthilfe angeregt und die entstehenden Initiativen und Ansätze zur Selbstorganisation im Sinne eines Kooperationsprozesses zwischen den Familien und professionellen Helfern unterstützt, beraten und begleitet werden.

Die Förderung der Selbsthilfekräfte und gegenseitigen Unterstützung der Betroffenen in einem Gemeinwesen zielt auf die

- Verbesserung und Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen
- Erweiterung konstruktiver Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung familiärer Krisen
- entwicklungsfördernde Gestaltung der Sozialisationsbedingungen der Kinder in ihren Familien
- Ablösung aus der Abhängigkeit von professionellen Hilfesystemen und an diese gerichtete passive Erwartungshaltung.

Die Motivation des „Haus der Familie“ e.V. Guben, ergab sich aus dem Leitbild des Trägers „Förderung der Familie und der Erhalt sozialer Werte“ und seiner Rolle als anerkannter Träger der Jugendhilfe sowohl im Rahmen von Hilfen zur Erziehung (§§ 27 ff. KJHG) als auch der Allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16 KJHG). Der Träger, selbst aus einer Bürgerinitiative hervorgegangen, verfügte über mehrjährige Erfahrung im Rahmen von Aktivitäten im Sinne von Familienselbsthilfe, Nachbarschaftshilfe und ehrenamtlichem Engagement. Darüber hinaus vereinte er als anerkannter Träger der Jugendhilfe unter einem Dach das Angebot der Sozialpädagogischen Familienhilfe und von stationären Hilfen zur Erziehung in Form einer Jugendwohngemeinschaft.

Die konzeptionellen Vorüberlegungen zielten auf die Binnenvernetzung der im „Haus der Familie“ gewachsenen Arbeitsbereiche Sozialpädagogische Familienhilfe, der Familienbildung, der in Trägerschaft befindlichen Kitas und der offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Hilfe des Modellprojektes. Dies sollte durch die personelle Ausstattung des Projektes durch den Einsatz von drei Familienhelferinnen in Teilzeit sowie der bisherigen Leiterin der Familienbildung erreicht werden. So konnte gewährleistet werden, dass jeweils die strukturellen Rahmenbedingungen für einen niedrigschwelligen Zugang für Familien aus den einzelnen Tätigkeitsfeldern in das Modellvorhaben entwickelt werden würde. Die bereits vorhandenen Kooperationsbeziehungen des Trägers nach außen sollten als Ressource in der Netzwerkarbeit eine für das Projekt tragende Rolle spielen auch unter dem Aspekt der Qualifizierung vorhandener und der Entwicklung weiterer hilfreicher Vernetzungen.

Zielgruppen waren Eltern mit Kindern oder Alleinerziehende, die aufgrund ihrer Problemlagen einen Anspruch oder bereits eine Hilfe zur Erziehung erhalten haben und/oder unter dem Aspekt der Prävention familiärer Problemlagen, die zu seelischen und sozialen Beeinträchtigungen führen konnten.

Für die Durchführung des Modellprojekts waren folgende Zielvorstellungen leitend

- Schaffung von Möglichkeiten (Räumlichkeiten, Freiräume, Know-how) zur Entfaltung von Selbsthilfepotentialen von Familien,
- Initiierung des Erfahrungsaustauschs unter den Familien,
- Unterstützung und Begleitung von Selbsthilfeinitiativen,
- Begleitung während, nach oder alternativ zur Einzelfallhilfe in familienbelastenden Situationen,
- Stärkung von Handlungskompetenzen und Entwicklung von Handlungsperspektiven zur Situationsbewältigung,
- Unterstützung von Eigenverantwortlichkeit,
- Aktivierung, Entwicklung und Stärkung von Erziehungskompetenz,
- Mobilisierung von Ressourcen im Familien- bzw. Nachbarschafts-Netzwerk,
- Vernetzung im Gemeinwesen zur Wirkung gegen Ausgrenzung und Isolation belasteter Familien,
- Netzwerkarbeit zur Beratung und Vermittlung weiterreichender Hilfen,
- Aktivierung und Stabilisierung der Potentiale freiwilliger Helfender.

Ergebnisse des Modellprojekts:
Das Modellprojekt einschließlich seiner vorrangig beschriebenen Methode der Gruppenarbeit kann nur den Anspruch erheben, eine Form von Hilfe zur Selbsthilfe in einem breiten Spektrum der Kinder- und Jugendhilfe zu sein.
In unserem Fall wurde deutlich, dass professionell initiierte Hilfe zur Selbsthilfe im Vergleich zu einem Selbsthilfeengagement, welches auf einer Bürgerinitiative beruht, anderer, flexibler Lösungsansätze bedurfte.
Das Selbstverständnis von Familienselbsthilfe in diesem Projekt basierte nicht auf einer defizitären Beschreibung der familiären Leistung, sondern orientierte sich an den familialen Ressourcen, damit verbunden an ihrer Erneuerungsfähigkeit.
Mit dieser Haltung ist es gelungen, ein hohes Maß an Freiwilligkeit zu schaffen, mit der Angebote flexibel wahrgenommen wurden.

Die Ergebnisse für die am Projekt und insbesondere an der Gruppenarbeit beteiligten Familien lassen sich wie folgt formulieren: Familien-Selbsthilfe/Nachbarschaftshilfe erfolgte im Wesentlichen auf der Basis selbstorganisierter Treffen zum Familienfrühstück, zu Kreativkursen, zu Sport und Spiel. Kinderbetreuung wurde in Eigenregie zur Entlastung von Elternpaaren bzw. Alleinerziehenden im Bedarfsfall durch andere Familien organisiert. Nachbarschaftshilfe gelang darüber hinaus über die Bildung einer Wohngemeinschaft dreier Familien im Projekt, die bis zu Projektbeginn völlig isoliert lebten. Gegenseitige Unterstützung bei der Vorbereitung der Wohnräume war auf der Grundlage von Maler- und Handwerkskursen kein Problem. Die Kinder

profitierten von ihren Freundschaften, die sich bereits in der Familiengruppenarbeit entwickeln konnten. Im Rahmen der gesamten Gruppenarbeit wurden auf Eigeninitiative gemeinsame Wochenendausflüge und Urlaubsfahrten organisiert - erworbene organisatorische Kompetenz von Eltern, über die sie bis zum ersten Gruppenkontakt derartige Unternehmungen mit ihren Kindern nicht verfügten.
Ein System von Hausaufgabenhilfe unter den Schulkindern und Jugendlichen entwickelte sich. Handwerkliche (Reparaturen verschiedenster Art), hauswirtschaftliche (Einkäufe z.B. bei Krankheit), organisatorische und gestalterische Dienste (Anlegen eines Gemeinschaftsgartens und Spielplatzes für Kinder) wurden zum Wohle der Gruppengemeinschaft mobilisiert und geleistet. Durch Bewerbungstraining konnten TeilnehmerInnen in ABM vermittelt werden und andere erhielten eine z.T. unbefristete Anstellung. Damit entfielen für diese Personen befristet bzw. unbefristet Leistungen der Sozial- oder Arbeitslosenhilfe.

Zum Ende des Jahres 1999 wurde die letzte noch laufende Hilfe zur Erziehung in einer Familie der Selbsthilfegruppe beendet. Nach der Beschreibung der Mutter trug man damit ihrem Wunsch Rechnung. Sie hatte im Verlauf der Gruppenarbeit eine weitere Unterstützung an der Nahtstelle zur Selbsthilfe erfahren; Kompetenzen, die sie bereits durch die Sozialpädagogische Familienhilfe erworben hatte, wurden gestärkt.

Die Eltern der Gruppe waren zu diesem Zeitpunkt im Vergleich zur Ausgangssituation in der Lage, ihre familiäre Beziehungsdynamik bewusst wahrzunehmen. Die Vermittlung von Wertschätzung und Anerkennung untereinander im Gruppenleben zeigte parallel dazu deutliche Wirkung in den familiären Kontexten. Die erworbenen Fähigkeiten, aktiv zuzuhören, sich Zeit zu nehmen, konnten durch die Gruppenleiterin beobachtet und bewusst wahrgenommen werden. Die Veränderung des Erziehungsverhaltens wurde in Rollenspielen ausprobiert. Die Kinder selbst nahmen die Projektangebote lustvoller, freundlicher und aufgeschlossener in Anspruch. Methoden, wie z.B. „Briefe an die Freundin“, Ressourcen-Karten, die „Selbstentfaltungsreihe“ oder „Mein Platz im Raum“ und darüber hinaus in zahlreichen Gesprächsformen zwischen den TeilnehmerInnen und der Gruppenleiterin bewirkten die Stärkung des Selbstwertgefühls, insbesondere der weiblichen Gruppenmitglieder, nachhaltig.
Fazit: Will man professionell Eltern zur Selbsthilfe aktivieren, bedarf es der positiven Überzeugung, der Haltung und des Zutrauens der Fachkräfte. Es braucht ein Umdenken dahingehend, um Familien nicht zu „Leistungsempfängern“ im Sinne der selbsterfüllenden Prophezeiung zu deklassieren. Motivierende, aktivierende Fragestellungen als Methode und das Zumuten von Kompetenz und Verantwortung bewies sich im Projekt als wesentlicher Faktor der Initiierung von Selbsthilfe und Selbstorganisation von Familien.

Dem „Haus der Familie“ ist es gelungen, Familienbildung strukturell für alle Familien, nicht nur für bildungsgewohnte zu öffnen, insbesondere auch für Familien, die Unterstützung im Rahmen von Hilfen zur Erziehung erhalten und dieses Angebot parallel nutzen.

Familienselbsthilfe für Familien aus „Hilfen zur Erziehung“ §§ 27 ff. KJHG gelang nach intensiver Gruppenarbeit mit Hilfe institutioneller Begleitung im Sinne von

Familienbildung bzw. professioneller Anschubhilfe. Der Gruppenbildungsprozess entsprach einem für die Eltern anspruchsvollen Entwicklungsprozess, der im Falle des Modellprojektes mindestens zwei bis drei Jahre und darüber hinaus beanspruchte.

Familienselbsthilfe für Familien, die im Sinne der „allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie“ gemeint ist, kann aus der Projekterfahrung

- im Ergebnis von thematischer bzw. Gruppenarbeit der Familienbildung durch professionelle Anleitung initiiert werden oder
- im Sinne eines bestehenden Bürgerinteresses selbst initiiert werden.

Ist das Selbsthilfeziel der Gruppe erreicht, kann es sein, dass neue Ziele gesteckt werden oder die Gruppemitglieder gehen auseinander.

Die Erfahrung zeigte, dass eine Gruppe, die sich aus Eltern (und Kindern) mit komplexen, z.T. schweren psychosozialen Problemen und Störungen zusammensetzte, einer durchgängigen professionellen Begleitung im Gruppen-bildungsprozess bedurfte.
Als hilfreich erwies sich die Gruppenarbeit auf mehreren Ebenen im Sinne einer Verknüpfung von

- Familienorientierung und
- Autonomie der einzelnen Familienmitglieder.

Das Modellprojekt hatte nicht den Anspruch, ein Ersatzangebot professioneller Hilfe zur Erziehung zu sein; so diente es als wirkungsvolles ergänzendes familienbildendes Angebot.
Insbesondere in der Phase der Ablösung von professionellen Hilfen bzw. mit einem gekoppelten Angebot von Hilfe zur Erziehung und Gruppenarbeit im Sinne des Modells konnte dem individuellen Hilfebedarf von Familien und einem bedarfsgerechten Angebot im Besonderen Rechnung getragen werden. Im Sinne von Prävention familiärer Problemlagen für Familien, die nicht bereit waren, trotz signifikanter familialer Auffälligkeiten Hilfe beim Jugendamt zu beantragen, kam dem Modellprojekt in der Kombination von § 16 und §§ 27ff. KJHG eine wesentliche Bedeutung zu. Reichten die Ressourcen des familiären Netzwerks in schwierigen Lebenssituationen nicht aus, konnte ein entsprechendes Gruppenangebot zur Stabilisierung der Familiensituation wirkungsvoll sein, bevor das „Profi-Netz“ greifen musste.

Fazit:
Das oben beschriebene innovative Modell konnte nach der Modellphase im Gesamtspektrum der Familienbildung neben den klassischen Ansätzen auf der Basis des Familienzyklus im „Haus der Familie“ einen Platz einnehmen. Dem spezifischen Bedarf von Familien und von Jugendhilfe im Land Brandenburg, insbesondere in strukturschwachen Regionen, wie in der des Landkreises Spree-Neiße, in welchem der Träger „Haus der Familie“ e.V. angesiedelt ist, kann damit im besonderen entsprochen werden. Schwierigkeiten bereitet nach wie vor die Finanzierung des entsprechenden Angebots, bedarf die kundenorientierte Differenzierung von Eltern– und Familienbildung auf den individuellen Bedarf von

Familien immerhin einer professionellen Arbeit und einer spezifischen Qualifikation.
Die Erfahrung des Projektes zeigt, dass sich Gruppen nach angemessener Zeit der Gruppenbildung ausgerichtet auf die Zugangsvoraussetzungen der Eltern in die Gruppe (eigene Entwicklung, Krisen, eigene Berufserfahrungen etc.) im Wesentlichen selbst organisieren. Die thematische fachliche Begleitung erfolgt dabei im Sinne ihres entwickelten Netzwerkes, wodurch sie in die Lage versetzt werden, auf die Unterstützung durch entsprechende Fachkräfte zurückgreifen zu können.
Im Rahmen von Hilfen zur Erziehung empfiehlt es sich, durch die Begleitung eines Gruppenangebotes in der ausklingenden Phase von professionellen Hilfen, Jugendhilfe durch Familienbildungsangebote und Selbsthilfegruppen abzulösen. Im Sinne flexibler Hilfen sollte die Projektidee im Leistungskatalog von Jugendhilfe einen Platz neben den anderen Angeboten einnehmen. Gruppenarbeit als parallele und freiwillige Leistung im Verlaufe von Hilfen zur Erziehung über Einzelfallhilfe hinaus, kann durchaus entlastend wirken, wenn es darum geht, bereits erworbene Selbsthilfepotentiale zu stärken. Die Dauer der Jugendhilfeleistung kann sich durchaus reduzieren.

Zusammenfassend lässt sich der Nutzen von Kooperationen auf verschiedenen Ebenen folgendermaßen beschreiben: Der Nutzen für die Zielgruppen liegt in der „größeren Alltagstauglichkeit“ der Hilfen. Bildungs- und Unterstützungsangebote sind wohnortnäher. Bildungsangebote finden in und mit Betreuungseinrichtungen, also an vertrauten Orten, statt. Es gibt eine Kinderbetreuung. Es besteht die Möglichkeit, die eigenen Bedürfnisse zu artikulieren und erweiterte Kompetenzen der Eigengestaltung, der Selbstregulierung und Selbststeuerung zu erwerben bzw. zu entwickeln.

Der gesellschaftliche Nutzen solcher Angebote liegt in der Steigerung der Human- und Sozialkompetenz, der Eigenverantwortung, der Alltagskompetenz und der Fähigkeit zum Selbstmanagement bei den Zielgruppen. Solche kooperativen Angebote sind ein Beitrag zur Werteentwicklung und zum Aufbau von Netzwerkkompetenz. Und sie sind geeignet, Hemmschwellen des Zugangs zu senken.

Für Bildungseinrichtungen liegt der Nutzen vor allem in den erweiterten Handlungsmöglichkeiten: in der Gewinnung neuer Zielgruppen, in der besseren Orientierung der Angebote am Bedarf der Teilnehmenden, in den Impulsen für Innovationen in den Angeboten und Arbeitsweisen der jeweiligen Einrichtung, in einer Bündelung und besseren Auslastung der Ressourcen sowie in einem höheren öffentlichen Interesse an der Arbeit. Von besonderer Bedeutung, das sei noch einmal herausgehoben, ist das innovative Potenzial von Kooperationen. Damit leisten Kooperationen das, was ein wesentliches Motiv ist, sich auf sie einzulassen: sie sichern die Zukunftsfähigkeit der Einrichtung(en) (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2001, S. 35-41).

Initiativen zur Förderung von Vernetzung: Einige praktische Beispiele

Wie dargelegt, gibt es ein starkes familien-, bildungs- und sozialpolitisches Interesse an Kooperation und Vernetzung. Die unbefriedigende aktuelle Situation, der Problemdruck, aber auch neue Erkenntnisse und gewandelte Schwerpunkte rufen politisch Verantwortliche und wissenschaftliche ExpertInnen auf den Plan. Sie

fordern Kooperation und Vernetzung ein. Wie die Recherchen des Netzwerks für örtliche und regionale Familienpolitik ergeben haben, gibt es in der Umsetzung von § 16 KJHG zur allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie erhebliche Defizite und nur in einer sehr geringen Anzahl von Kommunen eine übergeordnete Planung. Das ist der Ansatzpunkt für Projekte und weitergehende Überlegungen. Dabei erweist sich das Praxisfeld als außerordentlich heterogen.

In Bayern hat das Institut für Familienforschung an der Universität Bamberg mit dem „Leitfaden Vernetzung und Kooperation für Initiativen zur Förderung der Familienbildung“ im November 2002 eine Arbeitshilfe vorgelegt und diverse Projekte vor Ort durchgeführt. Dazu gehört auch die Erarbeitung einer Veröffentlichung „Familienbildung zwischen Bildungsangebot und sozialer Dienstleistung. Leitfaden niedrigschwelliger Angebote der Familienbildung“(ifb-Materialien 1-2004), in der die Vernetzungsthematik unter der Fragestellung „Strategien im Sozialraum“ behandelt und mit einer Vielzahl von Beispielen praktizierter Kooperationsansätze belegt werden, wo die Initiative bei jeweils unterschiedlichen Partnern lag.

In Nordrhein- Westfalen wurden durch das Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie Projekte aufgelegt, die zur Qualitätsentwicklung und Implementierung von Innovationen in der Familienbildung anregen sollen. Auch hier ist das Vernetzungs- und Kooperationsthema ein Schwerpunkt. Nach dem Abschluss des Projektes konstatierte die zuständige Ministerin, dass das Projekt die Familienbildung in Nordrhein- Westfalen deutlich in ihrer Arbeit in Netzwerken gestärkt habe. Zugleich fordert sie aber eine Verstärkung der Anstrengungen und stellt in Aussicht, dass für diese Aufgabe verbindliche Strukturen aufgebaut werden. Soziale und Bildungsarbeit müssten stärker integrativ arbeiten, so die Botschaft (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2004; Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein- Westfalen 2004).

Im Sommer 2002 waren vom Netzwerkbüro im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover zwei Recherchen zur „Familienbildung“ durchgeführt worden. Zum einen wurden die FamilienbildungsreferentInnen des Bundes und der Länder, zum anderen die Netzwerk- Nutzenden zu innovativen Angeboten der Familienbildung befragt. Das IES ermittelte einen Schwerpunkt in der Projektförderung beim Thema Vernetzung und Kooperation (IES 2003)

In Bremen wurde in Zusammenarbeit von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und dem Bremer Senat ein Modellprojekt („Strukturkonzept Familienbildung in Bremen“) durchgeführt, das die niedrigschwellige Erreichbarkeit von Bildungsangeboten in den Mittelpunkt rückte. Dieses hat es sich zum Ziel gemacht, besonders bildungsbenachteiligte Eltern anzusprechen. In Bremen wurde dafür die Service- Einrichtung „ bremer elternnetz“ geschaffen, die als Infozentrale für Eltern und Familien alle Angebote zu den Themen Erziehung, Entlastung und Unterstützung in der Familie sammelt, koordiniert und veröffentlicht. Damit wird eine größere Transparenz von Angeboten hergestellt. Ein weiteres Anliegen ist, alle familienfördernden Institutionen zu Kooperationspartnern zu machen, also auch Kindertagesstätten und Schulen einzubeziehen, um damit den Anspruch

flächendeckender und niedrigschwelliger Angebote zur Stärkung der Elternkompetenz einzulösen. Ein solches “Setting“ sichert die Erreichbarkeit für die Eltern und ist anschlussfähig an das Konzept der „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ (Netzwerk- Rundbrief Juli 2004). Vergleichbar ist das Kooperationsprojekt „Weiterbildung geht zur Schule“, welches derzeit in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wird.

Ein jüngst diskutiertes Modell für „Häuser für Kinder und Familien“ sind die Early Excellence Centres aus Großbritannien. Diese sind ganz unterschiedlich organisiert. Es gibt das integrierte Modell, das koordinierte Modell, das Koalitionsmodell und das „Hybridmodell“. Das integrierte Modell bietet alle Dienste unter einem Dach mit eigenem Personal. Das koordinierte Modell hat eigene Bereiche, die durch ein Managementteam gesteuert werden, beim Koalitionsmodell handelt es sich um einen Verbund und ein Netzwerk von Diensten, gesteuert durch einen externen Koordinator (z.B. Quartiersmanager) Das Hybridmodell stellt eine Mischform dar. (C. Peucker/ B. Riedel 2004).

Auch der Freistaat Sachsen hat sich des Themas Kooperation in den Modellprojekten „Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen“ und der „Partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Eltern“ angenommen.

Interessant sind hier noch kommunale Beispiele für Vernetzung und Kooperation, die als Good Practice gelten können. In den Netzwerk-Rundbriefen sind verschiedene Modelle veröffentlicht: das Rahmenkonzept zur Familienbildung in der Stadt Halle, initiiert vom Dezernat für Jugend, Soziales und Gesundheit (Netzwerk Rundbrief Oktober 2000; der Ansatz des Trägers AWO , KV Düsseldorf, Familienbildung als sozialraumorientiertes und vernetztes Bildungs- und Beratungsangebot zu organisieren (Netzwerk Rundbrief Oktober 2002); die Hammer Elternschule als Beispiel der Kooperation und Vernetzung auf kommunaler Ebene, als soziales Leitprojekt der Stadt Hamm (Netzwerk Rundbrief Februar 2004).

Alles in allem lässt sich feststellen, dass die Umsetzung von Bedarfsgerechtigkeit in der Familienbildung und die Praxis einer weitergehenden Vernetzung und Kooperation ein ambitioniertes Unterfangen sind. Vernetzung ist aber auch ein zentrales Element im Selbstverständnis der Familienbildung. Es gilt diese Akzentsetzung und den Gemeinwesenbezug zu verstärken und die entsprechenden Konzepte zu diversifizieren. Hier ist vieles in Bewegung.

6.3 Selbsthilfe und Initiativen

Selbsthilfegruppen sind inzwischen sehr verbreitet, insbesondere in den nord- und westeuropäischen Ländern und in den USA. Bearbeitet werden in diesen Gruppen alle denkbaren gesundheitlichen, psycho-sozialen und sozialen Themen- und Problemstellungen. Das Spektrum reicht von A wie Alkoholabhängigkeit, Alleinerziehend oder Asthma bis Z wie Zahnmetallschädigung, Zwangsneurosen oder Zwillingselternschaft.
In Deutschland wird die Zahl von Selbsthilfegruppen auf 70-100.000 mit 3 bis 3,5 Millionen engagierten Menschen geschätzt. Dabei ist das Potenzial sogar noch weitaus höher:

Selbsthilfegruppen haben inzwischen eine solche Bekanntheit und Akzeptanz erreicht, dass nach neueren Studien breite Bevölkerungsteile zur Teilnahme an bzw. Gründung einer Selbsthilfegruppe bereit sind (bis zu 3/4 der Bevölkerung; DAK Gesundheitsbarometer 1998). Auch die Ergebnisse des 1. bundesweiten Freiwilligensurveys bestätigen dieses große Potenzial der an Selbsthilfe interessierten Menschen (Braun/Klages 2000).
Neben dem weiten Angebot an Selbsthilfegruppen im Gesundheits- und psycho-sozialen Bereich hat sich zunehmend auch die Familienselbsthilfe mit Stillgruppen, Stieffamilien, Mütter- und Familienzentren entwickelt (s. Abschn. 6.4.2).

