

Melanie Mengel: Familienbildung zwischen Erwachsenenbildung und Jugendhilfe

Einordnungen und Verortungsfragen

Familienbildung besitzt eigene Traditionen und gewachsene institutionelle Strukturen sowohl in der Kinder- und Jugendhilfe als auch in der Erwachsenenbildung. Für die Praxis bringt diese doppelte Verortung besondere Abstimmungsbedarfe mit sich, gerade wenn es um die Entwicklung eines integrierten Konzepts aller familienbildenden Akteure im Sozialraum geht. Doch liegen im Miteinander dieser beiden ‚Anker‘ Möglichkeiten, vielfältige, passgenaue und anschlussfähige Unterstützungsangebote für die komplexen Familienwirklichkeiten zu eröffnen.

Familie ist von vielen Widersprüchen geprägt: Zum einen verändern sich infolge des sozialen Wandels die Anforderungen an Erziehung und an das Zusammenleben als Familie, alte Rezepte treffen auf neue Aufgaben. Eltern beschreiben diese Anforderungen als hoch und auch ihre Unsicherheit nimmt zu (Mühling/Smolka 2007). Ressourcen wie Zeit, materielle Sicherheit, soziale Netze oder ‚kulturelle skills‘ sind jedoch zunehmend ungleich zwischen Familien verteilt. Zum anderen werden die Möglichkeiten seltener, alltägliche Erfahrungen im Umgang mit Kindern zu machen, sich verantwortlich zu erleben. Erziehen und Zusammenleben als Familie werden jedoch nach wie vor „en passant“, im alltäglichen Miteinander und durch Miterleben gelernt.

Wenn familienbezogenes Alltagswissen unsicher wird und auch lebensweltliche Zugänge dazu eingeschränkt sind, steigt die Bedeutung von ‚wissenschaftlichem‘ Wissen und vom Lernen in Institutionen – Familienbildung übernimmt hier eine Schlüsselfunktion.

Die Inanspruchnahme institutioneller Bildungsangebote ist jedoch voraussetzungsvoll: Erforderlich ist nicht nur die Entscheidung, dass Unterstützungsbedarf besteht, der über die privaten Bewältigungsstrategien hinaus geht, sondern auch Wissen darüber, an wen man sich wenden kann, aktives in Kontakt gehen und nicht zuletzt die Annahme, dass durch die Inanspruchnahme eine Verbesserung zu erwarten ist.

In all diesen Punkten unterscheiden sich Eltern. Wesentlich beeinflusst wird dies durch ihre Bildungsbiografie, also über welche Erfahrungen mit und Vorstellungen von ‚Bildung‘ sie verfügen. Bedarf an erzieherischer Orientierung oder an Umsetzungsfertigkeiten in praktisches Handeln ist weit verbreitet, der selbstverständliche Zugang aller Eltern zur Familienbildung ist es nicht.

Auch die Familienbildung selbst bewegt sich in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Perspektiven mit teilweise divergierenden Erwartungen: Neben dem gesellschaftlichen Auftrag, Eltern in die Lage zu versetzen, den Bedarfen an die Qualität familialer Erziehung und Reproduktion gerecht zu werden (Bertram 1997) und der Perspektive der Kinder mit ihrem Anspruch auf bestmög-

che Entwicklung und Förderung, neben der Sicht der Institutionen, die Familien mit ihren Vorstellungen guter pädagogischer Fachlichkeit unterstützen wollen und sich zudem am Markt der Anbieter orientieren müssen, steht nicht zuletzt die Perspektive der Eltern, die in ihrem komplexen Familienalltag zurechtkommen und in ihren Bemühungen anerkannt werden wollen.

Dabei sind Eltern (oder andere Erziehende) immer Erwachsene, die lernen und handeln, die Erfahrungen, Meinungen, Wissen, Kompetenzen, Vorlieben und Abneigungen haben. Familienbildung ist also immer auch ein aktiver Prozess lernender Erwachsener, an dem Angebote anschließen. Aus dieser Perspektive heraus ist es zunächst unwesentlich, ob es sich dabei um einen Informationsabend eines konfessionellen Bildungswerkes oder eine Eltern-Kind-Gruppe im Mütterzentrum handelt. Die „Subjekte“ der Familienbildung sind primär die Erwachsenen – in Angeboten der Erwachsenenbildung ebenso wie in der Jugendhilfe. Familienbildung kommt daher nicht ohne eine konkrete Vorstellung vom lernen den Gegenüber aus, was konzeptionelle Konsequenzen nach sich zieht, will man ein angemessenes, erwachsenengerechtes Angebot unterbreiten.

Familienbildung als aktiver Prozess lernender Erwachsener

Erwachsenensein und insbesondere Eltern-Sein ist kein Zustand, sondern ein fortwährender Aneignungsprozess mit vielfältigen Lern- und Entwicklungsaufgaben. Unvorhergesehene Anforderungen kehren dabei häufig die gewohnte Lernabfolge um und Eltern müssen agieren, bevor sie sich der Angemessenheit des konkreten Handelns versichert haben (Schmidt-Wenzel 2008: 54). Dieses Lernen erfolgt situativ und hochgradig individualisiert.