6.3.1 Gesundheitsbezogene Selbsthilfegruppen

Diese Hinwendung zu Selbsthilfegruppen hat zum einen ihren Grund darin, dass psychische / psychosomatische sowie chronische und degenerative Erkrankungen in den Industrienationen zugenommen haben. Sehr bedeutsam ist auch die wachsende Zahl allein lebender, allein erziehender, älterer und alter Menschen.
Zum anderen sind Selbsthilfegruppen aber auch Ausdruck neuer Problemlagen und Bedürfnisse, die aus dem gesellschaftlichen und sozialen Wandel wie ebenso von veränderten Werten herrühren. Die primären Hilfesysteme / Netzwerke (Familie, Verwandtschaft, Nachbarschaft) sind durch vielfältige Einflüsse in ihrer Bindungs- und Unterstützungskraft geschwächt. Die Menschen haben –dadurch hervorgerufen oder daraus resultierend – weit reichende Veränderungen zu bewältigen: hohe Flexibilitäts- und Mobilitätserfordernisse durch das Arbeitsleben, mangelnde Vereinbarkeit von Familie und Berufstätigkeit, Auflösung der Mehr-Generationen-Familie und traditioneller Sozialmilieus, hoher psycho-sozialer Stress, soziale Isolierung.
Neuen individuellen Wahlmöglichkeiten und Gestaltungsspielräumen in der Entwicklung von Lebensstilen stehen erhebliche Schwierigkeiten im unmittelbaren Nahbereich gegenüber, stabile und tragfähige Netze von Beziehungen, Bindungen, wechselseitiger Sorge und Verantwortlichkeit aufzubauen bzw. zu erhalten.
Selbsthilfegruppen reagieren auf solche gesellschaftliche Entwicklungen, aber auch auf vielfältige Lücken oder Fehlentwicklungen der professionellen gesundheitlichen und sozialen Versorgung.
Vieles kann dann der konkrete Anlass sein, sich für Selbsthilfegruppen zu interessieren, sich einer Gruppe anzuschließen oder selbst eine zu gründen:

- Krankheiten / Behinderungen,
- psychische Probleme, Depressivität, Ängste
- Partnerschafts- oder Erziehungsprobleme
- Isolation und Kontaktprobleme
- Suchtprobleme
- besonders schwierige Lebenssituationen, wie z. B. Berufstätigkeit, Familie,
- Kindererziehung und die Versorgung der pflegebedürftigen Eltern oder Arbeitslosigkeit
- Probleme am Wohnort (ökologische Probleme, Verkehrsprobleme u.ä.)
- eine schwere Lebenskrise (Arbeitslosigkeit, Trennung / Scheidung, Tod u.ä.).

Ein wesentliches Ziel des Selbsthilfeengagements ist es, eine Balance herzustellen zwischen den Anforderungen, die sich durch die persönliche Problemlage (Krankheit, Lebenskrise),

Berufstätigkeit / Arbeitslosigkeit und Familienleben ergeben. Zu den zentralen Aufgaben der Selbsthilfeunterstützung gehört es, Menschen zur Problem- und Lebensbewältigung in Selbsthilfegruppen anzuregen und sie dabei zu unterstützen, dass eine solche Balance gelingen kann.

Selbsthilfegruppen sind um ein Thema organisiert. Sie sind Solidargemeinschaften Gleichbetroffener und damit neuartige sekundäre Hilfesysteme / sorgende Netze, die nicht auf familiäre und verwandtschaftliche Beziehungen gegründet sind. Sie stellen allerdings keinen Gegensatz zu den primären Netzen dar. Vielmehr sind sie in ihrer Entstehung wie in ihrer Wirkungsweise familienbezogen, familienergänzend und familienentlastend (Thiel 1990) – was schon die Vielzahl von Eltern- und Angehörigengruppen als neuer Form sorgender Netze zeigt. Gruppen der Familienselbsthilfe, selbstorganisierte Eltern-Kind-Gruppen oder zahlreiche Einzelgruppen wie „Selbsthilfegruppen gemeinsame Sorge nach Trennung und Scheidung“ haben sogar explizit einen solchen Bezug.
Die Arbeits- und Organisationsformen von Selbsthilfegruppen sind vielgestaltig. Sie organisieren eine unmittelbare menschliche Begegnung und gegenseitige Hilfe am Wohnort oder in der Nähe des Wohnortes, und oft bleibt es dabei. Viele haben sich aber auch zu Selbsthilfeorganisationen bzw. -verbänden auf überörtlicher Ebene zusammengeschlossen oder bilden Netzwerke wie im Bereich der Familienselbsthilfe (Familienzentren, Mütterzentren; vgl. 7.1.).

Typische Organisationsformen der Selbsthilfe sind

- kleine örtliche Selbsthilfegruppen
- Selbsthilfeorganisationen und -verbände
- Selbsthilfeprojekte
- Selbsthilfeinitiativen.

Charakteristische Sektoren der Selbsthilfe sind

- Elternkreise und Elterninitiativen
- Selbsthilfegruppen / -organisationen chronisch Erkrankter und Behinderter
- Angehörigenselbsthilfegruppen
- psycho-soziale Selbsthilfegruppen
- Seniorenselbsthilfegruppen.

Typische Arbeitsformen der Selbsthilfe sind

- die nach innen, auf sich selbst bezogene Gruppe, wie die Anonymen Alkoholiker
- die nach innen und nach außen orientierte Gruppe, wie die Frauenselbsthilfe nach Krebs
- die nach außen orientierte Gruppen, wie Initiativen zur Verkehrsberuhigung im Stadtteil.

Die Teilnahme an einer Selbsthilfegruppe ist freiwillig und kostenlos. Jede/r geht in die Gruppe wegen eigener Schwierigkeiten bzw. einem eigenen Anliegen und bestimmt über sich selbst – sei es als Selbstbetroffener oder als Angehöriger.
Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wollen seelische Schwierigkeiten und Konflikte und / oder die Begleiterscheinungen ihrer Erkrankung oder Behinderung gemeinsam bewältigen und einander helfen – vor allem auch im Bezug auf den Lebensalltag in der Familie und der

Nachbarschaft, im Freundes- und Kollegenkreis. Sie streben an, ihre persönlichen und / oder sozialen Lebensumstände zu verändern bzw. zu verbessern. Im Zentrum steht das offene gemeinsame Gespräch. Was besprochen wird, bleibt in der Gruppe. Die meisten Selbsthilfegruppen beraten auch andere Gleichbetroffene, die nicht Gruppenmitglieder sind; viele vertreten auch gemeinsame Interessen in der Öffentlichkeit und versuchen, auf das soziale und politische Umfeld Einfluss zu nehmen. Das betrifft auch familiäre Belange, z.B.

- im Zusammenhang mit Krankheit, Behinderung, Pflege;
- im Zusammenhang mit der Vereinbarkeit von Familie und Berufstätigkeit;
- im Feld von Schule, Erziehung, Betreuung;
- seien es Verbesserungen der kommunalen Infra- und Dienstleistungsstruktur
- seien es Erwartungen und Wünsche nach Teilhabe von Kindern, Senioren, Eltern

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Selbsthilfegruppen haben und benötigen für die Gruppenarbeit keine professionelle Ausbildung. Wesentlich sind die eigene Betroffenheit und die in Alltag, Familie und Beruf gemachten Erfahrungen aufgrund ihrer Lebenssituation bzw. Erkrankungen (erlebte Kompetenz aus eigener Betroffenheit). Auf dieser Basis schaffen sie sich einen vertrauensvollen, solidarischen Raum, sind sie engagierte Bürger/innen in eigener Sache, streiten sie für Rechte und Verbesserungen, treten sie auf als mündige Patient/innen und kritisieren sie Mängel und Defizite in der Versorgung und der Gesellschaft.
Bei aller Selbstbestimmung und Selbstorganisation suchen Selbsthilfegruppen und benötigen sie die Anerkennung und Zusammenarbeit mit Professionellen in sozialen Institutionen, gesellschaftlichen Organisationen und Versorgungseinrichtungen. Dadurch können viele Ziele wirkungsvoller erreicht werden.
Bei Fachleuten und Institutionen sind Selbsthilfegruppen als Kooperationspartner und als Ergänzung zu professionellen Versorgungsangeboten (und zur erlernten Kompetenz der Fachausbildung) inzwischen in hohem Maß anerkannt.

Selbsthilfegruppen bestimmen ihre Ziele und damit natürlich auch die zu leistende Arbeit selbst. Wenn sie ausschließlich auf örtlicher Ebene nach innen gerichtet arbeiten und von Selbsthilfekontaktstellen oder anderen Versorgungseinrichtungen unterstützt werden, brauchen sie dafür oft kein oder kaum Geld. Andere wiederum brauchen für ihre Gruppenarbeit Zuschüsse, manchmal sogar in erheblichem Umfang, weil sie z.B.
– überregional arbeiten, die Öffentlichkeit über ihre Anliegen aufklären, Gleichbetroffene, die nicht Mitglieder der Gruppe sind, beraten, eigene Beratungsstellen (z.B. Beratungsstelle für Eltern drogenabhängiger Kinder und Jugendlicher) eingerichtet haben oder Betreuungsangebote unterhalten (z.B. eine selbstorganisierte gemeinschaftliche Kinderbetreuung / Eltern-Kind-Gruppe).
Die öffentliche Förderung durch Kommunen und Bundesländer ist sehr uneinheitlich, da keine verbindliche und verpflichtende Grundlage besteht. Selbsthilfegruppen werden im Rahmen freiwilliger Leistungen gefördert. Manchmal gibt es aber auch spezielle Fördermittel für Selbsthilfegruppen (so genannte „Selbsthilfe-Töpfe“). Allein für die finanzielle Förderung von Selbsthilfegruppen mit gesundheitlichen Zielsetzungen gibt es seit dem Jahr 2000 eine die gesetzlichen Krankenkassen verpflichtende Grundlage im Sozialgesetzbuch (SGB V § 20 Abs. 4). Verschiedentlich sind auch Stiftungen als Förderer und Unternehmen als Sponsoren aktiv.

6.3.2 Familienselbsthilfe, Mütter- und Familienzentren

Das Selbstverständnis von Familienselbsthilfe basiert nicht auf einer defizitären Beschreibung ihrer familiären Leistung, sondern orientiert sich an den familiären Ressourcen und damit verbunden an ihrer Erneuerungsfähigkeit: Elterninitiativen, Mütter-, Familien- und Nachbarschaftszentren als Angebote der Familienselbsthilfe einer präventiv orientierten Jugendhilfe verbessern die kommunikativen Möglichkeiten von Familien in ihrem Wohnumfeld und ermöglichen die Öffnung von einzelnen Familienmitgliedern hin zum öffentlichen Raum. Gerade mit der letztgenannten Funktion will das Familienselbsthilfekonzept auf die bereits beschriebenen Anforderungen an Frauen mit Kindern in unserer Gesellschaft reagieren und bedürfnisorientierte Lösungsmöglichkeiten für unterschiedliche Lebensbereiche von Familien, Frauen und ihren Kindern anbieten.

Angebote der Familienselbsthilfe setzen an familiären Zusammenhängen, Bedürfnissen und Wünschen an, suchen hierfür Lösungen in einem quasi öffentlichen Raum; Familienselbsthilfe setzt an die Stelle der Individualisierung und des gesellschaftlichen Rückzugs das gemeinschaftliche und solidarische Handeln, die eigenverantwortete Mitgestaltung.

Die Forderungen nach Ausbau der Angebote von Familienselbsthilfe erhalten gegenwärtig ihre stärkste Unterstützung durch die politische Diskussion einer Kosteneindämmung der Sozialleistungen („Umbau des Sozialstaats“), die wichtigeren Funktionen von Familienselbsthilfe sind jedoch in ihren konzeptionellen Wirkungen zu sehen: einmal in ihren bedarfsbezogenen und alltagspraktischen Hilfen, zum andern in ihrer gesellschaftspolitischen Funktion des bürgerschaftlichen Engagements, der „Stiftung sozialer Kohäsion“ (BMFSFJ/DJI 2002, S. 9).

Die Angebote der Familienselbsthilfe haben sich in den zurückliegenden Jahrzehnten stark ausdifferenziert und ausgeweitet. Dies ist vor allem eine Folge der familialen Wandlungsprozesse und veränderten Bedürfnisse von Familien: es finden sich Angebote mit dem Fokus der Kindererziehung und –betreuung, wie Elterninitiativen, Eltern-Kind-Gruppen, Krabbelgruppen, Spielgruppen; Mütter-, Familien- und Nachbarschaftszentren mit vielfältigen selbstorganisierten Aktivitäten für die einzelnen Familienmitglieder wie auch für die gesamte Familie; Angebote für besondere Lebensabschnitte (z.B. Stillgruppen) oder Lebenslagen, wie Gruppen für Alleinerziehende, Stieffamilien-Gruppen; Initiativen, die sich um eine familienfreundliche Gestaltung der Wohnumwelt und der sozialen Infrastruktur widmen, wie Spielplatzinitiativen, Elterngruppen zur Verkehrssicherung etc.

Selbsthilfe trägt dem Wunsch nach Eigenverantwortlichkeit des Handelns, nach gleichberechtigten, prinzipiell hierarchiearmen und demokratischen Kontakten, Beziehungen und Formen der Zusammenarbeit Rechnung und fördert damit den präventiven Charakter der Jugendhilfe. Im Zusammenhang mit besonderen Belastungs- und Problemsituationen wie Krankheit, Trennung, Scheidung usw. werden Eigenkräfte gestärkt und somit die Stabilität der Familie insgesamt gestützt.

An dieser Stelle stoßen Zentren aber auch an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit, wenn professionelle Beratung oder therapeutische Hilfen erforderlich werden. Hierbei übernehmen Zentren die wichtige Funktion einer Vermittlungsinstanz, indem sie den Weg oder die Kontaktaufnahme zur fachlichen Hilfe begleiten, unterstützen oder überhaupt erst dazu ermutigen, einen solchen Schritt zu wagen.

Die Hinzuziehung bzw. Vermittlung von Fachkräften, die entweder vor Ort oder innerhalb institutioneller Angebote ("ambulant") zur Verfügung stehen, verläuft in der Praxis nicht immer so konfliktfrei oder selbstverständlich wie konzeptionell gewollt. Darüber hinaus werden Selbsthilfeangebote bei öffentlicher Anerkennung mit wachsenden Ansprüchen aus den eigenen Reihen konfrontiert. Hinzu kommt die Herausforderung, Nachfragen von Betroffenen gerecht zu werden, so dass die Einstellung von (hauptamtlichen) Fachkräften vielerorts diskutiert wird und/oder vollzogen ist.

Die Einbeziehung von sogenannten Professionellen verändert allerdings wesentlich die Struktur von Selbsthilfeinitiativen. Dies ist vielfach begleitet von Organisations- und Verwaltungsmaßstäben, die die Grenzen zu reinen Dienstleistungsbetrieben fließend machen. In besonderem Maße fehlt es an ausreichenden Fortbildungsangeboten, an Praxisberatung sowie Supervision, die sich dem Verhältnis von Professionellen und Laien stellen. Diese Auseinandersetzung muss auch außerhalb der Selbsthilfe über institutionelle und trägerspezifische Grenzen hinaus vorangetrieben werden.

Die Etablierung von Selbsthilfezentren hat sich in vielen Regionen schon lange vollzogen, indem Zentren als Ergänzung zu anderen institutionellen Angeboten der Familienbildung angenommen werden und einen Teil der Infrastruktur für Familie darstellen. Des weiteren haben sich bei aller Konkurrenz- und Abgrenzungsdiskussion vielerorts Kooperationsformen zwischen den verschiedenen Anbietern im Bereich der Familienbildung herausgebildet, die auch zur gegenseitigen Befruchtung und inhaltlichen Ausgestaltung der Arbeit geführt haben. So haben etwa Familien-Bildungsstätten Räume an Selbsthilfeinitiativen abgetreten sowie offene Angebote integriert; Selbsthilfeeinrichtungen haben hingegen das eher klassische Kurssystem verstärkt in ihr Angebot aufgenommen.

Angesichts des knappen Zeitbudgets und der geringen Mobilität insbesondere von Frauen mit Kindern kommt der zentralen Lage der Zentren eine besondere Bedeutung zu. Wichtiges Kennzeichen ist auch die selbstverständliche Zugehörigkeit der Kinder im Zentrumsalltag, wobei Mütter/Väter nicht wegen der Kinder - wie bei vielen Angeboten für Mütter mit Kleinkindern - sondern mit den Kindern ins Zentrum gehen. Dies weist einerseits auf ein Mangelangebot an öffentlichen Betreuungseinrichtungen für Kinder hin, dem hiermit begegnet wird. Andererseits ermöglicht ein generationenübergreifendes Zentrum die Chance für Kinder, den Umgang mit Erwachsenen in öffentlichen Situationen sowie die eigenen Eltern in neuen Rollen und Funktionen zu erleben. Diese Angebote tragen auch dem Wandel von Familien Rechnung, indem hier altershomogene Erfahrungen gemacht werden können, die in den kleiner werdenden Familien nicht bzw. nur eingeschränkt gemacht werden können (vgl. Abschnitt 4.3).

Die in der Zentrumsarbeit engagierten Frauen/Männer zeigen, dass sich Fachlichkeit nicht nur in Form einschlägiger beruflicher Qualifikationen ausdrückt. Trotzdem benötigen sie bzw. fordern sie zu ihrer eigenen Unterstützung praxisbegleitende Fortbildungsseminare und Supervision ein. Für den großen Bedarf, Erfahrungen zu reflektieren und zu verarbeiten, auch in überregionalem Austausch mit anderen Selbsthilfeeinrichtungen, fehlen häufig die dafür notwendigen Ressourcen.

Angebote bzw. Einrichtungen der Familienselbsthilfe sind zunächst örtlich begrenzt. Aus Gründen der konzeptionellen Weiterentwicklung ihrer Angebote, der Fortbildung und des Erfahrungsaustauschs, der öffentlichen Anerkennung sowie der gemeinsamen politischen Interessenvertretung haben sich in der Vergangenheit überörtliche Zusammenschlüsse der

Familienselbsthilfe gebildet; gegenwärtig bestehen auf Bundesebene vier Säulen der Familienselbsthilfe: die Bundesarbeitsgemeinschaft der Elterninitiativen (BAGE), der Bundesverband der Mütterzentren, der Bundesverband der Arbeitsgemeinschaft Freier Stillgruppen, die Bundesarbeitsgemeinschaft Selbsthilfegruppen Stieffamilien. Diese „Dachverbände“ haben sich – ähnlich den Selbsthilfegruppen in der Gesundheitsselbsthilfe – zu einer Bundesarbeitsgemeinschaft Mütter- und Familienselbsthilfe zusammengeschlossen, die bislang über einen lockeren Zusammenschluss jedoch nicht hinausgekommen ist. Die nachfolgenden Überblicke orientieren sich an dem Abschlussbericht des DJI zur „Familienselbsthilfe und ihr Potential für eine Reformpolitik von ‚unten‘“ (BMFSFJ/DJI 2002).

Elterninitiativen

In ihnen werden alle Formen der selbstorganisierten Kinderbetreuung in allen Altersstufen bis ca. 12 Jahren angeboten (z.B. Kinderläden, Krabbelstuben, Schülerhorte, Kinderhäuser). Auch wenn die hauptsächliche Erziehung und Betreuung nun durch Erzieherinnen erfolgt, halten Elterninitiativen an dem zeitlichen Engagement, der inhaltlichen Mitgestaltung und demokratischen Verantwortung durch die Eltern fest. Betreuungsangebote von Initiativen versuchen flexibler auf die Erfordernisse von Familien einzugehen und folgen besonderen pädagogischen Anliegen, wie z.B. der Förderung des Selbstbewusstseins, der sozialen Kompetenz von Kindern, der altersgruppenübergreifenden Erziehung oder der stärker partnerschaftlichen Beziehungen zu Erwachsenen.

Der Tätigkeit von Elterninitiativen kam in der Vergangenheit bereits große Bedeutung zu durch ihren Einfluss auf die Weiterentwicklung der Regelangebote zur Kinderbetreuung und die rechtlich-pädagogische Diskussion.

In den neuen Bundesländern sind Elterninitiativen vielfach an die Stelle von kommunalen Betreuungsangeboten getreten, weil sich nur auf diesem Wege die örtlichen Einrichtungen erhalten ließen: die Kinderbetreuung konnte kostengünstiger angeboten werden, es wurden örtliche Arbeitsplätze erhalten, weitere Wege für die Kinder und erwerbstätigen Eltern vermieden, die soziale Infrastruktur erhalten. Darüber hinaus erfuhren die Eltern neue Möglichkeiten der öffentlichen Betätigung und demokratischen Verantwortung. Freilich stellen die Abwanderung von jungen Familien, der weitere Geburtenrückgang und die Finanzschwäche der Kommunen in dünn besiedelten Gegenden der neuen Bundesländer auch Elterninitiativen vor Existenzprobleme (BMFSFJ/DJI 2002, S. 66 ff.).

Mütter- und Familienzentren

Mütterzentren sind vor allem eine Antwort auf die Situation der Familienfrauen mit kleineren Kindern – auf ihre soziale Isolierung in ihren kleinen Einzelfamilienhaushalten, auf den Wunsch nach Kommunikation für sich und ihre Kinder.
Eine wesentliche „Ursache“ dafür sind die vielfältigen Wandlungsprozesse von Familien, wie z.B. der Geburtenrückgang mit der Abnahme der Geschwisterzahlen (Gewährleistung von altersgleichen Verhaltensformen muss nun außerhalb der Familie organisiert werden), Zunahme von alleinerziehenden Müttern durch Scheidung (Wunsch nach Kontakten und wechselseitige Unterstützung), aber auch sich verändernde Ansprüche und Wünsche von Eltern (Rückgang der Bedeutung von Verwandten- und Familienbeziehungen zugunsten von selbstgewählten – Freundes – Beziehungen), Erfahrungsaustausch während der Familien-pause)

Die selbstbestimmten Möglichkeiten der Unterstützung und Entlastung der Familien in ihrem Alltag schaffen ein Höchstmaß an Freiwilligkeit, mit der Angebote flexibel wahrgenommen werden können, und bieten Raum und Zeit, eigene Aktivitäten und Kompetenzen zu entwickeln, einzubringen und auszuleben. Der von Müttern häufig beklagte Verlust an Sicherheit im Umgang mit der Öffentlichkeit als Resultat der isolierten "Privatheit der Familie" kann in den Zentren, die eine positive Atmosphäre des "Dazugehörens" schaffen, überwunden werden.

Konstitutiv für Mütterzentren ist, dass die Nutzerinnen selbst bestimmen, in welchem Umfang und zu welchen Zwecken sie das Mütterzentrum nutzen wollen: zur Kommunikation und Rekreation, zur Teilnahme an Kursen und Bildungsangeboten, zum gemeinsamen Mittagstisch mit anderen Familien, zur Kinderbetreuung oder aber zur Inanspruchnahme von Dienstleistungen, wie sie vom Zentrum oder von anderen Müttern angeboten werden (z.B. Second Hand, Friseur, Naturkostladen, Tauschbörsen). Besucherinnen können dabei sowohl Nutzerinnen sein und bleiben oder aber selbst zu „Anbieterinnen“ werden bzw. Mitglied des Leitungsteams des Zentrums werden.

Weiteres Prinzip ist, dass alle Tätigkeiten im Zentrum in gleicher Weise honoriert werden, für deren Ausübung eine berufliche Qualifikation nicht Voraussetzung ist.