Erwachsene lernen auf vielfältige Weise. Lernbedürfnisse sind alltäglicher Bestandteil des Lebens, die, abhängig von der konkreten Situation, in die Tat umgesetzt werden. Lernen kann strategisch geplant mit bewusster Absicht erfolgen, oder – was häufiger der Fall ist – ergibt sich eher nebenbei. Die Aneignung neuer Fähigkeiten ist auch unbemerkt in Lebensroutinen eingebunden und von einer „diffusen Zielgerichtetheit“ (Alheit/Dausien 2007: 580) geprägt. Zum Lernen eigens und gezielt eine Institution aufzusuchen, ist also eine Möglichkeit.

Dabei schließen sich die verschiedenen Formen des Erwachsenenlernens nicht gegenseitig aus, sondern gehen ineinander über. Intentionales, absichtsvolles Lernen braucht einen subjektiv bedeutsamen Lerngrund. Diese trivial erscheinende Feststellung zieht Konsequenzen nach sich, denn egal was die Umwelt, auch noch so

wohlmeinend, diagnostiziert: Es kann nichts zum Problem werden, was nicht auch den Subjekten zum Problem wird, und: Lernen muss als geeignetes Mittel zur Lösung einer aktuellen Handlungsproblematik identifiziert werden (Holzkamp 1995). Die Entscheidung für oder gegen absichtsvolle Lernhandlungen fällt abhängig von biografischen und situativen Einflussfaktoren, auf die sowohl individuelle Hemmnisse als auch institutionelle Barrieren einwirken. So kann Lernen zwar nicht von Seiten Dritter ‚hergestellt‘ werden, doch können Angebote Gelegenheiten bereitstellen, die möglichst nahe an den Lerngründen in den konkreten Lebensumständen von Familien liegen. Sich mit förderlichen und hinderlichen Bedingungen auseinanderzusetzen ermöglicht auch, Gründe für Nicht-Lernen, Ängste und Widerstände von Eltern einordnen zu können, ohne diese gleich als ‚nicht erreichbar‘ zu klassifizieren.

Erwachsene lernen auch in der Familienbildung unter Einfluss differierender Bildungsverständnisse, diese ist kein status- oder interessenunabhängiges „sich selbst einleuchtendes Prinzip“ (Strzelewicz et al. 1966: 3). Während sozial privilegierte Bildung mit persönlicher Gesinnung assoziieren, die von gesellschaftlichen Unterschieden eher unabhängig ist, ist sie für unterprivilegierte Gruppen mehr mit der eigenen Position und der Erfahrung von Ausschluss und Benachteiligung verknüpft. Diese älteren Befunde werden durch Erkenntnisse aus der aktuellen Milieuforschung bestätigt (Mengel 2006). In benachteiligten Milieus kumulieren häufig negative schulische Lernerfahrungen mit solchen im Erwachsenenalter (beispielsweise während der letzten Arbeitslosenmaßnahme), bei denen Bildung in Institutionen sich als nicht geeignet für die Bewältigung der ‚eigentlichen‘ Probleme erweist und entsprechende Bemühungen als zusätzliche Belastung erlebt werden. Kompetenzen werden vorrangig durch das eigene Durchleben – nicht in der fremden Bildungswelt – erworben, so dass dem alltäglichen Nebenbei-Lernen mehr Nutzen zugeschrieben wird. Hinzu kommt die Furcht vor Abwertung durch den Vergleich mit anderen ‚besser gestellten‘ Teilnehmern, wobei Schließungs- und Selbstausschlussprozesse wirksam sind. Die Zuschreibung ‚bildungs-fern‘ meint damit im Grunde häufig ‚bildungsinstitutionen-fern‘.

Schaffung von Gelegenheitsstrukturen und didaktisches Setting

Für die Familienbildung ist folglich wichtig, offene Räume für unterschiedliche Lernformen im Sinne von vielfältigen Gelegenheitsstrukturen zu schaffen und dabei Wege zu finden, diese gezielt miteinander zu verknüpfen, Übergänge zu gestalten. Damit einher geht ein grundsätzliches Vertrauen in die Lernbereitschaft von Erwachsenen – ob, wie und wo dann schließlich gelernt, welche Form als angemessen erlebt wird, ist geprägt von den eigenen Erfahrungen und Interessen sowie von den als passend wahrgenommenen Lernmöglichkeiten. Wesentlich in diesem Kontext sind aktivierende Impulse, die das

Einlegen absichtsvoller Lernhandlungen sinnhaft und lohnenswert erscheinen lassen.

Die Selbsttätigkeit des Erwachsenenlernens hat auch Konsequenzen für die Didaktik familienbildender Angebote, indem diese anerkannt und gleichzeitig Selbstständigkeit gestärkt wird. Es geht darum, Lernziel und Lernweg in Einklang zu bringen, denn „Selbstverantwortung und ‚Erwachsensein‘ können nur auf dem Weg gewonnen werden, der genau diese Erfahrung zulässt“ (Reischmann 1988: 22). In der Erziehung ist dies von besonderer Bedeutung, da es hier um Haltungen und Kompetenzen und nicht um ‚einzustapelnde Wissensbestände‘ geht. Präventive Programme werden dann als wirksam beschrieben, wenn sie Komponenten zur Selbstentwicklung der Eltern enthalten (Wissenschaftlicher Beirat 2005). Dabei ist wichtig, sich zu vergegenwärtigen: Lernen heißt Umgang mit Verunsicherung. Alles, was Erwachsene neu lernen, bedeutet auch Verlernen von bereits Vorhandenem und Uminterpretieren von Kenntnissen (Nuissl 2000). Ein solches Verständnis vom Gegenüber benötigt eine Atmosphäre der Anerkennung, um mit dem eintretenden Verlust an Gewissheiten und Routinen umzugehen.

Das Leben von Erwachsenen ist komplex und verwoben, was sich durch die Verantwortung für Kinder infolge zusätzlicher Aufgabenbereiche und Vereinbarkeitsanforderungen noch verstärkt. Wesentliche Teile der Erziehung sind in eine Vielfalt anderer Tätigkeiten eingebettet und das alltägliche Miteinander als Familie ist häufig einflussreicher als einzelne intentionale Handlungen. Schlichte Verhaltensrezepte werden somit der Vielschichtigkeit des Alltags nicht gerecht. Innerhalb von familienbildenden Angeboten ist es wichtig, die beschriebene Komplexität anzuerkennen, dabei aber die Verwobenheit didaktisch handhabbar zu machen, indem Ziele und Schlüsselprozesse formuliert werden.

Will Familienbildung sinnvoll in den Gesamtzusammenhang erwachsener Lebensaufgaben eingebettet sein, können verschiedene Ansatzpunkte und übergeordnete Zielbereiche identifiziert werden, die sich als

- ‚gelingende Identität‘ auf der **individuellen Ebene**,
- ‚gelingende Erziehung und Beziehung im Familienalltag‘ auf der **interaktionellen Ebene** sowie
- ‚gelingende gesellschaftliche Integration und Teilhabe‘ auf der **kontextuellen Ebene** umschreiben lassen.

Zentraler Ansatzpunkt von Familienbildung ist die Interaktion, da dort Erziehungskompetenzen sichtbar werden. Und es geht es darum, Verbindungen herzustellen: zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung wie auch zu den konkreten äußeren Handlungsbedingungen, will man gesellschaftliche Probleme nicht individualisieren.

Familienbilder und familienbildnerische Angebote

Erwachsenenlernen erfolgt zwischen Anpassung und Gestalten. Jedes Familienbildungsangebot enthält – wenn

häufig auch nur implizit – ein Bild, eine Bewertung vom ‚Zustand‘ von Familie. In der Geschichte wie heute überwiegen Zuschreibungen von Problemen und Krisen, wie auch dieses über dreißig Jahre alte, jedoch keinesfalls veraltete Zitat verdeutlicht: *„Im Hinblick auf die Familienbildung stellt sich die Frage, inwieweit die anhaltende Kritik an der Familienerziehung in einem solchen Maß verunsichernd auf die Eltern wirkt, dass die Erfahrung der Inkompetenz sie stärker bestimmt als die Bereitschaft, sich mit Erziehungsproblemen kritisch auseinander zu setzen“* (Süßmuth 1978 zit. n. Schiersmann/Thiel 1981: 30). Die Entscheidung, wie funktionsfähig, unterstützungsbedürftig oder auch defizitär Familie wahrgenommen wird, „hat unmittelbare Konsequenzen für die Planung, Durchführung und Bewertung organisierter Lernprozesse mit dieser Zielgruppe“ (ebd.: 22). Familienbildung enthält immer normative Elemente, sowohl im Familienbild als auch im Hinblick auf Erziehung, die ohne eine Vorstellung vom Soll-Zustand nicht auskommt. Als unvermeidlicher Bestandteil von Bildungsprozessen geht es darum, dies im Angebot



transparent zu machen und sich darüber auseinanderzusetzen. Entsprechend der unterschiedlichen Ansatzpunkte (s. o.) von Familienbildung sind auch ihre Ziele unterschiedlich. Und wie folgende Beispiele zeigen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle dasselbe meinen, wenn sie von Familienbildung sprechen, denn diese zielt wahlweise auf die *„Optimierung elterlichen Erziehungsverhaltens“* (Minsel 2005: 603) oder darauf, *„Alternativen für die Lebensführung als Orientierung zu vermitteln und Möglichkeiten der persönlichen Bewertung zu eröffnen, damit Familienmitglieder ihr Zusammenleben selbstverantwortet gestalten können“* (BMFSFJ 1996: 15) oder es soll *„durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Privatisierung von Problemen entgegengewirkt werden“* (Pettinger/Rollik 2005: 15).

Allgemein wird von Erwachsenen erwartet, dazu zu lernen, um sich auf wechselnde Bedingungen und neue Anforderungen einzustellen. In der Bildungsarbeit kann es jedoch nicht ausschließlich um eine einseitige Anpassung an äußere Bedarfe gehen, sondern auch, innerhalb veränderter Erziehungs- und Beziehungsstrukturen sich selbst als handelnd und gestaltend zu erleben. Familienbildung wird so ein über Qualifikation im Sinne gesellschaftlicher Verwertungskategorien hinausgehender Pro-

zess, was sich in den Begriffen Teilnahme und Teilhabe ausdrückt. Auf dieser kontextuellen Ebene rücken Schlüsselprozesse wie die Gestaltung von Zugängen zu äußeren Ressourcen und Netzwerken sowie die Interessenorganisation von Familien in den Blick.