Gerade durch offene Angebotsformen mit geringem Verpflichtungscharakter wird der Erfahrungsaustausch auch über alltägliche, scheinbar nebensächliche Dinge bewusst ermöglicht. Einblicke in andere Familiensituationen können insoweit Entlastung geben, wie strukturell angelegte Konflikte und Probleme nicht mehr als individuelle bzw. selbst verschuldete wahrgenommen werden. Das Prinzip des offenen Zugangs zu allen Angeboten wie Mutter-Kind-Café, Vermittlung von Babysitter-Diensten oder von Einkaufsdiensten für ältere Menschen usw. dient sowohl der Vermeidung von "Schwellenängsten" als auch der Erweiterung des Einzugsbereichs und somit der Teilnehmer(innen)schaft. Initiatorinnen von Mütterzentren beschreiben diese z. B. als Anlaufstelle, Kontaktstelle, Tankstelle und Serviceeinrichtung, aber auch Ideenfabrik und eine Plattform für Einmischung in gesellschaftliche Zusammenhänge. Bedeutsam ist, dass jede nach dem eigenen (Familien-) Rhythmus unverbindlich vorbeikommen kann, und zwar mit oder ohne Kinder. Lange Öffnungszeiten, Spontaneität auch durch Möglichkeiten der Mitgestaltung, kein einseitiges Konsumieren, kein Einfügen in ein zeitliches Korsett kennzeichnen das positive Erleben eines Zentrumsalltags.

Wirkungen der Mütterzentren können auf der Ebene der teilnehmenden Mütter und Kinder, aber auch auf den Ebenen der Familien und der Nachbarschaft festgestellt werden. Für Mütter sind die Zentren wichtig für Kontakte und den Erfahrungsaustausch mit anderen Frauen (Müttern), als Möglichkeit der Entlastung (Kinderbetreuung), als Weiterbildungs-möglichkeiten, zur Förderung von Selbständigkeit und des Selbstbewusstseins, einer größeren Lebenszufriedenheit. In Mütter- und Familienzentren finden sich auch Teilnehmerinnen, die von anderen Angeboten der Familien- und Weiterbildung nicht erreicht werden. Kinder haben in den Zentren Möglichkeiten zu altersgleichen Kontakten und Förderung bei Schulschwierigkeiten und in der Hausaufgabenbetreuung.

Über das hohe Maß an Selbstorganisation und Engagement in Selbsthilfezentren erwerben insbesondere Familienfrauen Selbstvertrauen und kommunikative Fähigkeiten, die vielfach die Grundlagen für den Wiedereinstieg in den Beruf oder in außerhäusliche Aktivitäten (z. B. Kommunalpolitik) darstellen. Verschiedentlich wird daran gearbeitet, an derartig erworbenen Qualifikationen/Kompetenzen anzuknüpfen und Durchlässigkeit/Quereinstiege in soziale

Berufe zu ermöglichen, wie etwa in Form von Weiterbildungsmaßnahmen zur Erzieherin in Teilzeitform.

Als bedeutsames Strukturprinzip hat sich in diesem Zusammenhang die Bezahlung von Aktivitäten im Zentrum herausgestellt. Im Gegensatz zur üblichen Nicht-Bezahlung der Hausfrauenarbeit bedeutet die in der Regel geringe Honorierung ein Stück Anerkennung bzw. ermöglicht überhaupt erst eine Mitarbeit, um kurzfristig finanzielle Engpässe zu überwinden. Darüber hinaus führt die Bezahlung zu einer Verstärkung des Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls insbesondere von Müttern.

Selbsthilfegruppen von Stieffamilien

Die quantitative Zunahme der Wiederverheiratung nach Scheidung oder Verwitwung und das Anliegen, die damit verbundenen spezifischen Probleme dieser Familienform in der Öffentlichkeit zu thematisieren und Verständnis zu erreichen, waren wesentliche Motive für die Bildung von Stieffamiliengruppen und ihr bundesweiter Zusammenschluss.

Entsprechend lassen sich zwei unterschiedliche Gruppen von Betroffenen unterscheiden: „einerseits Gruppen, die sich auf reine Gruppenarbeit und auf persönliche Problembewältigung innerhalb der Gruppe beschränken und andererseits solche Gruppen, die über Kontaktpersonen öffentlichkeitswirksam arbeiten und mit Ämtern, Beratungsstellen und mit Fortbildungsträgern kooperieren.“ (BMFSFJ/DJI 2002, S. 44).

Mehrheitlich handelt es sich um Gesprächsgruppen mit intensiver Gruppenarbeit, an denen die neuen Partner nur teilweise sich beteiligen; neben den Gruppentreffen finden gelegentliche Wochenendtreffen statt. Die Themen der Gruppentreffen sind überwiegend nicht vorgeplant (außer mit externen Referenten), sie folgen vor allem aktuellen Problemen und Wünschen der teilnehmenden Stiefeltern.

Die Situation von Stieffamilien wird von den Betroffenen schwieriger eingeschätzt als die Situation von Kernfamilien: die Erwartungen an den Stiefelternteil werden als überhöht erlebt (Verunsicherung über die eigene Rolle, Probleme in der Partnerschaft) und ihre Rolle gegenüber ihren Stiefkindern ist von Verunsicherung, Spannungen und Akzeptanzproblemen bestimmt. In einem meist mehrjährigen Gruppenprozess mit Gleichbetroffenen wird versucht, die Situation zu verbessern: vier von fünf Teilnehmern geben an, dass sich ihre familiäre Situation verbessert habe, sie empfinden den Erfahrungsaustausch als hilfreich. Sie erfahren sich durch die Gruppenarbeit entlastet und unterstützt gegenüber ihren Partnern und im Verhalten zu ihren Stiefkindern (BMFSFJ/DJI 2002, S. 46 ff.)

Freie Stillgruppen

„Die Entstehung von Stillgruppen war eine Reaktion auf die Ausdünnung nachbarschaftlicher und verwandtschaftlicher Netzwerke im Strukturwandel der Familie und die damit verbundene Entwertung des Erfahrungswissens der vorherigen Müttergeneration über Geburt, Säuglingspflege und den Umgang mit Babys.“ (BMFSFJ/DJI 2002, S. 49)
In angeleiteten Gruppentreffen können sich die Teilnehmerinnen Rat suchen und ihre Erfahrungen miteinander austauschen, wobei sich die Themen nicht auf Stillprobleme allein beziehen: vielmehr werden Familien- und Partnerschaftsprobleme, die Geschwistersituation nach der Geburt eines weiteren Kindes erörtert; die Treffen haben auch die Funktion, den Müttern nach der Geburt einen geschützten öffentlichen Raum zu bieten, in dem sie der Enge des privaten Familienbereichs „entfliehen“ können. Die Teilnehmerinnen können in einer

Gruppe mit Müttern in der gleichen Lebenssituation ihre Verunsicherung überwinden und werden zum Stillen ermutigt. Aus den Stillgruppen werden von den Müttern vielfach auch weitergehende Initiativen für die Gründung von Krabbelgruppen, Eltern-Kind-Gruppen entwickelt.

Durch Öffentlichkeitsarbeit und Kampagnen haben die Stillgruppen zu einer veränderten Sicht und Bewertung des Stillens beigetragen: der Anteil stillender Mütter hat zugenommen, die gesundheits- und entwicklungsfördernde Bedeutung des Stillens konnte im öffentlichen Bewusstsein wieder verankert werden, die „Markterschließungsoffensiven der Babynahrungsindustrie“ (BMFSFJ/DJI 2002, S. 54) zurückgedrängt werden.

Die Erfolge der Stillgruppen erklären sich aber auch durch die Anleitung der Gruppen durch „Stillberaterinnen“, die für ihre Tätigkeit durch die Arbeitsgemeinschaft Freier Stillgruppen (AFS) „ausgebildet“ und zertifiziert werden.

6.3.3 Vernetzung in der Selbsthilfe (Kontaktstellen; überörtliche Zusammenschlüsse)

Unterstützung für Selbsthilfegruppen und Selbsthilfeinteressierte bieten Selbsthilfekontaktstellen. Dies sind spezielle örtlich oder regional arbeitende Einrichtungen mit hauptamtlichem Personal. Sie arbeiten themen-, bereichs- und indikationsgruppenübergreifend im Selbsthilfebereich. Als professionelle Beratungseinrichtungen befördern sie den Selbsthilfegruppen-Gedanken in der Öffentlichkeit, regen sie zur Gruppenbildung an, dienen sie der Stärkung der Eigenverantwortung und der gegenseitigen freiwilligen Hilfe und bilden sie eine Brücke zum professionellen Versorgungssystem (Multiplikatorenarbeit). Geboten werden Informationen und Kontakte zu Selbsthilfegruppen und Unterstützung bei der Gruppenarbeit, z.B. bei der Gruppengründung oder bei der Öffentlichkeitsarbeit. Zur Verfügung gestellt oder vermittelt werden Hilfsmittel für die Arbeit und Räume für Treffen. Zur Bewältigung von Schwierigkeiten in der Selbsthilfegruppenarbeit gibt es Beratungsangebote.

Organisiert wird der Erfahrungsaustausch untereinander und der Kontakt und die Begegnung mit Fachleuten, Journalist/innen und Ämtern / Verwaltungen. Selbsthilfekontaktstellen nehmen darüber hinaus eine Wegweiserfunktion im System der gesundheitlichen und sozialen Dienstleistungsangebote ein und verbessern damit die gesamte lokale Infrastruktur.
Die Angebote von Selbsthilfekontaktstellen resultieren aus vier wesentlichen Zielen:

- aus der Isolation herauskommen und Gruppen bilden (Selbstorganisation)
- miteinander sprechen und Erfahrungen austauschen (Kommunikation)
- sich wechselseitig helfen und sich umeinander sorgen (Solidarität)
- voneinander lernen und Fähigkeiten zur Problembewältigung wie für das Zusammenleben entwickeln (Befähigung, Gruppen-, Sozial- und Familienkompetenz).

Mittlerweile gehören Selbsthilfekontaktstellen gemeinsam mit Seniorenbüros und Freiwilligenagenturen zu den drei am weitesten verbreiteten Typen von engagementfördernden Infrastruktureinrichtungen in Deutschland (Enquêtekommission Bürgerschaftliches Engagement 2002).
Zur Information, Beratung und Unterstützung von selbsthilfeinteressierten Bürgerinnen und Bürgern existieren gegenwärtig in Deutschland 278 Selbsthilfekontaktstellen, davon 206 (74 %) in den alten und 72 (26 %) in den neuen Bundesländern (NAKOS 2004, Thiel 2004).

Gefördert werden Selbsthilfekontaktstellen von Bundesländern, Kommunen im Rahmen freiwilliger Leistungen und von den gesetzlichen Krankenkassen auf der Grund der Bestimmungen des Sozialgesetzbuchs V, § 20, Abs. 4).

Es gibt aber durchaus auch andere Einrichtungen, an die sich Selbsthilfegruppen und Interessierte wenden können. Je nach der Problemstellung können dies bestimmte Beratungsstellen vor Ort sein, z.B. eine Familien- und Erziehungsberatungsstelle, eine Drogen- oder eine Behindertenberatungsstelle. Informationen und Unterstützung bieten oft auch die Gesundheits- und Jugendämter, Wohlfahrtsverbände, die sozialen Dienste von Krankenkassen, Familienzentren-, Begegnungsstätten, Nachbarschaftszentren, der schulpsychologische Dienst, Apotheken, Ärztinnen und Ärzte usw. Es gibt vielfältige Verbindungen und Kooperationen von Versorgungseinrichtungen und Selbsthilfegruppen. Besondere Möglichkeiten bietet eine Verbindung der Förderung von Selbsthilfegruppenkompetenz und Familienkompetenz, wie sie von Familienbildungsstätten gemeinsam mit Selbsthilfekontaktstellen oder mit Selbsthilfegruppen geleistet werden kann. Besonders betrifft dies Meta-Kompetenzen wie

- Selbstermächtigung (das Selbstbewusstsein stärken sowie die Fähigkeit, Anliegen nach außen zu vertreten)
- Kommunikationsfähigkeit (sich öffnen, sich mitteilen und zuhören; andere Sichtweisen erfahren und respektieren)
- Konfliktfähigkeit (Konflikte aushalten und produktiv lösen lernen, Toleranz erwerben wie streiten lernen; voneinander und miteinander lernen, z.B. sich abzugrenzen, sein Verhalten zu verändern)
- Prozessentwicklung (sich als Gruppe gemeinsam auf Regeln verständigen; gemeinsame Ziele entwickeln; gemeinsam planen, organisieren und handeln).

7 Elternbriefe

Die Idee der Elternbriefe ist, Eltern, die ihr erstes Kind erwarten, mit Informationen zur psychischen Entwicklung des Kindes, zu Fragen der Erziehung und Pflege, Gesundheit und den Veränderungen des Familiensystems zu versorgen und sie in ihren Erziehungskompetenzen zu stärken. Die Elternbriefe werden dabei entsprechend dem jeweiligen Alters- und Entwicklungsstand des Kindes („just in time“) von den Jugendämtern oder anderen Trägern (z.B. Kath. Kirche) den Eltern zugesandt.

Im deutschsprachigen Bereich handelt es sich vor allem um die Elternbriefe des Arbeitskreises Neue Erziehung (gefördert durch das BMFSFJ) und die Peter-Pelikan-Briefe (die vorwiegend in Bayern verteilt werden), um die „Elternbriefe du und wir“, die im Auftrag der Deutschen Bischofskonferenz herausgegeben werden, und die Elternbriefe der schweizerischen „Pro Juventute“ Stiftung; daneben bestehen weitere örtliche Elternbriefe von Jugendämtern.

Die einzelnen Elternbriefe wurden vor einigen Jahren sowohl thematisch stark erweitert als auch altersmäßig ausgeweitet: die 46 Elternbriefe des Arbeitskreises Neue Erziehung reichen nun von der Geburt bis zur Pubertät, die „Elternbriefe du und wir“ von 0 bis 9 Jahren, die Peter-Pelikan-Briefe von 0 – 11 Jahren. Ausserdem liegen für türkische Eltern 13 zweisprachige Elternbriefe vor. In einer vergleichenden Inhaltsanalyse kommt Oberndorfer (Bierschock u.a.1998) zu dem Ergebnis, dass zwischen den einzelnen Briefreihen ein „hohe(s) Maß an inhaltlicher Übereinstimmung“ besteht, was die Autorin als Ausdruck der gesellschaftlichen Konsensfähigkeit über Erziehungsziele und Erziehungsverhalten sowie Einstellungen zu Eltern und Kindern interpretiert (S.54).

Einer Pressemitteilung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (29.4.2005) ist zu entnehmen, dass allein von den Elternbriefen des Arbeitskreises Neue Erziehung bislang 100 Mill. Elternbriefe verteilt wurden; jährlich sind dies rd. 3,5 Mill.

Gemessen an der quantitativen Verbreitung der Elternbriefe ist es unverständlich, dass empirische Aussagen über die Nutzung der Elternbriefe sowie über ihre Effizienz selten sind und bereits längere Zeit zurück liegen, so dass sie auf die gegenwärtig aktuellen Elternbriefe nicht mehr voll zutreffen. Insbesondere wären Aussagen darüber wünschenswert, inwieweit die Elternbriefe auch von Eltern genutzt werden, die durch andere Angebote der Familienbildung weniger erreicht werden.

Jüngste empirische Aussagen über die Nutzung und ihre Einschätzung liegen für die „Elternbriefe du und wir“ vor. Ende 2000 wurden die Leser und Leserinnen der zuvor überarbeiteten Briefe befragt; die vom Emnid –Institut durchgeführte Befragung ergab u.a., dass die ganz überwiegende Zahl der Befragten die Verständlichkeit der Texte, die sprachliche Form und die Auswahl der Themen sehr gut bzw. gut beurteilten. Die Einschätzung, von der Lektüre der Briefe zu profitieren, bejahten 86% der Befragten. Die Hälfte der Befragten nutzten die Briefe auch bei nachgeborenen Kindern.

Eine weitere Evaluation von Elternbriefen liegt vom Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg für Bayern vor (Bierschock/Oberndorfer/Walter 1998). Die Autoren kommen hier zu der Einschätzung, dass das Medium „Elternbriefe“ noch nicht ausreichend in

die Gesamtbemühungen der Jugendämter integriert sind, junge Eltern umfassend zu informieren: der Versand der Elternbriefe bleibt vor allem ein isoliertes Informationsangebot, ohne es mit weiteren örtlichen Informations-, Beratungs- und Hilfsangeboten zu verknüpfen (S.59). Darüber hinaus verzichtete eine Minderheit der Jugendämter überhaupt auf den Versand der Elternbriefe, d.h. die Elternbriefe werden immer noch nicht flächendeckend eingesetzt (S. 17).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Elternbriefe seit langen Jahren eine „Eigenexistenz“ führen und ihre Integration mit anderen Formen und Angeboten der Familienbildung noch nicht sehr stark entwickelt wurde: so ist etwa vorstellbar, dass eine Verteilung der Elternbriefe durch die Träger der Familienbildung mit weitergehenden Angeboten, der Gesprächsvertiefung, der Diskussion und des Erfahrungsaustauschs verbunden werden könnten. Erste Schritte in diese Richtung gehen jüngstens Vernetzungen zwischen der Arbeitsgemeinschaft für Katholische Familienbildung (AKF) und dem Herausgeberverein der „Elternbriefe du und wir.“

Bezüglich der Reichweite und Effizienz der Elternbriefe sind kontinuierliche Studien notwendig, um z.B. das Angebot aktuell halten zu können.

8 Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Familienbildung

Zum Qualitätsdiskurs im Bildungs- und Sozialbereich
Das Thema Qualitätsentwicklung und -sicherung wird als öffentlich relevantes Thema im Bildungsbereich erst seit Mitte der 90er Jahre verhandelt. Seinen Ausgangspunkt hatte es in der beruflichen Weiterbildung und in Entwicklungen in den neuen Bundesländern. Dort waren nach der Wende erhebliche Missstände in Lehrgängen der Bundesanstalt für Arbeit und bei Projekten in Verbindung mit Umschulungen und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen festgestellt worden.
Zur gleichen Zeit suchten die Zuwendungsgeber ihrerseits nach Möglichkeiten den Mitteleinsatz im Bereich der Weiterbildung effektiver zu gestalten. Die öffentliche Hand forderte zunehmend eine zweckentsprechende und sparsame Verwendung der öffentlichen Mittel ein.
Zudem ist die Weitbildungslandschaft im Umbruch begriffen. Die Lage auf dem Weiterbildungsmarkt ist gekennzeichnet durch eine Intransparenz von Anbietern und Angeboten, durch die Dominanz von Kleinanbietern und durch große Anbieter im IT-Bereich (BMBF 2001, 16f.).

Die Qualitätsdiskussion schwappte aus der beruflichen Bildung schon bald auf die Bereiche der Jugend- und Erwachsenenbildung über. Forciert wurde die Entwicklung durch die Erweiterung der Normenreihe DIN EN ISO 9000ff. auf den Weiterbildungsbereich. Damit schien ein geeignetes Instrument zur Verfügung zu stehen, um den Ansprüchen an Qualität und Nachhaltigkeit auch entsprechen zu können. In eine neue Phase ist die Qualitätsdiskussion durch die Anforderungen von SGB III im Blick auf eine Zertifizierung und Anerkennung von Einrichtungen gekommen, die Maßnahmen durchführen wollen.

„Qualitätssicherung und -entwicklung standen in den letzten Jahren im Mittelpunkt der weiterbildungspolitischen Diskussion. Der Weiterbildungssektor als vierte Säule des Bildungssystems hat sich diesen neuen Anforderungen gestellt. Eine Antwort darauf ist die Einsicht in die Notwendigkeit zur Implementierung von Mechanismen und Systeme zur Sicherung der Weiterbildungsqualität.
Dabei hat die Familienbildung bei der Erprobung von Verfahren, die für kleinere und mittlere Organisationen mit pädagogischer Zielsetzung geeignet erscheinen, eine Vorreiterfunktion eingenommen.“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/Arbeitsgemeinschaft Kath. Familienbildungsstätten in der Diözese Aachen 1999, S. 5).

„Qualität“ ist für die Bildungsarbeit kein neues Thema, sondern formuliert einen Selbstanspruch des Arbeitsfeldes. Sie ist eine nie erledigte Herausforderung und Anstrengung, das erwachsenbildnerische Handeln immer wieder zu überprüfen, zu fundieren und zu verbessern. Das Thema Qualität ist mit dem Anspruch von Professionalität eng verknüpft. Zum Berufswissen von Erwachsenenbildnern gehört im Sinne eines Denken in Regelnkreisen der Abgleich von Lernergebnis mit Lernzielen und eingesetzten Methoden, die Formulierung von Konsequenzen für neue Angebote, d.h. die Evaluation des eigenen Handelns. Gegenüber dem herkömmlichen Verständnis von Qualität zeichnen sich neue Qualitätskonzepte dadurch aus, dass sie nicht nur die pädagogischen Prozesse und Ergebnisse, sondern auch die Einrichtungen und Institutionen insgesamt in den Blick nehmen, die pädagogische Angebote organisieren.

Im Einzelnen können für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung folgende vier Qualitätsbereiche unterschieden werden: (1) Programmqualität; (2) Pädagogische Qualität; Einrichtungsqualität; (4) Erfolgsqualität (vgl. Liebald u.a. 2000).

Der Bereich Programmqualität umfasst folgende Dimensionen: die Konzeption der Einrichtung, die curriculare Planung und die Programminformation. Der Bereich Pädagogische Qualität umfasst die Dimensionen Kompetenz der Kursleitung, Begleitung der Lehrenden und Begleitung der Lernenden, Gestaltung des Lernprozesses, Evaluation und Feedback. Der Bereich Einrichtungsqualität bezieht sich auf Betriebsorganisation und Organisationsstrukturen mit Personal, Arbeitszufriedenheit, Betriebsklima, Kommunikation und Kooperation, Räumlichkeiten, Recht und Finanzierung, Präsenz und Service, Partizipation, Gender Mainstreaming, Entwicklung und Qualitätssicherung. Die Erfolgsqualität bezieht sich auf nachweisbare bzw. gesicherte Ergebnisse in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen einer Weiterbildungseinrichtung. Dimensionen dieses Qualitätsbereiches sind: Effektivität, Zufriedenheit, Effizienz, Berichtswesen, Wirkungen im gesellschaftlichen Umfeld und Qualitätssicherung.

Damit rückt eine Gesamtsicht von Qualität in den Fokus der Aufmerksamkeit.
Das Neue besteht darin, dass die einzelnen Aktivitäten und Ansätze aufeinander bezogen und wechselseitig miteinander verknüpft werden. Es stellt eine Gesamtperspektive und einen umfassenden Handlungsrahmen für die Weiterentwicklung von Bildungsqualität dar.

Qualität ist in zwei Dimensionen zu entwerfen: einmal geht es um die Entwicklung von Arbeitsabläufen in Richtung dessen, was angestrebt wird und nötig ist **(Qualitätsentwicklung)** und zum anderen geht es um die Sicherung der Veränderungen und Verbesserungen, die infolge dieser Entwicklung erreicht werden **(Qualitätssicherung)**. Das Management von Qualität meint das bewusste Gestalten dieser beiden Vorgänge.

Der Evaluationsansatz des herkömmlichen Qualitätsbegriffes stellt die Produktqualität von Angeboten, und damit die Outputorienterung allein in den Vordergrund. Dieser Ansatz bestimmte auch das Qualitätsverständnis in der Familienbildung. Als Instrumentarium der Qualitätssicherung waren weithin gängig Fortbildung, Supervision und Qualifikationsanforderungen bei der Rekrutierung von KursleiterInnen und Honorarkräften.

Qualitätsentwicklung in der Familienbildung
Im Bereich der Familienbildung ist diese Diskussion schon relativ früh aufgenommen worden. Seit der Mitte der 90er Jahre und in der Breite seit Ende der 90er Jahre werden Modellprojekte der Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung erprobt.