Kurz zusammengefasst ist für eine Familienbildung aus Sicht lernender Erwachsener nötig:

- eine Struktur aus offenen, vielfältigen und anschlussfähigen Lern-Gelegenheiten und aktivierenden Impulsen,
 - eine inhaltliche Verständigung über ihr Bild vom lernenden Gegenüber, ihre Ansatzpunkte und Ziele, ihre Vorstellungen von gelingender Erziehung sowie eine Explikation erwachsenengerechter Didaktik.
- Für diese strukturellen wie inhaltlichen Aufgaben bietet gerade die zweifache Verortung in der Erwachsenenbildung und der Kinder- und Jugendhilfe eine gute Ausgangsbasis.

Die doppelte Verankerung der Familienbildung: Theoretische Situation

Die zweifachen gesetzlichen Grundlagen, institutionellen Traditionen und Einrichtungsformen bieten von ihrer Anlage her günstige Voraussetzungen für ein differenziertes, verschiedene Zielgruppen ansprechendes, aber auch integratives und abgestimmtes Angebot, denn:

Familienbildung ist eine eigenständige kommunale Pflichtaufgabe der Kinder- und Jugendhilfe, was die **Sicherstellung (1)** und entsprechende Förderung eines umfassenden präventiven Angebots für alle Erziehungspersonen beinhaltet (§ 16 SGB VIII).

Die Umsetzung familienbildender Maßnahmen wird vom Jugendhilfeträger gemäß Subsidiaritätsprinzip überwiegend an freie Träger delegiert (§ 4 SGB VIII). Deren Landschaft ist durch eine große **Vielfalt (2)** an Einrichtungen geprägt und auch die Erwachsenenbildung hält Angebote der Familienbildung vor.

Theoretisch ist so die Voraussetzung für eine vielfältige Angebotsstruktur gegeben, was jedoch auch der Prüfung der Passung von Bedarf und Angebot sowie entsprechender **Planung und Steuerung (3)** bedarf. Diese Aufgaben zu übernehmen ist wiederum innerhalb der kommunalen Jugendhilfeplanung (§ 79 u. 80 SGB VIII) festgeschrieben.

Die Ausführung dieser planerischen und steuernden Aufgaben soll wiederum in **Kooperation und Vernetzung (4)** mit den freien Trägern geschehen (z. B. mit dem Instrument der Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII).

Idealerweise gehen also Angebotssicherung, vielfältige Umsetzung, Planung und Steuerung sowie Kooperation und Vernetzung im Zusammenspiel von öffentlichen und freien Trägern ineinander über. Wie so häufig zeigt die Praxis ein anderes Bild, wie auch die im Rahmen des Gesamtkonzepts zur Familienbildung innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern¹ durchgeführte Regionenanalyse erneut bestätigte.

Die doppelte Verankerung der Familienbildung: Praktische Probleme

Zur Voraussetzung **(1)**, der grundsätzlichen Verantwortung der örtlichen Kinder- und Jugendhilfe für die **Sicherstellung** eines ausreichenden Angebots an Familienbildung: Diese ist bekannt, jedoch stehen aufgrund der angespannten Situation der öffentlichen Haushalte vorrangig Familien mit Risiken und Einschränkungen im Fokus. Primärpräventive Angebote für alle Familien sind weniger selbstverständlich und nehmen einen deutlich geringeren bis randständigen Stellenwert bei den Ausgaben ein.

Für Punkt **(2)**, dass die große Träger- und Einrichtungs- vielfalt auch ein **vielfältiges** Angebot garantiert, gilt: Aufgrund oftmals zurückhaltender Finanzierung durch die kommunale Jugendhilfe sind Teilnahmebeiträge meist unerlässlich – für Angebote im Rahmen der Erwachsenenbildung in Bayern sogar gesetzlich vorgeschrieben. Die Möglichkeiten, für bestimmte Zielgruppen sehr günstige oder kostenlose Maßnahmen anzubieten, sind dadurch eingeschränkt. Für die Institutionen macht dies zudem notwendig, sich am ‚Markt‘ der Familienbildung nachfragenden Eltern zu orientieren. Häufig entwickeln Einrichtungen ein ‚Stammpublikum‘, welches Angebote regelmäßig in Anspruch nimmt und sich damit auch zufrieden zeigt, nach wie vor sind dies zum Großteil Mütter mit mittleren Bildungsabschlüssen. Es erschien für Organisationen nicht rational, diese Nutzergruppen samt ihren positiven Rückmeldungen zu ignorieren. Darüber hinaus finden sich aus der Notwendigkeit finanzieller Planungssicherheit heraus überwiegend Kurse und feste Gruppen mit meist längerfristiger Teilnahmeverpflichtung und sehr oft hochschwelligem Anmeldeverfahren im Programm.