Ein Vorreiter war hier das Land NRW. Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in NRW, zu dessen Aufgaben die Unterstützung von Trägern und Einrichtungen der Weiterbildung gehört, hat die Initiative ergriffen und Projekte gestartet, in denen das Arbeitsfeld Familienbildung bei der Umsetzung einer eigenverantwortlichen Qualitätssicherung einbezogen war. Neben der fachlichen Projektbegleitung fördert das Landesinstitut diesen Arbeitsbereich durch Fachtagungen, Flying Experts und Arbeitshilfen.

Eines der ersten Projekte in diesen Bereich war das der AWO, das auch Einrichtungen der Familienbildung mit umfasste. Es wurde 1995-1996 durchgeführt und ist unter dem Titel „Das Gold in den Köpfen…“ dokumentiert (hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung /Landesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und Weiterbildung der Arbeiterwohlfahrt NRW 1997). Im Rahmen dieses Projekts wurde das Modell der

Qualitätszirkel erprobt und die wechselseitige Entwicklungsberatung von Weiterbildungseinrichtungen gefördert. Die Qualitätszirkel wurden in der Erprobungsphase moderiert. Die Struktur und Größe der Einrichtungen mit jeweils wenigen (1-2) Mitarbeitenden legte eine einrichtungsübergreifende Organisation nahe.

Die Ergebnisse dieses Projektes überzeugten: Die Arbeit mit Qualitätszirkeln hatte sich als taugliches Instrument selbstgesteuerter Organisationsentwicklung und Evaluation mit orientierender Funktion für andere Weiterbildungseinrichtungen erwiesen. Transfermöglichkeiten stellt die Dokumentation vor.

Ende der 90er Jahre gewann die Auseinandersetzung mit Modellen der Qualitätssicherung in der institutionellen Familienbildung an Breite. Der erste Ansatz in dieser Reihe war das Projekt der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildungsstätten der Diözese Aachen, das wieder vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW in Soest gesteuert wurde.

Dieses Projekt orientierte sich am Modell der European Foundation for Quality - Management (EFQM) und wandte für die Familienbildung ein Qualitätsmanagementverfahren an, das die gesamte Organisation in einen Prozess der kontinuierlichen Verbesserung einbezieht. EFQM realisiert den Total Quality Management- Gedanken: Dieser Ansatz will den gesamten Herstellungs- und Leistungserbringungsprozess so gestalten, dass Fehler und Qualitätsmängel gar nicht erst entstehen. Vorhaben der Qualitätssicherung erfassen und verändern die gesamte Organisation, so dass Qualitätssicherung der Einstieg in einen Organisationsentwicklungsprozess ist. Das EFQM- Basismodell ist ein Raster zur Analyse der Institution Familienbildungsstätte (vgl. nachfolgende Übersicht). Ein Frageleitfaden zu den einzelnen Dimensionen des EFQM- Modells ist zentrales Arbeitsinstrument.

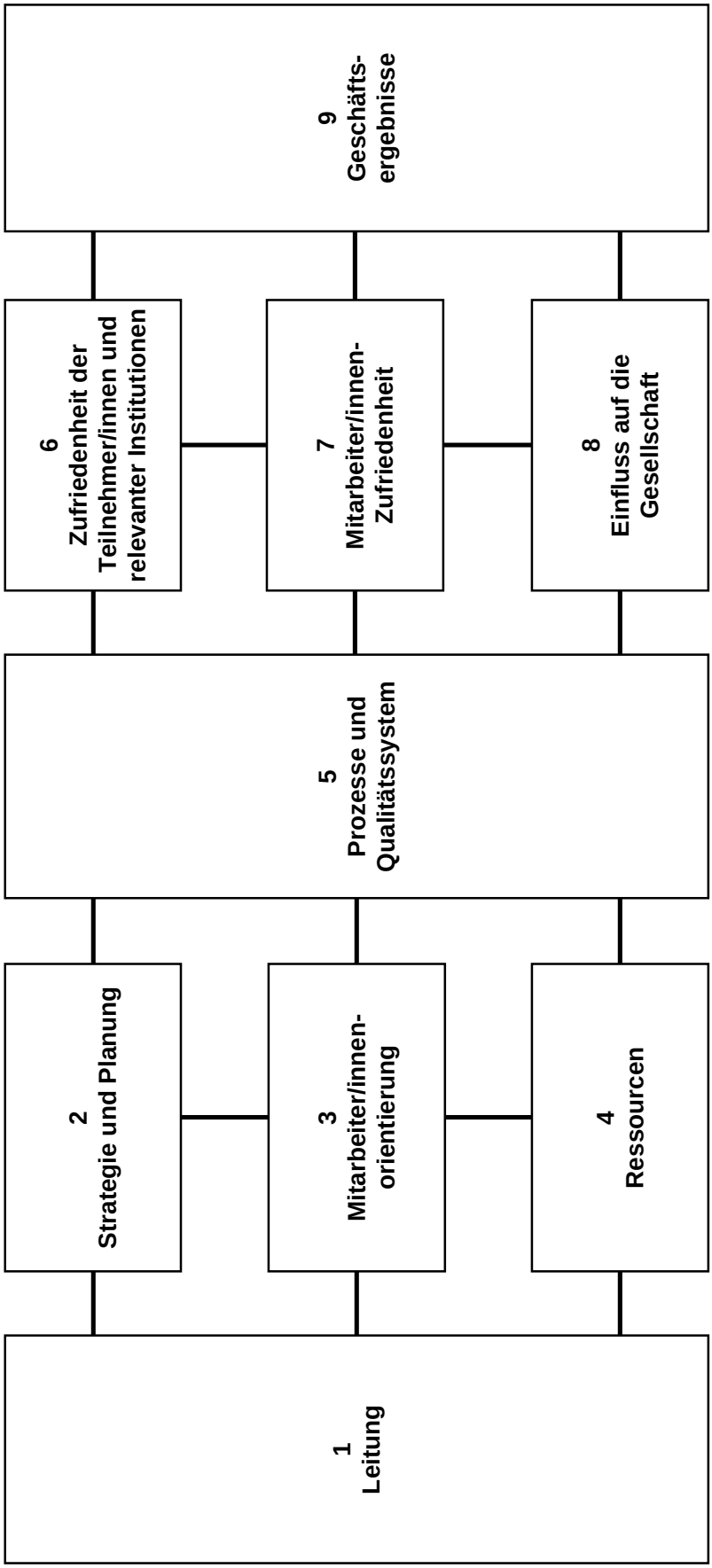
Ein wesentliches Ergebnis war die Entwicklung einer „Branchenversion“ von EFQM.
Die „Branchenversion“ des standardisierten Verfahrens sollte der Familienbildung Ansatzpunkte für selbst organisierte Veränderungsmaßnahmen bereitstellen. Sie sucht den Besonderheiten des pädagogischen Prozesses Rechnung zu tragen und die fachlich-pädagogische Ebene stärker einzubeziehen.

Ein Projekt der drei Bundesarbeitsgemeinschaften für Familienbildungsstätten (1998-2000) folgte dem Aachener Projekt (Schiersmann u.a. 2001). Es wurde mit 47 Einrichtungen in drei Bundesländern durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Diesem Projekt schliesst sich zeitlich und konzeptionell das der Arbeitsgemeinschaft der Hessischen Elternschulen und Familienbildungsstätten mit 26 Einrichtungen an.

Das Qualitätsmodell besteht im wesentlichen aus vier Elementen: der Durchführung einer einrichtungsumfassenden Stärken- Schwächen- Analyse als Organisationsdiagnose auf der Basis des EFQM- Modells, der Realisierung konkreter Vorhaben zur Qualitätsverbesserung, der Einrichtung von Qualitätsgruppen mit Qualitätsbeauftragten und der Fortbildung und der professionellen Beratung vor Ort. Exemplarisch wird der Prozess der Einführung von Qualitätsentwicklung skizziert.

Die Entscheidung für den EFQM- Ansatz in dem Projekt fiel in Abwägung von Vor- und Nachteilen mit dieser Begründung: es erfasse die gesamte Organisation, gebe den Mitarbeitenden ein großes Gewicht, sei sowohl prozess- als auch ergebnisorientiert, nehme die Autonomie der Einrichtungen durch die Selbstbewertung ernst und orientiere sich nicht an

EFQM-Modell
angepasste Version für Einrichtungen der Familienbildung



von außen gesetzten Standards. Methodisch auf der Höhe der Managementdiskussion sei es überdies europaweit verbreitet. Für den Bereich der Familienbildung wurde es modifiziert.

Hinter diesem europäischen Modell stehen Werte, die als acht Grundsätze den Geist des Modells und seine Ausrichtung beschreiben: Ergebnisorientierung; Kundenorientierung; Führung und Zielkonsequenz; Management mit Prozessen und Fakten; Mitarbeiterentwicklung und –beteiligung; Kontinuierliches Lernen, Innovation und Verbesserung; Aufbau von Partnerschaften; Verantwortung gegenüber der Öffentlichkeit.

Auf der Basis der Grundkonzepte nennt das Modell neun Kriterien, die für exzellenten Erfolg maßgeblich sind: fünf so genannte Befähigerkriterien (Potenziale) und vier Ergebniskriterien. Die ersten fünf Kriterien (1 – 5) richten sich auf die Vorgehensweisen der Organisation. Es sind Führung, Politik und Strategie, Mitarbeiter, Partnerschaft und Ressourcen, Prozesse. Die Ergebniskriterien erfassen mitarbeiterbezogene Ergebnisse, kundenbezogene Ergebnisse, gesellschaftsbezogene Ergebnisse und Schlüsselergebnisse.

Mit Hilfe dieser neun Kriterien soll der Fortschritt einer Organisation auf dem Wege zur Excellenz bewertet werden. Um diese Bereiche abzuprüfen, wurden angepasste und einrichtungsspezifische Leitfäden entwickelt.

Die Qualitätsgruppen hatten die neun Qualitätskriterien intensiv bearbeitet und Verbesserungsprojekte identifiziert. Dabei wurden Methoden professionellen Projektmanagements eingesetzt. Im Fokus der Aufmerksamkeit standen weiter die Qualitätsgruppe, ihre effiziente Arbeitsweise und ihr Funktionieren als Team. Ein Mitglied der Gruppe nahm die Aufgabe des/ der Qualitätsbeauftragten der Einrichtung wahr. Unterstützt wurde der Ansatz durch Fortbildungsmodule und Beratung vor Ort. Das Projekt hat die weitere Diskussion in der Familienbildung geprägt.

2001 startete in der Erzdiözese Köln das Projekt „Qualitätsmanagement in Familienbildungsstätten (QuiF), das bis Mitte 2004 lief. Dieses Projekt hat mit seinen Vorgängerprojekten den Ansatz der Selbstevaluation gemeinsam, ein Modell, das diagnostische Fragen der Evaluation vorgibt, den Ansatz der „Intervention“, d.h. einer Veränderung im Sinne von Verbesserung (oder von einer ganz neuen Praxis) und den Ansatz einer Installierung von funktionsübergreifenden Arbeitsgruppen für diesen Zweck und schließlich die Praxis der Unterstützung der Arbeit durch Fortbildungen.

Das QuiF- Projekt kennzeichnet aber drei deutliche Unterschiede: Es wurde erstens ein eigenes Modell der Selbstevaluation im Vorfeld des Projektes entwickelt, um eine möglichst große Praxisnähe zu gewährleisten. Das Modell zeigt zweitens weitgehende Kompatibilität mit der Branchenversion von EFQM (EFQM- Version Erwachsenenbildung/ Weiterbildung DIE) und mit dem lernerorientierten Qualitätsmodell (LQW 2/ ArtSet). Es zeigt aber auch Unterschiede: es vernachlässigt das Thema Führung/ Leitung/ Entscheidungsprozesse, ein „blinder Fleck“ der Konzeptionsphase, und es vernachlässigt das Thema „Qualität des Lehrens“ des ArtSet- Modells. Das ist begründet durch den überwiegenden Einsatz von freien Mitarbeiter-Innen und Honorarkräften, die die Dienstleistungen erbringen. Und drittens überschreitet das QuiF- Modell den formalen Ansatz der anderen Modelle und nimmt auch die inhaltlichen Themen der Familienbezogenen Bildung und der Personenbezogenen Bildung auf. (Das hat seinen Grund in der zeitgleichen Diskussion um die Novellierung des Weiterbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen, deren Gegenstand auch die Auslegung des Begriffes Familienbildung und die damit verbundene Förderfähigkeit ist.)

Die Qualitätsentwicklung erfolgte in den beteiligten Einrichtungen arbeitsteilig bzw. kooperativ. Die beteiligten Einrichtungen beschränkten sich auf nur ein bis zwei Punkte des QuiF- Modells. Sie profitierten aber von den Arbeitsergebnissen der anderen Einrichtungen, wenn und indem sie diese für sich adaptierten und anpassten. Das bereitete die zentrale Projektgruppe vor, die Generalisierung und Transfermöglichkeiten erarbeitete und diese Materialien und Ergebnisse allen Familienbildungsstätten zur Verfügung stellte.
Dieser Ansatz will Ressourcen schonen, die Arbeit erleichtern, eine tragende Motivation sichern, die „Systemqualität" der Familienbildungsstätten entwickeln und in die Fläche wirken. Das Projekt zielte auf die Erstellung von Qualitätshandbüchern für jede Einrichtung, die nach Abschluss des Projektes weitergeführt werden sollen. Der QuiF- Ansatz schlägt so eine Brücke zwischen dem EFQM- und dem ISO- Ansatz, zwischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.

Ein Forum des Dialogs war eine Fachtagung, die aktuelle Modelle der Qualitätsentwicklung vorstellte, die von Weiterbildungseinrichtungen und Einrichtungen der Familienbildung erprobt wurden (DIN ISO, EFQM, DIE/ QualitätsentwicklerInnen in der Erwachsenenbildung, LQW 2, Qualitätsmodell für dezentrale Weiterbildungsträger und ihre Landesorganisationen / Machbarkeitsstudie Rheinland-Pfalz, QES/ Qualitätsentwicklungs-system in Sachsen, Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen von DEAE und Arbeit und Leben). Die Einrichtungen der Familienbildung waren aufgerufen, diese auf ihre Nützlichkeit und Brauchbarkeit zu prüfen.

Konkrete Impulse zur Qualitätsverbesserung gab das Projekt im Blick auf Veranstaltungsevaluation und Leitbildentwicklung. Qualitätsentwicklung wird in dem Innovationsprojekt vorwiegend aus der Sicht der „Investoren", den Förderern der Einrichtungen und aus der Sicht der „Kunden" bearbeitet. Insofern stehen die Kernbereiche und die Absicherung der Einrichtungen durch eine angemessene Angebotsplanung im Fokus. So wurden Programmhefte systematisch ausgewertet und als Instrument der Selbstevaluation „Raster zur Programmanalyse" entwickelt. Diese kann Impulse für Programminnovationen und die Fokussierung auf neue Zielgruppen im Sinne von Bedarfsgerechtigkeit geben.
Auf die Ebene der Organisation bezogen wurden erste Schritte zur Qualitätsentwicklung gegangen. Ein Leitbild und seine Erarbeitung ist ein Mittel der Profilschärfung der Einrichtung. Es beschreibt nach innen die Grundsätze der Leistungserbringung und nach außen die Leistungen für Förderer und „Kunden" und Partner. Nach einer Analyse vorliegender Leitbilder wurde eine Handreichung zur Erstellung eines Leitbildes erarbeitet und vorgelegt.

Weiterhin wurde der Ansatz der Steuerung durch Ausschreibung und Förderung von Innovationsprojekten durch Landesmittel verfolgt, um Schwerpunktsetzungen und Qualität durch Best Practice zu etablieren. Durch das Vorgehen sollte die Richtung für die Weiterentwicklung und für das Aufgreifen wichtiger gesellschaftlicher Herausforderungen weisen. Diese Beispiele und Modelle einer innovativen Praxis (1998-2002) wurden veröffentlicht und im Rahmen von Regionalkonferenzen und Tagungen der Landesjugendämter landesweit diskutiert, so dass sie „Ausstrahlungseffekte" entfalten konnten.

Das Projekt zur Ausgestaltung „lebensbegleitenden Lernens", dessen Abschlussbericht Anfang 2005 vorliegen wird, hat wichtige und praxisnahe Ergebnisse und Erträge gebracht, die sich zwar auf die konkreten Rahmenbedingungen des Landes Nordrhein-Westfalen - insbesondere die Anforderungen der Evaluation des Weiterbildungsgesetzes - beziehen, aber

auch darüber hinaus von Bedeutung sind und Beachtung und Nachahmung verdienen. Diese Ansätze entsprechen den Forderungen und Positionsbestimmungen, wie sie von der Jugendministerkonferenz 2003 vorgenommen wurden.

Qualitätsentwicklung in der Eltern- Kind-Gruppen-Arbeit
Ein besonderes Feld der Qualitätssicherung ist der Bereich der Eltern- Kind-Gruppenarbeit in der Erwachsenen- und Familienbildung. Eltern- Kind- Gruppen sind ein Programmschwerpunkt und ein zentrales Arbeitsfeld der Familienbildung. Dieser Arbeitsbereich wohnort- und gemeindenaher Bildungsarbeit ist durch ein großes ehrenamtliches Engagement geprägt. Und es existieren hohe Ansprüche an die Tätigkeit der Leiterinnen der Eltern- Kind-Gruppen, die mit dem Begriff „Semi-Professionalität“ umschrieben wird. Dieser Begriff verweist auf die Spannung zwischen dem Anspruch biografischer Passung und Nachbarschaftshilfe und den professionellen Ansprüchen von Erwachsenen- und Familienbildung an die Gruppenleiterinnen. Während viele Familienbildungsstätten eine entsprechende pädagogische Ausbildung für die Honorarkräfte voraussetzen, gab es im Bereich Erwachsenenbildung und jüngst der konfessionellen Träger erhebliche Anstrengungen, die Qualität in diesem Bereich zu sichern. Das geschieht durch Konzepte und Fortbildungscurricla, deren Durchlaufen Voraussetzung für eine Tätigkeit in diesem Bereich unter der Trägerschaft von Bildungseinrichtungen oder –trägern ist (z.B. EKP/ Das Eltern- Kind- Programm der Erzdiözese München und Freising). Ein anderer Ansatz der Qualitätssicherung verfolgte das Projekt der Evangelischen Erwachsenenbildung in Bayern, das Gruppenleiterinnen für beratende und begleitende Aufgaben qualifizierte (begleitende, beratende Mitarbeiterinnen). Auch hier wurde eine Professionalisierung der Arbeit angezielt. Andere Träger haben für die Eltern- Kind-Gruppenbildungsarbeit Rahmenkonzepte entwickelt, die orientierende oder verbindliche Vorgaben enthalten (wie das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Nordrhein e.V.), oder die Qualitätsstandards für die Kurse festschreiben (wie die Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen). Die Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildungsstätten hat verschiedene Qualitätshandbücher als Arbeitshilfen herausgegeben (Qualitätshandbuch für die Eltern-Kind-Gruppenarbeit in katholischen Familienbildungsstätten. 2001; Qualitätshandbuch Elternkompetenzen stärken in Erziehung, Partnerschaft und Alltag. 2003, hrsg. von der BAG Katholischer Familienbildungsstätten).

Perspektiven
Qualitätsentwicklung hat als Katalysator gewirkt und dazu beigetragen, aktuelle Herausforderungen wirksam und nachhaltig zu bearbeiten. Die Qualitätssicherung in der Bildungsarbeit ist kein Selbstzweck, sondern soll beitragen zur Verbesserung des „Produktes Familienbildung“.

Qualitätsentwicklung und –verbesserung wird zukünftig eine zentrale Rolle sowohl für die Bestandssicherung als auch für die Weiterentwicklung von Einrichtungen der Familienbildung spielen. Dies wird in der Zukunft verstärkt auch Gegenstand von Leistungsvereinbarungen sein, wie sie §§ 78b, 78c KJHG oder aber länderrechtliche Regelungen der Familienbildung (z.B. das Weiterbildungsgesetz in NRW) vorsehen.

Auch intern steigen die Ansprüche der TeilnehmerInnen und MitarbeiterInnen an die Qualität der Arbeit. Jenseits der Konkurrenz der verschiedenen Ansätze geht es um systematisches Überprüfen, Generieren von Verbesserungsmaßnahmen und Implementieren derselben. Es wird darauf ankommen, dass die unterschiedlichen Modelle der Qualitätsentwicklung einen ganzheitlichen und beteiligungsorientierten Ansatz haben, unabhängig davon, wie umfassend Kriterienkataloge definiert sind. Dabei ist darauf zu achten, dass Qualitätsentwicklung als

interner kontinuierlicher Lernprozess gestaltet ist und von allen Systemmitgliedern mit verantwortet wird. Dieser Innovations- und Lernprozess muss als Regelprozess verstanden und gestaltet werden. Dies ist umso dringlicher, als sich Bildungseinrichtungen und –träger der Forderung nach Zertifizierung als Voraussetzung für die zukünftige öffentliche Förderung gegenübersehen.

9 Fortbildung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Aus den vorhergehenden Kapiteln ergeben sich bereits weitgehend die Konsequenzen für die künftige Weiterentwicklung im Bereich der Fortbildung. Ausbau und Professionalisierung der Familienbildung sind mit kontinuierlichen Fortbildungsangeboten zu begleiten. Erforderlich sind Fortbildungsangebote sowohl für die Ebene der Leiterinnen/Leiter und der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter als auch besonders für die große Zahl der Honorarkräfte (Kursleiterinnen/Kursleiter), denen die hauptsächliche Verantwortung für das inhaltliche Angebot von Familienbildung zukommt.

Zwar ist das Qualifikationsniveau der Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter auf allen Arbeitsebenen in den letzten Jahren gestiegen, jedoch decken in der Regel die Praxisqualifikationen der Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter nicht sowohl das gesamte Spektrum der fachlichen als auch der (erwachsenen-) pädagogischen Anforderungen an die Tätigkeit im Bereich der Familienbildung gleichermaßen ab.

Fachkräfte unterschiedlicher Berufsgruppen, Ausbildungsgänge und -niveaus arbeiten in der Familienbildung. Zumeist sind sie auf Tätigkeitsprofile in anderen Arbeitsfeldern hin ausgebildet. Sie bringen eine Vielfalt unterschiedlicher fachlicher Kompetenzen in die Praxis ein; ihren Aufgaben und Funktionen im Bereich der Familienbildung entsprechend ist jedoch meist eine zusätzliche Qualifizierung für die jeweilige spezielle Tätigkeit erforderlich. So sind beispielsweise Leiterinnen/Leiter der generationenübergreifenden Eltern-Kind-Gruppen i.d.R. als Erzieherinnen/Erzieher für die Arbeit mit Kindern ausgebildet, kaum jedoch für die - gleichzeitige - Arbeit mit den Eltern.

Inhalte und Schwerpunkte der Fortbildung ergeben sich u.a.

- aus den vorgestellten veränderten strukturellen Bedingungen der familiären Lebenslagen und den gewandelten Anforderungen für die Lebensführung, wie sie in den voranstehenden Kapiteln entfaltet wurden; d.h. etwa fundierte Kenntnisse über die Situation und den Strukturwandel von Familie, die Vielfalt von Familien- und Lebensformen, das Wissen über neue Entwicklungen, z. B. in der Medienwelt und -forschung;
- aus konzeptionellen Vorgaben, wie sie seitens der Familienbildung zu beachten sind: etwa die Erreichung zusätzlicher familiärer Zielgruppen (z.B. Migrantengruppen; Familien in besonderen Lebenslagen) oder der besondere Nachdruck auf präventive Angebote;
- aus der Rezeption und Umsetzung neuer konzeptioneller Ansätze (z.B. der Ergebnisse von Modellprojekten oder die Übernahme der „Gehstruktur“ für Angebote der Familienbildung).

Leitgedanken jeder Fortbildungsarbeit sind Innovationen (im Blick auf die Institution) und Emanzipation (im Blick auf die beteiligten Personen). Ziel von Familienbildung ist dabei letztendlich die Verbesserung der Erziehungs- und Sozialisationssituation in Familien sowie der Lebenssituation und Lebensqualität von Familien, Müttern/Frauen, Vätern/Männern, Kindern und älteren Menschen und die Unterstützung von Menschen in besonderen Lebenslagen.

Ein besonderer Schwerpunkt ist dabei gegeben durch die Einsicht in die prägende Wirkung der frühen Kindheitserfahrungen, die dazu geführt hat, dass Politik und Verwaltung bereit sind, die „Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern“ zur politischen Priorität zu machen und stärker in diesen Bereich zu investieren.
Es gibt ein neues Bewusstsein dafür, dass die komplexen Anforderungen an die Familie von heute ein **Mehr** an präventiven Unterstützungsangeboten unterschiedlichster Art erfordern, die **allen** Familien zugänglich sein sollen.

Die Jugendministerkonferenz hat im Mai 2003 in ihrem Beschluss „Stellenwert der Eltern- und Familienbildung – Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern“ ein deutliches Umsteuern in diesem Arbeitsfeld beschlossen und zahlreiche Empfehlungen gegeben, wie über neue Ansätze, Kooperationen und Vernetzungen innovative Entwicklungen in Gang gesetzt werden können.

Es ist von einem mehrdimensionalen Unterstützungsbedarf des Einzelnen auszugehen. Dieser zeigt sich jeweils altersspezifisch, er zeigt sich migrations- und geschlechtsspezifisch, er zeigt sich lebenslagentypisch.

Die Angebote für die Fortbildung in der Familienbildung müssen daher Komplexität gestalten helfen und folgende Wirkungen erzielen:

- Stärkung von Selbstwertgefühl und Selbsthilfepotenzialen der verschiedenen Zielgruppen (Ressourcenorientierung)
- Stärkung der Handlungskompetenz von Eltern und Kindern
- Reale Entlastung von Eltern und Familien
- Schaffung von Bildungsmöglichkeiten, Entwicklungs-, Erfahrungs- und Erlebnisräumen für Kinder und Erwachsene
- Ermöglichen von Kontakt, Kommunikation und Konfliktklärung (um Ausgrenzungsprozessen entgegenzuwirken)
- Sicherung von Information und Unterstützung (soziale Dienstleistungen erschließen)
- Aufbau eines abgestimmten Unterstützungsangebots vor Ort (Einmischung in die Jugendhilfeplanung, Kooperationen mit anderen Institutionen gestalten)
- Förderung des interkulturellen Zusammenlebens und der interkulturellen Öffnung der öffentlichen Einrichtungen vor Ort.

Die folgenden Gesichtspunkte sollten Eckpunkte für die konzeptionelle Weiterentwicklung von Angeboten der Familienbildung und damit leitend für Fortbildungsmaßnahmen sein:

- **Prävention** (vorbeugende Unterstützung statt nachgehende Intervention in Bezug auf Kinder und Erwachsene, d.h. umfassende Angebote in der Familiengründungsphase schaffen)
- **Stärkung der Elternressourcen und der Selbsthilfepotenziale von Familien** (Raum schaffen zur Entwicklung von Sozialkompetenzen, Erziehungs- und Bildungskompetenzen, Haushaltsführungskompetenzen)
- **Förderung neuer Konzepte von Elternschaft und Partnerschafts-beziehungen**
  (Mütter-/Frauenrolle und Väter-/Männerrolle thematisieren, Raum zur

Entwicklung passender Modelle der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit schaffen)

- Ergänzen (nicht Ersetzen) der bisherigen „Komm-Struktur“ durch eine systematische „Geh-Struktur“
- zu den Familien und Kindern (z.B. Hausbesuchsprogramme)
- zu anderen Institutionen, die auch für Kinder und Familien zuständig sind (z.B. Kindertagesstätten, Beratungsstellen, Schulen)
- zum „Sozialraum“ – dem Lebensraum der unterschiedlichen Zielgruppen, die wir erreichen wollen.
- Schaffen und Gestalten von (neuen) Strukturen, um Vernetzung und Kooperation zu sichern.

Fortbildungsangebote, die die aktuell erforderlichen Veränderungsprozesse unterstützen, sollten die persönliche Ebene der Werte und Haltungen, die fachliche Ebene der neueren wissenschaftlichen Erkenntnisse und des methodischen Repertoires zu ihrer Umsetzung in die Praxis und die strukturelle Ebene des Umgangs mit Institutionen, Netzwerken und Kooperationspartnern berücksichtigen, wenn sie nachhaltige Wirkung entfalten sollen. Die Intensität der Berücksichtigung der verschiedenen Ebenen kann dabei je nach der genauen Themenstellung und der Zusammensetzung der Teilnehmenden variieren.

Auf der persönlichen Ebene geht es um die Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Werte und Haltungen, um sich einen bewussten Umgang mit Gleichheit und Differenz zu erarbeiten. Dieser Aspekt hat eine besondere Bedeutung in Trainings zu interkultureller Kompetenz und in Prozessen der interkulturellen Öffnung von Einrichtungen. Er ist wichtig, wenn es um die Ausgestaltung der Mutter-/Frauenrolle und der Vater-/Männerrolle in der Familie geht, um die Arbeitsteilung in der Familie und die Debatte um eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit. Schließlich ist diese Ebene entscheidend, wenn es darum geht, eine ressourcenorientierte Haltung zu entwickeln, die ermöglicht, Eltern als Experten für die Entwicklung ihrer Kinder anzuerkennen und mit ihnen darüber in einen Dialog zu treten.

Der reflektierte Umgang mit Gleichheit und Differenz – insbesondere im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz und Gender-Kompetenz – sollte daher als Querschnittsthema in alle Fortbildungsangebote eingehen.

Auf der fachlichen Ebene geht es um die Vermittlung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse in für die Familienbildung relevanten Fachgebieten. Hierzu gehören vor allem neue Erkenntnisse der Säuglings- und Kleinkindforschung, der Gehirnforschung (wie funktioniert „Lernen“?), der Entwicklungspsychologie (insbesondere der bindungstheoretischen Forschung – wie entsteht eine „sichere“ Bindung?), der Familiensoziologie sowie der Forschung zu Sprachentwicklung und Spracherwerb.

Ziel der Beschäftigung mit diesen wissenschaftlichen Erkenntnissen ist zu erarbeiten, welche Konsequenzen sich daraus für die Entwicklung neuer konzeptioneller Ansätze, neuer Methoden und möglicherweise neuer Angebotsformen in der Familienbildung ergeben.

Am Beispiel der Gruppen für 0-3Jährige mit ihren Eltern („Growing Together Groups“), die vom englischen Pen Green Centre, dem ersten Early Excellence Centre in Großbritannien (vgl. 5.1.1) angeboten werden, lässt sich dies gut veranschaulichen: Eltern und Kinder kommen für 1 ½ Stunden in professionell vorbereitetem Rahmen zusammen. Das Treffen

wird von einem interdisziplinären Team aus vier pädagogisch und therapeutisch geschulten MitarbeiterInnen begleitet. Die Bedürfnisse der Eltern wie der Kinder finden Beachtung. Da die Erkenntnisse der Bindungsforschung belegen, dass positive Eltern-Kind-Interaktionen eine sichere Bindung entstehen lassen und dass dies eine wichtige Voraussetzung für das eigenständige Explorieren der Umgebung – also für das Lernen - darstellt, wird im Einverständnis mit den Eltern bei den Gruppentreffen ein Schwerpunkt auf die gemeinsame Beobachtung und Dokumentation der Eltern-Kind-Interaktionen gelegt. Wichtig ist dabei der ressourcenorientierte Blick und die Anerkennung der Eltern als Experten für die Erziehung ihrer Kinder. Momente positiver Eltern-Kind-Interaktion werden mit der Videokamera aufgenommen, zusammen mit der Mutter/dem Vater angeschaut, kommentiert, interpretiert, dokumentiert und einzelne Bildfolgen werden den Eltern mitgegeben. Die Eltern entwickeln dabei weitere Ideen für Spiel und Beschäftigung mit ihrem Kind zu Hause.
Kommentar der Pen Green Mitarbeiterinnen: „Die Eltern werden zum Nachdenken über ihre Kinder angeregt und entwickeln mehr Selbstbewusstsein, wenn sie sich über ihre Rolle als erste Erzieher ihrer Kinder klar werden."
Und Kommentar einer Mutter: "Diese Gruppe ist ... anders als alle anderen, sehr informativ, und man kriegt sehr viele Rückmeldungen. Man schreibt hier sehr viel auf über die Kinder und notiert das Wichtigste. Ich tue das jetzt auch jeden Tag. Ich habe ein Fotoalbum angelegt, das mit dem Tagebuch übereinstimmt. Auf den Fotos, die wir machen, können wir gut ihre Fortschritte beobachten." (Dohrmann 2003).

Bei diesem Angebot wird die „Komm-Struktur" bei Bedarf mit der „Geh-Struktur" kombiniert. InteressentInnen, die aus psychischen oder physischen Gründen nicht alleine zum Treffen kommen könnten, werden von MitarbeiterInnen zu Hause abgeholt.

Hier in Deutschland sind Beobachtung und Dokumentation „Werkzeuge", die häufig noch nicht in die Grundausbildung der MitarbeiterInnen der Familienbildung integriert waren und daher aktuell in der Fortbildung eine wichtige Rolle spielen.

Die Vorstellung der „Growing Together Groups" sind nur e i n Beispiel für die Verbindung von aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen, neuen konzeptionellen Ansätzen und die erforderliche Entwicklung neuer Angebotsformen und Methoden in der Fortbildung für das Arbeitsfeld Familienbildung.

Im Modellprojekt „Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern" (Ziegenhain u.a. 2004) wurden in den letzten Jahren vergleichbare Methoden entwickelt; es wäre sinnvoll, sie in einem präventiven, gemeinwesenorientierten Rahmen von Familienbildung weiter zu erproben.

Weitere aktuell wichtige Themen für die Fortbildung auf der fachlichen Ebene sind:

- Neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu Sprachentwicklung und Spracherwerb
- Unterschiedliche Konzepte von Elternkursen zur Stärkung der Bildungs- und Erziehungskompetenz
- Angebote zur Unterstützung der Medienkompetenz verschiedener Elterngruppen
- Neue Angebotsformen – wie z.B. das Hausbesuchsprogramm „Opstapje" (vgl. 5.1.1) , bei dem Geh-Struktur und Komm-Struktur kombiniert werden
- Kennenlernen neuer konzeptioneller Ansätze wie z.B. die Arbeit der Early Excellence Centres und anderer beispielhafter Projekte in europäischen Nachbarländern.

Hier sind die Übergänge zur strukturellen Ebene fließend.
Neue Formen der Kooperation und Vernetzung sind für MitarbeiterInnen der Familienbildung von enormer Bedeutung. Die Analyse der Potenziale der eigenen Einrichtung und der Bedarfslage im Umfeld sind wichtige Voraussetzungen für die Art der Vernetzung und Kooperation

- mit anderen sozialen Einrichtungen – Kindertagesstätten, Beratungsstellen, Schulen, Ausbildungsstätten -,
- mit Betrieben und Verbänden der Wirtschaft sowie
- für die Mitwirkung in den „Lokalen Bündnissen für Familie“ und die
- Mitarbeit im Jugendhilfeausschuss, um die Berücksichtigung der Familienbildung in der Jugendhilfeplanung zu beeinflussen.

Für diese Aufgaben, die alle eine hohe kommunikative, analytische und strategische Kompetenz voraussetzen, müssen in der Fortbildung Methoden der Qualitäts- und Organisationsentwicklung, der Gemeinwesenarbeit, der Netzwerkarbeit und der Öffentlichkeitsarbeit vermittelt werden.

In Phasen erheblicher struktureller Veränderungen wäre für viele Einrichtungen Fortbildung in Form von Prozessbegleitung wünschenswert, um abgestimmt auf die konkrete Situation die genannten Ebenen berücksichtigen zu können.
Wo dies nicht möglich ist, muss die Leitung diese Aufgabe wahrnehmen und entscheiden, in welchen Bereichen zusätzliche Qualifizierung erforderlich ist, damit die Arbeit bedarfsgerecht weiter entwickelt werden kann.

Fachtagungen zu aktuellen Themen der Familienbildung haben in diesen Zeiten der Veränderung eine wichtige Funktion, um zu informieren, zu inspirieren, ein Forum zum Erfahrungsaustausch zu bieten und so die konzeptionelle Entwicklung sowie Kooperation und Vernetzung zu fördern.

10 Zusammenfassung und Perspektiven

In den vorangehenden Kapiteln konnte gezeigt werden, dass Familienbildung als Folge von Strukturveränderungen und -umbrüchen auf gesellschaftlicher, familialer und individueller Ebene an Bedeutung gewonnen hat und bei deren Fortgeltung eine wichtige Instanz für die gesellschaftliche Weiterentwicklung, die Ausgestaltung der Gemeinwesen sowie für die Lebensführung und -gestaltung sowie für die Lebensqualität von Eltern, Kindern und Familien bleiben wird.

Zentrale Prozesse der gegenwärtigen strukturellen gesellschaftlichen und familialen Entwicklung lassen sich zusammenfassend als Prozesse der „Enttraditionalisierung“ (Beck) beschreiben. Diese Modernisierungsprozesse besagen, dass das Traditionelle, Gewohnte und Hergebrachte nicht mehr bestimmend sind für die Organisation und das Funktionieren des gesellschaftlichen Zusammenlebens; sie werden abgelöst durch neue Muster und Prozesse, die nicht mehr „ererbt“, sondern von jeder Generation neu erworben werden müssen. Was aber nicht mehr selbstverständlich ist, bedarf der Vermittlung, der Aneignung und des Lernens.

Dieser Strukturwandel kann an vielen Facetten festgemacht werden, etwa anhand des Bedeutungsrückgangs religiös begründeter Werte und kirchlicher Bindungen, aber auch an dem Entstehen neuer Lebensformen und Familienmuster, wie der Pluralisierung von Lebensformen, an dem Bedeutungszuwachs, der dem Einzelnen zukommt (Individualisierungstendenz). Andere Entwicklungen führen zu neuen Rollenanforderungen und –widersprüchen, wovon besonders Frauen und Mütter betroffen sind: auf sie richten sich gleichermaßen traditionelle Anforderungen an Mutterschaft, Sorge für den menschlichen Nachwuchs und die Gewährleistung seiner Erziehung sowie für die primäre Haushaltsverantwortlichkeit, als auch veränderte Anforderungen und Erwartungen an eine berufliche Tätigkeit, die Notwendigkeit zu ihrer eigenen wirtschaftlichen Absicherung und Selbständigkeit. Einher gehen diese Prozesse mit einer abnehmenden Geltung von hergebrachten Abstammungs- und Generationsbeziehungen sowie neuen Vergemeinschaftungsformen.

Das Entstehen der internationalen Güterproduktion und Märkte stellen hohe Anforderungen an die berufliche Flexibilität und regionale Mobilität von Einzelnen und Familien, die aber zugleich die örtliche Bindung und die Partizipation an lokalen Netzwerken und Gemeinschaftsformen beeinträchtigen. Internationale Zusammenarbeit und Zusammenschlüsse, aber auch wirtschaftliche Ungleichheit und politische Spannungen führen zur Zuwanderung von Migrantenfamilien mit sehr unterschiedlichen religiösen, kulturellen und sozialen Erfahrungen und Traditionen, die es in unsere Aufnahmegesellschaft zu integrieren gilt.

An die Stelle von traditionellen Selbstverständlichkeiten haben Lern- und Aneignungsprozesse zu treten; damit gewinnen die gesellschaftlichen Bildungs- und Partizipationschancen ihre zentrale Bedeutung, denn sie entscheiden über die sozialen Entfaltungs- und Existenzmöglichkeiten des Einzelnen. Die Forderung nach lebenslangem Lernen ist das wörtlich zu nehmende Paradigma von Familienbildung, weit umspannender als etwa die beruflich orientierte Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen.

Entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse verweisen darauf, dass die Weichen für die späteren Lernchancen und die Partizipation in unseren Bildungssystemen sehr früh gestellt werden durch die Förderung des kindlichen Lernpotentials, durch Lernmotivation und Persönlichkeitsentwicklung; gerade Eltern haben hier den ersten Zugang und stellen die wichtigsten Bezugs- und Vermittlungspersonen innerhalb des Sozialisationsprozesses dar.

Familien in ihren heutigen vielfältigen Erscheinungs- und Organisationsformen sind aber auch für die späteren Lebensphasen ein wichtiger und eigenständiger Lernort für Kinder und Jugendliche, in dem sie soziale Bindung, Vertrauen und Wertschätzung erleben, sie soziales Verhalten, Verantwortungsbewusstsein und Gemeinschaftsfähigkeit erlernen sollten. Orientierung muss die Stärkung von Eigenverantwortung, von Urteilsfähigkeit und die Fähigkeit zur selbstverantworteten Lebensführung von Eltern, Kindern und Jugendlichen sein. Es soll aber für die Eltern auch ein wichtiger Ort ihrer persönlichen Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen, für ihre soziale Identität, ihre sozialen Kontakte und ihre physische und psychische Regeneration sein.

Hieraus ergeben sich für die Familienbildung folgende Aufgaben:

- Unterstützung und Befähigung von Eltern zur Entwicklungsförderung ihrer Kinder
- Durch Bildungs-, Beratungs- und Freizeitangebote Eltern zu ermöglichen, die Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen zu fördern, ihre erzieherischen Kompetenzen zu steigern und erzieherische Verantwortung besser wahrzunehmen sowie die Lebensqualität von Familien zu verbessern
- Gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten zu erweitern und die Gemeinschaftsfähigkeit von Eltern und Kindern zu steigern
- Verbesserung der sozialen Infrastruktur für Familien, die öffentliche Vertretung von Interessen für Familien, Eltern und Kinder insbesondere in den Kommunen, in den Betreuungs- und Bildungseinrichtungen, in den Angeboten der Jugendhilfe.

Die gesamtgesellschaftliche Aufgabe von Eltern- und Familienbildung unterstreicht auch der einstimmige Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 22./23.5.2003, in welchem die stärkere Betonung öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen besonders betont wird.

Die Kinder- und Jugendhilfe bietet für viele Bereiche und Angebote der Familienbildung dafür die rechtlichen Grundlagen und Voraussetzungen: in seinen Bestimmungen zur Herstellung positiver Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien beizutragen und der Forderung eine familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen (§ 1 SGB VIII) ; vor allem aber in den Leistungsangeboten zur Förderung der Erziehung in der Familie (Zweiter Abschnitt SGB VIII). Und durch die Verpflichtung zur (mittelfristigen) Bedarfsplanung seitens der öffentlichen Jugendhilfe (§ 79 SGB VIII) ist auch die Gewährleistung des Angebots, der institutionellen, organisatorischen und personellen Voraussetzungen vorgegeben.

Hier gilt es jedoch festzustellen, dass sowohl diesen rechtlichen Normierungen wie auch den gesellschaftlichen Erwartungen an Familienbildung die gegebene Praxis bisher nicht voll entsprechen kann.

Obwohl die Regelungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes seit 15 Jahren bestehen, und das Gesetz großen Nachdruck auf die Durchsetzung des Präventivprinzips von Leistungen legt, sind die Ausführungen zu den angesprochenen familienbezogenen Angeboten weithin vernachlässigt worden: es bestehen nur einzelne länderrechtliche Ausführungsrichtlinien zu § 16 KJHG, ebenso - auf kommunaler Ebene – nur vereinzelte längerfristige Festlegungen und Planungssicherheit im Rahmen der Jugendhilfeplanung.

Dies hat seine Auswirkungen auf die Praxis der Familienbildung: zusammenfassend ist hierzu festzustellen, dass den bestehenden und in Zukunft noch steigenden Anforderungen die institutionellen, organisatorischen, personellen und förderungsmäßigen Gegebenheiten nur unzureichend entsprechen.

Die institutionellen Defizite bestehen etwa darin, dass die Leistungen in § 16 SGB VIII von landesrechtlichen Ausführungsbestimmungen abhängig sind, diese aber bislang nicht von allen Bundesländern erlassen worden sind bzw. wo diese vorliegen, nur stark eingeschränkte Leistungen des jeweiligen Landes geregelt werden; inhaltliche Regelungen zu den Rahmenvorgaben des KJHG stellen die Ausnahme dar.

Die länderrechtlichen Ausführungsregelungen bringen leider auch keine Klarstellung bezüglich des verpflichtenden Charakters von Familienbildung; gerade in Zeiten knapper Haushaltsmittel werden Mittel für Familienbildung häufig als freiwillige Leistungen angesehen und nicht bedarfsgerecht ausgewiesen. Dass diese Interpretation weder der Interpretation des Gesetzes gerecht wird, noch den Intentionen des KJHG, nämlich den Präventionsgedanken zu stärken, wurde in den vorangehenden Kapiteln wiederholt dargelegt. Es ist unbedingt erforderlich, dass länderrechtliche Bestimmungen hier die Förderbeliebigkeit eingrenzen.

Fatal wirkt sich auch das Fehlen von Regelungen aus, die eine parallele oder sich ergänzende Förderung von Familienbildung nach den Bestimmungen der Weiterbildungs- bzw. Erwachsenenbildungsgesetze einerseits und denen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes andererseits regelt; der jetzige Zustand schließt dies rechtlich (Hinweis auf das Verbot der Doppelförderung, des Nachrangs der Leistungen nach dem KJHG) oder zumindest faktisch aus: daraus resultiert, dass die Träger von Familienbildungsangeboten an ihrer etablierten Förderung nach den Weiterbildungs- bzw. Erwachsenenbildungsgesetzen festhalten, und nur für einzelne neue oder zusätzliche Projektvorhaben um eine Förderung nach dem KJHG nachsuchen.

Gerade die vorgesehenen Fördermöglichkeiten nach den Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsgesetzen engen das Angebot der Familienbildung ein, orientieren sich doch die Fördergrundsätze an den Formen des kursgebundenen Lernens Erwachsener, an Einzelpersonen, sind aber nicht ausgerichtet an kommunikativen und gemeinwesenorientierten Lern- und Aktivitätsformen, an familienbezogenen Angeboten mit dem gleichwertigen Einschluss von Kindern und Jugendlichen.

Auf kommunaler Ebene ist besonders das weitgehende Fehlen bzw. die Aktualisierung von Jugendhilfeplänen als Grundlage für den Ausbau und die Förderung der Familienbildung (also von Jugendhilfeplänen zum Zweiten Abschnitt des KJHG, und hier insbesondere zu § 16 KJHG) zu beklagen. Nicht nur fehlen damit Orientierungen und Vorgaben für den Ausbau der Familienbildungsangebote, sondern auch eine längerfristige Planungsperspektive und –sicherheit für die hier aktiven Träger von Familienbildung. Dass gerade eine längerfristige Planungsperspektive und –sicherheit die Weiterentwicklung und konzeptionelle Anpassung

des Angebots der Familienbildung befördert, zeigen die Beispiele Stuttgart und München: Stuttgart bietet ein kostenfreies Angebot der Familienbildung, hat ihr kostenfreies Angebot an den Anforderungen des KJHG ausgerichtet und den Zugang durch eine weitere Regionalisierung des Angebots erleichtert. München hat mit den Familienbildungsstätten mehrjährige Leistungsvereinbarungen abgeschlossen, die eine längerfristige Ausrichtung, Planung und Weiterentwicklung erlauben.