Konzeptionell niedrigschwellige Aspekte, wie offene Angebote, Einbezug von Kindern, die Einrichtung von Gehstrukturen oder zeitintensivere Formen der Kontaktaufnahme scheitern oft an fehlender finanzieller Kompensation oder an reglementierenden Förderrichtlinien². Insgesamt scheinen die unterschiedlichen Finanzierungsmodalitäten oft mehr Einfluss auf die institutionelle Zuordnung und praktische Ausgestaltung des Angebotes zu haben als inhaltlich-methodische Gesichtspunkte. Hinzu kommt, dass es sich als schwierig erweist, Elterngruppen verschiedener Milieus aufgrund der beschriebenen Schließungs- und Selbstausschließungsprozesse zu mischen.

Für die Praxis hat dies zur Folge, dass trotz einer strukturell vielfältigen Träger- und Einrichtungslandschaft die Angebote selbst nach wie vor den berühmten „Mittelschichtbias“ haben. Der Anteil sozial benachteiligter Teilnehmender ging in den letzten Jahren insbesondere in den spezialisierten Familienbildungseinrichtungen weiter zurück (Schiersmann et al. 1998; Lösel 2006).

Zu Punkt **(3)**, der **Planung, Prüfung und Steuerung** der familienbildenden Aktivitäten im Rahmen eines kommunalen Gesamtkonzepts, ergaben die Erhebungen des ifb, dass dies meist nur in Ansätzen besteht: Nur selten

gibt es beim örtlichen Jugendhilfeträger eine eindeutig identifizierbare Stelle oder feste Ansprechpartner, die Angebote der Familienbildung koordinieren, was von vielen Einrichtungen als Manko angesehen wird. Zudem liegen für diesen Bereich selten systematische Bedarfserhebungen und differenzierte Planungsgrundlagen vor. Die Folgen sind nicht nur ein häufig fehlender Überblick über die örtlichen Anbieter und Angebote, was mit mangelnder Transparenz für die Öffentlichkeit, also auch die Eltern, einhergeht. Auch fehlen strategische Entwicklungsimpulse für ein differenziertes und integriertes Gesamtangebot. Die Angebotsstrukturen basieren meist auf Einschätzungen der Anbieter, die sich dabei stark an ihren Hauptnutzern orientieren (s. (2)), so dass Bedarfslagen anderer Zielgruppen oft durch das Raster fallen. Zusätzlicher Bedarf wird vor allem bei Maßnahmen für sozial und finanziell Benachteiligte, Migrantenfamilien, Alleinerziehende sowie sehr junge Eltern und Jugendliche gesehen. Vorhandene Angebote für diese Zielgruppen haben oft die Schwierigkeit, dass sie punktuell und wenig systematisch vorgehalten oder auch sehr unspezifisch ausgeschrieben werden.

In der örtlichen Praxis sind öffentliche und freie Akteure der Familienbildung meist in vielfältige **Kooperationsbeziehungen (4)** eingebunden. Allerdings erfolgt diese Zusammenarbeit selten unter einer umfassenden Planungs- und Steuerungsperspektive, sondern überwiegend projektbezogen oder lose mit einzelnen Partnern. Gibt es Vernetzungsstrukturen, sind diese nicht institutionell verankert, kaum koordiniert und beziehen häufig nicht alle Akteure der Familienbildung ein. Teilweise existieren Parallel-Netzwerke zu überschneidenden Familienthemen, ohne dass diese Schnittstellen definiert und bearbeitet sind, was zentrale Einrichtungen mit erheblichem Arbeitsaufwand konfrontiert. Insgesamt werden die bestehenden Kooperationsbeziehungen meist positiv bewertet, so dass sie eine gute Basis für systematische Vernetzungen bieten. Doch stehen die Akteure bereits vor dem Problem knapper Zeitressourcen, so dass die Netzwerkarbeit häufig zu Lasten der direkten Arbeit mit den Adressaten geht. Personell ist der Bereich der Familienbildung von pädagogischer Professionalisierung bei geringen Kapazitäten für hauptamtliche Mitarbeiter ge-



prägt, was einschränkend auf die Spielräume für Netzwerkarbeit sowie konzeptionelle Tätigkeiten und die Möglichkeit, etwas auszuprobieren, wirkt. Klärungsbedarf besteht zudem beim gesetzlichen Rahmen der Kooperation von Jugendhilfe und Erwachsenenbildung³ und nicht zuletzt in der Frage der Autonomie von Trägern, also wer wen und bezogen auf welche Aktivitäten eigentlich ‚steuern darf‘ und ‚steuern soll‘.

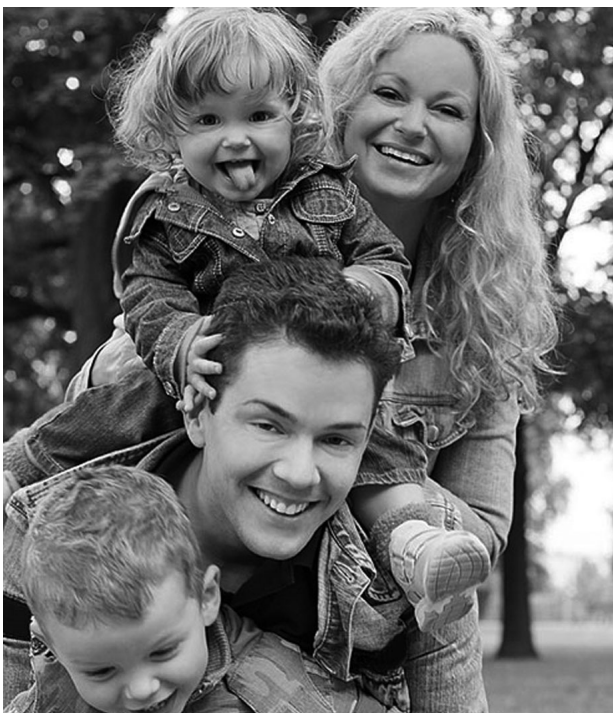
Die doppelte Verankerung der Familienbildung: Zwei Identitäten

Die doppelte Verortung der Familienbildung sowohl im System der sozialen Hilfen als auch der Bildung mit Erwachsenen bringt neben ihren strukturellen Unterschieden auch zwei Identitäten mit sich. Im Hinblick auf ein familienbildendes Gesamtkonzept stellt sich dabei die Frage, ob hier vor allem Widersprüche und Trennendes, oder auch Differenzierung und sich Ergänzendes zum Tragen kommen. Vereinfacht und zugespitzt trägt zu diesen beiden Identitäten bei: Während die Kinder- und Jugendhilfe sich aus dem System der (kontrollierenden) Fürsorge und Nothilfe für Benachteiligte entwickelt, steht die Erwachsenenbildung in der Tradition von Aufklärung und Emanzipation, aber auch Bürgertum. Als dominierende Handlungsform lässt sich einerseits in die asymmetrische Rollenverteilung der ‚Hilfe‘ und andererseits in ‚Bildung‘, die die Eigentätigkeit des Subjekts betont, unterscheiden. Während ‚Hilfe‘ tendenziell an einem ‚Defizit‘ ansetzt und ‚Schäden ausbessern‘ will, notfalls – zum Schutz von anderen – auch unter Zwang, wird ‚Bildung‘ eher mit ‚Erweiterung‘ und ‚Freiheit‘, zumindest aber ‚Freiwilligkeit‘ assozii-

iert. Betrachtet man zudem jüngere Diskussionen in den Disziplinen, so stehen sich aktuell die beiden Leittheorien vom ‚System‘ (in der sozialen Hilfe) und vom ‚Subjekt‘ (in der Erwachsenenbildung) gegenüber, die jeweils verschiedene Handlungslogiken nach sich ziehen.

Selbstverständlich gab und gibt es nicht nur ein Verständnis von Hilfe oder Bildung und beide Systeme sind von sich wandelnden Denkrichtungen und Umbrüchen, die auch die eigene Verortung erschweren, geprägt. Nicht zuletzt werden beide Säulen der Familienbildung mit einem spezifischen Dilemma verbunden: Während die Jugendhilfe das „doppelte Mandat“ von Kontrolle und Dienstleistung bewältigen muss, was zu Berührungspunkten bei Adressaten führen kann, wird der Erwachsenenbildung „doppelte Selektivität“ angelastet, d. h. dass niedrigere schulische Bildungsabschlüsse auch eine geringere Partizipation im Erwachsenenalter nach sich ziehen. Zu den beschriebenen Kooperationshürden der Praxis infolge heterogener rechtlich-finanzieller Rahmenbedingungen kommen verschiedene Identitäten hinzu, die sich auch in verschiedene Nutzergruppen widerspiegeln.

Das eigentliche Ziel der Familienbildung, nämlich alle Familien zu unterstützen, unabhängig von ihrer Bildungs- (institutionen)nähe und unabhängig von bereits bestehenden Schwierigkeiten, lässt sich vor diesem Hintergrund nur schwer von einer Säule der Familienbildung alleine verwirklichen, man ist aufeinander angewiesen. Damit die bestehende Doppelidentität in Jugendhilfe und Erwachsenenbildung weder zu einer Fortführung der Aufspaltung von Familien noch zur „Nicht-Identität“ (Rauschenbach 2005) führt, ist allerdings Verständigung gefragt: über die eigenen Hintergründe, Potenziale, fachlichen Grenzen und die gemeinsamen Entwicklungsaufgaben.



Die doppelte Verankerung der Familienbildung: Gemeinsame Entwicklungsaufgaben

Beide Unterstützungssysteme bringen spezifische Ressourcen und Kompetenzen in die Familienbildung ein. Basis ist die grundlegende Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe für ein ausreichendes Angebot präventiver Leistungen für alle Erziehenden und für dessen bedarfsgerechte Planung und Steuerung. Die Entwicklung eines integrierten Gesamtkonzepts und die Umsetzung der Angebote können aber nur in Kooperation und Vernetzung mit den freien Trägern der Jugendhilfe und mit der Erwachsenenbildung erfolgen. Dabei besitzt die Kinder- und Jugendhilfe Erfahrung mit Familien in benachteiligten Lebenslagen sowie Expertise und Möglichkeiten für eine umfassende Hilfe (weiterführend, flankierend oder auch kontrollierend und schützend). Sie fokussiert einen interaktionellen Arbeitsansatz mit der Familie als Ganzes, in dem Eltern und Kinder miteinander lernen; und sie fokussiert einen kontextuellen Ansatz durch sozialräumliche Konzepte und die Möglichkeit zur Förderung von Gelegenheitsstrukturen und offenen Lernorten.

Die Erwachsenenbildung bringt wiederum Expertise für die Lernprozesse Erwachsener und erwachsenengerechte Didaktik-Methodik mit sowie für Lernwiderstände, Hemmnisse und institutionelle Barrieren. Desweiteren sind dort Instrumentarien des Qualitätsmanagements und der Evaluation verbreitet. Sie fokussiert den individuellen Arbeitsansatz in Form von Wissens- und Kompetenzzuwachs, aber auch den kontextuellen, indem sie Bildung als Erweiterung von Handlungsverfügung und Teilhabe versteht und sich zielgruppenspezifische und milieuthoretische Konzepte entwickeln.

Ein Zusammenführen dieser unterschiedlichen Perspektiven und Möglichkeiten schafft günstige Voraussetzungen für die gemeinsame Weiterentwicklung sowohl der Inhalte als auch der Struktur von Familienbildung, die sich mit der Kurzformel **Differenzierung nach innen und Öffnung nach außen** und umschreiben lassen. Im Alltag von Familien sind Interessen, Fragen oder Probleme nicht trennscharf in typisch sozialpädagogische oder erwachsenenbildnerische Lerngegenstände eingeteilt. Entsprechende integrative Konzepte erfordern aber die Entwicklung einer spezifischen Professionalität, in der das Bewusstsein über Reichweite und Grenzen der eigenen Kompetenz und Sensibilität für die Gratwanderung zwischen verschiedenen pädagogischen Zielsetzungen enthalten ist.

Zu den **inhaltlichen Aufgaben** einer fachlichen Profilierung der Familienbildung und zur inneren Differenzierung gehören beispielsweise:

- Auf Augenhöhe die eigenen Handlungslogiken und Unterstützungsformen klären
- Inhaltliche Abgrenzung und Verzahnung der Aufträge
- Schnittstellen und Übergänge definieren (Wie kommen Klienten in die Bildung und Teilnehmende zur Hilfe?)
- Wirkungen prüfen, Erfahrungen zusammenführen und nutzen, um wirksame Konzepte zielgruppenspezifisch zu modifizieren

Gleichzeitig braucht diese innere Differenzierung eine äußere Struktur, die offen für die unterschiedlichen Bedarfe von Familien ist. Zu den Aufgaben auf Ebene der **Struktur von Familienbildung** gehören z. B.:

- Etablierung differenzierter Kooperation und Vernetzung
- Räume für Familien einrichten bzw. öffnen und gleichberechtigte Zugänge schaffen
- Durchführung von Bedarfsanalysen und Bestandsklärungen zur Angebotsoptimierung
- Vielfältige Möglichkeiten der Pauschal-, Projekt- und Teilnahmeförderung, z. B. durch gemeinsame regionale Budgets
- Übergreifende Personalressourcen für Koordination und konzeptionelle Arbeit
- Einrichtung von Geh-Strukturen und Qualifizierung der Mitarbeiter für zugehendes Arbeiten



Die Chancen der doppelten Verankerung durch eine inhaltliche und strukturelle Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Erwachsenenbildung vor Ort konkret nutzbar zu machen, könnte dabei wesentlich durch flankierende Rahmenbedingungen, wie beispielsweise eine Verzahnung der verschiedenen gesetzlichen Fördergrundlagen, gestärkt werden.

Melanie Mengel ist Diplom-Pädagogin (Univ.) mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Andragogik. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Staatsinstitut für Familienforschung Bamberg.

Anmerkungen

- ¹ Das ifb erarbeitete im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen ein Gesamtkonzept zur Familienbildung innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern, dessen Ergebnisse in einem Leitfadens und einem ausführlicheren Handbuch zusammengeführt werden (Rupp et al. i.E.).
- ² Das Bayerische Erwachsenenbildungsförderungsgesetz erschwert z. B. nicht nur die Integration von Kindern in die Angebote, sondern gleichzeitig auch die gemeinsame Finanzierung von Einrichtungen aus Mitteln der Kinder- und Jugendhilfe (Art. 3 Abs.2 BayEbFöG).
- ³ So schränkt beispielsweise das Bayerische Erwachsenenbildungsförderungsgesetz die Kooperation mit Einrichtungen der Nicht-Erwachsenenbildung ein (Art. 2 BayEbFöG), was teilweise verunsichernd auf die Praxis wirkt.

Literatur

- Alheit, P./Dausien, B.: Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden 2005, 565–585.
- Bertram, H.: Familien leben. Neue Wege zur flexiblen Gestaltung von Lebenszeit, Arbeitszeit und Familienzeit. Gütersloh 1997.
- BMFSFJ: Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Schriftenreihe Bd. 120. Stuttgart Berlin Köln 1996.
- Holzcamp, K.: Lernen. Eine Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M. 2005.
- Lösel, F.: Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Berlin 2006.
- Mengel, M.: Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive. Wiesbaden 2006.

- Minsel, B.: Eltern- und Familienbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2005, 603–609.
- Mühling, T./Smolka, A.: Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung 2006. Bamberg 2007.
- Nuissl, E. von Rein: Erwachsene lernen anders. 2000. URL: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/dumitruoo_01.htm [15.01.10]
- Pettinger, R./Rollik, H.: Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Rechtliche Grundlagen – familiäre Problemlagen – Innovationen. Berlin 2005.
- Rauschenbach, T.: Familie als Bildungsort – Bildungsorte für Familien. Herausforderungen für eine moderne Familienbildung. Vortrag auf dem „Zukunftsforum Familienbildung II“ am 16.02.05 in Düsseldorf.
- Reischmann, J.: Offenes Lernen von Erwachsenen. Grundlagen und Erprobung im Zeitungskolleg. Bad Heilbrunn 1988, 14–35.
- Rupp, et al.: Handbuch zum Gesamtkonzept der Familienbildung innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern. Bamberg i.E.
- Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U.: Leben und Lernen im Familienalltag. Frankfurt/M. 1981.
- Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U./Fuchs, K./Pfinzenmaier, E.: Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen 1998.
- Schmidt-Wenzel, A.: Wie Eltern lernen. Eine empirische qualitative Studie zur innerfamiliären Lernkultur. Opladen 2008.
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1966.
- Wissenschaftlicher Beirat [für Familienfragen beim BMFSFJ]: Stärkung familialer Erziehungs- und Beziehungskompetenzen. Kurzfassung des Gutachtens. Berlin 2005.

Astrid Gilles-Bacciu: Zwischen Jugendhilfe, Kommerz und Weiterbildung Familienbildung mit Klärungsbedarf

Neue Aufmerksamkeit und neue Aufträge

Familienbildung gibt es heute in Fachinstitutionen wie Familienbildungsstätten und Weiterbildungseinrichtungen, aber auch als eine Zusatzleistung anderer öffentlicher Dienste, als Angebot von Firmen und Privatpersonen und – mittlerweile seltener – als Aktivität einer selbstorganisierten Gruppe. Immer geht es um veranstaltete Gelegenheiten, etwas zu dem weiten Themenspektrum, das das Leben mit Kindern beinhaltet, zu lernen und zu erfahren: Fragen zu Schwangerschaft, Geburt, Entwicklung, Erziehung, Familie, Ernährung, Betreuung, Gesundheit, Partnerschaft – um die wichtigsten zu nennen. Erwachsene nehmen teil: Eltern, die es werden wollen, Eltern, die es schon sind, junge und ältere Personen, gelegentlich auch Kinder, beispielsweise in speziellen Veranstaltungen wie Eltern-Kind-Kursen, die das Bildungsangebot für die Erwachsenen mit einer kleinkindpädagogischen Arbeit kombinieren.

Familienbildung kann traditionsreich genannt werden. Institutionalisierte Anfänge dieser Bildungsarbeit gab es schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit zahlreichen Initiativen der Mütter- und Frauenbildung und Elternschulen. Das Anliegen von damals ist – bei aller Unterschiedlichkeit der gesellschaftlichen Bedingungen – heute in vergleichbarer Weise beschreibbar. Es geht darum, die Sorgeleistungen der Familien zu stützen, die durch ökonomischen Zwänge in der Lebensführung immer wieder gefährdet sind. Es geht um die basale Lebensqualität der Erwachsenen und Kinder, der alten, behinderten und kranken Menschen. Dies wurde und ist ein Bildungsthema, weil sich das erforderliche Wissen nicht mehr im natürlichen Lebenskontext aneignen lässt.

An Resonanz fehlte es diesem Bildungsangebot nie. Kontinuität und Erfolg sind Kennzeichen der Institutio-

nen und Angebote der Familienbildung. Und doch blieben sie lange wenig beachtet. Dieser Bildungsbereich für Erwachsene, auch heute noch trotz Rollenwandel mehrheitlich von Frauen genutzt, blieb weithin „im Schatten“ der anderen Weiterbildungsbereiche. Er blieb auch am Rande der gesellschaftlichen und fachlichen Aufmerksamkeit sowohl im Rahmen von akademischer Pädagogik und Weiterbildungsforschung als auch von Kindheits- und Familienwissenschaft.

Die Situation hat sich deutlich gewandelt. Eltern- und Familienbildung ist zu einem hoch beachteten gesellschaftlichen Handlungsfeld geworden, an dem sich alte und neue Anbieter, Wissenschaft, Politik und Jugendhilfe beteiligen. Betrachtet man Familienbildung in Weiterbildungseinrichtungen, so ist geradezu von einer Sonderentwicklung gegenüber anderen Sachbereichen zu sprechen.

Die PISA-Untersuchung gehört mit zu den Faktoren, die zum Wandel beigetragen haben. Im Nachgang der Untersuchung erhalten frühe Kindheit und Familienleben neue fachliche, politische und mediale Aufmerksamkeit. Frühe Förderung ist der Schlüsselbegriff. Sie zielt nicht nur auf die Verbesserung der Bildungschancen von Kindern in Kindertagesstätten, sondern auch – nach Vorbildern im angelsächsischen Raum – auf die Einbeziehung der Eltern in diesen Prozess und die Beachtung der Familienkindheit mit ihrer spezifischen Bildungsleistung. „Erziehungspartnerschaft“ und „Stärkung von Elternkompetenz“ sind Stichwort und Programm.

Die Einrichtungen der Familien- und Erwachsenenbildung profitieren von diesem Interesse und werden eingebunden, die neuen politischen Ziele und Maßnahmen mit zu realisieren.

So werden Bildungsmaßnahmen für Eltern in vielen Bundesländern festes Angebot in Kindergärten. In NRW