Die Verbesserung der institutionellen Anerkennung ist als Voraussetzung anzusehen, damit Familienbildung die an sie gestellten gesellschaftlichen Anforderungen auch erfüllen kann.

Künftige Schwerpunkte der konzeptionellen und inhaltlichen Weiterentwicklung sind

- Verstärkung und didaktische Entwicklung von neuen thematischen Schwerpunkten, wie sie sich aus der gesellschaftlichen Entwicklung ergeben. Dies betrifft etwa die Früherziehung, die Gesundheitserziehung und das Medienverhalten;
- Ausrichtung und Einbeziehung von Angeboten für sozial benachteiligte und bisher bildungsferne Familien-/Bevölkerungsgruppen;
- Stärkere Kooperation und Abstimmung (Vernetzung) von Familienbildung mit anderen Sozialisations- und Erziehungsinstanzen.

Frühe Entwicklung und Förderung von Kindern

Die jüngsten Schulleistungsstudien (z.B. PISA, IGLU) haben nicht nur unterdurchschnittliche Lernleistungen in einigen Basisqualifikationen im internationalen Vergleich festgestellt, sondern für Deutschland auf stark unterschiedliche Leistungsniveaus nach sozialer Herkunft und auf eine unterschiedliche „Verantwortungsethik“ nach Geschlechtern verwiesen. Beide Befunde verweisen auf eine starke Milieuprägung durch die Elternhäuser der Kinder bzw. Jugendlichen, die die Schule nicht nur nicht zu kompensieren vermag, sondern durch frühe Selektionsprozesse eher noch verstärkt.

Die frühe Förderung der Elternerziehung, Unterstützung und Begleitung von Eltern, die Möglichkeit zu ihrem Erfahrungsaustausch muss – wie schon bisher – ein Schwerpunkt der Familienbildung bleiben; die Angebote der Familienbildung sind aber künftig noch mehr auf die Einbeziehung und die bessere Erreichbarkeit von belasteten, sozial schwachen und bildungsfernen Elterngruppen auszurichten. Erfolgreich haben sich hier etwa Programme erwiesen, die auf der „Gehstruktur“ beruhen, wie die Frühförderprogramme Opstapje und HIPPY. Die Erfolge dieser Programme ergeben sich u.a. aus der intensiven individuellen Einladung und Werbung der Eltern für ihre Teilnahme, der individuellen Betreuung und Verlagerung der Intervention in den gewohnten häuslichen Bereich der Familien (Hausbesuchsprogramme), einer ausführlichen Einweisung in die konkreten Programmaufgaben, der Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch und zur informellen Gruppenbildung der teilnehmenden Eltern.

Darüber hinaus muss Familienbildung mit ihren Angeboten zeitig noch früher ansetzen: in der Schwangerschaft und vor allem nach der Geburt eines Kindes, eines Lebensphasenübergangs mit der Notwendigkeit zu einer umfassenden Neuorientierung der Eltern bezüglich der privaten Lebensgestaltung, neuer Aufgaben aus ihrer Elternschaft, des Neuaushandelns der innerfamilialen Rollen, der Verantwortungs- und Aufgabenstrukturen, einer neuen Balance von Arbeitswelt und Familie.

Ein frühzeitiger Beginn des Angebots stellt dabei die beste Präventionsmaßnahme gegen spätere Entwicklungsdefizite und Fehlentwicklungen dar. Zudem besteht in dieser Lebens- und Übergangsphase die größte Aufgeschlossenheit von Eltern; Erfahrungen zeigen, dass sich hier auch die Männer/Väter am besten einbeziehen lassen.

Gesundheitsbildung, Gesundheitsförderung und Gesundheitsprävention

Gesundheitsbildung war bereits Mitte der 90er Jahre ein an Familienbildungsstätten stark vertretener Themenbereich mit weiter wachsender Dynamik (Schiersmann u.a. 1998, S.52 ff.); daneben haben sich in der Familienselbsthilfe gesundheitsbezogene Angebote (z.B. Stillgruppen) etabliert. Schwerpunkte des Angebots in Familienbildungsstätten waren solche an junge Familien, zu Sport, Gymnastik und Entspannung, aber auch Angebote zur Suchtprävention.

Das Angebot von Gesundheitserziehung und Gesundheitsprävention sollte in der Familienbildung weiter ausgebaut werden. Dies ist u.a. damit zu begründen, dass neuen Risiken in der Gesundheitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen zu begegnen ist wie z.B. fehlender Bewegung, ungesunder Ernährung, Anstieg von chronischen Erkrankungen, Zunahme von Entwicklungsauffälligkeiten und psychischen Erkrankungen. Im Bericht der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjungendbehörden, der dem Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 12./13.5.2005 zum Thema „Kinder und Gesundheit“ zugrunde gelegen hat, werden diese und weitere Gesundheitsrisiken aufgeführt; vielfach wird das nach der UN-Kinderrechtekonvention in einem Staat geforderte mögliche Höchstmaß an Gesundheit unterschritten.

Eine solche Schwerpunktsetzung trifft gegenwärtig auf verstärkte gesundheitspolitische Intentionen, die die Frage der „gesundheitlichen Chancengleichheit“ aufgegriffen hat. Ausgehend von Befunden, dass verschiedene Formen der sozialen Benachteiligung (in ökonomischer, bildungsmäßiger oder beruflicher Hinsicht) mit einer deutlich höheren Morbidität und einer bis zu 10 Jahren kürzeren Lebenserwartung in Deutschland einhergeht, werden in der Gesundheitspolitik Anstrengungen unternommen, die sich auseinander entwickelnden Gesundheitsperspektiven zu reduzieren (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2003). In diese Anstrengungen ist die Familienbildung einzubinden.

Der 2. Armutsbericht der Bundesregierung (2004) konnte aufzeigen, dass Gesundheit eine wesentliche Voraussetzung für individuelles Wohlbefinden sowie für die öffentliche und soziale Partizipation darstellt. Die Ausgrenzung trifft besonders sozial benachteiligte und wirtschaftlich schwache Familien, in denen Gesundheitsbewusstsein und präventive Vorsorge wenig entwickelt sind bzw. die Ressourcen am schwächsten gegeben sind.

Familienbildung ist ein wichtiger gesellschaftlicher Bereich, in dem das Gesundheitsverhalten und –bewusstsein bei Eltern und Familien geschaffen und gestärkt werden können. Gerade die pädagogische Ausrichtung von Einrichtungen der Familienbildung kann die medizinisch orientierten Anstrengungen unterstützend ergänzen.

Für die Aufgabenwahrnehmung sollte Familienbildung insbesondere die Zusammenarbeit mit den Gesundheitsdiensten, den Krankenkassen, den Einrichtungen der Kinderbetreuung und Bildung (Schulen), der Eltern-, Familien- und Erziehungsberatung, den Wohlfahrtsverbänden, aber auch mit medizinischem Personal, wie Hebammen und Ärzte suchen. Gesundheitsaspekte sollten nicht allein in eigenständigen Veranstaltungen vermittelt werden, sondern auch in ihren anderen Angeboten, wie Eltern-Kind-Gruppen, Frühförderprogrammen

etc. integriert werden. Um die besonders benachteiligten Familien zu erreichen, sind niederschwellige Angebote und solche mit „Geh-Struktur“ zu entwickeln.

Einen besonders wichtigen Bereich des gesundheitlichen Wohlbefindens, der Entwicklung von Vertrauen, Anerkennung, eines positiven Selbstbilds und eines eigenen späteren gewaltfreien Verhaltens stellen Maßnahmen gegen Gewalt in der Erziehung, gegen Misshandlung und Missbrauch von Kindern und Jugendlichen dar.

Mit der Verankerung des „Rechts auf gewaltfreie Erziehung“ ist eine neue Rechtsnorm gesetzt worden, die es im Alltagsleben erst noch umzusetzen gilt. Unter dem Label „Mehr Respekt vor Kindern“ hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ab dem Jahr 2000 vielfältige Aktivitäten gestartet, wie die Erarbeitung von Seminarkonzepten und Strategien zur gewaltfreien Erziehung in der Familienbildung, zur Aus-und Weiterbildung von Fachkräften in der Familienbildung sowie die Erarbeitung von Kurs- und Veranstaltungskonzepten, Elternbriefen zum Thema Gewalt etc. Hinzuweisen ist hier auch auf Programme wie „Triple P“, „Starke Eltern – starke Kinder“, in denen alternative Verhaltensweisen aufgezeigt werden zu gewaltbereiten Erziehungsformen.

Auch hier bieten sich für den Zugang und die Gestaltung des Angebots Kooperationen mit anderen Institutionen an, wie das Jugendamt, die Erziehungsberatung, Schulen und Betreuungseinrichtungen.

Interkulturelle Bildungsarbeit

Es ist ein Verdienst des 6. Familienberichts der Bundesregierung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000) auf die ethnische, kulturelle, soziale und wirtschaftliche Vielfalt von Migranten und ihre Voraussetzungen für ihre Integration in die deutsche Mehrheitsgesellschaft eingegangen zu sein. Es ist nicht weiter überraschend, dass bei einem Großteil der Zuwanderer Sprachbarrieren bestehen und ihre gesellschaftliche Partizipation gering, ihr Anteil an den Erwerbslosen und armen Familien aber überdurchschnittlich hoch ist. Besonders die Bildungschancen von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem sind unterdurchschnittlich: sie weisen vielfach niedrige Leistungen auf, erreichen mehrheitlich lediglich niedrige bzw. überhaupt keine qualifizierenden Schulabschlüsse.

Familienbildung kommt gerade für die soziale Integration und gesellschaftliche Partizipation sowie für die Gestaltung des wechselseitigen Verhältnisses von Deutschen und Migranten wesentliche Funktionen zu; insbesondere gilt dies für Frauen (Mütter) und Kinder; erstere, weil ihnen eine soziale Integration über eine Arbeitstätigkeit vielfach nicht offen steht, sie stärker unter Einsamkeit und sozialer Isolation leben und sie als Hauptbezugspersonen ihrer Kinder für deren soziale Integration maßgebend sind; letztere, weil die Einrichtungen der Familienbildung ihre späteren Bildungs- und Integrationschancen wesentlich fördern können.

Auf einzelne Maßnahmen und Schwerpunkte wurde in Abschnitt 5.4.2 bereits eingegangen. An dieser Stelle soll jedoch nochmals auf einige besondere Bedingungen für die Arbeit mit Migrantinnen und Migranten hingewiesen werden.

Eine wesentliche Voraussetzung für die Arbeit mit Migranten ist die interkulturelle Öffnung der Einrichtung selbst, d.h. z.B. die Beschäftigung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit eigenem Migrationshintergrund; neben der besseren sprachlichen Verständigung, die dadurch erreicht wird, wird die Zugangsschwelle zur Einrichtung und Programmpartizipation gesenkt,

kann weiteren Hilfestellungen besser entsprochen werden, wird eine größere Vertrauensbasis geschaffen. Darüber hinaus stellen ausländische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die Besucherinnen auch ein erfolgreiches „Modell“ der sozialen Integration dar. Im Sinne eines niederschwelligen Zugangs zu einzelnen Migrationsgruppen, insbesondere zu solchen, die noch nicht über ausreichende deutsche Sprachkenntnisse verfügen, sollten auch muttersprachliche Angebote aufgenommen werden (vgl. Elternseminar Stuttgart 1998).

Eine weitere Option für die Einrichtungen der Familienbildung sollte die verstärkte interkulturelle Kooperation sein, d.h. die Zusammenarbeit und Vernetzung mit den religiösen und den kulturellen Einrichtungen, den sozialen Zusammenschlüssen und Gruppierungen der einzelnen ethnischen Gruppen.

Die „Zugangsschwelle“ ist vielfach auch ein Problem des Verlassens der häuslichen Umgebung, des beschützten Raums, und nicht allein eines der Teilnahme an öffentlichen Aktivitäten, des Zusammentreffens mit familienfremden Personen etc. Hier haben Projekte, die auf einer „Gehstruktur“ beruhen, wie die Frühförderprogramme „Hippy“ und „Opstapje“, gezeigt, dass sich eine anfängliche Distanz zu Kontakten in Interesse wandeln lässt, welches in der Folge zu weiteren Öffnungsschritten und eigenen Lernbemühungen führen können. Gerade das Interesse der Eltern an der Förderung ihrer Kinder ist hier ein strategischer Ansatzpunkt für eigene Integrationsschritte.

Medienerziehung in der Informationsgesellschaft

„Medien gehören heute zum festen Bestandteil der Kinderwelt in Deutschland und sind damit eine wesentliche Sozialisationsbedingung heutiger Kindheit“ schreibt 1998 die Kommission des 10. Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ 1998, S. 70). Seither hat die technologische Weiterentwicklung Art und Umfang der Mediennutzung durch Kinder und Jugendliche schon wieder verändert: insbesondere die Nutzung von Mobiltelefon (Handy) und Internetnutzung, aber auch die Ausweitung von Computerspielen zielen auf die Mediennutzung durch Kinder und Jugendliche.

Erste Medienerfahrungen werden in der Familie gemacht, so dass die Einstellung der Eltern zur Mediennutzung der Kinder, Fragen der Kriterien für ihre Entscheidungen, der nachgehenden Problematisierung, der Einordnung und Diskussion des Erlebten mit den Kindern etc. ständige Anforderungen an die Medienkompetenz von Eltern stellt. Selbstverständlich geht es aber auch um die Gewinnung von Beurteilungen und Entscheidungen für die eigene erwachsenenbezogene Medienkompetenz.

Eine besondere Problematik ergibt sich aus der Wirkung von dargestellter Gewalt in Fernsehen, Videokassetten und Computerspielen. Selbst wenn generelle und direkte Auswirkungen von den Verhaltenswissenschaften in Frage gestellt werden, stellen sich im Alltag von Eltern Fragen, inwieweit jüngere Kinder bzw. ängstliche oder aggressive Kinder davon in ihrem Verhalten, in ihrer Ängstlichkeit, Kreativität etc. beeinflusst werden, eine Gewöhnung an diese häufigen Bilder eintritt, virtuelle Bilder und Realität nicht mehr auseinander gehalten werden können. Gerade für eine differenzierende Beurteilung bedürfen viele Eltern der fachlichen Erörterung, Beratung und Begleitung.

„Eltern wird die größte Verantwortung zugeschrieben – bei gleichzeitig geringster Unterstützung (BMFSFJ 1998, S.78); dies gilt nicht nur für jüngere Kinder, sondern auch für Jugendliche: auch für diese stellt die Familie den ersten Ort für Erfahrungen mit verschiedenen Medien dar (Barthelmes/Sander 1997). Die medienpädagogische Arbeit mit

Eltern entspricht bisher nicht diesem Erwartungs- und Verantwortungsdruck: die medienpädagogische Elternarbeit in Kindergärten und Schule sind nicht fest institutionalisiert, die Medienkompetenz von Erzieherinnen und Lehrpersonen noch nicht angemessen in ihrer fachlichen Ausbildung aufgenommen, ist wesentlich vom persönlichen Engagement, ihrem Problemverständnis und –bewusstsein abhängig. Die Kommission des 10. Kinder- und Jugendberichts beurteilt die medienpädagogische Arbeit mit Eltern als von Zufall oder Beliebigkeit abhängig (BMFSFJ 1998, S. 78).

In Kooperation mit Betreuungseinrichtungen und Schulen könnten hier die in der Erwachsenendidaktik erprobten Fachkräfte der Eltern- und Familienbildung Aufgaben der Medienpädagogik für Eltern übernehmen; für ihre medienpädagogische Kompetenz sollten sie jedoch eingehende Schulungs- und fortlaufende Fortbildungsmöglichkeiten erhalten können (vgl. auch das in 5.2.2 vorgestellte Fortbildungsprogramm „Familienerziehung und Medien – Medienerziehung in der Familie“).

Arbeiten mit sozial benachteiligten und bildungsfernen Familien

Die Teilnehmerinnen in Einrichtungen der institutionellen Familienbildung wiesen in den Befragungen von Schiersmann u.a. (1998, S. 109 ff.) ebenso wie die Teilnehmerinnen von Eltern-Kind-Gruppen (Bäcker-Braun/Pettinger 2001) einen eher überdurchschnittlichen Bildungsabschluss auf, vor allem Teilnehmerinnen aus bildungsgewohnten Milieus werden mit den Angeboten erreicht.

Freilich stellt dies lediglich ein Kriterium dar: das Bildungsniveau der Teilnehmerinnen. Daraus kann keinesfalls geschlossen werden, dass Familienbildung vor allem solche Teilnehmerinnen erreicht, die diese Angebote weniger benötigen würden: familiäre Übergänge und Problemsituationen (z.B. Scheidung, Tod eines Familienmitglieds, Arbeitslosigkeit) oder erzieherische Probleme sind für die Motivation der Teilnahme sicherlich entscheidender. Zu Recht stellt das Kinder- und Jugendhilfegesetz in seinen Leistungen auch nicht auf bestimmte soziale Gruppen oder allein auf deutsche Familien ab.

Ihre sozial- und familienpolitische Geltung wird Familienbildung aber nur dann erhöhen können, wenn ihr die Gewinnung auch von gesellschaftlich und sozial benachteiligten Familien, von bildungsfernen Eltern, Migrantenfamilien, Familien in prekären wirtschaftlichen oder räumlichen Lebenslagen („soziale Brennpunkte“) stärker gelingt. Die Anstrengungen in dieser Richtung erfolgreich zu sein, bestehen seit langem. Erfolge sind hier aber nur erreichbar, wenn Familienbildung ihr Angebotsprofil und die Zugänge für die Teilnehmerinnen verändert bzw. erweitert. Auf die Erfolge von Angeboten, die hier eine „Gehstruktur“ aufweisen, wurde bereits hingewiesen; einen weiteren wesentlichen Aspekt betreffen die sozialräumlichen Strukturen der Familienbildung.

Sozialräumliche Planung in der Familienbildung

„Soziale Räume prägen das Aufwachsen und Lernen von Kindern und Jugendlichen. Sie können Ressourcen bereitstellen, sie können anregend und förderlich auf den Sozialisationsprozess und den Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen wirken, sie können deren Entwicklungschancen aber auch einschränken.“ (Bruhns/Mack 2001,S.9)

Dies gilt vor allem für unsere Großstädte mit sich auseinander entwickelnden Quartieren und Stadtteilen, in einer anderen Weise aber auch für kleinere Gemeinwesen, je nachdem, ob und

welche Infrastruktur sie für Kinder, Jugendliche und Familien aufweisen, sich etwa bewusst als familienfreundlich begreifen und eine entsprechende soziale Infrastruktur gewährleisten.

Die Entwicklung von Problemquartieren, sozialen Brennpunkten oder Quartieren mit besonderen Entwicklungsbedarf sind gekennzeichnet durch die wachsende soziale Ungleichheit, die Konzentration von einkommensschwachen und arbeitslosen Familien, die ethnische Heterogenität und deren sozialräumliche Konzentration; die Bewohner solcher Quartiere verfügen nicht über die Ressourcen, sich diesen Orten mit ihren Verwahrlosungstendenzen, der Gewalt, einer mangelhaften oder fehlenden Infrastruktur etc. zu entziehen: sie sind in ihren Lebenschancen benachteiligt, marginalisiert, sozial segregiert.

Familienbildungseinrichtungen und Familienselbsthilfe sind – in Zusammenarbeit mit Sozialarbeit, Jugendhilfe, Bürgerinitiativen etc. wichtige Träger für die Verbesserung des sozialen Lernangebots, zur Ermöglichung und Herstellung von Kontakten und Beziehungen sowie von informellen Netzwerken auf Nachbarschaftsbasis, Unterstützer und „Anwalt“ für Wünsche und Interessen der Familien in den Problemquartieren und –stadtteilen.

Gerade die Ausrichtung von Familienbildung auf die Zielgruppen von sozial benachteiligten und bildungsfernen Familien, auf Migrantengruppen macht es erforderlich, anhand einer Sozialraumplanung die Standorte von Einrichtungen der Familienbildung in diese sozialen Brennpunkte zu verlegen und darauf ausgerichtete Konzepte zu entwickeln. Nicht nur weil die nachbarschaftliche Präsenz zu einer größeren Akzeptanz und Identifikation seitens der örtlichen Bewohner führt, durch die räumliche und konzeptionelle Nähe einen niederschwelligen Zugang für sie eröffnet, sondern auch deshalb, weil mit deren Existenz in einem sozialen Brennpunkt ein Signal der Aufwertung des Stadtteils verbunden ist.

Die gesetzliche Begründung für diese gesellschaftspolitische Aufgabe ergibt sich vor allem aus § 1 SGB VIII, welcher nicht nur auf die Förderung junger Menschen abstellt und die Vermeidung bzw. den Abbau von Benachteiligungen vorgibt, sondern auch die Schaffung bzw. Erhaltung von positiven Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie für eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zur Aufgabe bestimmt. Für diese Aufgaben bedürfen die Einrichtungen der Familienbildung der Kooperation und Vernetzung mit anderen Institionen.

Kooperation – Vernetzung – neue Strukturkonzepte

Familie, Betreuungseinrichtungen, Schule, Ausbildungsbereich und Jugendhilfe sind Sozialisationsorte für junge Menschen mit je eigenen Bildungsaufträgen, die in ihrer Gesamtheit den Prozess der gesteuerten gesellschaftlichen Sozialisation leisten. Dieser Prozess erfolgt jedoch bislang vor allem ohne Abstimmung zwischen den einzelnen Trägern des Sozialisationsprozesses aus deren je eigenem Selbstverständnis heraus. Über die Notwendigkeit ihres Zusammenwirkens besteht allenfalls eine grundsätzliche Übereinstimmung. Während das Zusammenwirken von Eltern und Schule zumindest dem Anspruch nach nicht umstritten ist, besteht für die Zusammenarbeit mit Einrichtungen bzw. Angeboten der Jugendhilfe, wie eben der Familienbildung, bislang kein ausgeprägtes Problembewusstsein.

Die Forderung nach Kooperation und Vernetzung der verschiedenen Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen ist nicht neu, doch stehen ihrer Umsetzung vielfältige Widerstände entgegen: unterschiedliche Zielsetzungen und Arbeitsweisen ebenso wie eine allgemeine

Tendenz der Abschottung von Institutionen (Konkurrenzsituation), personelle und professionelle Unterschiede und institutionelle Traditionen.

Für Familienbildung als Teil der Jugendhilfe sind in seinen Kooperationen und Vernetzungen – wie in Abschnitt 6.2.3 gezeigt wurde – vor allem individuell-utilitaristische Gründe bestimmend: der Erfahrungsaustausch, die Vertretung gemeinsamer Interessen, Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen, von Fortbildungsmaßnahmen etc.; Anlässe, Dauer und Intensität der Kooperationen sind sehr unterschiedlich; „horizontale“ Kooperationen, d.h. solche zwischen Trägern mit ähnlichem Angebotsprofil (z.B. zwischen Familienbildungsstätten unterschiedlicher Trägergruppen) dürften dabei überwiegen. Der Stand der Kooperationen und Vernetzungen in der Familienbildung hängen natürlich auch eng zusammen mit den geringen personellen Ressourcen dieses Feldes.

Ergänzend zu dem vorstehend beschriebenen Typus von Kooperationen und Vernetzungen sind aber solche systematischer Strukturen zu entwickeln, die sich an inhaltlichen und strukturellen Zielen ausrichten, etwa dem Ziel der Optimierung einer ganzheitlichen Erziehung und Förderung von Kindern und Jugendlichen, an der Verbesserung der elterlichen Erziehungskompetenzen und ihrer bestmöglichen Partizipation an allen „arbeitsteiligen“ Erziehungs- und Sozialisationsprozessen.

Einen solchen organisatorischen Ansatz einer trägerübergreifenden Vernetzung stellt das 2001 im Land Nordrhein-Westfalen initiierte Projekt „Innovation in der Familienbildung“ dar: der „Wirksamkeitsdialog“ aller Familienbildungsstätten in NRW galt den Zielen der Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der Programminnovationen von Familienbildung sowie ihrer Positionierung in der Fachöffentlichkeit und in der politischen Debatte (Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes NRW 2004, S. 15).
Ein anderes Strukturkonzept liefert das Beispiel des „bremer elternnetz: fit für Familie“: hier werden durch eine trägerübergreifende Kontakt- und Informationsstelle die Angebote aller Träger der Familien- und Erwachsenenbildung, der Gesundheitserziehung und der Jugendarbeit thematisch gesammelt und Eltern/Familien in der Auswahl für sie geeigneter Angebote beraten. Durch das Angebot von Bildungsgutscheinen wird auch die Absicht verfolgt, benachteiligte Familien und Risikogruppen besser zu erreichen. Weiterer Teil des Strukturkonzepts ist die Sicherstellung eines sozialräumlichen Angebots von Familienzentren.

Beiden Beispielen ist gemeinsam, dass die Initiative hierzu von den überörtlichen öffentlichen Jugendhilfeträgern ausgegangen ist bzw. von diesen gesteuert wurde. Dies wird zumindest in einer ersten Phase stets notwendig sein, um das erforderliche Vertrauen in der Zusammenarbeit unterschiedlicher Träger und –gruppen erwerben zu können. Dies ist aber auch nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz so vorgesehen: § 78 KJHG fordert die Träger der öffentlichen Jugendhilfe auf, die Bildung von Arbeitsgemeinschaften anzustreben.

Diesen Herausforderungen können Familienbildung und Familienselbsthilfe jedoch nur entsprechen, wenn es gelingt, ihre gesellschaftliche Anerkennung, ihre institutionellen Voraussetzungen sowie ihre finanziellen und personellen Ressourcen zu verbessern.

Wissenschaftliche Aufgaben

Durch Förderung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und einzelner Länderministerien (z.B. Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen) konnten in den zurückliegenden 10 Jahren zwar einzelne Untersuchungen und Modellprojekte durchgeführt werden, doch hat dies an der generellen Randständigkeit von Familienbildung als Bereich des wissenschaftlichen Interesses nichts geändert: es fehlt an institutionellen Forschungskernen für Familienbildung in Deutschland; die universitäre Forschung und Lehre ist lediglich über Lehrstühle zur Erwachsenenbildung mit vertreten, hier aber von der beruflichen Erwachsenenbildung deutlich dominiert.

Nach wie vor stellt sich die Forderung der Kommission für den 5. Familienbericht (1994), die bereits eine „gezielte und verstärkte Förderung des Forschungsfeldes ‚Familie und Bildung'" (S.317) gefordert hat als Voraussetzung für „innovatives Handeln zugunsten der Familienorientierung des Bildungssystems". Auch der jüngst veröffentlichte 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2005), der sich mit dem Thema der außerschulischen Bildung, Betreuung und Erziehung befasst, fordert unter der Perspektive eines erweiterten Bildungsbegriffs die Familie als „grundlegenden und bedeutsamen Ort" der Vermittlung von Bildung und Lernen, aber auch als der Ort, an dem die lebenslang wirksamen Bildungsdifferenzen entstehen, stärker in den Bildungsprozess einzubeziehen.

Forschungsbedarf lässt sich in folgenden Bereichen feststellen:

- Grundlagenbezogene Forschung zur Familienbildung:

  Familienbildung überträgt und wendet vielfach Konzepte und Programme zur frühkindlichen Entwicklungsförderung ebenso an wie konflikttheoretische Modelle etc., ohne dass die Bedingungen ihrer Anwendung für einzelne Familiensituationen bzw. Lebenslagen überprüft sind und entsprechend diesen Erfahrungen erprobt werden. Die Wissensverbreiterung über die Bedingungen der Übertragung von Konzepten ist aber als eine wichtige Vorbedingung für die Auswahl und familienpädagogische Ausgestaltung von Programmen anzusehen.

  Für die Familienbildung erscheinen konzeptionelle Ansätze, die der Prävention dienen, besonders bedeutsam. So stellt beispielsweise das Paradigma, das von Schutz- und Risikofaktoren in der Bewältigung von kritischen Lebensereignissen oder von schwierigen Lebenslagen ausgeht, das Konzept von protektiven Faktoren und der „Resilienz" einen neuen Zugang dar, dessen Übersetzung in pädagogische Programme und Übungen für Kinder, Eltern und Familien , jedoch erst noch der pädagogischen und didaktischen Entwicklung bedürfen.

- Modell- und Evaluationsforschung:
  Die Durchführung und wissenschaftliche Evaluation von pädagogischen Programmen ist noch am weitesten gegeben bei frühkindlichen Förder- und Entwicklungsprogrammen; aber auch hier zielen die Wirkungsanalysen meist nur auf kurzfristige Konsequenzen ab, nicht aber auf die Überprüfung der Nachhaltigkeit von Programmen in „follow up Studien". (Eine gegenwärtige "Bestandsaufnahme und Evaluation der familienbezogenen Entwicklungsförderung und Prävention im Elternbildungsbereich" wird an der

Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt; einbezogen wurden 2040 Einrichtungen.)

- Für andere Themenbereiche der Familienbildung fehlen entsprechende erfahrungswissenschaftliche Überprüfungen von Programmangeboten weitgehend, sind aber eine wichtige Voraussetzung für die Auswahl und spätere Übertragung in die Regelpraxis. Besonders für die Bewertung komplexer Zielsetzungen in der Familienbildung ist die Entwicklung und modellhafte Erprobung eine unverzichtbare Vorbedingung. Gerade innovative Programme in den in diesem Kapitel vorgeschlagenen Themenschwerpunkten, wie zur interkulturellen Bildungsarbeit, zur Gesundheitsbildung und –prävention oder zur Medienerziehung sollten zusammen mit integrierten Programmevaluationen entwickelt und erprobt werden.

  Die bisherigen Feststellungen, dass Angebote der Familienbildung von bildungsfernen bzw. sozial benachteiligten Familien weniger in Anspruch genommen werden, ist zwar eine richtige, aber keine weiterführende Feststellung. Hier ist die Entwicklung von Modellen, die sich besonders der Frage des Zugangs und der Akzeptanz von Angeboten für sozial benachteiligte und bildungsferne Familiengruppen widmen, hervorzuheben. Dies gilt etwa auch für Modelle zu sozialräumlichen und gemeinwesenorientierten Angebotsstrukturen der Familienbildung oder zur Vernetzung von Programmen von Familienbildung/Familienselbsthilfe mit anderen Einrichtungen zur Betreuung, Schule oder Jugendhilfe.

- Institutionenbezogene Forschung:

  In der Vergangenheit sind einzelne „Überblicksstudien“ zur institutionellen Familienbildung und zur Familienselbsthilfe vorgelegt worden, so dass Grunddaten zur Familienbildung verfügbar sind. Dies sind aber lediglich „Momentaufnahmen“, die der Weiterführung und Aktualisierung bedürfen. Die verfügbaren Grunddaten einzelner Träger zur institutionellen Familienbildung (vgl. Kapitel 6.2) sind für wissenschaftliche oder konzeptionelle bzw. planerische Fragestellungen insgesamt unzureichend.

  Insbesondere Aussagen zur Beurteilung der Qualitätsentwicklung und Evaluation von Familienbildung, zur Reichweite und Nachhaltigkeit ihres Angebots, zu ihrem Profil und zur öffentlichen Geltung lassen die verfügbaren Daten nicht zu. Aber auch eine umfassende Beurteilung der personellen Situation, wie Fragen der sozialen Situation der Fachkräfte in der Familienbildung, ihrer Qualifikation und Fortbildung fehlen ebenso wie eine Analyse von Arbeitsformen und Vernetzungen und zur wirtschaftlichen Absicherung der Einrichtungen. Dies gilt, worauf bei einzelnen Abschnitten hingewiesen wurde, nicht nur für die institutionelle Familienbildung, sondern auch für die Bereiche der Medienerziehung, der Elternbriefe oder der Familienselbsthilfe.

Literaturverzeichnis

Aldous, J.: Family Careers. Developmental Change in Families. New York 1978

Arbeitsgemeinschaft für katholische Familienbildung (Hrsg.): Das "andere" Kind. Zur Stiefeltern/Stiefkind-Problematik heute; AKF-Berichte H. 26; Bonn 1986

Arbeitsgemeinschaft von Einrichtungen für Familienbildung (Hrsg.): Männer in der Familienbildung. Beispiele aus der Praxis; Bonn 1988

Arbeitsgemeinschaft von Einrichtungen für Familienbildung, Bundesarbeitsgemeinschaft Evang. Familien-Bildungsstätten, Bundesarbeitsgemeinschaft Kath. Familien-Bildungsstätten (Hrsg.): Geburtsvorbereitung in Familien-Bildungsstätten; Bonn, Stein, Düsseldorf 1989

Arbeitsgruppe "Evaluation der Familienselbsthilfe" (DJI): Familienselbsthilfe und ihr Potential für eine Reformpolitik von "unten". Inidividuelle, familiale und gemeinwesenbezogene Wirkungen und Leistungen von Familienselbsthilfe. Hrsg.vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn/München 2002 (Materialien zur Familienpolitik Nr. 15)

Arbeitsgruppe "Tagesmütter": Das Modellprojekt 'Tagesmütter' – Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung, Stuttgart 1980 (Bd. 85 der Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit)

Aufenanger, S.: Wie die neuen Medien die Kindheit verändern. Medien Praktisch, 25, 2001, (Heft 2), 4-7.

Baacke, D.: Medienpädagogik**.** Tübingen 1997

Backhaus, K./Meyer, M.: Strategische Allianzen und strategische Netzwerke. In: WIST 7, 1993, S.330 ff.

Bäcker-Braun, K./Pettinger, R.: Das Eltern-Kind-Programm – ein wirkungsvoller Beitrag zur Lebensbegleitung junger Familien. Evaluation des Eltern-Kind-Programms der Erzdiözese München und Freising, Bamberg 2001 (ifb-Materialien Band Nr.8-2000)

Baisch, V.: Modellprojekt Väterbildung an Hamburger Elternschulen und Familienbildungsstätten (Herausgeber: Behörde für Soziales und Familie in Hamburg) 2003

Barthelmes, J./Sander, E.: Medien in Familien und Peer-group. Medienerfahrungen von Jugendlichen.Bd.1. Weinheim 1997

Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 2001

Beck, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt 1986

Beer, U.: Typisch Vater. Was Väter von sich wissen sollten; Freiburg 1979

Benard, C. und Schlaffer, E.: Der abwesende Vater als Täter in der Entwicklung des Kindes - Papas Alibi; in: Psychologie heute 2/1992

Bender, D./ Lösel, F.: Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen: Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- versus pathogenetische Ansätze. In: Margraf, J./Siegrist, J./Neumer, S. (Hrsg.): Gesundheits- oder Krankheitstheorie ? Berlin 1998

Bertram, H./Hennig, M.: Eltern und Kinder. Zeit, Werte und Beziehungen zu Kindern. In: Nauck,B./ Bertram, H. (Hrsg.): Kinder in Deutschland, Opladen 1995 (DJI:Familien-Survey 5)

Bertsch, F.: Armut in Familien. Fragen an den Ersten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. In: Familienpolitische Informationen der EAF, Nr. 6/2001, 1 – 5

Bertsch, F.: Familienbildung und hauswirtschaftliche Bildung – Perspektiven der Zusammenarbeit. Ms. 2004

Bien W./ Hartl, A./ Teubner, M. (Hrsg.): Stieffamilien in Deutschland. Eltern und Kinder zwischen Normalität und Konflikt. Wiesbaden 2002 (DJI: Familien-Survey Bd.10)

Bien, W. (Hrsg.). Familie an der Schwelle zum neuen Jahrtausend. Wandel und Entwicklung familialer Lebensformen. Opladen 1996 (DJI: Familien-Survey Bd.6)

Bierschock, K.: Vernetzung und Kooperation im ländlichen Raum- Problemaufriss und Lösungsansätze. ifb-Arbeitspapier 2/02

Bierschock, K./Oberndorfer, R./Walter, W.: Von den Elternbriefen zur Familienarbeit. Inhalte, Organisation, Wirkungsweise der Familienbildung. Bamberg 1998 (ifb-Mat.2-98)

Bircken, E./Palm, G.: Wenn aus dem Traum ein Alptraum wird. In: Familienbildung: Trauern und Trösten. Heft 6/96

Bonorden, H.: Mann wird Vater. Anmerkungen, Berichte, Nachfragen; München 1989

Borchers, A.: Anforderungen an die Familienbildung von morgen. In: Netzwerk für örtliche und regionale Familienpolitik 10/2002, S. 4

Bos, W. u.a. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster 2004

Bruhns, K./Mack, W.: Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen. Opladen 2001

Brandes/Bullinger, H. : Handbuch Männerarbeit, Beltz, Weinheim 1996

Braun J./ Klages H.: Ergebnisse der Repräsentativerhebung 1999 zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Zugangswege zum freiwilligen Engagement und Engagementpotential in den neuen und alten Bundesländern. Bd. 2, Stuttgart 2000 (Schriftenreihe des BMFSFJ Bd. 194.1 und 194.2)

Braun, J./ Kettler, U./ Becker, I.: Selbsthilfe- und Selbsthilfeunterstützung in der Bundesrepublik Deutschland. Aufgaben und Leistungen der Selbsthilfekontaktstellen in den neuen und alten Bundesländern. Stuttgart 1997 (Schriftenreihe des BMFSFJ Bd. 136)

Braun, J./ Opielka, M.: Selbsthilfeförderung durch Selbsthilfekontaktstellen, Stuttgart 1992

Bullinger, H.: Wenn Männer Väter weden. Schwangerschaft, Geburt und die Zeit danach im Erleben von Männern; Reinbek 1983

Bundesarbeitsgemeinschaft Evang. Familien-Bildungsstätten (Hrsg.): Arbeit mit Stieffamilien; in: bag-informationen 1993/1 - Themenheft; Stein 1993

Bundesarbeitsgemeinschaft Evang. Familien-Bildungsstätten (Hrsg.): Arbeit mit Männern/Vätern; Themenheft der bag-informationen 1/1992; Stein 1992

Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und Beratung e.V. AGEF: Brennpunkte der Familienbildung Multikulturelle Arbeitsansätze; Gewalt; Armutsprävention Dokumentation der Jahresfachtagung 20. – 22. September 2000

Bundesarbeitsgemeinschaft Kath. Familien-Bildungsstätten (Hrsg.): Literatur Männerbildung, in: Magazin der Bundesarbeitsgemeinschaft Kath. Familien-Bildungsstätten; Düseldorf 1993

Bundesarbeitsgemeinschaft Kath. Familien-Bildungsstätten (Hrsg.): Was Männer bewegt - Männer bewegt was - bewegt Männer was? Literatur Männerbildung; in: Magazin der Bundesarbeitsgemeinschaft Kath. Familien-Bildungsstätten; Düsseldorf 1993

Bundesarbeitsgemeinschaft Kath. Familienbildungsstätten (Hrsg.): Familienbildung trifft Schule. Praxishilfen für die Familienbildung. Düsseldorf 2004

Bundesarbeitsgemeinschaft Selbsthilfegruppen von Stieffamilien (Hrsg.): Stieffamilien - Erfahrungsberichte von Selbsthilfegruppen. www.stieffamilien.de

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.): Jugendhilfe und Familie – die Entwicklung familienunterstützender Leistungen der Jugendhilfe und ihre Perspektiven. Siebter Jugendbericht. Bonn 1986 (BT-Drs. 10/6730)

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.): Achter Jugendbericht. Bonn 1990 (BT-Drs. 11/6576)

Bundesministerium für Familie und Senioren (Hrsg.): Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens. Fünfter Familienbericht. Bonn 1994

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe: Aufgaben und Perspektiven nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (Sozialgesetzbuch VIII). Stuttgart 1996

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 1998

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Väter im Erziehungsurlaub, Stuttgart 1999 (Schriftenreihe des BMFSFJ Bd. 179)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Familie ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen. Sechster Familienbericht. Berlin 2000

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Qs 10 Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder und Jugendhilfe 2000

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Erweiterte Neuauflage. Berlin 2003

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Lokale Bündnisse für Familie. Wer, was, wie, warum und wo? Informationen zur Initiative. Berlin August 2004

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit – Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht. Berlin 2005a

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin 2005b

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/ Bundesministerium der Justiz: „Gewaltfreie Erziehung. Eine Bilanz nach Einführung des Rechts auf gewaltfreie Erziehung"; 2003

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/ Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Familienselbsthilfe und ihr Potential für eine Reformpolitik von 'unten'. Bonn/München 2002 (Materialien zur Familienpolitik Nr. 15)

Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung (Hrsg.): Lebenslagen in Deutschland. 2.Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin 2005 (pdf-Dokum.)

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Gesundheitsförderung für sozial Benachteiligte. Aufbau einer Internetplattform zur Stärkung der Vernetzung der Akteure. Köln 2003 (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung Bd.22)

Burdorf-Schulz, J./ Müller, R.: Das Pen-Green Centre in Corby, U.K., und der Aufbau eines ersten Early Excellence Centres in Berlin. In: Hebenstreit-Müller, S./ Kühnel, B. (Hg.): Kinderbeobachtung in Kitas. Erfahrungen und Methoden im ersten Early Excellence Centre in Berlin. Berlin 2004

Burkhardt, W.: Förderung kindlicher Medienkompetenz durch die Eltern. Grundlagen, Konzepte und Zukunftsmodelle. Opladen 2001

Burns, C.: Liebe Stiefmutter. Erfahrungen mit einer schwierigen Rolle. Ratschläge und Hilfen; Reinbek 1988

Bussmann, K.: Gewalt im Kontext der Familie - Welche Chancen hat ein Gewaltverbot in der Erziehung? Wie ist das Alltagsverständnis von Eltern und anderen Erziehungsberechtigten in bezug auf Strafe in der Erziehung? In: AGEF-Fachtagung Würzburg 2001

Cowan C./Cowan C.: Wenn Partner Eltern werden – Der große Umbruch im Leben des Paares, München 1994

DAK – Deutsche Angestellten Krankenkasse: DAK-Gesundheitsbarometer Selbsthilfegruppen. Hamburg 1998

Deutscher Bundestag / Enquête-Kommission: Bericht Bürgerschaftliches Engagement: Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft, Schriftenreihe Bd. 4. Opladen 2002

Deutscher Familienverband (Hrsg.): Handbuch Elternbildung

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Beratung von Stieffamilien. Von der Selbsthilfe bis zur sozialen Arbeit, Weinheim - München 1993

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen 1994

Dodson, F.: Väter sind die besten Mütter. Kinder brauchen ihre Väter; Düsseldorf o.J.

Döhring, B./ Kreß, B.: Zeugungsangst und Zeugungslust. Gespräche mit Männern über Fruchtbarkeit und Kinderwunsch; Neuwied 1986

Dohrmann; W.: Growing together at the Pen Green Centre. Materialien zu dem Videofilm des Pen Green Centre in Corby, Northamptonshire. Berlin 2003

Dreschke, M.: Es kostet schon etwas Mut und Überwindung. Väterprojekt Norderstedt; in: Männerarbeit der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.), männerforum 10: Vater-los; Kassel 1994; S. 26 f.

Dusolt, T.: Selbsthilfegruppen für Stiefmütter, Stiefväter und deren PartnerInnen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Beratung von Stieffamilien; Weinheim - München 1993

Duvall, E.: Marriage and Family Development Philadelphia 1977 [5]

Eder,S./ Lauffer,J./ Michaelis,C. (Hrsg.): Bleiben Sie dran! Medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern - Ein Handbuch für Pädagog/innen. Bielefeld 1999

Eichholz, R.: Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. In: Jugendhilfe Report 2001, Heft 3, S.8 - 10

Engelmann, J.: Die neuen Väter. Buchbesprechungen; in: Bundesarbeitsgemeinschaft Evang. Familien-Bildungsstätten (Hrsg.), bag-informationen 1/1983, S. 1 ff.; Stein 1983

Engl, J. & Thurmaier, F.: Sich besser verstehen – die präventiven Programme EPL und KEK als neue Wege der Ehevorbereitung und Ehebegleitung. In: S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), Familie und Entwicklung: Perspektiven der Familienpsychologie Göttingen 2001, S. 364-384

Engstler, H./Menning, S.: Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Erweiterte Neuauflage 2003 (hrsg. vom BMFSFJ). www.bmfsfj.de

Feil, C. (Hrsg.): Internet für Kinder. Hilfen für Eltern, Erzieher und Lehrer. Opladen 2001

Feil, C./Decker, R. /Gieger, C.: Wie entdecken Kinder das Internet? München 2004

Friedl, I.: Stieffamilien. Literaturbericht zu Eigenart und Problemkonstellationen; DJI Forschungsbericht; München 1988

Friedrich, W. u. a.: Schwangerer Mann, was nun? Eine Gratwanderung; Braunschweig 1985

Fthenakis, W. : Väter. Band I: Zur Psychologie der Vater-Kind-Beziehung. Band II: Zur Vater-Kind-Beziehung in verschiedenen Familienstrukturen; München 1988

Fthenakis, W./Kalicki, B./Peitz, G.: Paare werden Eltern. Die Ergebnisse der LBS-Familien-Studie. Opladen 2002

Fthenakis, W.: Engagierte Vaterschaft – Die sanfte Revolution in der Familie, Opladen 1999

Gemeinnützige Hertie-Stiftung: Unternehmensziel: Familienbewusste Personalpolitik, Frankfurt 1999

Fthenakis, W./Textor, M. (Hrsg.): Das Online-Familienhandbuch. www.familienhandbuch.de

Gerigk-Kues, G./Neuhaus-Hüls, R.: Sure Start – eine Konzeption des Hauses der Familie und des Anna-Krückmann-Hauses für die Arbeit mit bildungs- und wirtschaftlich armen Müttern.Unveröff. Ms. o.D. (2004)

Gerzer, A.: Qualifizierung von Müttern. In: Hebenstreit, Sabine/Pettinger, Rudolf (Hrsg.): Miteinander lernen, leben, engagieren - Neue soziale Netze für Familien. Bielefeld 1991

Gerzer-Sass, A.: Der Strukturwandel von Familien – eine Herausforderung für die öffentliche Erziehung. In: Wehrmann, I./Kossolapow, M./Seehausen, H. : Familien auf der Suche nach neuer Orientierung. Bremen 1995

Giesecke, H.: Die Zweitfamilie. Leben mit Stiefkindern und Stiefvätern; Stuttgart 1987

Gieseke, W.: Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld 2003

Glick, P./Parke jr., R.: New Approaches in Studying the Life Cycle of the Family. In: Hadden, J./Borgatta, M. (Hrsg.): Marriage and the Family, Ithaca 1969

Gonser, U. /Helbrecht-Jordan,I.: „...Vater sein dagegen sehr!“ – Wege zur erweiterten Familienorientierung von Männern, Bielefeld 1994

Green, M.: Die Vater-Rolle; Hamburg 1977

Gressieker, U.: Vaterschaft oder Wie ich schwanger wurde. Über die schwierige Geburt väterlicher Gefühle; Berlin 1989

Hahlweg K., Thurmaier, F., Engl, J., Eckert, V. & Markman, H. J.:. Prävention von Beziehungsstörungen in der Bundesrepublik Deutschland. Prävention von Trennung und Scheidung - Internationale Ansätze zur Prädiktion und Prävention von Beziehungsstörungen. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), Stuttgart 1998, S. 191-216 (Band 151 der Schriftenreihe des BMFSFJ)

Hefft, G.: Ich lass dir den Kochtopf, lass du mir mein Bier. Die Familie der Frauen ist nicht die Familie der Männer; in: Bundesarbeitsgemeinschaft Evang. Familien-Bildungsstätten (Hrsg.), bag-informationen 1/1991, S. 2 ff.; Stein 1991

Hetherington, E. / Kelly J.: Scheidung. Die Perspektiven der Kinder. Weinheim 2003

Hill, R./Rodgers, R.: The Developmental Approach. In: Christensen, H.T. (Hrsg.): Handbook of Marriage and the Family, Chicago 1967 [2]

Hoffmann, B.: Vater werden. Stationen einer Hoffnung; München 1988

Höflich, J.R.: Das Handy als "persönliches Medium". Kommunikation@Gesellschaft, Jg. 2, Beitrag 1

http://www.uni-frankfurt.de/fb03/K.G/B1_2001_Höflich.pdf .

Hollstein, W.: Die Männer - vorwärts oder zurück?; Stuttgart 1990

Hollstein, W.: Machen Sie Platz, mein Herr! Reinbek 1992

Hollstein, W.: Nicht Herrscher, aber kräftig. Die Zukunft der Männer; Hamburg 1988

Holzkamp, K.: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt 1983

Holzkamp, K.: Gesellschaftliche Widersprüche und individuelle Handlungsfähigkeit. In: Braun/Gekeler (Hrsg.): Objektive und subjektive Widersprüche in der Sozialarbeit. Marburg 1984

Hüttenmoser, M./Degen-Zimmermann, D.: Lebensräume für Kinder. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung des Wohnumfelds für den Alltag und die Entwicklung der Kinder. Zürich 1995 (Marie Meierhofer-Institut)

Hupe H.: Der Sachverständige soll kein Profi sein. In: Familienbildung: Trauern und Trösten. Heft 6/96

Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES): Vernetzung und Kooperation. Netzwerk Rundbrief Juni 2003 (www.ies.uni-hannover.de)

Institut für Familienforschung an der Universität Bamberg: Familienbildung zwischen Bildungsangebot und sozialer Dienstleistung. Leitfaden niedrigschwelliger Angebote der Familienbildung“, ifb- Materialien 1-2004

Janssen, E.: Neu zusammengesetzte Familien sind KEINE "Multi-Problem-Familien" - Fortbildungsangebote im Interesse von Frauen/Müttern, Männern/Vätern und Kindern, die in neu zusammengesetzten Familien leben; in: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) Beratung von Stieffamilien; Weinheim - München 1993

John, B. unter Mitarbeit v. Arnold Y./Leschhorn,H.: Familienbildung in Baden-Württemberg. Ms. Stuttgart 2003 (Familienwissenschaftliche Forschungsstelle. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg)

Jugendministerkonferenz: Stellenwert der Eltern- und Familienbildung – Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern. Beschluss der Jugendministerkonferenz am 22./23.Mai 2003 (zit. nach W. Hötzel, in:Familienpolitische Informationen EAF Nr. 5/2003, S.2-4)

Jugendministerkonferenz: Kinder und Gesundheit. Gesundheitsförderung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe – Mitverantwortung der Kinder- und Jugendhilfe. 12./13.05.2005. Zit. nach: www.stmas.de

Jurczyk, K./Rauschenbach, T./Tietze, W. u.a.: Von der Tagespflege zur Familientagesbetreuung. Weinheim 2004

Kaufmann, F.X.: Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen. München 1995 (Bd. 16 der Schriftenreihe des Bundeskanzleramtes)

Kiefl, W./Pettinger, R.: "Ich könnte alleine für mein Kind nicht so viel machen..." München 1997 (DJI-Brosch.)

Kiefl, W.: HIPPY. Bilanz eines Modellprojekts zur Integration von Aussiedler- und Ausländerfamilien in Deutschland. München 1996 (DJI-Arbeitspapier 5-112)

Kinderschutzzentrum (Hrsg.): Wieder eine Familie werden, Broschüre; Bremen 1990

Knees, C./Winkelheide, M.: Bildungsangebote als Formen der Entlastung von Familien mit behinderten Kindern. In: Heimvolkshochschule Jägerei Hustedt (Hrsg.): Familien mit behinderten Kindern – Bildungsarbeit als Hilfe und Unterstützung. Hustedt 2000 (Hustedter Dialog 2)

Knoll, J.: Vertrauen – Zielorientierung – Verlässlichkeit. Eckpunkte für die Arbeit in Netzwerken. In: Tools Heft 2/2004, S. 17 - 20

Koch, E.: Männerkurse - Männer in Kursen; in: Bundesarbeitsgemeinschaft Evang. Familien-Bildungsstätten (Hrsg.), bag-informationen 3/1988, S. 23 ff.; Stein 1988

Koschorke, M.: Zweite Partnerschaften und zweite Familien. Ihre Dynamik und ihre Probleme in Beratung und Therapie; in: Textor, M.R. (Hrsg.) Hilfen für Familien, Frankfurt 1990, S. 603 ff

Krähenbühl, V. u.a.: Stieffamilien. Struktur, Entwicklung, Therapie; Freiburg 1987

Krähenbühl, V. u.a.: Stieffamilien: Struktur, Entwicklung, Therapie; in: Familiendynamik, 9.Jg. 1984, H.1

Kropp, P.: Mit Last und Lust. Männer entdecken das Vatersein; in: Bundesarbeitsgemeinschaft Evang. Familien-Bildungsstätten (Hrsg.), bag-informationen 1993/3, S. 33 ff.; Stein 1993

Landesarbeitsgemeinschaft für Kath. Erwachsenenbildung NRW (Hrsg.): familie@bildung. Neue Medien in Familienbildungsstätten. Arbeits- und Orientierungshilfe. Köln 2000

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): ((Kein) Plan von Familie. Qualitätsprofil der Familienbildung im Rahmen der Jugendhilfeplanung. Innovationen in der Familienbildung. Projekt zur Qualitätsentwicklung als Beitrag der Familienbildungsstätten in Nordrhein- Westfalen zum einrichtungsübergreifenden Wirksamkeitsdialog 2001-2004. Soest 2004

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Familienbildung 2010. Weiterentwicklung familienbezogener Dienste. Projektansätze und Perspektiven. Soest 2001

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/Arbeitsgemeinschaft Katholische Familienbildungsstätten in der Diözese Aachen (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Familienbildung. Das EFQM-Modell in der Praxis. Soest 1999

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/Landesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und Weiterbildung der Arbeiterwohlfahrt NRW: Das Gold in den Köpfen....., Soest 1997

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Zukunftswerkstatt Familienbildung: Angebote für Väter – Ein europäisches Sokrates Projekt, Soest 1999

Largo, R. / Czernin, M.: Glückliche Scheidungskinder. Trennungen und wie Kinder damit fertig werden. München 2003

Lauer, H.: Familien-Wochenenden in der Familien-Bildungsstätte. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Evang. Familien-Bildungsstätten (Hrsg.), bag-informationen 2/1980, S. 17 ff.; Stein 1980

Levine, J.A./Pitt, E.W.: New Expectations – Community Strategies for Responsible Fatherhood, New York 1995

Liebald, C. / Nötzold, W./ Frischkopf, A.: Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Ein Leitfaden für die Praxis. (Hrsg. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung). Soest 2000

Lombard, A.: Success begins at home. Education foundations for preschoolers. Lexington 1994

Männerarbeit der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): männerforum 10: Vater-los; Kassel 1994

Matzner, M.: Vaterschaft heute – Klischees und soziale Wirklichkeit, Frankfurt 1998

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS): Kinder und Medien 2003. www.mpfs.de/studien/kim/kim03.html

Metz-Göckel, S./ Müller, U., Der Mann. Eine repräsentative Brigitte-Untersuchung; Hamburg 1985

Metz-Göckel, S.: Mann bleibt Mann? Empirische Daten über das aktuelle Selbstverständnis der Männer. In: Männer - Auf der Suche nach einer neuen Identität; München 1991

Meyer, E., u. a.: Enthüllungen. Männer über Verhütung, Kinderkriegen, Abtreibung und Sexualität; Reinbek 1986

Michels, I.: Allein erziehen. Praktischer Rat für Schule und Alltag. Cornelsen Elternsprechstunde, 2004

Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein- Westfalen (Hrsg.): Zukunft der Familienbildung. Dokumentation eines Innovationsprojektes.. Düsseldorf Dezember 2004

Ministerium für Wirtschaft und Arbeit des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Weiterbildungsbericht 2004.

NAKOS (Hrsg.): ROTE ADRESSEN 2004/2005, Lokale / Regionale Selbsthilfeunterstützung in Deutschland. Berlin 2004

Niemann, C.: Erfahrungen mit einem Kurs für Männer; in: Bundesarbeitsgemeinschaft Evang. Familien-Bildungsstätten (Hrsg.), bag-informationen 2/1978, S. 1 ff.; Stein 1978

Nissen, U.: Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumaneignung. Weinheim 1998

Ochs, M. / Orban, R.: Was heißt schon Idealfamilie? Wie Alleinerziehende, Scheidungskinder und Patchworkfamilien glücklich werden. Eichborn 2002

Oelemann, B./Lempert. J. : Endlich selbstbewusst und stark – Gewaltpädagogik nach dem Hamburger Modell, Hamburg 2000

Papenkort, U. (Hrsg.): familie@bildung: Neue Medien in Familienbildungsstätten, Arbeits- und Orientierungshilfe. Köln 2000

Papert, S.: Die vernetzte Familie: Kinder und Computer. Stuttgart 1998

Peters, U.: Prävention zwischen Programm und Prozess. In : AJS NRW: Sexueller Missbrauch an Mädchen und Jungen. Sichtweisen und Standpunkte. Köln 1998, s. 54 ff.

Pettinger, R.: Familienbildung – zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der Jugendhilfe. In: Jugendhilfe Report 2001, Heft 3, 4 – 7

Petzold, M.: Die Multimedia-Familie. Mediennutzung, Computerspiele, Telearbeit, Persönlichkeitsprobleme und Kindermitwirkung in Medien. Opladen 2000

Peucker C./Riedel, B.: Häuser für Kinder und Familien. DJI -Recherchebericht. April 2004

Prenzel, M. u.a.: Pisa 2003, Münster 2004

Pross, H.: Die Männer. Eine repräsentative Untersuchung über die Selbstbilder von Männern und ihre Bilder von der Frau; Hamburg 1978

Pruett, K.: Die neuen Väter. Männer auf dem Weg in die Familie; München 1988

Redaktion Brigitte (Hrsg.): Kind? Beruf? oder beides? Eine repräsentative Studie über die Lebenssituation und Lebensplanung junger Paare zwischen 18 und 33 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland im Auftrag der Zeitschrift Brigitte; Hamburg, München 1988

Richter, R./Verlinden, M.: Vom Mann zum Vater – Praxismaterialien für die Bildungsarbeit mit Vätern, Münster 2000

Riskin, M.: Der schwangere Vater. Bempflingen 1989

Rupp, M.(Hrsg.): Niederschwellige Familienbildung. Bamberg 2003 (Ifb-Materialien 1-2003)

Sachs, K./Kaut, R.: Beratung und Familienbildung – Ein ganzheitliches Konzept. Bonn 1992 (2. Auflage)

Sachs, K./Kruse, T.: Prävention (K)ein Thema für Familienbildung. Bonn/Elmshorn 1998

Sachs, K.: Das Phantom in der FBS – Warum die Väter nicht kommen. In: Familienbildung, 1995

Sachs, K.: Gewaltfreie Erziehung – eine Querschnittsaufgabe der Familienbildung; Ergebnisse eines Modellprojektes der Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und Beratung e.V.; Bonn/Elmshorn 2001

Sachs, K.; Lipp, A.: GEGENWIND; Prävention sexualisierter Gewalt - Seminarordner zur Ausbildung von Präventionsfachkräften, Bonn/Elmshorn 2000

Schäfer, E./ Richter, R.: „Was werdende Väter in der Geburtsvorbereitung wollen“, In: Switchboard, Hamburg Juni 2004

SCHAU HIN! GmbH. (Hrsg.): Schau Hin! Was Deine Kinder machen. www.schau-hin.info

Schiersmann, C. u.a.: Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen 1998

Schiersmann, C./Thiel, H./Pfizenmaier, E.: Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. Opladen 2001

Schlecht, W. /Konz, R.: Was kann die Familien-Bildungsstätte dem Mann bieten? In: Bundesarbeitsgemeinschaft Evang. Familien-Bildungsstätten (Hrsg.), bag-informationen 2/1980; S. 2 ff.. Stein 1980

Schneewind, K.: Zur “Modernität” von Ehe und Familie. In: Dimpker, S. (Hrsg.): Freiräume leben – Ethik gestalten. Studien zu Sozialethik und Sozialpolitik. Stuttgart 1994, S.80 - 89

Schneewind, K. u.a.: Optionen der Lebensgestaltung junger Ehen und Kinderwunsch. Stuttgart 1994 (Bd. 9.1. der Schriftenreihe des Bundesministerium für Familie und Senioren)

Schneewind, K./Ruppert, S.: Familien gestern und heute: ein Generationenvergleich über 16 Jahre. München 1995

Schneider, N. u.a.: Alleinerziehen – Vielfalt und Dynamik einer Lebensform. Stuttgart 2001 (Schriftenreihe des BMFSFJ Bd. 199)

Schuchard J.: Das Leben mit dem Sterben verlernt. In: Familienbildung: Trauern und Trösten. Heft 6/96

Schultz, H. J. (Hrsg.): Vatersein; München 1984

Schumann, U. J.: Vater werden ist doch schwer; München o.J.

Schymroch, H.: Von der Mütterschule zur Familienbildungsstätte. Entstehung und Entwicklung in Deutschland. Freiburg i.Br. 1989

Selbsthilfe Kontaktstelle (Hrsg.): Leitfaden für Selbsthilfegruppen; Frankfurt/Main, 1990

Shapiro, J. L.: Wenn Männer schwanger sind. Ängste, Sorgen und Bedürfnisse werdender Väter. München 1988

Sollwedel, I.: Neue Männer für die Frauen? Männer über Geld, Haushalt, Kinder, Liebe und die Karriere ihrer Frauen. Hamburg 1984

Sprey-Wessing, T./Krisam, A.: Spurensuche...Eine Projektevaluation zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Beiträge zur institutionellen Familienbildung. Stuttgart 1997 (Bd. 129.2 der Schriftenreihe des BMFSFJ)

Sprey-Wessing, T./Möller, K.: Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Beiträge zur institutionellen Familienbildung. Stuttgart 1992 (Bd. 6 der Schriftenreihe des Bundesministers für Frauen und Jugend)

Staatsinstitut für Frühpädagogiik und Familienforschung: Modellversuch Familie leben lernen. Abschlußbericht. München 1993

Struck, J. : § 16. In: Wiesner, R. u.a. (Hrsg.) SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe, Kommentar, München 2000 (2.Auflage)

Textor, M.: Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie. § 16 SGB VIII. Stuttgart 1996

Textor, M.: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von LehrerInnen und Eltern. In: www.people.freenet.de/Textor/Erziehungspartnerschaft.htm

Thiel, W.: Lokale / Regionale Selbsthilfeunterstützung in Deutschland. Sechzehn Selbsthilfe-Unterstützungsangebote mehr als im Vorjahr, in: NAKOS (Hrsg.) NAKOS-INFO 80, Sept. 2004, Berlin, 2004, S. 18-20

Thiel, W.: Selbsthilfegruppen und Familie, in: Textor, M. (Hrsg.): Hilfen für Familien. Ein Handbuch für psychosoziale Berufe. Frankfurt/Main 1990, S. 724-755

Thurmaier, F. & Engl, J.: Förderung der Kommunikation in Ehe und Familie. In: A. Habisch, H.-L.Schmidt. & M. Bayer (Hrsg.) Familienforschung interdisziplinär. Eichstätter Symposium zu Familienwissenschaften Grafschaft 2003, S. 263-282

Trimmer, E. (Hrsg.): Vater werden, Vater sein. Alles, was ein Vater über die ersten Lebenswochen eines Kindes wissen möchte; Kemnat 1985

Ulich, K.: Schule als Familienproblem. Konfliktfelder zwischen, Schülern, Eltern und Lehrern. Frankfurt 1993

Verband allein erziehender Mütter und Väter (VAMV): Allein erziehend – Tipps und Informationen. www.vamv.de

Visher, E./Visher, J.: Stiefeltern, Stiefkinder und ihre Familien. Probleme und Chancen. München 1987

Volz-Schmidt/Dreschke: Väter in der Familienbildungsstätte Norderstedt, Dokumentation des Modellprojektes, Norderstedt 1997

Wacker, A.: Vom Schock zum Fatalismus ? Frankfurt 1978

Wallerstein, J., Blakeslee, S.: Gewinner und Verlierer. Frauen, Männer, Kinder nach der Scheidung. Eine Langzeitstudie; München 1989

Wallerstein, J./Lewis, J./ Blakeslee, S.: Scheidungsfolgen – Die Kinder tragen die Last. Eine Langzeitstudie über 25 Jahre. Münster 2002

Weiß, K./Stempinski, S./Schumann, M./Keimeleder, L.: Qualifizierung in der Kindertagespflege. Das DJI-Curriculum "Fortbildung von Tagesmüttern. Seelze 2002

Wieck, W.: Söhne wollen Väter. Wider die weibliche Umklammerung; Hamburg 1992

Willi J.: Was hält Paare zusammen? Reinbek 1991

Wöckener, G.: Mann kriegt Kind. Leitfaden für werdende Eltern; München 1989

Ziegenhain, U. u.a.: Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern. Grundlagen und Handlungskonzepte für die Jugendhilfe. Weinheim 2004

Zulehner, P./ Volz, R.: Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen. Männerstudie der GKMD und der EKD, Ostfildern 1998

Anhang

Weiterführende Adressen zum Thema Familienbildung:

Arbeiterwohlfahrt, Bundesverband, Oppelner Str. 130, 53119 Bonn
Arbeitsgemeinschaft für katholische Familienbildung AKF e.V., Mainzer Str. 49, 53179 Bonn
Arbeitsgemeinschaft Schuldnerberatung der Verbände, Blumenstr.20, 50670 Köln
Arbeitskreis Neue Erziehung e.V., Boppstr. 10, 10967 Berlin
Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familienbildungsstätten, Jägerstr. 1, 44145 Dortmund
Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildungsstätten, Prinz- Georg- Straße 44, 40477 Düsseldorf
Bundesarbeitsgemeinschaft Selbsthilfegruppen Stieffamilien, Bahnhofstraße 59, 63179 Obertshausen
Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung & Beratung, Hamburger Str. 137, 25337 Elmshorn
Bundesarbeitsgemeinschaft Elterninitiative, Einsteinstraße 111, 81675 München
Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte e.V., Kirchfeldstraße 149, 40215 Düsseldorf
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Rochusstraße 8-10, 53123 Bonn
Bundesverband Tagesmütter für Kinderbetreuung in Tagespflege e.V., Moerserstr. 25, 47798 Krefeld
Bundesverband verwaister Eltern in Deutschland e.V., Seelhorststr. 11, 30175 Hannover
Deutsche Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Emil- von Behring- Str. 3, 60439 Frankfurt/Main
Deutsche Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung und -vernachlässigung, Königsweg 9, 24103 Kiel
Deutscher Caritasverband, Karlstraße 40, 79104 Freiburg
Deutscher Familienverband e.V., Luisenstraße 48, 10117 Berlin
Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Oranienburger Str. 13-14, 10178 Berlin
Deutsches Rotes Kreuz, Generalsekretariat, Carstennstr. 58, 12205 Berlin
Diakonisches Werk der Ev. Kirche in Deutschland, Stafflenbergstraße 76, 70184 Stuttgart
Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen e.V., Auguststr. 80, 10117 Berlin
Familienbund der Katholiken, Neue Kantstraße 2, 14057 Berlin
Fortbildungsinitiative "Familie und Medien" c/o JFC Medienzentrum Köln, Hansaring 84-86, 50670 Köln
HIPPY Deutschland e.V., c/o Peter Weber, Birkenstr. 32, 28195 Bremen
Mütterzentren Bundesverband e.V., Müggelkampstr. 30a, 20257 Hamburg
Nationale Kontakt- und Informationsstelle zur Anregung und Unterstützung von Selbsthilfegruppen (NAKOS), Albrecht-Achilles-Str. 65, 10709 Berlin
Opstapje Deutschland e.V., Contrescarpe 72, 28195 Bremen
Paritätisches Bildungswerk Bundesverband e.V., Heinrich-Hoffmann-Str. 3, 60528 Frankfurt/Main
Väteraufbruch für Kinder e.V., Palmental 3, 99817 Eisenach
Väterzentrum Hamburg e.V., Hohenzollernring 94, 22763 Hamburg
Verband alleinerziehender Mütter und Väter (VAMV) - Bundesverband e.V., Hasenheide 70, 10967 Berlin

Beiträge zu dieser Auflage

Wir bedanken uns für die Bereitstellung von Fachbeiträgen bei:

Baitsch	Volker	Väterzentrum Hamburg e.V.
Bertsch	Frank	Königswinter
Bürgermeister	Eva	Medienzentrum Köln
Heeg	Hubert	Arbeitsgemeinschaft für katholische Familienbildung, Bonn
Herre	Petra	Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Frankfurt
König	Ute	Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familienbildungsstätten, Dortmund
Michels	Inge	Bundesverband alleinerziehender Mütter und Väter, Berlin
Neuburger	Lena	Deutsches Rotes Kreuz, Generalsekretariat, Berlin
Petzold	Mathias	Universität Köln
Rocholl	Maria	Paritätisches Bildungswerk, Berlin
Sachs	Kai	Deutsche Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung, -Vernachlässigung, Kiel
Schlottmann	Dörthe	Medienzentrum Köln
Thiel	Wolfgang	Nationale Kontakt- und Informationsstelle zur Anregung und Unterstützung von Selbsthilfegruppen (NAKOS), Berlin
Tischler	Annette	Deutsches Rotes Kreuz, Generalsekretariat, Berlin
Winkelheide	Marlies	Lilienthal

Wir bedanken uns für die Bereitstellung von Projektberichten bei:

Burgdorf-Schulz	Jutta	Early Excellence Center, Berlin
Duhme	Ursula	Katholische Familienbildungsstätte, Dortmund
Hahn	Gabriele	Familienbildungsstätte e.V., Bonn
Hettgen	Birgit	Katholische Familienbildungsstätte, Essen
Kaut	Reinhard	Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung & Beratung, Elmshorn
Leutert-Glasche	Kerstin	Haus der Familie e.V., Guben
Miethe	Gabriele	Deutsches Rotes Kreuz Familienbildungsstätte, Rostock
Scheer	Michaela	Städtische Familienbildungsstätte, Wuppertal
Schneider	Roswitha	Deutsches Rotes Kreuz, Bremen
Schmitz	Ulrich	Evangelische Familienbildungswerk, Duisburg
Tuschhoff	Angelika	Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildungsstätten, Düsseldorf

Autoren

Rudolf Pettinger, Dr. phil., Jahrgang 1939, Studium von Soziologie, Psychologie und Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Bis 2003 Abteilungsleiter für Familienforschung und Familienpolitik und stellvertretender Direktor des Deutschen Jugendinstituts, München. Langjähriges Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Lehrbeauftragter an der Stiftungsfachhochschule München-Benediktbeuern.

Heribert Rollik, Jahrgang 1954, Studium der Sozialarbeit und Sozialwissenschaften, seit 1981 im DRK Generalsekretariat zuständig für den Bereich Grundlagen der Familienhilfe;
1. Vorsitzender der Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und -beratung e.V.,
Präsident des Deutschen Nationalkomitees für nationale und internationale Familienfragen, Mitglied im Vorstand der Weltfamilienorganisation, stellvertretender Sprecher der Arbeitsgemeinschaft Schuldnerberatung der Verbände, Mitglied in verschiedenen Beiräten des Bundesministeriums für Familie Senioren, Frauen und Jugend zu Themen der Erziehungskompetenz und Familienbildung.

Gefördert vom:

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend