

**Hermann Liebenow**

**Familienbildnerische Angebote  
von Erziehungsberatungsstellen**

**Systematisierende Erörterung  
des repräsentativ erhobenen und  
mehrwegig explorierten Bestandes  
im Jahr 2003 in Deutschland.**

**Dissertation**

**zur Erlangung des akademischen Grades**

**Doktor der Sozialwissenschaften**

**in der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften**

**der Eberhard-Karls-Universität Tübingen**

**(2005)**

Gedruckt mit Genehmigung der  
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften  
der Universität Tübingen

Hauptgutachter: Prof. Dr. Norbert Vogel.

Mitgutachter: Prof. Dr. Ludwig Liegle.

Dekanin: Prof. Dr. Regine Gildemeister.

Tag der mündlichen Prüfung: 04. April 2006.

Elektronisch veröffentlicht bei der Universität Tübingen, TOBIAS-lib

**Hermann Liebenow,**  
geboren am 29. September 1951 in Bremen,  
Diplom-Psychologe, Psychologischer Psychotherapeut  
sowie Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, Autor,  
Leiter der Jugend- und Erziehungsberatungsstelle in Münsingen,  
wohnhafte: Im Spitzbubenhäule 33, 72813 St. Johann.  
Internet-Präsenz: [www.familienschule.de](http://www.familienschule.de),  
eMail: [liebenow @ familienschule.de](mailto:liebenow@familienschule.de),

## ABSTRACT

The investigation verifies representatively the significant stock of contributions by child-guidances to the institutional family-education in Germany in 2003. Systemizing reflections in four theoretical founded perspectives problemize the structural conditions, the processual arrangements, three types of offers and the evaluation of effects. Further investigations are suggested.

Keywords: family-education, child-guidance, stock, theory, germany 2003.

## ZUSAMMENFASSUNG

Die Untersuchung belegt repräsentativ einen beachtlichen Bestand familienbildnerischer Angebote von Erziehungsberatungsstellen in Deutschland im Jahr 2003. Systematisierende Erörterungen in vier theoretisch abgeleiteten Perspektiven problematisieren die strukturellen Rahmenbedingungen, die prozessualen Arrangements, drei Angebotstypen und die Evaluation der Effekte. Weiterführende Untersuchungen werden angeregt.

Schlagwörter: Familienbildung, Erziehungsberatung, Bestand, Theorie, Deutschland 2003.

## **INHALTSÜBERSICHT**

|   |            |
|---|------------|
| <b>I. EINLEITUNG</b>                            | <b>11</b>  |
| <b>II. EMPIRISCHE BESTANDSERHEBUNG</b>          | <b>23</b>  |
| <b>II.A. ORIENTIERENDE EXPERTENBEFRAGUNG</b>    | <b>23</b>  |
| <b>II.B. BUNDESWEITE BESTANDSERHEBUNG</b>       | <b>29</b>  |
| <b>III. SYSTEMATISIERENDE ERÖRTERUNG</b>        | <b>47</b>  |
| <b>III.A. AUSGANGSPUNKTE FÜR DIE ERÖRTERUNG</b> | <b>48</b>  |
| <b>III.B. STRUKTURELLE BEDINGUNGEN</b>          | <b>65</b>  |
| <b>III.C. PROZESS- ARRANGEMENTS</b>             | <b>123</b> |
| <b>III.D. ANGEBOTS- TYPEN</b>                   | <b>148</b> |
| <b>III.E. FUNKTIONELLE EFFEKTE</b>              | <b>183</b> |
| <b>IV. FAZIT</b>                                | <b>195</b> |
| Literaturverzeichnis                            | 209        |
| Anhänge   | 233        |

## AUSFÜHRLICHES INHALTSVERZEICHNIS

|  |           |
|--|-----------|
| Inhaltsübersicht   | 5         |
| Ausführliches Inhaltsverzeichnis                                     | 6         |
| Abbildungsverzeichnis  | 9         |
| Vorwort  | 10        |
| <b>I. EINLEITUNG</b>   | <b>11</b> |
| <b>I.A.1. Problem</b>  | <b>11</b> |
| <b>I.A.2. Vorwissen</b>  | <b>11</b> |
| <b>I.A.3. Die Untersuchung</b>                                       | <b>15</b> |
| Untersuchungsanlass und -ziele                                       | 15        |
| Konzept und Gliederung der Untersuchung                              | 17        |
| <b>I.A.4. Erkundungen und Literaturrecherche</b>                     | <b>19</b> |
| <b>II. EMPIRISCHE BESTANDSERHEBUNG</b>                               | <b>23</b> |
| <b>II.A. ORIENTIERENDE EXPERTENBEFRAGUNG</b>                         | <b>23</b> |
| Fragebogenkonstruktion und Durchführung der Befragung                | 23        |
| Ergebnisse der Expertenbefragung                                     | 25        |
| <b>II.B. BUNDESWEITE BESTANDSERHEBUNG</b>                            | <b>29</b> |
| <b>II.B.1. Fragebogenkonstruktion und Durchführung der Befragung</b> | <b>29</b> |
| Repräsentativität  | 29        |
| Itemkonstruktion   | 30        |
| <b>II.B.2. Ergebnisse der bundesweiten Bestandserhebung</b>          | <b>34</b> |
| Häufigkeiten der selbst oder kooperativ erbrachten Angebotsformen    | 34        |
| Abschätzung der Teilnehmerzahlen nach Angebotsformen                 | 35        |
| Kooperationspartner der Erziehungsberatungsstellen                   | 35        |
| Selbst oder kooperativ erbrachte Angebotsformen nach Trägerschaft    | 39        |
| Vorträge und Kurse nach Bundesländern                                | 40        |
| Themenrubriken der Vortrags- und Kursangebote                        | 41        |
| Sicherung der Angebotsqualität durch die Erziehungsberatungsstellen  | 42        |
| <b>II.B.3. Ergänzende Nachbefragung einzelner Stellen</b>            | <b>43</b> |
| <b>II.B.4. Zwischenfeststellungen</b>                                | <b>44</b> |
| <b>III. SYSTEMATISIERENDE ERÖRTERUNG</b>                             | <b>47</b> |
| <b>III.A. AUSGANGSPUNKTE FÜR DIE ERÖRTERUNG</b>                      | <b>48</b> |
| <b>III.A.1. Diskursive Problematisierungslinien</b>                  | <b>48</b> |
| Reaktive Modernisierung  | 48        |
| Transgenerationale Erziehungsabsicht                                 | 49        |
| Die aktuelle Rekonstruktion des Bildungsbegriffs                     | 51        |
| Abgrenzungen und Übergänge zu Psychotherapie und Beratung            | 53        |
| Akzentuierende Praxisfelder im System edukativer Kommunikationen     | 56        |
| <b>III.A.2. Komplexität reduzierende Erörterungsperspektiven</b>     | <b>59</b> |
| Die Grundstruktur edukativer Kommunikationen                         | 59        |
| Kommunikations- und systemtheoretische Erörterungsperspektiven       | 60        |
| Didaktisierbare Rekursionsprozesse                                   | 61        |
| Gleitende Übergänge zu therapeutischen Prozessen                     | 63        |
| <b>III.A.3. Zwischenfeststellungen</b>                               | <b>64</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>III.B. STRUKTURELLE BEDINGUNGEN</b>                                       | <b>65</b>  |
| <b>III.B.1. Ideen- und Institutionalisierungsgeschichte</b>                  | <b>65</b>  |
| Neuzeitliche Aufklärung und Gründungsphase                                   | 66         |
| Rückbau und Missbrauch im Faschismus   | 68         |
| Im Westen und Osten unterschiedlicher Wiederaufbau                           | 69         |
| Gegenwärtige Neupositionierungen   | 73         |
| <b>III.B.2. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz</b>                            | <b>76</b>  |
| Professionalität und Qualität  | 77         |
| Weitere Rahmenbedingungen  | 77         |
| <b>III.B.3. Die Angebotsleistung Familienbildung</b>                         | <b>79</b>  |
| Angebotsleistung nach § 16 KJHG  | 79         |
| Träger und Verbände der Familienbildung                                      | 82         |
| Sozialpolitische Aspekte der Inanspruchnahme                                 | 83         |
| Verschränkungs-förderlicher Innovationsdruck                                 | 86         |
| Quantum und Spektrum der Angebote von Familienbildungseinrichtungen          | 88         |
| Professionalisierung und Qualifizierung                                      | 90         |
| Weitere Ansätze zur Qualitätsentwicklung                                     | 94         |
| <b>III.B.4. Die Hilfeleistung Erziehungsberatung</b>                         | <b>96</b>  |
| Hilfeleistung nach § 28 KJHG   | 96         |
| Träger und Verbände der Erziehungsberatung                                   | 98         |
| Eklektizistische Ausrichtungen und vielfältige Kooperationen                 | 100        |
| Professionalisierung und Qualifikation                                       | 101        |
| Das Qualitätsprodukt Erziehungsberatung                                      | 103        |
| Das Qualitätsprodukt Erziehungsberatung                                      | 103        |
| <b>III.B.5. Familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen</b> | <b>104</b> |
| Bestand im Erhebungsjahr 2003  | 105        |
| Familienbildnerische Kooperationen   | 108        |
| Familienbildungskonzepte   | 113        |
| Praxisgeleitete Angebotsentwicklung  | 115        |
| Das Erfordernis familienbildnerischer Zusatzqualifizierung                   | 118        |
| Qualitätssicherung   | 119        |
| <b>III.B.6. Zwischenfeststellungen</b>                                       | <b>120</b> |
| <b>III.C. PROZESS- ARRANGEMENTS</b>  | <b>123</b> |
| <b>III.C.1. Rekonstruktions- Paradigmen</b>                                  | <b>123</b> |
| Soziale Konstruktionen   | 124        |
| Kognitive Schemata / Deutungsmuster  | 125        |
| Edukative Perturbationen   | 126        |
| Typen didaktischer Arrangements  | 128        |
| <b>III.C.2. Spezielle Aspekte familienbildnerischer Didaktik</b>             | <b>132</b> |
| Das Lernen erziehender Personen  | 133        |
| Angebotsentwicklung  | 136        |
| Zielgruppenansprache   | 138        |
| Metakommunikative Teilnehmerzentrierung                                      | 140        |
| Transferförderlicher Methodenmix   | 143        |
| <b>III.C.3. Zwischenfeststellungen</b>                                       | <b>145</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>III.D. ANGEBOTS- TYPEN</b>   | <b>148</b> |
| <b>III.D.1. Hintergründe der Familienbildungsintentionen</b>              | <b>148</b> |
| Wandel der Familienstrukturen und -funktionen                             | 149        |
| Wertewandel und Multioptionalität   | 150        |
| Psychosoziale Entwicklungsrisiken   | 151        |
| 'Doppelt' qualifizierende Persönlichkeitsbildung                          | 152        |
| <b>III.D.2. Modernisierende Wissens- Vermittlung</b>                      | <b>155</b> |
| Aspekte   | 155        |
| Angebotsspektrum  | 158        |
| Beispiel: "Elternbriefe " des Berliner AK Neue Erziehung                  | 161        |
| <b>III.D.3. Optimierende Kurs- Situierung</b>                             | <b>163</b> |
| Aspekte   | 163        |
| Angebotsspektrum  | 165        |
| Erörterungsbeispiel: "Faustlos"- Curriculum                               | 171        |
| <b>III.D.4. Ressourcenstärkende Gruppen- Moderation</b>                   | <b>175</b> |
| Aspekte   | 176        |
| Angebotsspektrum  | 178        |
| Erörterungsbeispiel: Projekt "Femmes- Tische"                             | 179        |
| <b>III.D.5. Zwischenfeststellungen</b>                                    | <b>181</b> |
| <b>III.E. FUNKTIONELLE EFFEKTE</b>  | <b>183</b> |
| <b>III.E.1. Evaluation familienbildnerischer Programme und Angebote</b>   | <b>183</b> |
| <b>III.E.2. Effekte informatorischer Modernisierung</b>                   | <b>185</b> |
| <b>III.E.3. Effekte situierter Optimierung</b>                            | <b>188</b> |
| <b>III.E.4. Effekte moderierter Ressourcenstärkung</b>                    | <b>191</b> |
| <b>III.E.5. Zwischenfeststellungen</b>                                    | <b>193</b> |
| <b>IV. FAZIT</b>  | <b>195</b> |
| <b>IV.A.1. Die Aussagekraft der Untersuchung</b>                          | <b>196</b> |
| <b>IV.A.2. Zusammenfassung der zentralen Feststellungen</b>               | <b>198</b> |
| <b>IV.A.3. Vergleiche zur Situation von vor 25 Jahren</b>                 | <b>201</b> |
| <b>IV.A.4. Aspekte eines edukativen Beratungsverständnisses</b>           | <b>203</b> |
| <b>IV.A.5. Aspekte zukünftiger Familienbildung durch Beratungsstellen</b> | <b>205</b> |
| Schlusswort   | 207        |
| Literaturverzeichnis  | 209        |
| Anhang A: Fragebogen der Expertenbefragung                                | 233        |
| Anhang B: Fragebogen der Bestandserhebung                                 | 244        |
| Anhang C: Daten der Bestandserhebung                                      | 245        |
| Anhang D: Leitfaden für die Stellennachbefragung                          | 251        |



## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

|  |     |
|--|-----|
| Abb. I-1: Familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen 1993.....     | 13  |
| Abb. I-2: Literaturrecherche zu 1998-2005 in Datenbanken .....                       | 21  |
| Abb. II-1: Häufigkeiten der Angebotsformen in 2003, absolut und extrapoliert.....    | 34  |
| Abb. II-2: Schätzung der TeilnehmerInnenzahlen gemäß VHS-Daten .....                 | 35  |
| Abb. II-3: Kooperationspartner der Erziehungsberatungsstellen.....                   | 36  |
| Abb. II-4: Anteile der wichtigsten Kooperationspartner nach Bundesländern.....       | 37  |
| Abb. II-5: Kooperationspartner nach Trägerschaft der Erziehungsberatungsstellen..... | 38  |
| Abb. II-6: Häufigkeiten der Angebotsformen nach Trägern.....                         | 39  |
| Abb. II-7: Anteile der Angebotsformen und Erbringungsmodi nach Bundesländern .....   | 40  |
| Abb. II-8: Themenrubriken bei Vorträgen und Kursen .....                             | 41  |
| Abb. II-9: Angebotsrubriken nach Experten / Bestand in % erbringender Stellen.....   | 45  |
| Abb. III-1: Verschränkte Akzentuierungen in edukativen Praxisfeldern .....           | 57  |
| Abb. III-2 Termini der edukativen Praxisfelder nach Strukturfunktionen.....          | 58  |
| Abb. III-3: Basalstruktur edukativer Kommunikationen .....                           | 59  |
| Abb. III-4: Doppelt' rekursive Familienbildung und Erziehungsberatung .....          | 62  |
| Abb. III-5: Anteile der Angebotsformen.....  | 105 |
| Abb. III-6: Geschätzte Anteile der Teilnahmen an den Angebotsformen in % .....       | 106 |
| Abb. III-7: Didakt. arrangierte Angebotstypen in lerntheoretischen Perspektiven..... | 129 |
| Abb. III-8: Zentrale Kompetenzmerkmale für Wissensvermittlungen .....                | 157 |
| Abb. III-9: Zentrale Kompetenzmerkmale für Optimierungskurse .....                   | 164 |
| Abb. III-10: Zentrale Kompetenzmerkmale für Moderationen .....                       | 177 |
| Abb. IV-1: Zusammenfassendes Ergebnisschema.....                                     | 197 |

## VORWORT

Seit 25 Jahren leite ich eine kommunale Erziehungsberatungsstelle und bin ich auch familienbildnerisch tätig. Das führte zu dieser Untersuchung.

Ich danke Allen, die meine familienbildnerischen Aktivitäten und die vorliegende Untersuchung unterstützend begleiteten. Dies sind insbesondere

-Herr Prof. Dr. Norbert Vogel, der die Fragestellung und mich wertschätzend annahm und die Untersuchung sehr konstruktiv betreute,

-die Mitwirkenden des Forschungskolloquiums, die entscheidende Anregungen gaben,

-der Fachverband Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V.

-die mich zuversichtlich bestärkenden KollegInnen der Erziehungsberatungsstellen des Landkreises Reutlingen,

-meine Frau Dr. Sabine Pfeiderer, die oft nach spätnächtlicher Heimkehr meine familienbildnerischen Angebote mit reflektierte.

Ich hoffe, daß die vorgelegte Untersuchung der "familienbildnerischen Angebote von Erziehungsberatungsstellen" die theoretische, konzeptionelle, organisatorische und praktische Weiterentwicklung dieser präventiven Jugendhilfeleistung und daseinsfürsorglichen Erwachsenenbildungspraxis befördern möge.

# I. EINLEITUNG

"Müssen Eltern in die Elternschule?" wird immer mal gefragt (z.B. Unverricht 2001).

Die Frage scheint berechtigt. Denn neben der Konjunktur für Erziehungsrat in Büchern und Internetsites zeigen jährlich schätzungsweise 4 Millionen Familienbildungsteilnahmen, etwa 300000 Erziehungsberatungen und schätzungsweise 100000 Kinder- und Jugendlichenpsychotherapien (in III.A.1. und III.B. ausführlich), daß beachtliches Interesse und erhebliche Bedarfe für Erziehungswissen und erzieherische Kompetenzen bestehen.

Vermutlich tragen familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen in gesellschaftlich relevantem Ausmaß zur Deckung dieser Bedarfe bei.

## I.A.1. PROBLEM

Die Öffentlichkeit erwartet zu Recht genauere Aussagen darüber, was "... organisiertes und verantwortetes Tun genauer charakterisiert und von Laienhandeln in diesem Feld unterscheidet." (Vogel 1995, S. 165). Weshalb und wie also erbringen die gesetzlich bestimmten und weitgehend öffentlich finanzierten Erziehungsberatungsstellen in welchem Ausmaß familienbildnerische Angebote welcher Art?

## I.A.2. VORWISSEN

*Weshalb* bei familienbildnerischen Angeboten von Erziehungsberatungsstellen *was* und *wie* geschieht, ist bisher weder problematisiert, noch rekonstruiert worden.

Die Termini "Erziehungsberatung" und "Familienbildung" bezeichnen zugleich spezielle Interaktionssettings, persönlichkeits- und systemverändernde Prozesse, Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, institutionalisierte Praxisfelder, sich abzeichnende Fachgebiete und sozialwissenschaftliche Themen. Das spricht gegen zu vereinfachende Definitionen zur Einführung der Begriffe und gegen zu differenzierte Formulierungen zur Einleitung der Untersuchung. Statt dessen kann jedoch ein ungefähres *Vorverständnis* an der Fragestellung interessierter Personen vorausgesetzt werden, da mehrere tausend Menschen in den so bezeichneten Praxisfeldern berufstätig sind und jedes Jahr Hunderttausende die Angebote dieser Praxisfelder annehmen.

Zur weiteren Entfaltung der Fragestellung kann auch nur bedingt auf theoretische Arbeiten zu ähnlichen Fragestellungen zurückgegriffen werden. Denn "Erstens beschäftigen sich mit dem Gegenstand der Erwachsenenbildung verschiedene Fachdisziplinen ..., die sich aber noch nicht hinreichend aufeinander beziehen, ..." so daß bisher keine grundlegende Theorie der Erwachsenenbildung in Sicht sei und Partialtheorien transferiert würden (Tippelt 1999, S. 14). Und "Zweitens ist eine deutliche Theorie-Empirie-Diskrepanz zu beobachten", weshalb drittens qualitative *und* quantitative Methoden komplementär zum Erkenntnisgewinn beitragen sollten (ebd., S.14).

Über das *Ausmaß* realer Angebote zur Familienbildung von Erziehungsberatungsstellen besteht mehr Vorwissen.

Die knapp 1.100 Erziehungsberatungsstellen (s. III.B.4.) erbringen Angebote zur Familienbildung, beispielsweise Vorträge oder Kurse über erzieherische Konsequenz, als Beratungsstellen selbst, bei Elternabenden des Kindergartens oder der Schule, an einer der heute etwa 1.500 Familienbildungseinrichtungen (s.III.B.3.), oder anderswo.

Zu Zeiten des damaligen "Jugendwohlfahrtsgesetz" (JWG) wurden solche Tätigkeiten, als "gemeindenaher Arbeitsweisen" verstanden, letztmalig für 1988 erfragt (Roth, M. 1994). Diesbezüglich wurde damals relativ unpräzise bilanziert: "Etwa zwei Drittel der Beratungsstellen, die Öffentlichkeitsarbeit leisteten, boten Vorträge für die Wohnbevölkerung an. Dabei war die Zahl der Stellen, die Elternabende, Vorträge, Gesprächsreihen in der Beratungsstelle anbieten etwas geringer als die Zahl derer, die Vorträge bei anderen Institutionen in der Gemeinde halten. Die Inhalte der Vorträge sind in beiden Fällen vergleichbar. Deshalb gilt der folgende Überblick über die Fülle der Themen, die uns genannt wurden, für die Vorträge in und außerhalb der Erziehungsberatungsstelle.

Am häufigsten wurden die Arbeitsweise vorgestellt und allgemeine Erziehungsfragen behandelt. Bei den Einzelthemen wurden allgemein psychologische Inhalte genannt (z.B. Angst, Aggression, Depression, Krise, Selbsterfahrung), Themen zu spezifischen Störungen (Sprachstörungen, hyperkinetisches Syndrom, Schlafstörungen) und zu sozialen Problematiken (Neue Armut, Gewalt in der Gesellschaft, Rollenverhalten, Neuerungen im Sozialrecht). Vorträge über Aids, Fernsehen, Video, Computer, Sucht und Suchtprophylaxe greifen aktuelle Probleme unserer Zeit auf. Ein weiterer Bereich befaßt sich mit kinderspezifischen Themen, wie z.B. Vorschulerziehung, Schulreife, Sexualität im Kindesalter, Schulprobleme, Spielzeug, Pubertätsthemen.

Der letzte zu nennende Themenkreis der Vorträge behandelt Probleme in Partnerschaft und Familie. Genannt wurden u.a. folgende Themen: Wenn Eltern Hilfe brauchen, Horrorvideo und Erziehung zum Frieden, Sexueller Mißbrauch von Kindern." (ebd., S. 247).

Darüberhinaus berichtete Roth auch inhaltliche Mitwirkungen an externen Projekten, Aktionstagen, Festen und Veranstaltungen (ebd., S.248).

Bei einem Rücklauf von 60% der befragten Beratungsstellen (474 von 800) hatten damals lediglich 7 Stellen jedwede Kooperationen mit Institutionen, die ebenfalls sozialen Belangen der Bevölkerung dienen, verneint. Demnach betrieben viele Erziehungsberatungsstellen bereits unter dem alten Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) selbstständige und / oder kooperative Familienbildung, vornehmlich für Eltern zu pädagogisch-psychologischen Themen.

Bei einer deutschlandweiten Vollerhebung im Sommer 1993 gaben knapp 74% der antwortenden Stellen (773 von 1091 angeschriebenen) an, Vorträge, Seminare oder Kurse zur Familienbildung organisiert oder daran mitgewirkt zu haben. Doch nur 53% der Beratungsstellen, die an der Erhebung teilnahmen, bejahten explizit, Angebote der Familienbildung nach § 16 (2) des damals neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) erbracht zu haben. Die Diskrepanz erklärt sich daraus, daß manche Angebote beispielsweise als "erzieherischer Kinder- und Jugendschutz" nach § 14 KJHG klassifiziert worden sein könnten (BKE 1994, S. 15f.).

Knapp 75% der familienbildnerisch aktiven katholischen Erziehungsberatungsstellen gaben damals an, auch Informationsmaterial zur "Familienbildung" bereit zu halten (ebd., S.15). Familienbildnerische Gruppenangebote betreuten 40% der Stellen (ebd.S.16).

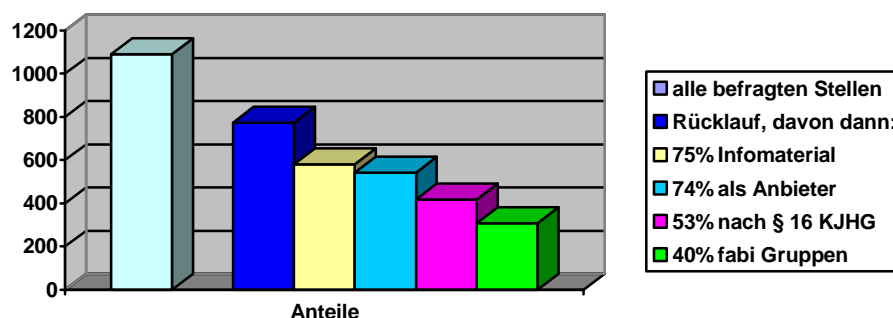


Abb. I-1: Familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen 1993 (BKE 1994). Absolutwerte rückgerechnet. (fabi= familienbildnerische Gruppen für Eltern etc.)

Einer späteren Dokumentation der selben Erhebung zufolge berichteten 33,5% der westdeutschen Stellen „Gruppen für Eltern“ als „Nicht auf den Einzelfall bezogene Aktivitäten“. Und 52% dieser westlichen Stellen gaben auch „Öffentliche Vorträge, Stellungnahmen, Publikationen“ als „Nicht auf den Einzelfall bezogene Aktivitäten“ an (BKE 1998, S.84). Die Angaben für den Osten Deutschlands wurden nicht direkt verglichen. Es gab damals in Deutschland etwa 1060 Erziehungsberatungsstellen mit etwa 3600 Fachkraftplanstellen (errechnet aus ebd., S. 8f und S. 86f).

Erfragt worden sind also in den 90er-Jahren verschiedene *Angebotsformen*, insbesondere Informationsmaterial, Vorträge, Seminare/Kurse/Gruppenangebote und Projekte. Die dokumentierten Prozentwerte lassen aber *Absolutwerte* über die Angebote der Stellen vermissen und erlauben somit keine quantitative Bestandseinschätzung.

Seitens der Volkshochschulen liegen Absolutwerte über die Inanspruchnahme der Angebote vor (Pehl, Reitz 2004).

Im Jahr 2003 wurden an den 987 Volkshochschulen in Deutschland im Programmbereich "Politik-Gesellschaft-Umwelt" 6.529 Einzelveranstaltungen mit 194.389 TeilnehmerInnen gezählt (ebd., S. 40), somit knapp 30 Personen je Einzelveranstaltung. Bei 9.011 Kursen im o.g. Programmbereich wurden speziell zum Fachgebiet "Erziehungsfragen/Pädagogik" 118.404 Belegungen gezählt (ebd., S. 24), somit gut 13 je Kursreihe, wobei die allermeisten Kurse für Eltern-Kind-Gruppen gewesen sein dürften (s. III.B.3.).

Bei ausführlichen Beforschungen der Familienbildungseinrichtungen wiederum wurde angegeben, aber leider nicht absolut quantifiziert, daß Beratungsstellen bei Erfahrungsaustausch, Kursen, Projekten, Teilnehmervermittlung, Mitarbeiterfortbildung und regionalen Tagungen bzw. bei konkreter Zusammenarbeit sehr häufig Kooperationspartner gewesen seien (Schiersmann et al. 1998, S. 519; John 2003, S. 200).

### I.A.3. DIE UNTERSUCHUNG

Diese grundlegende Untersuchung der familienbildnerischen Angebote von Erziehungsberatungsstellen wurde als Dissertation angelegt und an den "Regeln für die Erstellung wissenschaftlicher Abhandlungen" (Haefner 2000, S. 125ff) orientiert gestaltet.

#### UNTERSUCHUNGSANLASS UND -ZIELE

Den Fachverband Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. (BKE) interessierten anfangs 2003 hinsichtlich der zu erwartenden Berichtskommission für den 12. Jugendbericht der Bundesregierung meine, in und für Fortbildungen zu familienbildnerischen Angeboten von Erziehungsberatungsstellen *erkundeten* Kenntnisse. Denn die bekannt häufigen Angebote von Erziehungsberatungsstellen zur Familienbildung waren trotz der seit 1991 gesetzlichen Kodifizierung im selben Kinder- und Jugendhilfegesetz weiterhin weder systematisch erkundet und erhoben, noch theoretisch rekonstruiert worden.

Nach einigen Gesprächen sagte mir der Fachverband logistische Unterstützung zu für eine bundesweite *Bestandserhebung*. Ich suchte daraufhin am Tübinger Institut für Erziehungswissenschaften Anregungen für eine systematische *Erörterung* der erwarteten Daten. In dieser Phase erwuchs das Dissertationsvorhaben und entstand auf der Basis meines damals gerade veröffentlichten Fachartikels "Edukative Erziehungsberatung" (Liebenow 2003) das Exposé für diese Untersuchung.

Die Heuristik von Institutionalisierungsforschung sollte zwar nach Maßgabe des "Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung" auf "die Spezifika von Bildungseinrichtungen" ausgerichtet werden, aber andererseits den Betrachtungsrahmen so weit lassen, "daß Zusammenhänge zwischen Institution / Organisation und gesellschaftlichem Wandel sowie individuellen Lernprozessen bearbeitbar werden." (Arnold et al. 2000, S.19).

Eine Erörterung solcher Zusammenhänge fokussiert primär die *Bestände* der "Angebote und Anbieter" (ebd., S. 20) als spezifische "Leistung und Dienstleistung" (ebd., S. 21), sekundär deren "Organisation und Management" sowie das Lernen der erbringenden Organisationen (ebd., S. 22).

Primäre *Erschließungsfragen* für die Beforschung familienbildnerischer Angebote von Erziehungsberatungsstellen sind somit (ebd., S. 21),

- welche Angebotsformen, Organisationsformen und Lernorte *typisiert*, charakterisiert und geordnet werden können, sowie
- inwiefern familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen unter welchen besonderen Bedingungen und mit welchen besonderen Ressourcen *besondere* Leistungen der Erwachsenenbildung sind.

In einem "weiteren Beitrag zum aktuellen Diskussionsprozess über Forschungsbedarfe und -perspektiven in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung" wurden "Forschungsschwerpunkte" für eine Ebene zwischen den Forschungsfeldern und den oben beispielhaft konkretisierten einzelnen Forschungsprojekten ausgeführt (Arnold et al. 2002, S.3f). Demnach seien *Bestandsaufnahmen* zu erstellen

- zum Lernen Erwachsener,
- zu Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfen,
- zum professionellen Handeln,
- zur Institutionalisierung,
- zu System und Politik,

sowie zu den dazu aufgeworfenen Fragen. Die Bestandsaufnahmen sollten den Forschungsstand skizzieren und dabei sowohl Desiderate als auch gesicherte Erkenntnisse beinhalten (Arnold et al. 2002, S. 4f).

"Vorrangig erscheint dabei heute eine *Klärung der mittleren Ebene*, also der Leistungs- und Anbieterprofile und des dort bemerkbaren Veränderungsdrucks, weil dies ebenso Voraussetzung für eine *systematisierende*, nicht nur historisch orientierte Beschreibung des Weiterbildungssystems wie nötiger Hintergrund für die Mikroanalysen der dritten Ebene ist." (ebd., S. 19; Hervorhebungen d. Autor).



## KONZEPT UND GLIEDERUNG DER UNTERSUCHUNG

Die Untersuchung ist vor diesem Hintergrund (ebd., S. 11, S. 17) als *systematisierende Erörterung* angelegt,

- von relativ offen zu *explorierenden* und quantitativ zu *erhebenden* formalisier- und codierbaren *Bestandsdaten* über die realen familienbildnerischen Angebote von Erziehungsberatungsstellen, in Kapitel II,
- hinsichtlich der *Zusammenhänge* zwischen Institution / Organisation und gesellschaftlichem Wandel sowie individuellen Lernprozessen, insbesondere der mikroanalytisch fraglichen *Verwendungsmuster* und weiter zu entwickelnden *Handlungsmuster*, in Kapitel III.

Das einleitende Kapitel I umriß bisher das *Problem* (I.A.), indem die gesellschaftlichen Familienbildungsbedarfe, das Vorverständnis der Praxisfelder Familienbildung und Erziehungsberatung sowie die vorhandenen Bestandsdaten kurz dargelegt wurden. Aus diesem Problemvorverständnis werden soeben, die Anregungen des Forschungsmemorandums aufgreifend, *Zielsetzung* und *Gliederung* (I.B.) der vorliegenden Untersuchung abgeleitet.

Kapitel II. dokumentiert die *empirische Erhebung* des realen Bestandes familien-bildnerischer Angebote von Erziehungsberatungsstellen im Jahr 2003 in Deutschland.

Zunächst (II.A.) werden eine orientierende Erfragung des *Expertenwissens* und die Folgerungen für die Fragebogenkonstruktion dargestellt.

Dann beschreibe ich die darauf gründende *bundesweite Bestandserhebung* (II.B.). Die für Deutschland im Jahr 2003 erhaltenen repräsentativen Daten der Vollerhebung werden textlich knapp oder tabellarisch dargestellt, beispielsweise die "Anteile der Angebotsformen". Auf die Grundgesamtheit von knapp 1.100 Erziehungsberatungsstellen hochgerechnet etwa 11.000 familienbildnerische Angebote mit schätzungsweise 260.000 TeilnehmerInnen zeigen die gesellschaftliche Bedeutung dieser Untersuchung.

Ab diesem Kapitel verdichten nach längeren Unterkapiteln *Zwischenfeststellungen* mit Verweisen auf die o.g. Erschließungsfragen und Forschungsschwerpunkte den Untersuchungsgang.

Im Hauptkapitel III. werden die nunmehr quantitativ belegten familienbildnerischen Angebote von Erziehungsberatungsstellen *systematisierend erörtert*.

Für die Erschließung der Besonderheiten werden zunächst diskursive *Problematisierungslinien* und vier Komplexität reduzierend systematisierende *Erörterungsperspektiven* entfaltet (III.A.). Diese zeigen Erziehung, Bildung, Beratung und Therapie als tradierte und institutionalisierte *Akzentuierungen* in einem stets sich selbst reproduzierenden *Edukationssystem* der Gesellschaft.

Ausgehend von der Ideen- und Institutionalisierungsgeschichte werden dann (III.B.) die *strukturellen Bedingungen* des Untersuchungsgegenstandes durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz ausgeführt.

Auf Folien basaler Rekonstruktionsparadigmen werden sodann (III.C.) Aspekte des edukativ 'doppelten' *Arrangements familienbildnerischer Prozesse* erörtert, was zur lerntheoretisch begründeten Systematisierung von drei intentionsbestimmten *Angebotstypen* führt.

An diesen wird (III.D.) das erkundete *Spektrum* familienbildnerischer Angebote von Erziehungsberatungsstellen umrissen sowie an je einem Beispiel modernisierender Wissensvermittlung, optimierender Kurssituierung und ressourcenstärkender Gruppenmoderation konkretisiert.

Als vierte Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand werden Aspekte zur Evaluation der intendierten *funktionellen Effekte* (III.E.) erörtert.

Das Schlusskapitel IV. bilanziert die *Untersuchungserträge* und formuliert weiterführende Empfehlungen.

Zwecks Übersichtlichkeit

- verwende ich keine Fußnoten,
- trenne ich die Seiten ggf. oberhalb zusammenhängender Aufzählungen und Tabellen
- und hebe ich Betonungen kursiv hervor.

#### I.A.4. ERKUNDUNGEN UND LITERATURRECHERCHE

Der Untersuchungsgegenstand und der "Veränderungsdruck" darauf (Arnold et al. 2002, S. 19) sind entscheidend durch das nationale Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) vorbestimmt. Literaturrezeption, Begriffswahl, Exploration, Erhebung, Rekonstruktion und Erörterung erfolgen daher auf Deutschland bezogen.

Ogleich die Termini *Familienbildung* und *Elternbildung* im fachlichen und sozialpolitischen Schrifttum gelegentlich synonym verwandt werden, wird "unter Elternbildung ... allgemein die Optimierung elterlichen Erziehungsverhaltens verstanden." (Minsel 1999, S. 603), während Familienbildung einen weiteren Bedeutungshorizont umfaßt, z.B. auch Ehevorbereitungsseminare, Themenabende für Tagesmütter und Kurse für pflegende Angehörige. Auch Familienberatung wird eher weit verstanden als Ehe-, Erziehungs- und Lebensfragen integrierende Beratung, Erziehungsberatung hingegen nur speziell.

Das KJHG jedoch verwendet einerseits den weiteren Term *Familienbildung* und andererseits den engeren Term *Erziehungsberatung*. Ich schließe mich dieser Konvention an, so dass im Weiteren die Verwendung des jeweils unüblicheren Terms auf die dann je spezifische Bedeutung abhebt. Sofern Letzteres bei Zitaten nicht deutlich würde, erläutere ich dies.

Als *Beratung* und *Bildung* werden in dieser Untersuchung vornehmlich professionell und institutionell arrangierte intentionale Lehr- und Lernprozesse verstanden. Zur Charakterisierung von Eltern- und Familienbildung als *allgemeine Erwachsenenbildung* meide ich den eher berufsbezogen verwendeten Terminus Weiterbildung (vgl. Tippelt 1999, S. 11).

In Fachartikeln und Sachbeiträgen (z.B. Bundesjugendkuratorium 2001) werden unterschieden:

- *Informelle* Bildung in ungeplanten Alltagsprozessen im sozialen und medialen Umfeld, auf denen die u.g. Bildungsprozesse aufbauen.
- *Formelle* Bildung im hierarchisch strukturierten und zeitlich sequenzierten Schul-, Aus- und Fortbildungsbereich, die weitgehend verpflichtend ist und zertifiziert.
- *Nicht-formelle* Bildung, die zwar organisiert angeboten, aber völlig freiwillig in Anspruch genommen wird, beispielsweise ein familienbildnerischer Volkshochschulkurs.

Als den gesicherten Forschungsstand repräsentierend liegen den Erörterungen folgende Leitdokumente zugrunde:

- Artikel des von Krapp und Weidenmann herausgegebenen Lehrbuchs "Pädagogische Psychologie" in der 4., vollständig überarbeiteten Auflage von 2001.
- Artikel des von Tippelt herausgegebenen "Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung" in der überarbeiteten 2. Auflage von 1998.
- Artikel der von Dewe, Wiesner und Wittpoth herausgegebenen Tagungsdokumentation "Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln" in der Internetversion von 2002.
- Artikel der von Dewe, Wiesner und Zeuner herausgegebenen Tagungsdokumentation "Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung" von 2005.
- Das Grundlagenwerk "Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung" Sieberts in der 4. aktualisierten und überarbeiteten Auflage von 2003.
- Die bundesweite empirische Analyse der "Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung" durch Schiersmann, Thiel, Fuchs und Pfizenmaier von 1998.
- Artikel des von Nestmann, Engel und Sieckendieck herausgegebenen zweibändigen "Handbuch der Beratung" von 2004.
- Veröffentlichungen des Fachverbandes Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V., BKE, insbesondere in der Mitgliederzeitschrift "Informationen für Erziehungsberatungsstellen" sowie in den Ausgaben des "Jahrbuch für Erziehungsberatung".

Zusätzlich zu diesen Leitdokumenten nehme ich Bezug auf möglichst aktuelle Fachartikel, Praxisberichte und Sachbeiträge, die mehrwegig recherchiert wurden:

- Im Fachinformationssystem Bildung (FIS) des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung (DIPF) beim Deutschen Bildungserver (DBS), das über kontrollierte Schlagwortlisten mehr als 500000 Literaturen seit 1980 zu u.a. Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung, Schulwesen, Sozialpädagogik, Weiterbildung aus etwa 550 Fachzeitschriften, Büchern und grauen Materialien nachweist.
- In der PSYNDEX-Datenbank der Trierer Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID), die mehr als 120000 Nachweise psychologischer Publikationen aus den deutschsprachigen Ländern enthält.
- Kontinuierlich im Internet via Google mit den genannten und weiteren Suchworten.
- Im Austausch mit FachkollegInnen.

Die Schlagwortrecherchen in den beiden relevanten Datenbanksystemen waren weniger ergiebig, als erwartet. Die Mehrzahl der angegebenen Artikel waren nur beiläufig mit den erfragten Themen befasst. Ausdrücklich den Zusammenhang von Erziehungsberatung und Familienbildung behandelt demnach bisher lediglich meine Artikel.

| <b>1998-2005 in den Datenbanken<br/>mit den Schlüsselworten</b>                      | <b>FIS/DBS</b> | <b>PSYNDEX</b> |
|--|----------------|----------------|
| (Erziehungs- oder Eltern-)<br>+ (Kurs oder Seminar oder Training)                    | 41             | 263            |
| Familienbildung oder Elternbildung   | 205            | 52             |
| Erziehungsberatung oder Familienberatung   | 83             | 252            |
| (Erziehungsberatung oder Familienberatung)<br>+ (Elternbildung oder Familienbildung) | 7              | 5              |
| Erziehungsberatung + Familienbildung   | 3              | 2              |
| Konstruktivismus + Beratung  | 42             | 68             |
| education + counseling   | 5              | 9              |

Erste Recherche im April 04, die zweite im März 05; Nennungen addiert

Abb. I-2: Literaturrecherche zu 1998-2005 in Datenbanken

Aus dem Internet bezogene Quellen sind im Text mit Datum meiner letzten Überprüfung nachgewiesen. Nur, falls sie keinen Literaturnachweisen zugeordnet werden konnten, sind an wenigen Stellen im Text komplette Internetadressen angegeben.



## **II. EMPIRISCHE BESTANDSERHEBUNG**

Den bekannten Daten und Vorerkundungen zufolge trugen Erziehungsberatungsstellen real und häufig zur Familienbildung bei. Daher konnte eine dreiphasige Datenbeschaffung geplant werden (Kromrey 2000, S. 363ff):

- Zunächst eine teilstandardisierte postalische Expertenbefragung auf Basis der Vordaten und meiner Vorerkunden (Liebenow 2003).
- Darauf gründend eine standardisierte postalische Querschnittserhebung mit ergänzenden offenen Antwortmöglichkeiten.
- Ergänzend, falls erforderlich, eine nicht-standardisierte telefonische Expertennachbefragung.

### **II.A. ORIENTIERENDE EXPERTENBEFRAGUNG**

ErziehungsberaterInnen sind ExpertInnen durch ihre "institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit" ( Hitzler, Honer, Maeder 1994 nach Meuser, Nagel 1997, S. 484). Die orientierende Befragung von ExpertInnen sollte Hinweise erbringen für die Findung und Formulierung der Items für die geplante Querschnittserhebung. Da die ExpertInnen meines Wissens noch kaum erwachsenenpädagogische Prinzipien beachteten, konzipierte ich die orientierende Befragung praxisforschungsmäßig zugleich als übersichtlich knappe Anregung für Qualitätsentwicklungen.

#### **FRAGEBOGENKONSTRUKTION UND DURCHFÜHRUNG DER BEFRAGUNG**

Die Expertenbefragung erfolgte postalisch mit einem teilstandardisierten Fragebogen, so daß Fachkräfte aus ganz Deutschland einbezogen und weiterführende offene Hinweise erbeten werden konnten.

Den Vorerkundungen und Vordaten zufolge war ein breites, doch größtenteils auf wenige Rubriken reduzierbares Themenspektrum der familienbildnerischen Angebote von Erziehungsberatungsstellen zu erwarten. Ich übernahm zwecks Veränderungsvergleichs die Rubriken der BKE-Befragung von 1993 (Roth, M. 1994), wobei die ergänzende Rubrik "Sonstige" Raum gab für ergänzende und unerwartete freie Einträge.

Aus der Vielzahl diskutierter Qualitätsmerkmale (Preiser und Wagner 2003) wählte ich für den Fragebogen so wenige aus, dass diese auf einer Seite überblickt werden und pragmatisch für die Qualitätsentwicklung genutzt werden konnten. Ratingskalen ermöglichten Einschätzungsunterschiede auf Intervallskalenniveau.

Der schließlich 7-seitige Expertenfragebogen (s. Anhang A) erfaßte:

- I. Die Strukturqualität der Rahmenbedingungen und der persönlichen Voraussetzungen.
- II. Die Häufigkeiten eigener und kooperativ erbrachter Vorträge, Kurse und Projekte, sowie deren Themenbereiche und Zielgruppen.
- III. Die Prozeßqualität anhand beispielhaft genannter Merkmale.
- IV. Die Ergebnisqualität und die Rückwirkungen auf die originären Tätigkeiten.

Der Fragebogen ließ viel Raum für weiterführende freie Angaben.

Ich wählte aus den knapp 50 Adressen der ErziehungsberaterInnen, die in den Jahren 2002 und 2003 an meinen Fachverbandsfortbildungen "Gründung und Betrieb kooperativer Elternschulen" teilgenommen hatten pro erste Postleitzahlziffer die 2 mir jeweils am besten in Erinnerung gebliebenen KollegInnen und adressierte die Personen, nicht deren Stellen, um nicht der bundesweiten Bestandserhebung vorzugreifen.

Der Fragebogenversand erfolgte Ende Januar 2004 zur Rücksendung binnen eines Monats. Die Auswertung folgte anfangs April 2004, -rechtzeitig für die Nutzung bei der Konstruktion des Fragebogens für die bundesweite Bestandserhebung.

Von den versendeten 20 Fragebögen wurden 2 als nicht zustellbar, 1 fast vollständig und 10 Bögen vollständig ausgefüllt, somit 55% auswertbar zurück gesandt.

Diese nur mittelmäßige Rücklaufquote bestärkte mich darin, die bundesweite Bestandserhebung gemeinsam mit dem Fachverband BKE durchzuführen.



## ERGEBNISSE DER EXPERTENBEFRAGUNG

Die Auswertung der Expertenbefragung erfolgte hinsichtlich der Itemkonstruktion für die knapp darauf geplante Bestandserhebung.

In den Erziehungsberatungsstellen der antwortenden ExpertInnen waren im Referenzzeitraum durchschnittlich 5,2 Fachkräfte auf 3,7 Fachkraftstellen beschäftigt. In den Stellen der familienbildnerisch aktiven ExpertInnen wurden 10,4% der gesamten *Arbeitskapazität* für Familienbildung eingesetzt.

Den Kenntnissen der befragten ExpertInnen zufolge war die Erbringung familienbildnerischer Angebote schriftlich fixierter *Dienstauftrag* sowie mit Budgets ausgestattet bei nur 3 von 11 Stellen, intern für z.B. Zielgruppen beschrieben jedoch bei 9 der 11 auswertbar antwortenden Stellen.

Demzufolge sah ich für die Bestandserhebung auch die Erfragung der vermutlich immens vorhandenen 'grauen Literatur' vor.

Die Stellen der Responder kooperierten für die Vorträge durchschnittlich 4,3 mal mit Kindergärten, 2,8 mal mit Schulen, 2,0 mal mit lokalen / regionalen Initiativen und 1,2 mal mit Volkshochschulen. Als weitere *Kooperationspartner* wurden von den ExpertInnen angegeben die Mutter-Kind-Gruppen sowie Selbsthilfegruppen, der Deutsche Kinderschutzbund (DKSB), ein städtisches Frauenreferat, die Landfrauen und ein Sportverein. Kooperationen mit kirchlichen Familienbildungsstätten wurden von den Respondern der orientierenden Befragung kaum genannt, - vermutlich ein systematischer Fehler der Grundgesamtheit meiner Adressatenwahl, denn es hatten - wie üblich- nur wenige Fachkräfte kirchlich getragener Beratungsstellen meine Fortbildungsveranstaltungen beim weltanschaulich neutralen Fachverband BKE besucht.

Folglich sollte die bundesweite Bestandserhebung die Angabe sehr verschiedener Kooperationspartner und den Aufweis klarer Kooperationstendenzen gemäß den Trägerschaften der Stellen ermöglichen.

*Zielgruppen* der von den ExpertInnen berichteten Angebote waren etwa im Verhältnis 4:1 "alle Interessierten" (Eltern, junge Leute, Fachkräfte, ...) gegenüber relativ unspezifisch angesprochenen "Eltern(teilen) in besonderen Lebenslagen", "zukünftigen Eltern" und selten "Eltern, Kinder, Jugendliche". Nur 2 Antwortende berichteten "etwas" *Kulturbezug* (MigrantInnen) ihrer Angebote, die anderen "gar nicht".

Demnach schien eine differenzierende Erfragung der Zielgruppenorientierung überflüssig.

Bei den familienbildnerischen *Angebotsformen* überwogen durchschnittlich 11,3 Vorträge die knapp 2,0 Kurse und 2,1 Projekte deutlich.

Die nur vereinzelt angegebenen *Teilnehmerzahlen* schwankten enorm zwischen 29 und 450. Eine repräsentative Erhebung der Teilnehmerzahlen schien daher nur in Kombination mit deutlich differenzierenden Merkmalen, z.B. "Elternabend" gegenüber "Jubiläumsveranstaltung", sinnvoll.

Die Responder ordneten ihre Vortrags- und Kursthemen offenbar problemlos in die vorgegebenen *Themenrubriken*, wobei erwartungsgemäß wenige breite Rubriken die Mehrzahl der Angebotsthemen einschlossen.

Durchschnittlich galten Angebote den Themenrubriken:

- 4,6 der "Erziehung", bspw. Gesprächsführung, Brettspiele, Konsequenz, Pubertät.
- 3,0 den "Problembereichen beim Kind", bspw. ADS, Bulimie, Kinderängste.
- 1,7 den "Leistungs-/Schulthemen", z.B. Lernstörungen, Verweigerungen.
- 1,5 dem "Sozialverhalten der Kinder", z.B. Delikte, Streit, Trennungsängste.
- 0,9 der "Sexualität", z.B. Sexualerziehung, Mißbrauch, sexuelle Orientierung.
- 0,9 der "Elternschaft", bspw. Partnerschaft, Eltern-Werden, patch-work-Familie.
- 0,7 der "allgemeineren Information", etwa zu Psychotherapie, Jugendschutz.
- 0,7 "Sonstigem", z.B. Krisen-Diagnostik, Chronische Krankheiten, Bildung.
- 0,3 den "gesellschaftlichen Gefährdungen", z.B. durch Drogen, Medien, Spielsucht.
- 0,1 dem "Empowerment", z.B. Elternforum bilden, Agenda-21, Selbsthilfe finden.

Die Vorträge und Kurse sprachen nur erwachsene Erziehende an, so daß eher *Elternbildung* berichtet wurde. Bei manchen Projekten jedoch waren auch Kinder angesprochen worden.

Als in den letzten 5 Jahren bereits real durchgeführte *Projekte* wurden von den ExpertInnen angegeben:

Elternsprechstunde, offene Sprechstunde (auch in einer Grundschule), Sprechstunde in Schulen betreffs sexueller Gewalt, Gesprächsabende in Kindergärten, Kinderbetreuung beim Schlawinertreff, Hausaufgabenbetreuung, Familienfest, Empowerment von Elternselbsthilfegruppen, Hausaufgabentraining für Eltern, Elterntraining, das Erziehungsprogramm "Freiheit in Grenzen", Erstellung und Begleitung der Materialien-CD "Erziehen heute", Verhaltenstraining für ErzieherInnen (nach dem SPIN-Programm), Elternkurs in sozialem Brennpunkt, Patenschaften für Kinder psychisch kranker Eltern, Qualifikation für Adoptions- und Pflegeeltern, Seminar für Eltern epilepsiekranker Kinder, Elternkreis mit hochbegabten Kindern, Wochenende mit Familienaufstellungen, Mitwirkung an der Ausbildung von FörderlehrerInnen / von Multiplikatoren im Vorschulbereich.

An diesem enormen Spektrum wurde deutlich, dass von einer repräsentativen Bestandserhebung - nachträglich nicht kategorisierbar- unterschiedlichste Projektbezeichnungen zu erwarten wären. Die Bestandserhebung würde also ebenfalls Antwortrubriken vorgeben müssen, wie bei den Vorträgen und Kursen auch.

Durchschnittlich als "ziemlich" beurteilt wurde die Beachtung der Prozeßkriterien "Zielklärung", "Teilnehmerzentrierung", "Mediennutzung", "Arbeitstechniken" und "Rhetorik". Im Durchschnitt nur mittelmäßig beachtet wurden "Zugangserleichterungen", "Kontakte unter den TeilnehmerInnen", "Empowerment", "Beratungsanteile", "Kursmoderation", die "Organisation" und die "Öffentlichkeitsarbeit". Die spezielle Beachtung von "Beratungsanteilen" bei den familienbildnerischen Angebote der Erziehungsberatungsstellen wurde nur als "etwas" angegeben und nicht kommentiert.

Somit schien die *Prozeßqualität* der familienbildnerischen Angebote von Erziehungsberatungsstellen in vorgegebenen Rubriken erfragbar.

Den Responder-Einschätzungen zufolge wurden die Angebote der Stellen fast "nie" hinsichtlich der Finanzen oder "mittels Stichwortliste, Selbstevaluationsfragebogen, ..." *evaluiert*, jedoch "gelegentlich" mittels "Teilnehmerfragebogen, schriftlichen feedbacks,..." oder kollegial durch "Austausch im Team, ...".

Somit schien eine einfach quantifizierende Abfrage von TeilnehmerInnen- und Teamevaluationen ausreichend.

Von allen Fachkräften an den Stellen der befragten ExpertInnen verfügten durchschnittlich über spezifische *Qualifikationen*:

- 53 % über selbst erworbene didaktische Kenntnisse und Fertigkeiten.
- 14 % über irgendeine erwachsenenbildnerische Fortbildung (z.B. der VHS).
- 14 % über eine Weiterbildung zu einem besonderen Curriculum (z.B. Triple-P).
- 14% über eine didaktische Grundausbildung (z.B. als LehrerIn).

(Die gleichen Prozentwerte sind Effekt der geringen Anzahl von Nennungen).

Demnach verfügten ErziehungsberaterInnen zusätzlich zu den im Durchschnitt mehrfachen therapeutischen Qualifizierungen in völlig unerwartetem Ausmaß auch über didaktische Qualifizierungen. Eine repräsentative Erhebung würde daher die einzelnen Fachkräfte sehr differenzierend daraufhin befragen müssen.

Als "ziemlich" eingeschätzt wurden die Rückwirkungen der Erbringung familienbildnerischer Angebote auf "das Image der Stelle", die "Konzeptentwicklung" und die "Vernetzung" der Stelle sowie auf die "Beratungs- und Therapietätigkeit der familienbildnerisch tätigen Fachkräfte". Diese bei den Einschätzfragen relativ besten Werte bestätigten den Bedarf für die Beforschung und Erörterung der für die *Organisationsentwicklungen* wichtigen Wechselbezüge zwischen familienbildnerischen und erziehungsberaterischen Erfahrungen.

Auf die "Jugendhilfeplanung" hätte die Angebotserbringung nur "gelegentlich" zurück gewirkt.

## **II.B. BUNDESWEITE BESTANDSERHEBUNG**

Zwecks bundesweit repräsentativer Daten wurde die Bestandserhebung (Kromrey 2002, S.55), mit dem Vorstand der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung in Fürth abgestimmt, von dessen Geschäftsstelle als postalische Vollerhebung durchgeführt.

### **II.B.1. FRAGEBOGENKONSTRUKTION UND DURCHFÜHRUNG DER BEFRAGUNG**

Im Vorlauf der Planungsgespräche ergab sich die Möglichkeit, die ursprünglich vorgesehene Querschnittsbefragung zugunsten der Rücklaufsicherung (vgl. Diekmann 2002, S. 439) an die organisationsbezogene Stellenbefragung *aller* Erziehungsberatungsstellen in Deutschland durch den Fachverband BKE "Erziehungsberatung in Deutschland -Erhebung zum Stand am 31.12.2003" zu koppeln. Diese Ausweitung zu einer *Vollerhebung* bei den BeratungsstellenleiterInnen ermöglichte, die organisationsbezogen erfragten Strukturmerkmale auch für die Auswertung der familienbildungsbezogenen Bestandserhebung zu nutzen.

Die Bestandserhebung wurde dadurch aber zusätzlich vom Fachverband BKE mit dem Deutschen Forum für Kriminalprävention (DFK) abgestimmt, welches die Umsetzung des Beschlusses der Ministerpräsidentenkonferenz zur Ächtung von Gewalt und zur Stärkung der Erziehungskraft von Familie und Schule fördern soll, beispielsweise mittels Stellenbefragungen. Das ergab eine Reduzierung des Fragebogens für die Bestandserhebung auf 1 Seite DIN A 4, so daß entgegen den Vorhaben nach der orientierenden Expertenbefragung die Erfragung der Teilnehmerzahlen entfiel, das mittlere Fragesegment überfrachtet und der gewünschte Platz für freie Angaben reduziert wurden.

#### **REPRÄSENTATIVITÄT**

Erziehungsberatung ist kein geschützter Begriff. Nicht-formelle Erziehungsberatung findet beispielsweise auch statt in kinderpsychiatrischen Praxen. Erziehungsberatung nach § 28 KJHG hingegen ist bestimmt als Leistung durch "Erziehungsberatungsstellen und andere Beratungsdienste und -einrichtungen" und ist von den Jugendämtern als "institutionelle Beratung" gesamtverantwortlich zu planen und für die Jugendhilfestatistik zu melden.

Insbesondere Stellen in kirchlicher Trägerschaft bieten häufig Erziehungsberatung zusätzlich zu beispielsweise hauptsächlichlicher Ehe- und Lebensberatung. In diesen Fällen sind, sofern die Erziehungsberatungsanteile über die Jugendämter an die Jugendhilfestatistik gemeldet werden, die Adressen dieser Stellen mit dem Fachverband BKE abgeglichen. Somit garantiert die spezielle Adressenliste des Fachverbandes BKE die Vollerfassung der Grundgesamtheit aller Erziehungsberatungsstellen nach § 28 KJHG.

### **ITEMKONSTRUKTION**

Der Befragungsgegenstand wurde in den Vorabsprachen mit dem Fachverband einvernehmlich und sachgemäß operationalisiert als "alle einzelfallübergreifenden Angebote und Aktivitäten von Erziehungs- und Familienberatungsstellen, die die Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern bewirken können". Das schloß zwar eventuelle familienbildnerische Angebote, an denen neben Eltern auch Kinder teilnehmen konnten, nicht grundsätzlich aus, jedoch beispielsweise "Angebote der Familienfreizeit und Familienerholung" nach §16 (2) 3. KJHG und beseitigte die für damals, 2 Jahre nach Einführung des neuen KJHG, berichtete Unsicherheit in der Kategorisierung als Familienbildung nach § 16 KJHG (s. I.A.2.; BKE 1994, S. 15f). Ich behalte diese Operationalisierung auch für die systematisierenden Erörterungen des Kapitels III bei.

Zur Erhöhung der Objektivität wurde die Bestandserhebung auf selbstständig von Erziehungsberatungsstellen oder von diesen kooperativ mit anderen Einrichtungen erbrachte Vorträge, Kurse und Projekte eingegrenzt. Das schloß beispielsweise familienbildnerische Zeitungsartikel und bloße Prospektverteilungen sowie von den Fachkräften frei- und nebenberuflich erbrachte Angebote von der Erfragung aus. Letztere machen meiner Schätzung nach etwa so viel wie ein Fünftel der von den Stellen erbrachten Vortrags- und Kursangebote aus, hätten aber die persönliche Befragung aller mehr als 5000 voll- und teilzeittätigen Fachkräfte unabhängig von der rücklaufsichernden organisationsbezogenen Stellenbefragung des Fachverbandes erfordert.

Aus den vorhandenen Daten und der ExpertInnenbefragung war ein beachtliches Themenspektrum der Angebote zu erschließen, jedoch in wenigen Themenrubriken, so daß die in früheren Untersuchungen und der orientierenden ExpertInnenbefragung vorgegebenen Rubriken wieder verwendet und auch für die Erfragung der Projekte genutzt wurden.

Die ursprünglich gemäß der Expertenbefragung entwickelten Items wurden in der nun reduzierten Fassung aus Zeitgründen keinem Pretest unterzogen.

Somit erhob der vom Fachverband gedruckte Fragebogen zur "Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern" (s. Anhang B):

- Art und Anzahl der Angebote zur Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern: Hier wurden die Anzahl der von den Stellen selbst oder kooperativ erbrachten Vorträge, Kurse / Seminarreihen und anderen Veranstaltungsformen / Projekte erhoben sowie die eventuellen Kooperationspartner erfragt (Volkshochschule, Familienbildungsstätte, Kindertagesstätte, Schule, Jugendamt, Sonstige).
- Themen der Angebote: Die o.g. Angebote waren nach 7 vorgegebenen Themenbereichen und "Sonstige" zu klassifizieren (Erziehung und Elternschaft, Kindliche Entwicklung / Störungen, Trennung und Scheidung, Leistung und Schule, Aggression und Gewalt, Sexueller Missbrauch, Gesellschaftliche Gefährdungen). Freie Angaben der Angebotstitel wurden erbeten. Ergänzend wurde der Evaluationsmodus erfragt und mit welchen der o.g. Einrichtungen zu den genannten Themenbereichen kooperiert wurde.
- Literatur zu den Angaben: Die Erfragung der für die familienbildnerischen Angebote zugrundegelegten Literaturen und Materialien sowie eventueller Veröffentlichungen der Beratungsstellen erfolgte frei.

Von der so vorbereiteten Vollerhebung waren zu erwarten:

- Ein repräsentativer Rücklauf von relativ vielen Fragebögen.
- Verlässliche Quantifizierungen des Ausmaßes, der Formen und der institutionellen Kooperationspartner familienbildnerischer Angebote von Beratungsstellen.
- Eine orientierende Übersicht des inhaltlichen Spektrums der Angebote sowie Angaben zu den verwendeten Evaluationsmodi.
- Möglichkeiten zur Kombination der Bestandsdaten mit den strukturellen Daten aus der organisatorischen Stellenbefragung, z.B. Vortragshäufigkeiten nach Stellenträgerschaften.
- Eine orientierende Übersicht genutzter Literaturen und Materialien sowie Hinweise auf im Einzelfall beziehbare "graue Literatur" der Stellen.
- Die Möglichkeit für Nachbefragungen mittels Adressangaben der Stellenbefragung.

### Durchführung der Befragung und Datenaufbereitung

Die Geschäftsstelle der BKE versendete die kombinierten Fragebögen wie geplant mit Anschreiben Ende April 2004 an die vollständige Grundgesamtheit von 1081 Erziehungsberatungsstellen in Deutschland. Kriterium der Grundgesamtheitszugehörigkeit war das Vorkommen der Beratungsstellen in der Adressdatei des Fachverbandes, somit als Erziehungsberatung nach § 28 KJHG erbringende reine Erziehungsberatungsstelle, integrierte Ehe- und Familienberatungsstelle, Jugendhilfestation oder Sonderberatungsstelle.

Der Rücklauf erfolgte ohne Erinnerungsschreiben mit einer Quote von 79%. Der erfahrenen Übersicht des wissenschaftlichen Mitarbeiters der Geschäftsstelle zufolge waren die nichtrespondierenden Stellen in keiner Weise zu spezifizieren, die Stichprobe also zufällig und *repräsentativ*, so daß die Daten der Stichprobe auf die Grundgesamtheit "aller Erziehungsberatungsstellen" extrapoliert werden können.

Die Rohdaten der organisationsbezogenen Stellenbefragung und der familienbildungsbezogenen Bestandserhebung wurden im Oktober und November 2004 an der Geschäftsstelle der BKE in Excel-Tabellen übertragen.

Die mir dann zugestellten Rohwertetabellen enthielten aus der organisatorischen Stellenbefragung die Adressen und die Trägerangaben der Stellen.

Die Vollständigkeit der Angaben erübrigte missing-value-Bereinigungen.

101 Rohdatensätze, bei denen auffällige hohe Einzelwerte oder mehr Kurse als Vorträge oder mehr Projekte als Vorträge angegeben worden waren, wurden von mir auf interne Plausibilität durchgesehen. Die danach erforderlich bleibenden 19 Nachtelefonate ergaben Korrekturen in nur 7 Datensätzen, nur 2 mal wegen Tippfehlern an Zehnerstellen, doch 5 mal wegen Verwechslungen von Kursfolgen / Projekten mit einzelnen Terminen / Abenden.



Zwar waren offenbar als Projekte zumeist nach Umfang, Komplexität und Einmaligkeit herausragende Angebote verstanden worden, doch machten die frei geführten Nachfragetelefonate deutlich, dass manchmal zwei oder drei Einzelveranstaltungen statt einem Gesamtprojekt angegeben worden sein könnten, was bei geringen Ereigniswerten nicht in der Plausibilitätsprüfung aufgefallen wäre. Die Quantifizierungen der Projekte sind also nicht ganz zuverlässig; -es muß von einigen Prozent weniger Projekten ausgegangen werden, als angegeben wurden.

Die Häufigkeitsangaben zu Vorträgen und Kursen hingegen sind zuverlässig und können auf Intervallskalenniveau verrechnet werden.

Zu den "Kooperationspartnern" erfolgten 254 freie Angaben, so daß der Codeplan um 8 Rubriken erweitert und die freien Angaben demgemäß in der bereinigten Rohwertematrix nachsigniert werden mussten. Als "Sonstige" verblieben bei den Kooperationspartnern danach lediglich 5 freie Einzelangaben, z.B. "Kulturbüro".

Aus der bereinigten Rohwertematrix wurden dann die Datensatzgruppen nach Bundesländern und Trägerzugehörigkeiten sortiert in die Datenmatrizen für die statistischen Verrechnungen übertragen (Anhang C).

## II.B.2. ERGEBNISSE DER BUNDESWEITEN BESTANDSERHEBUNG

Die Daten der Bestandserhebung werden hier zunächst textlich und tabellarisch präsentiert und erst im folgenden Kapitel problematisierend erörtert.

Zumeist liegen Merkmalshäufigkeiten intervallskaliert Variablen vor. Diese werden durch die arithmetischen *Mittelwerte* und die große Einzelwerte stärker gewichtenden *Standardabweichungen* charakterisiert.

### HÄUFIGKEITEN DER SELBST ODER KOOPERATIV ERBRACHTEN ANGEBOTSFORMEN

852 (79%) der befragten 1081 Erziehungsberatungsstellen beantworteten die Fragebögen.

701 (82%) dieser respondierenden Stellen berichteten zumindest 1 Vortrags-, Kurs- oder Projektangebot zur "Stärkung der Erziehungskraft von Eltern".

675 (94%) dieser 701 familienbildnerisch aktiven Erziehungsberatungsstellen gaben an, mit anderen Einrichtungen familienbildnerisch kooperiert zu haben.

Von den 82% respondierenden Stellen wurden 8876 Angebote beziffert, davon 4948 Vorträge, 1798 Kurse mit mehreren Terminen und 2130 Projekte mit häufig ebenfalls mehreren Terminen (s.Anhang C -1). Die Projektwerte dürften wegen der eventuellen Einzelzählung von Terminen bei wenigen Fällen zu hoch sein (s.II.B.1.), und werden daher mit dem <-Zeichen markiert:

| Leistungs-<br>Formen | insgesamt der<br>Responder | davon als Stelle selbst<br>durchgeführte | davon koop.<br>durchgeführte | <b>extrapoliert auf<br/>alle Stellen</b> |
|----------------------|----------------------------|--|------------------------------|--|
| Einzelvorträge       | 4948                       | 3199                                     | 1749                         | <b>6185</b>                              |
| Kurse                | 1798                       | 1129                                     | 669                          | <b>2257</b>                              |
| Projekte             | <2130                      | <1125                                    | <1005                        | <b>&lt;2662</b>                          |
| <b>Summe</b>         | <b>8876</b>                | <b>5453</b>                              | <b>3423</b>                  | <b>11104</b>                             |

Abb. II-1: Häufigkeiten der Angebotsformen in 2003, absolut und extrapoliert

Von den 79% respondierenden Stellen auf die knapp 1100 Erziehungsberatungsstellen insgesamt extrapoliert errechnen sich etwa 11 000 familienbildnerische Angebote.

Wären alle knapp 1100 Erziehungsberatungsstellen gleich aktiv, wie die familienbildnerisch aktiven 701 Stellen, ergäbe dies knapp 14 000 familienbildnerische Angebote pro Jahr.

### ABSCHÄTZUNG DER TEILNEHMERZAHLEN NACH ANGEBOTSFORMEN

Bei Verwendung der von den Volkshochschulen für den Fachbereich ermittelten Teilnehmerzahlen je Angebotsform (s. I.A.1.; Pehl, Reitz 2004) ergibt sich folgende Schätzung:

| <b>Angebote gemäß Bestandserhebung</b>  | <b>Anzahl der Angebote</b> | <b>angenommene Teilnehmerzahl</b> | <b>geschätzte Gesamtzahl der TeilnehmerInnen</b> |
|---|----------------------------|-----------------------------------|--|
| <b>Einzelveranstaltung, Vortrag</b>     | 6185                       | 30                                | rd. 180 000                                      |
| <b>Kurs, Seminar, Training</b>          | 2257                       | 13                                | rd. 30 000                                       |
| <b>Besondere Angebots-Form, Projekt</b> | < 2662                     | 20                                | rd. 50 000                                       |
| <b>Insgesamt</b>                        | <b>rd. 11 000</b>          |                                   | <b>rd. 260 000</b>                               |

Abb. II-2: Schätzung der TeilnehmerInnenzahlen gemäß VHS-Daten

Der indirekt begründeten Schätzung von etwa 260 000 TeilnehmerInnen an rund 11 000 familienbildnerischen Angeboten von Erziehungsberatungsstellen stehen etwa 300 000 abgeschlossenen Erziehungsberatungsfällen jährlich gegenüber. Veranschlagt man weitere mindestens 20%, bzw. 2200 nebetätig von Fachkräften der Erziehungsberatungsstellen erbrachte familienbildnerische Vorträge und Kurse mit etwa 40 000 Teilnahmen, erfolgten die Inanspruchnahmen von Erziehungsberatung und familienbildnerischen Angeboten von ErziehungsberaterInnen ähnlich häufig.

### KOOPERATIONSPARTNER DER ERZIEHUNGSBERATUNGSSTELLEN

82% der respondierenden Stellen gaben an, familienbildnerische Leistungen angeboten zu haben; und 94% *davon* kooperierten diesbezüglich in irgendeiner Angebotsform mit anderen Einrichtungen.

Jeweils 54% *aller* rückmeldenden Stellen kooperierten im Jahr 2003 zur familienbildnerischen Stärkung der Erziehungskraft von Eltern mit Schulen und mit Kindergärten, zumeist sowohl als auch. 37% arbeiteten familienbildnerisch mit dem Jugendamt zusammen, beispielsweise in Familienzentren. Weniger Stellen kooperierten familienbildnerisch mit den dafür prädestiniert scheinenden kirchlichen Familienbildungsstätten (21%) und kommunalen Volkshochschulen (12%).

Allerdings muß davon ausgegangen werden, daß erziehungsberaterische Fachkräfte (nicht die Stellen) häufiger nebetätig an diesen Honorare zahlenden Einrichtungen mitwirkten.

Diese Angaben der Stellen über familienbildnerische Kooperationen mit Schulen, Kindergärten und Jugendämtern streuten mit beachtlich geringen Standardabweichungen wenig (s. Anhang C -3)

Die Angaben, mit wem die Stellen im Jahr 2003 familienbildnerisch kooperierten, wurden um 254 freie Angaben "Sonstiger" Kooperationspartner ergänzt. Darin wurden als familienbildnerische Kooperationspartner explizit 73 mal "Kirche" genannt. Kooperationen mit "Arbeitskreisen / Initiativen / Verbände" wie dem DKSB wurden 39 mal frei angegeben. Zu den 36 freien Nennungen von "Gesundheitswesen" zählte ich auch die in Einzelfällen angegebenen Kooperationen mit Frühberatungsstellen. 33 frei angegebene Kooperationen mit "Andere Beratungsstellen" repräsentierten vermutlich auch Jubiläums- und Sonderveranstaltungen.

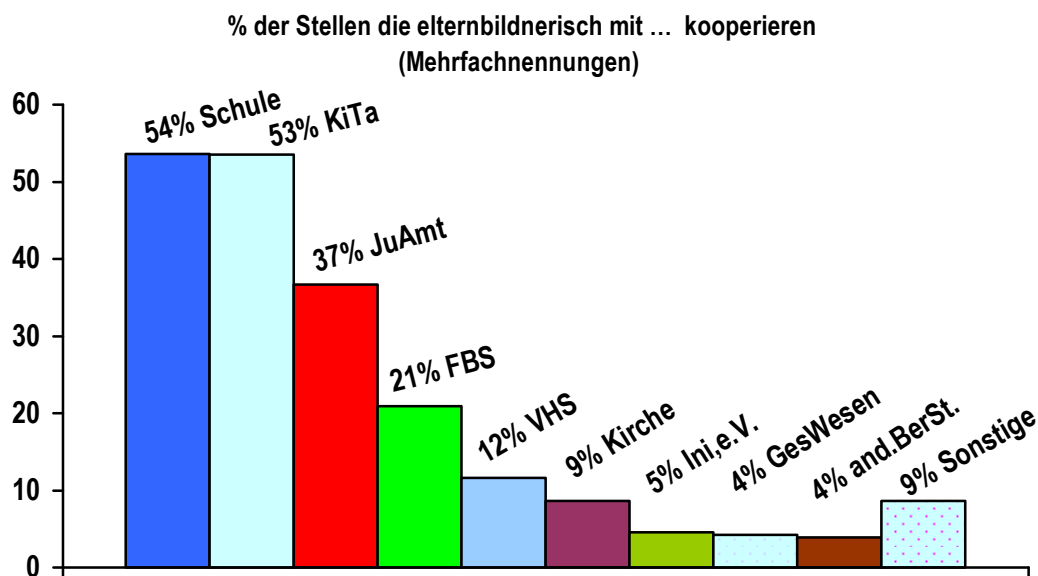


Abb. II-3: Kooperationspartner der Erziehungsberatungsstellen

28 frei angegebene Kooperationen mit "Frauen- und Mütterzentren" sowie in "Begegnungsstätten" verwiesen auf nicht direkt den Familienbildungseinrichtungen und / oder der Jugendhilfe zugeordnete Angebote. 16 mal frei angegebene familienbildnerische Kooperationspartner "Polizei / Justiz" waren wohl lokale Besonderheiten oder Projekte, wie die 12 freien Nennungen zu "Bildungseinrichtungen", zumeist an Hochschulen, und wie die lediglich 12 freien Angaben von Kooperationen mit "Selbsthilfegruppen". Letztlich konnten lediglich 5 weitere Einzelangaben nirgendwo zugeordnet werden.

Die angegebenen Anteile der Kooperationen mit anderen Einrichtungen schwankten über die Bundesländer hinweg teilweise erheblich (s. Anhang C -3). Beispielsweise gaben 19,1% der baden-württembergischen Erziehungsberatungsstellen familienbildnerische Kooperationen mit Volkshochschulen an, jedoch nur 3,3 % der brandenburgischen, und aus den Stadtstaaten Hamburg und Bremen keine. Mit den Kirchen wiederum kooperierten 37,5% der saarländischen Stellen, jedoch keine der sachsen-anhaltinischen.

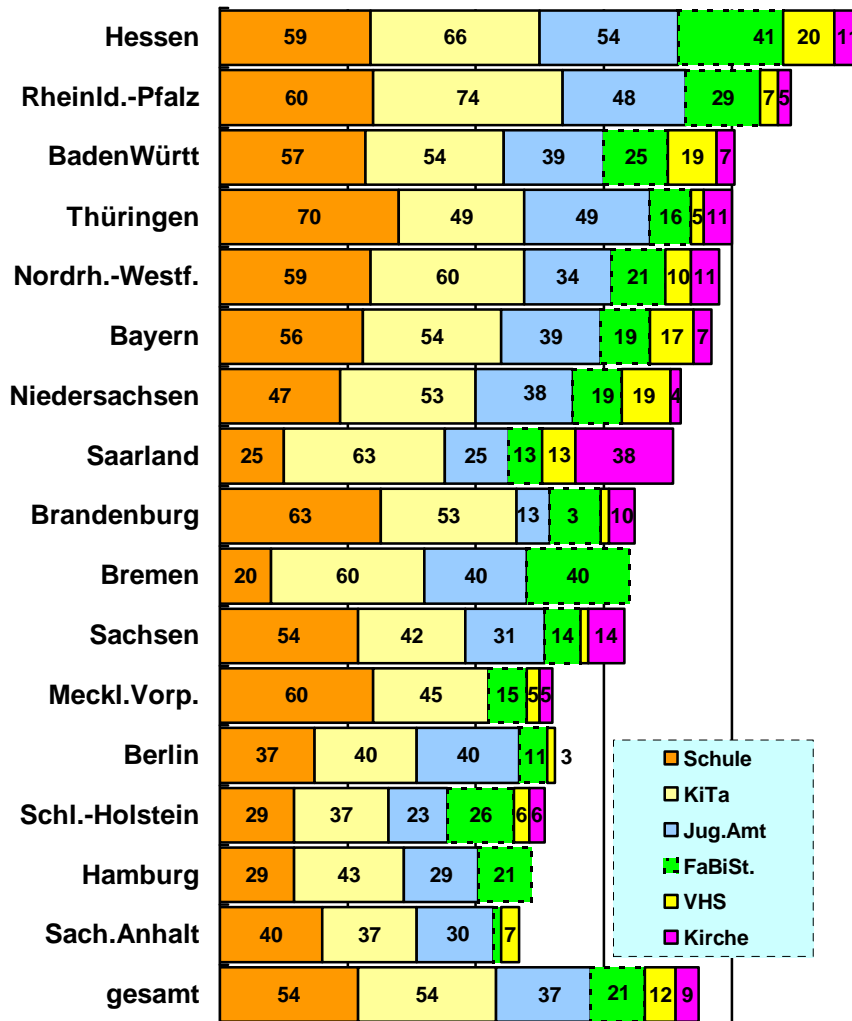


Abb. II-4: Anteile der wichtigsten Kooperationspartner nach Bundesländern  
Zwecks Übersichtlichkeit unterdrückte Werte und weitere Kooperationspartner s. Anhang C -3.

Die Quoten der Kooperationen mit anderen Einrichtungen folgten über die Stellenträgerschaften hinweg den selben Verteilungstendenzen (s. Anhang C -4). Erwartungsgemäß kooperierten öffentliche Stellen relativ seltener mit kirchlichen Einrichtungen, als die Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft. Auch bei den Kooperationen mit den Kindertagesstätten wurden - untersuchungswerte- relative Unterschiede offensichtlich.

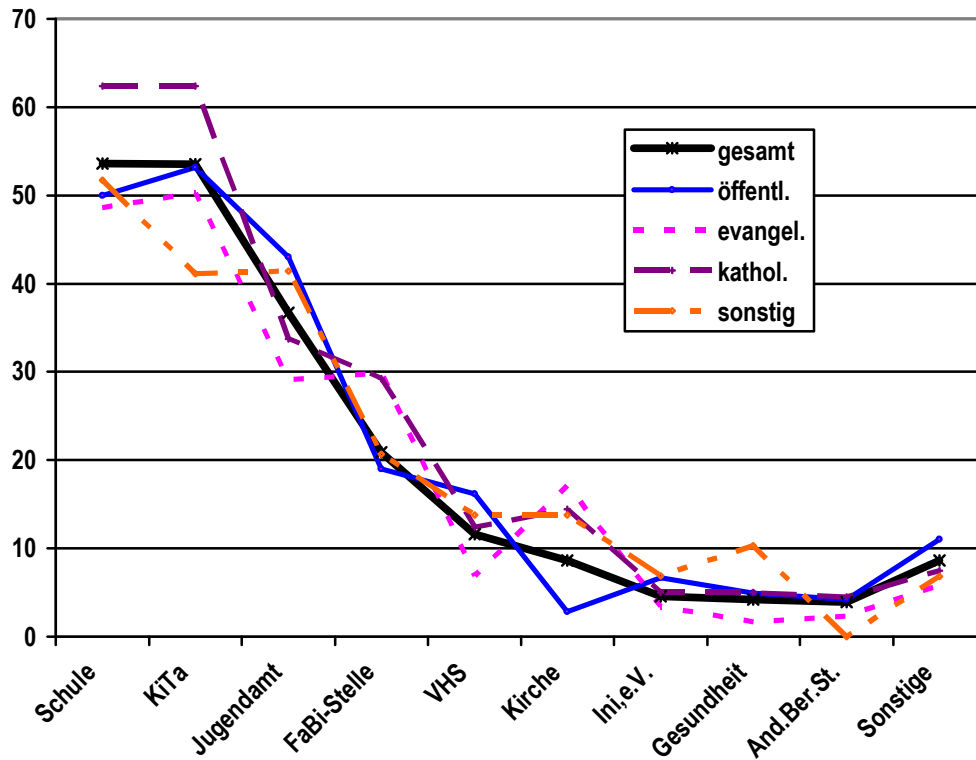


Abb. II-5: Kooperationspartner nach Trägerschaft der Erziehungsberatungsstellen

Geringe Korrelationen zwischen 0,36 bis -0,10 widerlegten beachtenswerte Zusammenhänge zwischen Angebotsformen und Kooperationspartnern (s. Anhang C -5).

### SELBST ODER KOOPERATIV ERBRACHTE ANGEBOTSFORMEN NACH TRÄGERSCHAFT

Irgendeine familienbildnerische Leistungsform boten gut 80% der Erziehungs-beratungsstellen an (s. Anhang C -2, oberer Tabellenteil).

61,4% (5453) der Angebote führten die rückmeldenden Erziehungsberatungsstellen selbst durch, 38,6% (3423) kooperativ mit anderen Einrichtungen, z.B. Familienbildungsstätten.

Die Anteile der Leistungsformen nach Trägerschaft der Stellen variierten außer bei den "Sonstigen freien Trägern" wenig; dort offenbar aufgrund der besonderen Stellenprofile, beispielsweise als Sprachentwicklungs- und Erziehungsberatungsstelle eines Trägervereins.

Daß je Angebotsform durchschnittlich weniger als die Hälfte der Responder Angebote bezifferten, bedeutet, daß diese Responder diese Angebotsform fast doppelt so häufig anboten wie der Durchschnitt. Wenn also die Stellen selbst Vorträge anboten, dann gleich etwa 6,53 Vorträge, statt im Durchschnitt der Responder 3,75 Vorträge.

|  | $\Sigma$<br>Aller | eigene<br>Vorträge | koop.<br>Vorträge | eigene<br>Kurse | koop.<br>Kurse | eigene<br>Projekte | koop.<br>Projekte |
|--|-------------------|--------------------|-------------------|-----------------|----------------|--------------------|-------------------|
| <b>Nennende Stellen</b>                          | 701               | 490                | 349               | 333             | 240            | 292                | 304               |
| <b>% der 852 Rückmelder</b>                      | 82,3              | 57,5               | 41,0              | 39,1            | 28,2           | 34,3               | 35,7              |
|  |                   |                    |                   |                 |                |                    |                   |
| <b>Mittelwerte der ... Rückmelder</b>            | 10,42             | 3,75               | 2,05              | 1,33            | 0,79           | 1,32               | 1,18              |
| <b>284 öffentlichen</b>                          | 9,83              | 3,49               | 2,04              | 1,19            | 0,82           | 0,93               | 1,36              |
| <b>175 evangelischen</b>                         | 9,81              | 3,75               | 1,84              | 1,21            | 0,67           | 1,36               | 0,98              |
| <b>202 katholischen</b>                          | 12,42             | 4,36               | 2,45              | 1,64            | 1,00           | 1,79               | 1,18              |
| <b>29 sonstig konfess.</b>                       | 13,32             | 5,90               | 2,76              | 1,79            | 0,59           | 1,45               | 0,83              |
| <b>162 sonstig freien</b>                        | 54,51             | 19,64              | 10,74             | 6,93            | 4,11           | 6,91               | 6,18              |
| <b>Mittelwerte der diese Angebote leistenden</b> | <b>12,66</b>      | <b>6,53</b>        | <b>5,01</b>       | <b>3,39</b>     | <b>2,79</b>    | <b>3,85</b>        | <b>3,31</b>       |

Abb. II-6: Häufigkeiten der Angebotsformen nach Trägern

## VORTRÄGE UND KURSE NACH BUNDESLÄNDERN

Die auf Intervallskalenniveau vergleichbaren Angaben von Vorträgen und Kursen ergaben eine auffällige Rangliste der Bundesländer, tendenziell von den Flächenstaaten zu den Stadtstaaten abnehmend. Konkrete Erklärungshypothesen für die Rangreihenunterschiede liegen nicht vor.

Die kumulative Balkengrafik visualisiert die Anteile der Angebotsformen und -modi bei Vorträgen, Kursen und Projekten nach Bundesländern (s. Anhang C -2).

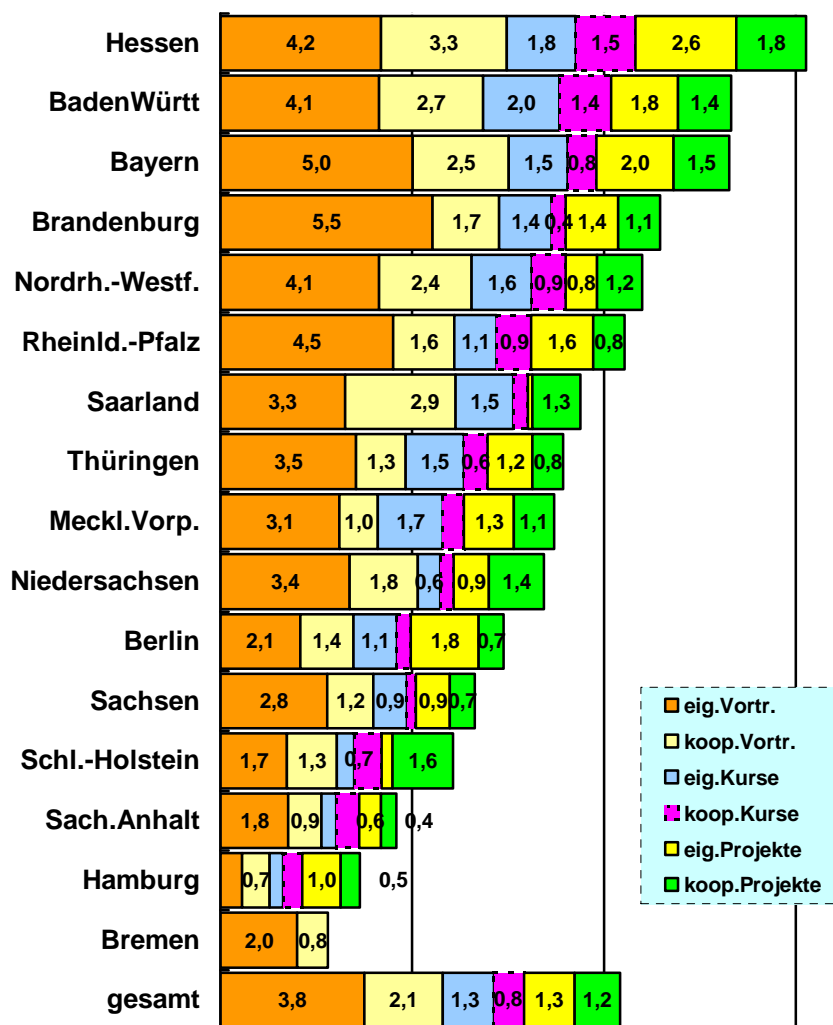


Abb. II-7: Anteile der Angebotsformen und Erbringungsmodi nach Bundesländern  
In der Tabelle zwecks Lesbarkeit unterdrückte Wertangaben s. Anhang C -2.



## THEMENRUBRIKEN DER VORTRAGS- UND KURSANGEBOTE

Weitgehend erwartungsgemäß verteilten sich die Anteile der angegebenen Rubriken für die Vortrags- und Kursthemen (s. Anhang C -8):

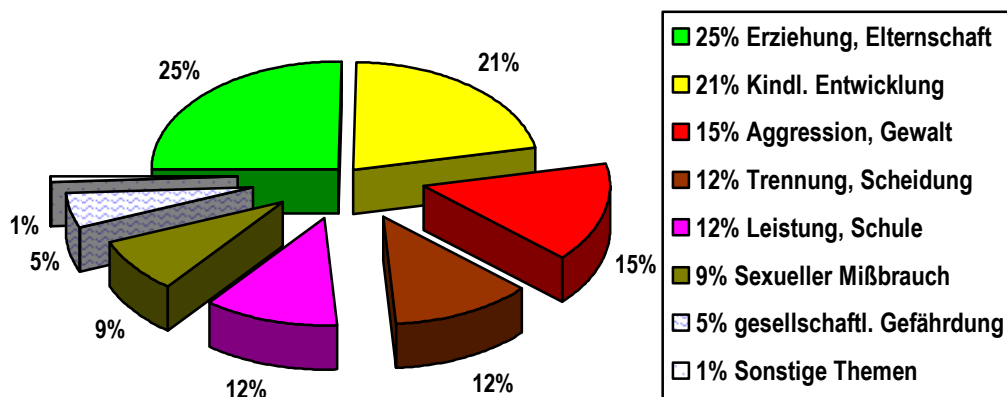


Abb. II-8: Themenrubriken bei Vorträgen und Kursen

Die allgemeinen Themenkomplexe "Erziehung und Elternschaft" sowie "Kindliche Entwicklung" dominierten die spezielleren Problemthemenkreise deutlich.

Die zu nur 0,8% angegebenen "Sonstige Themen" bestätigten die aufgrund früherer Untersuchungen und der vorgeschalteten Expertenbefragung getroffenen Antwortrubriken.

Die erhaltenen Durchschnittswerte für die Angebotsthemen der einzelnen Stellen nach Bundesländern erreichten maximal 2,0 bei "Angeboten zur Erziehung und Elternschaft" im Saarland (s. Anhang C -9), was ein bundesweit ausgeglichenes Themenprofil zeigt.

Minimale Korrelationen zwischen 0,18 bis -0,12 widerlegten zudem beachtenswerte Zusammenhänge zwischen Angebotsthemen und Kooperationspartnern (s. Anhang C -6).

## **SICHERUNG DER ANGEBOTSQUALITÄT DURCH DIE ERZIEHUNGSBERATUNGSSTELLEN**

192 (27%) der 701 familienbildnerisch tätigen Stellen berichteten, ihre Angebote zur "Stärkung der Erziehungskraft" in irgendeiner Form schriftlich dargelegt zu haben, beispielsweise in Jahresberichten oder in Konzeptpapieren. Demnach dürften für eine qualitative Beforschung des Untersuchungsgegenstandes genügend Stellen ansprechbar und ausreichend Materialien heranziehbar sein.

Die Stellen nannten als verwendete Hintergrundmaterialien:

- 292 mal konkrete Autoren / Titel, z.B. von Biddulph, Scheuerer-Englisch.
- 233 mal konkrete Programme, z.B. Triple P, KESS, Fauslos, STEP.
- 46 mal Themen / Methoden ohne bestimmte Angaben, z.B. Bindungstheorie.
- 20 mal selbst entwickelte Konzepte.
- 8 mal übernommene Konzepte z.B. meiner BKE-Fortbildung.
- 4 mal Elternbriefe, z.B. die ANE-Elternbriefe.
- 101 mal Sonstiges ohne nähere Angaben.

54% der 701 in irgendeiner Weise familienbildnerisch aktiven Stellen berichtete Evaluationsroutinen:

- Mittels Teilnehmerfragebögen evaluierten 31% (218).
- In den Teams evaluierten 9,4% (66) der Beratungsstellen.
- Mit beiden Formen evaluierten 13% (92) der Stellen.

### **II.B.3. ERGÄNZENDE NACHBEFRAGUNG EINZELNER STELLEN**

Im März 2005 erfolgten per eMail abgestimmte vorstrukturierte telefonische Nachbefragungen von 4 Stellen, die in der Bestandserhebung ein wissenschaftlich dokumentiertes Angebot benannt hatten.

Allerdings konnten die Telefoninterviews *nicht* dem vorbereiteten Interviewleitfaden folgen (s. Anhang D), da die Befragten sehr örtlich bestimmte Anlässe für Angebotsentwicklungen und unterschiedliche Rahmenbedingungen schilderten (vgl. Meuser, Nagel 1997, S. 487). Ich führe dies bei den Erörterungsbeispielen in III.D. 2-4 weiter aus.

Solche Zusammenhänge von Angebotsentwicklung, Organisationsentwicklung, Rahmenbedingungen und Fachkräftepersönlichkeiten betreffs familienbildnerischer Angebote von Erziehungsberatungsstellen sind m.W. bisher nicht beforscht worden.

## II.B.4. ZWISCHENFESTSTELLUNGEN

Erziehungsberatungsstellen erbrachten schon vor dem KJHG von 1991 familienbildnerische Vorträge, Kurse und Projekte. Diese realen und offenbar häufigen Angebote sind bisher jedoch nur mangelhaft empirisch erhoben und nicht theoretisch rekonstruiert worden. Die Untersuchung sollte daher auf mittlerer Forschungsebene (vgl. I.A.2.) zunächst den Bestand erheben und dann die dazu aufzuwerfenden Fragen hinsichtlich zukünftiger Systematisierungen und Mikroanalysen erörtern.

Diese erste empirische Vollerhebung des Bestandes familienbildnerischer Angebote von Erziehungsberatungsstellen im Jahr 2003 belegt nun repräsentativ und mit Absolutwerten eine beachtliche Häufigkeit und ein beachtenswertes Spektrum familienbildnerischer Angebote von Erziehungsberatungsstellen (vgl. I.B.2.; Forschungsschwerpunkte nach Arnold et al. 2002, S. 3f.):

- Mehr als 80% der Erziehungsberatungsstellen tragen Angebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungskraft bei,
- wobei große Länderunterschiede auffallen und die Angaben "Sonstiger freier Träger" besondere Leistungsaufträge spiegeln.
- An den etwa 11000 Angeboten der knapp 1100 Erziehungsberatungsstellen nehmen bundesweit schätzungsweise 260000 Personen teil.
- Die Stellen erbringen durchschnittlich etwa 10 familienbildnerische Angebote; -die familienbildnerisch überhaupt aktiven Stellen durchschnittlich fast 13.
- Mehr als die Hälfte aller Erziehungsberatungsstellen kooperieren familienbildnerisch mit Kindergärten und Schulen, doch nur 21% mit Familienbildungsstätten und nur 12% mit Volkshochschulen.
- Fast alle Angebotsthemen können 7 Themenrubriken zugeordnet werden, die Hälfte zur "Allgemeinen Erziehung und Elternschaft" und zur "Kindlichen Entwicklung".
- Für die Mehrheit der Erziehungsberatungsstellen ist Evaluation Bestandteil ihres familienbildnerischen Handelns.

Die erhaltenen Werte der bundesweiten Vollerhebung entsprechen tendenziell den Angaben der vorgeschalteten ExpertInnenbefragung. Die engagierten ExpertInnen hatten für ihre Stellen durchschnittlich 11,3 Vorträge angegeben, die familienbildnerische Vorträge erbringenden Stellen der Vollerhebung nannten 11,5 Vorträge (s. Anlage C -2: MW der Erbringenden). Auch die Angaben der Angebotsrubriken ähnelten einander.

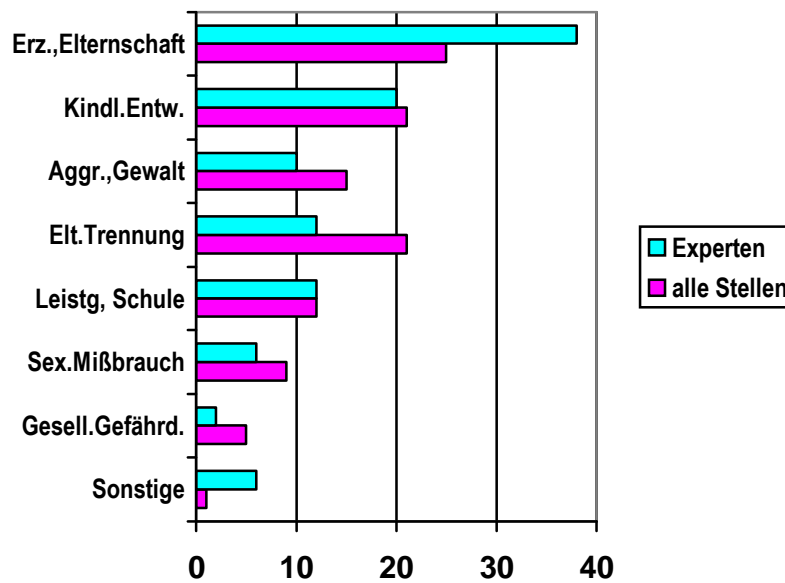


Abb. II-9: Angebotsrubriken nach Experten / Bestand in % erbringender Stellen  
 Die häufigeren Angebote zur "Erziehung, Elternschaft" sowie die selteneren Angebote zu "Trennung / Scheidung" der Eltern bei der Expertenbefragung sind vermutlich auf den o.g. systematischen Fehler bei der Auswahl der Befragungspersonen zurückzuführen.

Während beispielsweise Teilnehmermerkmale bisher noch kaum systematisch reflektiert wurden, bieten die Orientierung an einschlägiger Fachliteratur, die häufige Nutzung wissenschaftlich entwickelter Programme und die bereits mehrheitlich übliche Angebotsevaluation viel Potenzial für die Entwicklung weiterer familienbildnerischer Konzepte und Qualitäten an und durch Erziehungsberatungsstellen.



### III. SYSTEMATISIERENDE ERÖRTERUNG

Weshalb, wie und mit welchem Verständnis erbringen knapp 1100 Erziehungsberatungsstellen etwa 11000 familienbildnerischer Angebote, -oftmals ohne eigentlichen Dienstauftrag? Weshalb nutzen schätzungsweise 260000 Erziehende jährlich ein Familienbildungsangebot von Erziehungsberatungsstellen und welche funktionellen Effekte soll dies bewirken? Welche Verwendungsmuster sind üblich, typisierbar und wünschenswert? Und welche Handlungsmuster sind erforderlich und ausbildbar? Welche Zusammenhänge also bestehen zwischen den mitwirkenden Institutionen / Organisationen, dem gesellschaftlichen Wandel des Umfeldes sowie den angezielten individuellen Lernprozessen (vgl. I.A.2.) wenn Erziehungsberatungsstellen Familienbildung anbieten?

Und welche Besonderheiten zeichnen solche Familienbildung aus gegenüber sonstiger allgemeiner Erwachsenenbildung?

In diesem Kapitel werden, zunächst von evidenten Problematisierungslinien öffentlicher Diskurse ausgehend, ein Grundverständnis umfassender Edukation entfaltet sowie Komplexität reduzierende Erörterungsperspektiven abgeleitet.

Davon ausgehend werden dann die 'Besonderheiten' des erkundeten Spektrums und des erhobenen Bestands familienbildnerischer Angebote von Erziehungsberatungsstellen mit den oben variierten Erschließungsfragen hinsichtlich einer systematisierenden Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes erörtert:

- Strukturperspektivisch die Bedingungen der Organisation, Qualität und Inhalte.
- Prozeßperspektivisch die lehr- und lernförderlichen Arrangements.
- Inhaltsperspektivisch die Struktur- und Prozessaspekte realisierenden Angebotstypen.
- Funktionsperspektivisch die Evaluation der Effekte in den Zielsystemen.

Als "familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen" werden auch in den folgenden Erörterungen "alle einzelfallübergreifenden Angebote und Aktivitäten von Erziehungs- und Familienberatungsstellen, die die Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern bewirken können" verstanden, -wie bei der Bestandserhebung des Kapitel II.

### **III.A. AUSGANGSPUNKTE FÜR DIE ERÖRTERUNG**

Familienbildnerische Angebote sind auch Thema öffentlicher Diskurse, die sich stets von Neuem reproduzieren (Weisser 2002, S. 21).

#### **III.A.1. DISKURSIVE PROBLEMATISIERUNGSLINIEN**

Pädagogisch interessierte Eltern wissen, daß sie die formelle schulische Bildung ihrer Kinder in der frühen Kindheit informell mit Bildergeschichten beim Zubettbringen vorbereiten und später kontinuierlich unterstützen sollten. Dazu reziprok anerkennen die formellen schulischen Bildungseinrichtungen zunehmend die Voraussetzung informeller Sozialerziehung und Persönlichkeitsbildung. Und die Leistungen der Jugendhilfe, darunter auch die nicht-formelle Familienbildung und Erziehungsberatung, werden zunehmend als kooperative Ergänzungen verstanden.

Dem müssen irgendwie verbindende Bedarfe und Grundverständnisse zugrunde liegen.

#### **REAKTIVE MODERNISIERUNG**

Die Zweite Moderne, die sich als "reflexive Modernisierung" konstituiert, "... führt nicht nur zur Herausbildung einer zentralisierten Staatsgewalt, zu Kapitalkonzentrationen und zu einem immer feinkörnigeren Geflecht von Arbeitsteilungen und Marktbeziehungen, zu Mobilität, Massenkonsum usw., sondern eben auch ... zu einer dreifachen 'Individualisierung': Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -Bindungen, im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge, Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen und ...eine neuen Art der sozialen Einbindung." (Beck 1986, S. 206).

Familien müssen in derart oder ähnlich charakterisiertem gesellschaftlichem Wandel zurechtkommen, -und zurechtkommen *wollen*, ggf. mit Unterstützung durch Familienbildung und / oder Erziehungsberatung. Aber kann operationalisiert werden, *wie* Familienbildung und Erziehungsberatung modernisierend unterstützen?



Die wissenschaftliche Referentin an der Bundesgeschäftsstelle der DEAE benannte familienrelevante "Trends, die für die Zukunft relevant, diese prägen werden" (Herre 2000, S. 27) ohne durch Erziehende entscheidend beeinflusst werden zu können:

- Wandel der Bevölkerungsstruktur (Geburtenarmut, Vereinzelung von Kindern, Überalterung, Zuwanderung und Integration).
- Wandel der Geschlechter- und Generationensolidarität (neue Familienstrukturen und Lebensformen, divergente Lebenspläne, Berufsorientierungen, Lebensstile).
- Wandel der Arbeitswelt (Globalisierung, neue technologische Revolution, wachsende Mobilität, Abnahme der Arbeitsplatzsicherheit).
- Polarisierung des Wohlfahrtsspektrums und zunehmendes Wohlstandsgefälle (Arbeitslosigkeit, Kinderarmut, gebrochene Erwerbsbiografien).
- Wohnen mit der Datenautobahn (Multimedia, Telearbeit, neue Informations- und Kommunikationstechnologien).
- Kommerzialisierung der Freizeit (Kommerzialisierung und Verlust von Solidarstrukturen versus Selbstorganisation).
- Individualität und Pluralität (Pluralisierung der Lebensstile, Auflösung von lebensräumlichen Milieus, Frage nach Konsensstrukturen).
- Armut der öffentlichen Haushalte (Subsidiarität und Lebensweltorientierung, Familien und Kinderpolitik).

Gegenüber derart übermächtigen Trends erscheinen Modernisierungshilfen für Individuen eher als reaktive Hilfen für situative Anpassungen und transzendierende Bewältigungen, denn als Vermittlungen zu aktiver Modernisierung befähigender Kompetenzen.

#### **TRANSGENERATIONALE ERZIEHUNGSABSICHT**

In Folge der Modernisierung differenzierten sich die psychosozialen Familienfunktionen und Familienprozesse derart, daß seit den achtziger Jahren angesichts der Pluralität der Lebenslagen real und pauschal definiert wird, Familie sei da, wo zwei Generationen zusammen leben. Oder formaler: „Familie, verstanden als Lebensform von Personen-sorgeberechtigten mit Kind oder Kindern, ...“ (BMFSJ 2002, S. 122). Im Weiteren der Untersuchung ist diese *Transgenerationalität* stets konnotiert, wenn von Familie, Eltern, Erziehenden, Personensorgeberechtigten oder Kindern und Jugendlichen gesprochen wird.

Eindrücklich beschrieben wurde, wie ursprünglich impulsives Verhalten des Menschen durch soziale Begrenzungen, zunächst mittels externer Bedrohungen, später in Form verinnerlichter Schamgefühle und Schuldkonzepte, allmählich zivilisiert wird (Elias 1976). Erziehung ist demnach, im Unterschied zur ebenfalls prozessualen Sozialisation, ein *intentionaler* Prozeß transgenerational gerichteter Entwicklungsbeeinflussungen (Lenzen 1989, S. 1410).

Doch die Zukunft ist prinzipiell offen, so daß außenbestimmte Erziehungsabsichten, beispielsweise gemäß gesellschaftlicher Modernisierungsziele, unsicherer erscheinen können als beispielsweise kindbezogene Absichten zur akuten Kompensation von Entwicklungsdefiziten. Erziehende wollen deshalb beide Absichten zur Entwicklungsbeeinflussung realisieren, die situativ kindbezogenen und die prospektiv gesellschaftsbezogenen. "Die ultima ratio im System Erziehung kann daher formuliert werden als Ermöglichung von Entwicklung hin zu intra- und intersystemischer Harmonie." (Büeler 1994, S. 231).

In Folge solcher "Auflösung des neuzeitlichen Erziehungsbegriffs" (Lenzen 1989, Bd.1. S. 437f) erlangte der *Kompetenzbegriff* Vermittlungsfunktion: „Da es insbesondere um die Selbstorganisationsdisposition geht, mit dem Ziel in offeneren Systemen agieren zu können, erscheint es für den Erziehungsprozeß sehr sinnvoll, den Begriff von Kompetenz dafür zu nutzen: Kompetenzen, die Eltern selbst im Prozeß der Erziehung erwerben und weiterentwickeln, aber auch Kompetenzen, die Eltern als Primärinstanz an Kinder weitergeben." (Gerzer-Sass 2003, S.13). Beispielsweise wird die Kompetenz für niederlagelose Konfliktlösungsgespräche im Erziehungsalltag sowohl bei den Eltern ständig aktualisiert und dadurch weiterentwickelt, als auch durch die Eltern modelliert und instruierend an die Kinder weitergegeben.

Diese quasi *doppelte Kompetenzentwicklung*, bei den Erziehenden zur Vermittlung an deren Kinder, impliziert einen weiteren 'besonderen' Ausgangspunkt für die Erörterung von Erziehungsberatung und Familienbildung. Denn die Entwicklung erzieherischer Kompetenzen "...geschieht zum einen in der Auseinandersetzung und Kommunikation mit den Kindern, und zum anderen durch das praktische Tun. Um daraus Kompetenzen zu erwerben, bedarf es eines reflexiven Prozesses und dies ist der Weg vom Erziehungswissen zur Erziehungskompetenz. Erziehen ist somit auch ein reflexiver Prozeß und nicht nur selbstverständlicher Bestandteil familiärer Interaktion." (Gerzer-Sass 2003, S.13).

Erst die für den transgenerationalen und mehrfach intentionalen Erziehungsprozess konstitutionelle *Reflexivität* also ermöglicht familienbildnerische und erziehungsberaterische Metakommunikationen.

### **DIE AKTUELLE REKONSTRUKTION DES BILDUNGSBEGRIFFS**

Die antike Unterscheidung der pädagogischen Kräfte als übende *hygieia*, gewöhnende *askesis* und belehrende *didache* besteht bis heute fort in der Sektorierung in heilkundliche Gesundheitspflege, familiäre Erziehung und schulische Bildung.

Der Dominikaner Meister Eckhart suchte eine, diese irdischen Bildungswege transzendierende Selbstfindung in der mystischen Annäherung an den Göttlichen, dessen Sein eben das Erkennen (intelligere) sei.

Im agnostischen Verständnis Kants ermöglichte aufklärende Bildung die selbstbestimmte Nutzung des eigenen Verstandes.

Neuzeitlich bedeutete Bildung eine klassizistische Persönlichkeitserziehung an gesellschaftlich vorgegebenem Bildungsgut, die sich schließlich rekursiv selbst verstehen und selbstbestimmt entfalten sollte, -damals auch als "Beitrag zur Lösung der alles dominierenden sozialen Frage" (Vogel 2000, S. 34). Dieser humanistische Anspruch ist jedoch historisch entzaubert durch die Nicht-Durchsetzung der von Herder und Humboldt angestrebten allgemeinen Volksbildung und durch das ethische Versagen des humanistisch gebildeten Bürgertums in Militarismus, Kolonialismus, Faschismus und Rassenwahn.

Seit 1949 lautet Artikel 26, Absatz 2 der UN-Menschenrechte programmatisch: "Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein."

Heute entsteht ein neurokognitivistisch-sozialkonstruktivistisches Verständnis des *Lernens*, das gleichermaßen erzieherischen und bildnerischen, psychosozial beraterischen und psychotherapeutischen Prozessen zugrunde gelegt wird. Das daraus folgende Verständnis von *Lehre* als Anregung autopoietischer Emergenz (vgl. Lenzen 1997) umfasst sowohl instrumentelle Kompetenzen vermittelnde Belehrung, als auch zu ästhetischer Selbstverwirklichung befähigende Ermöglichung (Reinmann-Rothmeier, Mandl 2001).

Derartige Bildung bedeutet, "... daß die grundlegenden Kategorien transformiert werden, mit denen sich Individuen zur Welt und zu sich in Beziehung setzten." (Vogel 2000, S. 40).

Luhmann beschrieb die allgemein ermöglichende Funktion von Bildung soziologisch als Kontextwissen, das rasches Verstehen und Assimilieren von Neuem ermöglicht (Luhmann 2002, S. 100). Und sozialpolitische Stellungnahmen beschreiben fast generell eher für gesellschaftliche Bedarfe förderliche Bedingungen und *Strukturen* der Bildungsprozesse, als die *Grundfunktion* der Bildungsprozesse (vgl. Liegle 2002, S. 51), beispielsweise: "Ganzheitlich gestaltete Bildung im frühen Kindesalter bedeutet, jedes Kind so zu fördern, daß es sich im Sinne von persönlicher und gesellschaftlicher Bildung individuell weiterentwickeln und an der sozialen und kulturellen Entwicklung teilhaben kann." (Jugendministerkonferenz 2002, Top 4, I.). "Dies aber verlangt ein Bildungsverständnis, das sich an der Eigentätigkeit der Kinder orientiert und auch die kindlichen Eigenkompetenzen berücksichtigt. Es ist deshalb erforderlich, gerade in der Praxis neue Bildungsansätze zu entwickeln." (ebd. III.). Die Jugendministerkonferenz hielt es "... daher nicht für sinnvoll, Bildungsvorstellungen der Schule unmittelbar auf den Kindergarten zu übertragen oder den Bildungsauftrag des Kindergartens auf eine reine Vorbereitung auf die Schule zu reduzieren." (ebd. IV.) Gegenwärtig erarbeiten die Bundesländer entsprechende Bildungsplanentwürfe für Kindertageseinrichtungen (z.B. Bayerisches Staatsministerium et al. 2004; Senatsverwaltung 2003). Auch auf Grund der PISA-Ergebnisse wurden für das Schulwesen und die Jugendhilfe (Baumert 2001; Rolle 2002; Seithe 2002) modernisierte Bildungskonzepte verlangt. "Die Jugendministerkonferenz stellt dazu fest, daß durch die Qualifizierung der Erziehungs- und Bildungsangebote die Potenziale junger Menschen mehr als bisher entwickelt und gefördert werden müssen." (Jugendministerkonferenz 2002, Top 6a, 1.). Darauf Bezug nehmend setzte sich die Jugendministerkonferenz im Folgejahr "... mit Nachdruck für eine generelle Stärkung des Stellenwerts der Eltern- und Familienbildung als wesentliches Element zeitgerechter Bildungskonzepte ein." (Jugendministerkonferenz 2003, Top4, 1.). Besondere Chancen dafür wurden in mehr Vernetzung psychosozialer Dienste mit therapeutischen Angeboten sowie mit allgemeinen Bildungseinrichtungen gesehen (Colberg-Schrader 2003). Ob allerdings vernetzte Erziehungs- und Bildungsangebote einen relativ konsistenten 'Habitus' (vgl. Bremer 2005) auch mal problemträchtig verunsichern sollten, ist noch undiskutiert.

Der Ausschuß für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz jedenfalls bestätigte positive Auswirkungen von Angeboten zur Elternbildung auf die Bildungs- und Qualifizierungschancen der heranwachsenden Generationen (nach Krug 2004, S. 36). Und Bundespräsident Herzog verband Elternbildung und familiäre Erziehung noch stärker mit gesellschaftlichem Modernisierungsbedarf: "Die Bildungsorientierung der Erwachsenen ist bei Eltern stark ausgeprägt. Auch hieran wird deutlich, in welchem hohem Maße die Familien zur Pflege des Humanvermögens beitragen. Sie sorgen nicht nur für den Nachwuchs der Gesellschaft und für dessen Ausbildung, sondern Eltern tragen durch ihre eigene Weiterbildung mehr zur Erneuerung der Kompetenzen in der älter werdenden Gesellschaft bei als kinderlose Erwachsene. Dies kann als ein weiterer Hinweis gedeutet werden, daß Elternschaft zu einer stärkeren Gemeinwohl- und Zukunftsorientierung beiträgt." (BMFSFJ 1995, S. 217).

#### **ABGRENZUNGEN UND ÜBERGÄNGE ZU PSYCHOTHERAPIE UND BERATUNG**

'Therapie' und 'Psychotherapie' sind weder im Lehrbuch Pädagogische Psychologie (Krapp, Weidenmann 2001), noch im Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik (Arnold et al. 2001) verschlagwortet, obgleich die gleitenden Übergänge von und zu Pädagogik sowie Erwachsenenpädagogik evident sind. Zudem zielen die "derzeit unternommenen Versuche, die Mehrdeutigkeit des Bildungsbegriffs kreativ zu nutzen, ... unter anderem darauf ab, lebenslaufbegleitende Lernhilfen auch auf Daseinskompetenzen, Leiblichkeit und ästhetische Weltaneignung zu beziehen und auf diesem Wege dem wechselseitigen Zusammenhang von 'Bildung' und 'Hilfe' Geltung zu verschaffen." (Liegler, Treptow 2002, S.18).

Vor Inkraftsetzung des Psychotherapeutengesetzes standen in der sicherlich institutionell besonders gut ausgestatteten Versorgungsregion Stadt und Land München nur 17,1% der 17,5% psychotherapiebedürftigen 14-17-Jährigen überhaupt in Kontakt mit professionellen Einrichtungen, -davon 29% andere Einrichtungen / *Beratungsstellen* (Wittchen 2005, S. 18f). Behandelt wurden, u.a. psychoedukativ (ebd., S. 20), nur etwa die Hälfte der wenigen überhaupt vorgestellten Jugendlichen, -somit etwa 1,5 % aller Kinder und Jugendlichen.

Seit vielen Jahren jedoch gelten in Deutschland *zumindest* 10% aller Kinder und Jugendlichen als persistent psychisch gestört (Ihle et al. 2002), d.h. etwa 90.000 *je* Jahrgang.

In 2003 durften 1663 Kinder- und JugendlichenpsychotherapeutInnen *ausschließlich* und 2464 (auch teilzeitlich tätige) PsychotherapeutInnen *auch* Kinder- und Jugendliche behandeln (Zepf et al. 2003). In 2005 seien insgesamt 2385 Kinder- und JugendlichenpsychotherapeutInnen im GKV-System tätig (Stößlein 2005). Ich schätze bei maximal 50 KlientInnen je TherapeutIn höchstens 100.000 Kinder und Jugendliche *aller* Jahrgänge in Psychotherapien.

Notgedrungen suchen Familien, Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Jugendliche weiterhin auch in Erziehungsberatungsstellen und bei Familienbildungsangeboten Anregungen und Hilfen. Was geschieht dann? Welche funktionellen Ähnlichkeiten verschränken die Praxisfelder?

Klaus Grawe, der profilierte Protagonist einer Allgemeinen Psychotherapie, beschrieb neuropsychologisch und meines Erachtens praxisfeldübergreifend: "Für die Schaffung neuer Gedächtnisinhalte, die zukünftiges Erleben und Verhalten verändern, sind spezifische neue, die alten Gedächtnisinhalte verändernde Wahrnehmungen unverzichtbar." (Grawe 2004, S. 20). Diese müssen zugelassen werden vom Thalamus "in dauernder enger Verbindung ... mit jenen Regionen im präfrontalen Cortex, in denen unsere aktuellen Ziele und überdauernden motivationalen Bereitschaften repräsentiert sind" (ebd., S. 75) und in Verbindung mit dem Aufmerksamkeit zuweisenden zentralen Arbeitsspeicher, "dessen Signalverarbeitung mit der Qualität von Bewusstsein einhergeht, ..." Doch erst die "motivationale Bedeutsamkeit der bewusst gemachten Wahrnehmungen" leitet über mehrere Schritte die Bildung expliziter Gedächtnisinhalte ein, -neurophysiologisch beschrieben- über zelluläre neurochemische second-messenger-Kaskaden (ebd., S. 76f). Der Berner Forscher spezifizierte das Psychotherapeutische als etwas über die bis dahin allgemein explizierten Bedeutungsbildungsprozesse Hinausgehendes: "Überwiegt die Vermeidung die Annäherung, d.h. hemmen die stärker gebahnten Vermeidungstendenzen die gleichzeitig aktivierten, aber schwächer gebahnten Annäherungstendenzen, entstehen Inkongruenzsignale bezüglich der unerfüllten Annäherungsziele. In diesem Fall besteht eine Annäherungsinkongruenz. Wenn es nicht gelingt, die befürchteten Erwartungen zu vermeiden, wenn also das Schlimme wirklich eintritt, entsteht Vermeidungsinkongruenz" (ebd., S. 189). Die damit verbundenen Verhaltensschemata müssen dann psychotherapeutisch entkoppelt werden durch "Hemmung des die Angstreaktion repräsentierenden neuronalen Erregungsmuster durch das neue, mit Angst unvereinbare Erregungsmuster" (ebd., S. 426). Insofern ist "Psychotherapie ... für die Patienten im Grunde ein Lernprozess, und als solcher ein Weg das Gehirn anders zu verdrahten." (Le Doux 2002 nach Grawe 2004, S. 18, vom Autor übersetzt).

Grawe unterschied die Psychotherapie von anderen arrangierten Lernprozessen also funktional danach, ob sie einengende Koppelungen kognitiver Verhaltensschemata auflösen soll. Er stellte damit die psychotherapeutische *Indikation zur Rekonstruktion* der Selbstbestimmungsfähigkeit der pädagogischen *Absicht zur Instruktion* der Selbstbestimmungsfähigkeit gegenüber.

Die Erziehungsberatung galt lange als kleine Psychotherapie in der Jugendhilfe, da beispielsweise das Konzept klientenzentrierter Beratung direkt aus der Gesprächspsychotherapie abgeleitet worden war. Auch in der heutigen systemischen Sichtweise gelten als Konstituenten gleichermaßen für Beratung und Therapie (vgl. Schwarzer, Buchwald 2001, S. 598):

- Die Berücksichtigung der Autonomie und Eigendynamik des Klientensystems.
- Eine Berücksichtigung der Systemumwelt.
- Die Veränderung konstruierter Wirklichkeiten.
- Der Wechselbezug zwischen Problem und Interaktionen.

Diese Konstituenten gelten jedoch offenbar ebenfalls für Erziehungs- und Bildungskommunikationen, was erneut auf eine gemeinsame Basis verweist. Und ähnlich auch für Beratung in der Philosophie (vgl. Ruschmann 2004) und Soziologie (vgl. Dewe 2004). Die Differenzierung der in Frage stehenden benachbarten Praxisfelder erfolgte daher wahrscheinlich weniger inhaltlich, als durch deren sozialhistorische Institutionalisierungen und tradierende Professionalisierungen.

In modernen Gesellschaften ist auch das psychosoziale Beratungswesen weitgehend institutionalisiert und professionalisiert, um die beraterischen Bewältigungs- und Modernisierungsangebote quantitativ und qualitativ zu sichern. Damit sind die Rollen verteilt: „Der sachverständige Ratgeber bereitet Entscheidungen vor, indem er aus seinem Vorrat an Wissen und Erfahrungen Handlungsmöglichkeiten vorschlägt. Er stellt sein Wissen zur Verfügung, trifft selbst aber keine Entscheidung.“ (Schwarzer, Buchwald 2001, S. 568). Das kann sowohl kurz instruktiv geschehen, als auch länger begleitend (gr. *therapon*: der Gefährte) oder gar zyklisch und komplex rekursiv.

Es klingt also plausibel, von Beratung dann zu sprechen, wenn die KlientInnen eigeninitiativ und selbstverantwortlich die angeratenen Maßnahmen vollziehen können (Schröder 2004), von Therapie hingegen, wenn auch zum Transferprozeß befähigt wird (Rollett 1998). Denn auch *das* differenziert nach institutionalisierten Rollenzuschreibungen, -und umgeht damit die Unterscheidung verschränkter Praxisfelder nach zugrundeliegenden Theorien und/oder verwendeten Methoden.

Aktuell entwickeln einige Fachverbände ein weiter differenzierend institutionalisierendes und professionalisierendes Verständnis psychosozialer Beratung (Arbeitsgemeinschaft Beratungswesen 2003). Demnach umfasst psychosoziale Beratung als eigenständiges professionelles Handlungsfeld planvoller, kontrollierter und reflektierter Interdisziplinarität, mit einer vernetzten, disziplinübergreifend integrierenden Perspektive auch die präventiven, entwickelnden und kurativen Rollen (Engel 2003). Dieses angestrebte Verständnis psychosozialer Beratung betrifft Einzel-, Gruppen- sowie Institutionen- Settings und benennt auch Beratungsmodi, z.B. Problembearbeitung, Coaching und Systementwicklung. Es enthält bisher keine Hinweise für die Verschränkung mit (erwachsenen-) bildnerischen Rollen.

Der Fachverband BKE ist an der Formulierung dieses Beratungsverständnisses beteiligt.

### **AKZENTUIERENDE PRAXISFELDER IM SYSTEM EDUKATIVER KOMMUNIKATIONEN**

Mit einem Grundverständnis des Lernens als "Entstehen neuer Bedeutungen" (Menzel, Roth 1996, S. 240) scheinen wir "Auf dem Weg zu einer Metatheorie der Kommunikationsformate Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie" (Untertitel bei Dewe 2005, S. 150). Ich bezeichne die unterschiedlichen Akzentuierungen intentionaler Kommunikationen zur kognitiven (Re-) Konstruktion als *Eduktion*.

Der Terminus "edukativ" kommt dem angloamerikanischen Verständnis entgegen, ist auch in Deutschland nicht eigentlich neu, beispielsweise mit "Educator" und "Educand" bei Brezinka 1976 (nach Lenzen 1989, S. 430) und verweist auf die "Erziehungsabsicht" (Luhmann 2002, S. 58) "etwas für den Lebenslauf Brauchbares zu vermitteln" (ebd., S. 143). Diese Intentionalität setzt, da Lernen nicht umkehrbar ist, ein "innovativ-prospektives Entwicklungsverständnis" voraus (Vogel 1998, S. 22).

Die Realisation einer Erziehungsabsicht erfolgt -systemtheoretisch- im gesellschaftlichen Medium *Kommunikation*. Eduktion (statt Erziehung bei Büeler, d.A.) "...orientiert sich an Prozessen, durch die Personen verändert werden sollen, und an Themen, entlang denen diese Veränderungen inszeniert werden können. Voraussetzung dafür ist ein gemeinsames Medium, das dazu geeignet ist, diesen Ansprüchen gerecht zu werden: *sinnhafte Kommunikation*." (Büeler 1994, S.114). Dieses Konzept ist frei von intergenerationaler Bestimmung, wie "sorgende Beziehung zwischen den Generationen" (Zinnecker 1997), und offener für strukturelle Anschlüsse: "die institutionalisierten Interaktionsweisen Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie lassen sich ... als die grundlegenden Formen der Lebens- und Entwicklungshilfe bezeichnen, ..." (Dewe 2005, S. 150).



Different zu Luhmann, der lediglich dem Schulwesen Systemcharakter zusprach (Luhmann 2002, S. 118) und präziser als Büeler, der sich die Einschlüsse benachbarter Praxisfelder unter seine umfassende Definition nicht vergegenwärtigte, wäre also in Anlehnung an Letzteren zu definieren: Zum *System Edukation* (statt "System Erziehung" bei Büeler, d.A.) "...gehören alle bewußten sozialen Kommunikationen, die unter dem Anspruch stehen, die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen im Sinne einer produktiven Realitätsverarbeitung zu fördern, inklusive aller daraus resultierenden biologischen und psychischen Anschlussprozesse." (Büeler 1994, S. 111).

Als "Praxisfelder" bezeichnet werden relativ autonome soziale Räume, die all ihre Akteure und Institutionen umfassen (Bourdieu 1998 nach Keiner 1999, S. 52f).

Konzeptualisiert man nun Bildung eher instruktiv inhaltsorientiert und Therapie eher rekonstruktiv subjektorientiert angelegt, Beratung hingegen weniger explizit, sondern komplementärer akzentuiert, werden sowohl die verschränkende Potenz psychosozialer Beratung, als auch deren Funktionsbegrenzungen sichtbar.

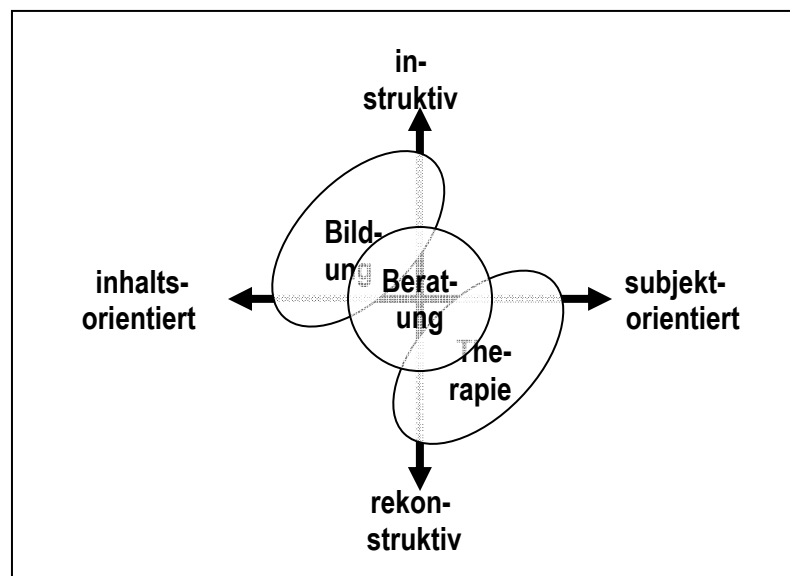


Abb. III-1: Verschränkte Akzentuierungen in edukativen Praxisfeldern

Erziehungsberatung wäre in diesem Schema zwischen präventiver Familienberatung und reaktiver Familientherapie zu verorten. Derart dargestellt erscheint das sozialpolitisch gewünschte Mehr an Überschneidung zwischen Bildung, Beratung und Therapie plausibel und schlägen familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen einen speziellen Verschränkungsbogen.

Auch in der handlungstheoretischen Unterscheidung der Ausgangs- und Zielmodi gesellschaftsmodernisierender und persönlichkeitsentwickelnder Transformationen als bekannt oder unbekannt lassen sich die erwachsenenbildnerischen Institutionalformen differenzierend und zugleich die naheliegenden Verschränkungen aufzeigend schematisieren (Schäffter 2003). In solchem Verständnis der Zusammenhänge können Erziehende ebenso bilden, wie Lehrende auch erziehen können. Und analog dazu können BeraterInnen ebenso auch Emotionen aktualisieren, wie TherapeutInnen Entwicklungsbedarfe fokussieren können, -so wie Eltern und LehrerInnen wiederum auch.

Doch nicht nur "Mitarbeiter der Erwachsenenbildung müssen zu ihrer Handlungssicherheit und zur Klarheit im Umgang mit den Adressaten unterscheiden können, ob sie lehrende Vermittlung, Beratung, materielle Hilfe oder Therapie anbieten." (E. Schlutz bereits 1983, S. 10 nach Schäffter, 1997, S. 692). Wohl auch deshalb wurde das Lernen von Bedeutungen eher abgrenzend in different akzentuierenden Praxisfeldern institutionalisiert und beforscht; -dafür bezeichnend sind 'Erziehung', 'Prävention' und 'Therapie' im Wörterbuch Erwachsenenpädagogik (Arnold et al. 2002) nicht verschlagwortet. Und ebensso dafür bezeichnend werden in den verschränkt akzentuierenden Praxisfeldern der Erziehung, der Bildung, der Beratung und der Therapie für strukturell und funktionell Analoges unterschiedliche Termini verwendet (vgl. Schwarzer, Buchwald 2001, S.572ff; Siebert 2003, S. 279; Dewe 2005, S. 152, 154), beispielsweise:

|       | FAMILIÄRE ERZIEHUNG    | FAMILIEN-BILDUNG             | ERZIEHUNGS-BERATUNG        | PSYCHO-THERAPIE             |
|-------|------------------------|------------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| wer   | Eltern                 | ReferentIn                   | BeraterIn                  | TherapeutIn                 |
| wie   | kommunikativ           | didaktisch                   | reflexiv                   | interventiv                 |
| was   | Verhalten              | Thema                        | Problem                    | Störung                     |
| wofür | Verstehen              | Befähigung                   | Klärung                    | Heilung                     |
| wem   | Kind                   | TeilnehmerIn                 | KlientIn                   | PatientIn                   |
| wo    | Wohnung und Lebensraum | Familienbildungs-einrichtung | Erziehungs-beratungsstelle | Psychotherapeutische Praxis |

Abb. III-2 Termini der edukativen Praxisfelder nach Strukturfunktionen  
(Eine kommunikationstheoretische Reflexion folgt im nächsten Zwischenkapitel.)

### III.A.2. KOMPLEXITÄT REDUZIERENDE ERÖRTERUNGSPERSPEKTIVEN

"Die Pädagogische Psychologie der letzten Jahrzehnte hat keine umfassende Theorie der pädagogischen Interaktion hervorgebracht. Dies ist auch nicht zu erwarten, da die Komplexität der Prozesse in offenen Systemen, die zudem selbst in Entwicklung begriffen sind, durch keinen derzeitigen psychologischen Ansatz zu beschreiben ist." (Perrez et al. 2001, S. 412). Daher werden zunächst Komplexität reduzierende Teilperspektiven abgeleitet.

#### DIE GRUNDSTRUKTUR EDUKATIVER KOMMUNIKATIONEN

"Das zentrale Merkmal der pädagogischen Interaktion besteht darin, dass ein oder mehrere Akteur(e) auf einen oder mehrere andere Akteure in Richtung auf bestimmte Ziele erzieherischen Einfluß zu nehmen versucht bzw. versuchen." (Perrez et al. 2001, S. 361).

Kommunikationstheoretisch konstituieren die Strukturelemente lehrender Kommunikator, lernender Kommunikand und zu didaktisierendes Kommunikat ein didaktisches Dreieck (vgl. Gudjohns 2003, S. 199; Hof 2002, S. 13; Siebert 2003, S. 52; vbw 2003, S. 87; ), das in den verschiedenen Praxisfeldern mit je feldtypischen Termini bezeichnet wird (s. voriges Unterkapitel).

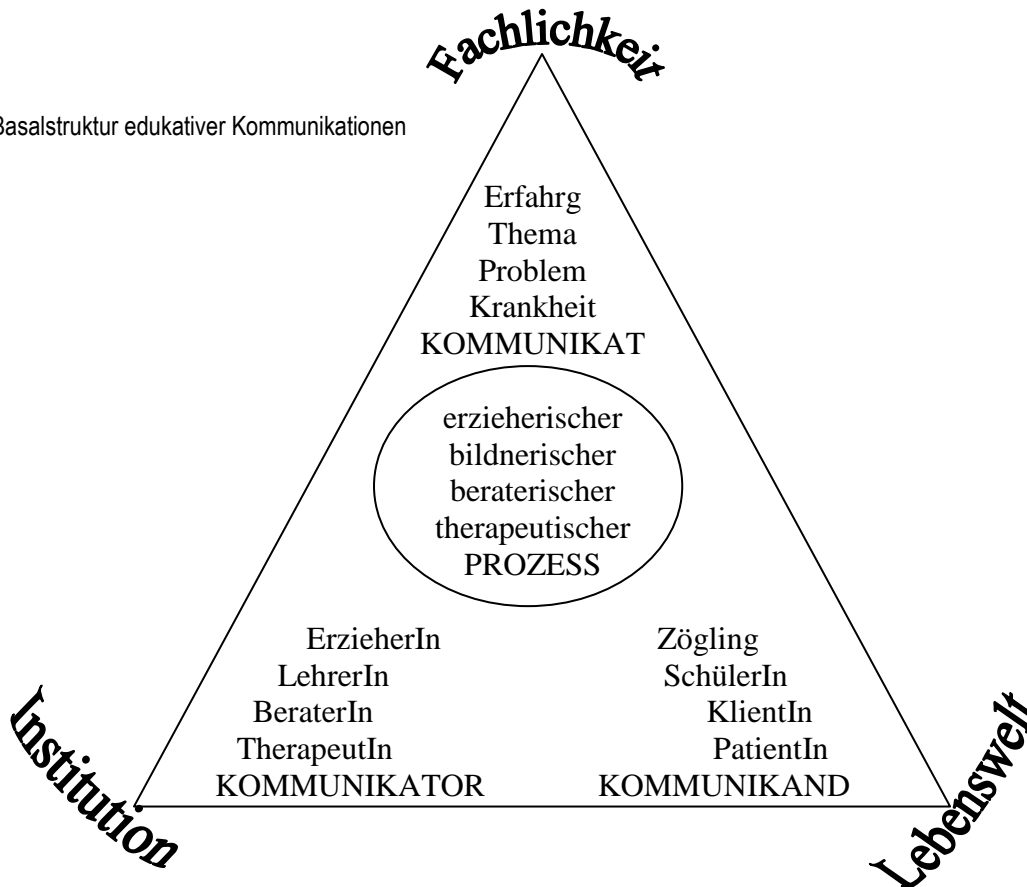


Abb. III-3: Basalstruktur edukativer Kommunikationen

Die Struktur edukativer Kommunikationen wird in diesem triadischen Schema charakterisiert als situative Arrangements reziproker Rollenzuweisungen, -je Praxisfeld mit je praxisfeldtypischen Inhalten (Kommunikaten) und Rollenerwartungen.

Außerhalb der jeweils arrangierten Kommunikationssituation gehören Kommunikatoren und Kommunizierten anderen Systemen an. Folglich muß das kommunikationstheoretische Strukturmodell hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes um diese *Referenzsysteme* 'Institution', 'Fachlichkeit' und 'Lebenswelt' -hier Familiensystem- ergänzt werden. Der Blick *auch* darauf prägt diese Untersuchung wesentlich (vgl. Hof 2002, S. 13).

#### **KOMMUNIKATIONS- UND SYSTEMTHEORETISCHE ERÖRTERUNGSPERSPEKTIVEN**

Die in den situativen Arrangements strukturell gekoppelten Personen können *während* der Arrangements *nur innerlich* auf ihre Referenzsysteme und das hinter dem verallgemeinerten Thema / Problem stehende Fachwissen Bezug nehmen (vgl. Hof 2002, S. 13; vgl. Luhmann 2002, S. 105), wobei zwischen Informationsselektion, Mitteilung und Verstehen Diskrepanzen entstehen können (Hartz 2005). Die Zugehörigkeit zu den Referenzsystemen ermöglicht jedoch *zwischen* den Prozesszyklen, hier Kursterminen, praktische Transfers *in* und klärende Rekursionen *aus* diesen Referenzsystemen.

Das bereits um die Referenzsysteme erweiterte triadische Kommunikationsstrukturmodell muß also zu einem systemischen Modell rekursiver Prozeßhaftigkeit weiterentwickelt werden. Das erweist vier eigentlich unabhängige Referenzrekursionen,

- strukturell der Bedingungen der Organisation, Qualität und Inhalte,
- prozessual hinsichtlich der lehr- und lernförderlichen Arrangements,
- inhaltlich bezüglich Struktur- und Prozessaspekte realisierender Angebotstypen,
- funktionell hinsichtlich der intendierten Effekte in/mit den Referenzsystemen.

Die Gliederung der Erörterung gemäß diesen Referenzrekursionen reduziert im Folgenden die Komplexität der Gesamterörterung. Zwischenfeststellungen nach den entsprechenden Unterkapiteln beziehen die Teilerörterungen wieder auf den Gesamtzusammenhang der Untersuchung.

## DIDAKTISIERBARE REKURSIONSPROZESSE

Spezifikum edukativer Kommunikationsprozesse ist die strukturelle Koppelung pädagogischer Fachlichkeit in Form von Wissens- und Kompetenzbeständen / Kommunikate mit den autopoietisch selbstreferenziellen Wirklichkeitskonstruktionen der Erziehenden / Kommunikanden, zugunsten funktioneller Optimierungen in deren familiären Lebenswelten / Referenzsystemen (vgl. Luhmann 2002, S. 124, vgl. Siebert 2003, S.127). Man kann allerdings nur über *spätere* Rekursionen Hinweise darauf erhalten, welche Effekte durch die Didaktisierung der strukturellen Koppelungen tatsächlich bei den Adressaten und in deren Referenzsystemen sich entwickelten (Schübler 2005).

*Prospektiv* hingegen realisieren erfahrungsbestimmte Edukationsformate *reziproke* Erwartungserwartungen, zumindest ein gewisses Unterstützungsversprechen und eine "gerichtete" (Vogel 1998, S. 16ff) Entwicklungshoffnung. Dabei wird *Bildungsprozessen* eher die Vermittlung tradierten Wissens zugeschrieben, während von *Beratung* eher eine fachlich begründete Problemlösung und von *Therapie* eher eine versierte Erlebensveränderung erwartet werden (vgl. Tremml 2004, 193). Kraft derart differenter Erwartungserwartungen wurden die Edukationsformate institutionell differenzial organisiert und wird heute ausbildungsbezogen dotiert, unterscheidend diskutiert sowie praxisfeldspezifisch rekonstruiert. Und den jeweiligen professionellen Kommunikatoren wird mehr selbstreferenzielle Reflexion dieser Zusammenhänge und somit auch die Prozeßverantwortung zugeschrieben.

Die angestrebte Optimierung edukativer Kommunikationsprozesse informell zu ermöglichen obliegt den Erziehenden. Sie formell an Erziehende zu vermitteln ist die Rolle der professionellen ErzieherInnen / LehrerInnen / BeraterInnen / TherapeutInnen (vgl. Luhmann 2002, S. 114). Und diese Optimierung im Hinblick auf Erziehende *und* zu Erziehende nicht-formell zu didaktisieren, ist der 'besondere' Auftrag von Familienbildung und Erziehungsberatung. Da dabei die Lehr- und Lernziele auf die Bedarfe der TeilnehmerInnen / KlientInnen *und* der Indexkinder zu beziehen sind, läuft über die Edukation der Erziehenden eine Optimierung deren Edukation ihrer Kinder. In diesen Praxen soll also die elterliche Umwelt intentional "gleichsam als eine vorbereitete und angepasste Umwelt für das Kind gestaltet werden, die es dem Kind ermöglicht, auf der Grundlage von Bindung und Vertrauen in die Welt sich auf den Weg der Erkundung und Aneignung der Welt zu begeben." (Liegle 2002, S. 64).

Dabei wirken die Referenzsysteme, verinnerlicht und / oder praktisch in den Transfers, zwischen Kurs- und Beratungsfolgen auf die TeilnehmerInnen / KlientInnen zurück. Folglich sind Familienbildungs- und Erziehungsberatungsprozesse, die ausdrücklich Verbesserungen mit / in den Referenzsystemen intendieren, 'doppelt' rekursiv anzulegen, -spezifisch darstellbar als familienbildnerische und erziehungsberaterische Lemniskate.

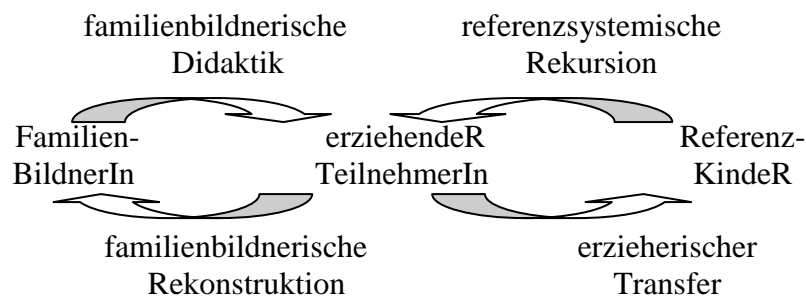


Abb. III-4: Doppelt' rekursive Familienbildung und Erziehungsberatung  
 Die analogen Referenzrekursionen für FamilienbildnerInnen / ErziehungsberaterInnen hinsichtlich der organisierenden Einrichtungen / Stellen und Träger sowie für die Angebotsgestaltung / Problemkonzepte hinsichtlich der substanziellen Arbeitsmaterialien und Wissenschaftseinbindungen sind für die Rekonstruktion *familienbildnerischer und erziehungsberaterischer Prozesse* nur zweitrangig, -und werden deshalb hier nicht mit dargestellt.

Dank dieser doppelt rekursiven Prozeßhaftigkeit können und müssen ErziehungsberaterInnen und FamilienbildnerInnen bei zyklischen Kursen insbesondere die Transfer- und Rekursionsmöglichkeiten didaktisieren und methodisch kompetent nutzen, z.B. für von den TeilnehmerInnen / KlientInnen selbst entwickelte Hausaufgaben, die beim folgenden Termin reflektiv aufgenommen werden. DozentInnen familienbildnerischer Einzelvorträge hingegen können zugeschriebene Formulierungen und bewährte Präsentationen nur quasi prospektiv zur Transfermotivierung und -vorbereitung nutzen, z.B. an gängige Meinungen anschließende rhetorische Syllogismen (vgl. Niehues-Pröbsting 1999, S. 22).

Anders polarisiert: DozentInnen müssen ihre inhaltlichen Zuschreibungen verantworten, KursleiterInnen und BeraterInnen ihre Prozeßgestaltung.

## GLEITENDE ÜBERGÄNGE ZU THERAPEUTISCHEN PROZESSEN

Sich multilateral austauschende KursteilnehmerInnen sind füreinander rekursive, bestenfalls sogar koevolvierende, Referenzsysteme. Dies kann sowohl didaktisch für beispielsweise situierende Rollenspiele, als auch therapeutisch für beispielsweise vertiefende Selbsterfahrungsübungen genutzt werden. Das wurde schon *vor* der aktuellen Bildungsdiskussion und mit psychoanalytischen Hintergrundkonzepten so gesehen: "Bedeutsam für den psychotherapeutischen Anteil einer Elternschule, der stets dem Fachkundigen überlassen bleiben sollte, sind zwei Faktoren: 1. Die multilaterale Übertragungstendenz der Gruppenteilnehmer. 2. Die gemeinsame, unbewußte Phantasie, die zum wechselnden Inhalt der Gruppenmitglieder wird." (Brocher 1976, S. 128).

Wegen der gleitenden Akzentuierungsmöglichkeit empfehlen sich für die Familienbildung zwar Arrangements, die koevolvierendes Arbeiten der TeilnehmerInnen ermöglichen, in denen aber ausreichend kompetent geleitet wird, damit die Prozesse nicht therapiepflichtig eskalieren. Notfalls aber muß krisentherapeutisch aufgefangen und kompetent weitergeleitet werden können.

In systemtheoretischem Verständnis erscheint die 'doppelt' rekursive Edukationskommunikation über die Generationenfolgen hinweg gesehen als sich immerzu selbst reproduzierende Edukation zur Edukationsfähigkeit. Dieses Verständnis schließt an Herders "goldene Kette der Bildung" (nach Lenzen 1989, S. 214) an, entspricht Liegles Betonung immer konstanter *Funktionen* gegenüber lebensaltersbezogen variablen *Strukturen* von Bildungsprozessen (Liegler 2002, S. 51) und holt die, in sozialpolitischen Sachbeiträgen oft vernachlässigte Transzendierungsfunktion, die Abstand ermöglichende "Weltvergessenheit" (Ballauf 1993, S. 17) wieder in den Bildungsdiskurs zurück.

Im Vertrauen auf diese, die quälenden Alltagsbedarfe transzendierende Funktionskonstanz, tradieren viele Erziehende die 'guten Teile' ihrer biografischen Erziehungserfahrungen im erzieherischen Umgang mit ihren Kindern. Eben deshalb aber können familienbildnerische und erziehungsberaterische Kommunikationen, obgleich zukunftsgerichtet auf die Kinder bezogen, tiefste Gefühle der Erziehenden verletzen und Familienprobleme eskalieren.

Familienbildungs- und Erziehungsberatungsprozesse sollten deshalb zuvörderst teilnehmer- / klientenzentriert, biografisch positiv anschlussfähig arrangiert und didaktisiert werden, damit die eigentlich intendierten Transfers in die lebensweltlichen Referenzsysteme überhaupt angenommen, realisiert und förderlich wirken *können*.

### III.A.3. ZWISCHENFESTSTELLUNGEN

Mit dem Konstrukt eines Edukationssystems der Gesellschaft erscheinen die Praxisfelder der Bildung, Beratung und Therapie als traditionell so institutionalisierte Akzentuierungen sich stets reproduzierender Edukation.

Insoweit *familienbildnerische* Kursdidaktik die "Verknüpfung der emotionalen und kognitiven Lernprozesse mit Aneignungs- und Handlungsaktivitäten" (Arnold et al. 2002, S. 7) im Hinblick auf Transfers in die Referenzsysteme leistet, geschieht Familienbildung als Edukation der Erziehenden hinsichtlich deren Edukation ihrer Kinder quasi doppelt rekursiv. Die Familienbildung verschränkt dabei das Qualifikationslernen mit dem Identitätslernen nicht nur als "Ausdruck einer subjektiv-rationalen Entscheidung in Abhängigkeit von den jeweiligen Lebensperspektiven und Lebensinteressen" der TeilnehmerInnen (ebd., S. 7), sondern auch abhängig von den Rekursionen in / aus den fokussierten Referenzsystemen.

Kommunikations- und systemtheoretische Rekonstruktionen der basalen Struktur edukativer Kommunikation eröffnen eine Komplexität reduzierende Unterscheidung von vier Erörterungsperspektiven, der Struktur-, der Prozeß-, der Inhalts- und der Funktionsperspektive auf das Praxisfeld Familienbildung, -und somit auch auf familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen.

FamilienbildnerInnen sollten die Transfer- und Rekursionsmöglichkeiten ohne therapiepflichtige Problemeskalationen biografisch anschließen, systemförderlich didaktisieren und methodisch kompetent nutzen können.



## **III.B. STRUKTURELLE BEDINGUNGEN**

Erziehungsberatung und Familienbildung entstanden im vorigen Jahrhundert und wurden bald parallel institutionalisiert; die Erziehungsberatung auch vollständig professionalisiert. Welche Rahmenbedingungen entstanden dabei für doppelt edukative und doppelt rekursive Familienbildungsangebote durch Erziehungsberatungsstellen?

Da das für die Istsituation entscheidende KJHG von 1991 hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes noch immer nicht vollständig umgesetzt ist, erfolgt die Erörterung dieser strukturellen Rahmenbedingung ausführlicher. Auf Basis des KJHG werden die Weiterentwicklungen der Praxisfelder Erziehungsberatung und Familienbildung auf mehreren Ebenen gesteuert durch

- Bundes- und Landesgesetze, insbesondere das Kinder- und Jugendhilfegesetz,
- spitzenverbandliche Empfehlungen und amtliche Sachberichte, insbesondere die Kinder- und Jugendhilfeberichte sowie die Familienberichte der Bundesregierung,
- Fachartikel und fachverbandliche Stellungnahmen der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. sowie der Familienbildungs- und Landesvolkshochschulverbände,
- Planungsverantwortungen und Rahmenorganisationen der lokalen Träger, sowie
- Konzepte, Praxis und Austausch der PraktikerInnen.

### **III.B.1. IDEEN- UND INSTITUTIONALISIERUNGSGESCHICHTE**

Zweifellos bildeten Volksliteratur und Theaterstücke, Kanzelpredigten und Kathedervorträge, Bücher und Journale immer schon auch zu pädagogischen Fragestellungen.

"Zu Beginn des 15. Jahrhunderts empfahl Kardinal Giovanni Dominici in einer Abhandlung über Kindererziehung den Eltern, sie sollten religiöse Bilder und Skulpturen ins Haus nehmen, und zwar wegen deren moralischer Wirkung. Der Jesusknabe und der hl. Johannes seien für Knaben geeignet; ebenso der Kindermord zu Bethlehem, um ihnen Furcht vor Waffen und bewaffneten Männern einzuflößen. Mädchen sollten die elftausend Jungfrauen betrachten (die der Legende nach die hl. Ursula begleiteten) oder auch die Heiligen Agnes, Cäcilia, Elisabeth und Katharina, die ihnen Liebe zur Jungfräulichkeit, Verlangen nach Christus, Abscheu vor Sünden, Verachtung von Eitelkeiten wecken." (Dominici, Regola del governo, Florenz 1860, S. 131 ff, nach Burke 1996, S. 120).

## NEUZEITLICHE AUFKLÄRUNG UND GRÜNDUNGSPHASE

Ein empirischer Blick auf das Wesen und die Bedürfnisse, die Entwicklung und Erziehung des Kindes ist Errungenschaft der Neuzeit (vgl. Ariès 1978).

1762 legte Jean-Jaques Rousseau den naturromantischen "Emile, ou de l'éducation" vor.

Durch und seit der Aufklärung ersetzt in Philosophie, Pädagogik und Psychologie zunehmend rationale Begründungen die noch verbliebenen religiösen Unterweisungen. Karl Philipp Moritz (1756- 1793), Autor des autobiografischen Psychologieromans "Anton Reiser" und Herausgeber des Berliner "Magazin für Erfahrungsseelenkunde" lieferte unter dem delphischen Motto "gnothi sauton" (Erkenne dich selbst) "Fakta und kein moralisches Geschwätz, keinen Roman und keine Komödie" zum "vortrefflichen Studium" des Menschen (Moritz 1783, S.7f).

In dieser Tradition geistiger Aufklärung erwachsen die Praxisfelder Familienbildung und Erziehungsberatung mit der *Sozialen Frage* in Folge der Massenverelendung und Jugendverwahrlosung bei der europäischen Industrialisierung als Modernisierungsprojekte (Beck 1986). Sozialpolitisch engagierte Personen und Gruppen initiierten allgemein zugängliche Volksbildungsangebote unterschiedlicher Ausrichtungen, von den nach-48er Arbeiterbildungsvereinen bis zur kaisertreuen "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" von 1871 (Tietgens 1999, S. 33).

Diese volksbildnerischen Initiativen realisierten eher die Hoffnung auf politische Gesellschaftsveränderung, während die aufkommende Psychologie eher die Hoffnung auf introspektive Selbstveränderung nährte. Die Modernisierungsskeptiker hingegen verfielen einem erbbiologischen und rassistischen Determinismus.

Während des "am Anfang des Jahrhunderts beginnenden publizistischen Streits zwischen verbreitender und gestaltender Volksbildung, zwischen alter und neuer Richtung" (Tietgens 1999, S. 36) setzte sich die *dualistische Vorstellung* einer gesellschaftlichen Erfahrungsbildung auf der Grundlage erblicher Konstitution durch. Die neuen medizinisch-psychiatrischen Einrichtungen dieser Zeit diagnostizierten auffällige Verhaltensweisen entweder als Formen einer erblichen familiären Triebhemmungsschwäche oder als Folgen erzieherisch verkannter Begabungsmängel (Geib et al. 1994, S. 275).

Gleichzeitig lenkte die kasuistische Verallgemeinerung guter Erziehungsvorstellungen den Blick auf systemverändernde gesellschaftliche *und* biografiebestimmende persönliche Aufgaben. So wurde bereits 1918 gefragt "Brauchen wir Elternschulen?" (Dix 1918, nach Brocher 1976, S. 126) und so initiierte um 1920 der "Ausschuß für volkstümliche Universitätsvorträge an der Wiener Universität" im Sinne Herders und Humboldts eine lebensweltbezogene Volkshochschulbewegung, die auch pädagogische Themen popularisierte.

1922 erfolgte aus dem Umfeld des Fürsorgeamtsleiters August Aichhorn die Gründung einer psychoanalytischen Erziehungsberatungsstelle in Wien, an der -dualistisch- sowohl die lebensweltlichen Ursachen als auch die psychosozialen Anlässe der individuellen Verwahrlosung von Jugendlichen ergründet werden sollten.

Zum 1.1.1900 hatte das Deutsche Reich in den §§ 1666 und 1838 des BGB "die natürlich-sittlichen Erziehungsansprüche des Kindes" verankert, -ein sozialpolitische Gestaltungen erforderndes *Anspruchsrecht*.

Kurz darauf begründete 1903 der Kriminalpsychiater W. Cimbal in Hamburg die erste Jugendberatungsstelle. 1906 folgte in Berlin eine "Medico-pädagogische Poliklinik für Kinderforschung, Erziehungsberatung und ärztlich-psychologische Behandlung". In München gründete der Individualpsychologe Ludwig Seif 1922 eine Stelle zur wirksamen Bekämpfung von Erziehungsschwierigkeiten und Verwahrlosungen durch eine Schulung der ErzieherInnen (Geib et al. 1994, S. 276).

Im selben Jahr 1922 verpflichtete das neue Reichsjugendwohlfahrtsgesetz die Großstädte zur Einrichtung von Jugendämtern, die *subsidiär* die freien Verbände zu beteiligen hätten. 1932 wurden bereits zwei Drittel von etwa 60 Berliner Erziehungsberatungsstellen von Freien Trägern betrieben (Geib et al. 1994, S. 277).

Parallel dazu begünstigte die bürgerliche Vereinsfreiheit die außeruniversitäre Wissenschaftspopularisierung durch Vereine und Verbände (Hof 1999, S. 148).

Die von engagierten Personen und Gruppen begründeten Tätigkeitsfelder Erziehungs-beratung und Familienbildung wurden dann innerhalb weniger Jahre von Verbänden und Gebietskörperschaften institutionalisiert. Entsprechende Lehrstühle wurden nicht eingerichtet, so dass die Familienbildung und Erziehungsberatung in den Diskursen der Pädagogik und der Psychologie marginal blieben.

## RÜCKBAU UND MISSBRAUCH IM FASCHISMUS

Seit 1934 bis Kriegsende wurden die beiden Ratgeberbücher zur Säuglingspflege und Kindererziehung der Johanna Haarer "Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind" sowie "Unsere kleinen Kinder" in zusammen 810000 Stück aufgelegt und von etwa 1000 hauptamtlichen und etwa 2000 ehrenamtlichen Lehrkräften der NS-Frauenschaft als Grundlage der *Mütterschulkurse* genutzt, -die bis April 1943 etwa 3 Millionen Frauen besuchten (Lohscheller 1999). (Meinen Internetrecherchen zufolge wurden die inhaltlich nur wenig veränderten Bücher bis heute weitere etwa 200000 mal aufgelegt.)

Auf Ortsgruppenebene agierende ehrenamtliche Helfer der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV) sollten auch durch allgemeine Vorträge und Fallbesprechungen zu Erziehungsproblemen "das Verständnis für seelenlogische Zusammenhänge" vertiefen (Bröder 1943 nach Kadauke-List 1996, S. 280). Bei gravierenderen Erziehungsproblemen hatten die MitarbeiterInnen der NSV planmäßig die amtliche Jugendhilfe des 3. Reiches einzuschalten, ggf. wurden Unerziehbare als Milieumaßnahmen beispielsweise in -dem Reichskriminalamt unterstellte- Jugendschutzlager überführt. Inwieweit die auf Gauebene verbliebenen professionellen Erziehungsberatungsstellen der Jugendhilfe daran und an rassistischen Beurteilungen beteiligt waren, sei nur schwer beurteilbar (Kadauke-List 2004). Zumindest wurden ein von Seif entwickelter "Erbbiologische Erhebungsbogen" verwendet und wirkte die Berliner Erziehungsberatungsstellenleiterin Hildegard Hetzer an der Erstellung einer Fachdiagnostik zur Klassifikation als "aufwandwürdige" gegenüber "aufwandunwürdige" Kinder und Jugendliche mit (Geib et al. 1994, S. 281f).

Nach der 'Machtergreifung' wurden die freien und konfessionellen, vor allem jedoch die politisch gebundenen Erwachsenenbildungseinrichtungen massiv bedroht, beeinträchtigt oder zur Schließung gezwungen (Feidel-Mertz 1999). Selbst prominente PsychoanalytikerInnen wie Sigmund und Anna Freud wurden exiliert. Viele kamen unter den totalitären Regimen Hitlers und Stalins um ihr Leben (Etkind 1996).

## IM WESTEN UND OSTEN UNTERSCHIEDLICHER WIEDERAUFBAU

Bereits 1935 waren in Paris eine "Deutsche Volkshochschule" und 1937 in Kopenhagen eine "Freie Volkshochschule Deutscher Emigranten" gegründet worden. Deren antifaschistisches Engagement erleichterte die Legitimierung und einen raschen Wiederaufbau der deutschen Erwachsenenbildung (Feidel-Mertz 1999, S. 47), so dass auf Betreiben der Alliierten schon im Jahr 1945 in allen vier Sektoren Berlins Volkshochschulen eröffnet wurden (Siebert 1999, S.55).

Der Wiederaufbau der Erziehungsberatung erfolgte im Westen am Konzept der us-amerikanischen "child-guidance-clinics" orientiert. Bis die meisten Stellen jedoch mit 3 hauptamtlichen Fachkräften, zumeist PsychologIn, SozialpädagogIn und therapeutische Fachkraft ausgestattet waren, vergingen einige Jahre.

In der BRD und Westberlin etablierten in den Nachkriegsjahren kirchliche Träger diverse *Familienbildungsstätten* und die Kommunen richteten *Volkshochschulen* ein. "Die Verwirklichung von Elternrecht und -verantwortung setzt Elternbildung voraus, die die Eltern nicht nur über das Gesamt der Erziehung und Bildung informieren, ihnen ein reales Bild vom Schulwesen vermitteln, sondern sie auch befähigen soll, ihre eigene pädagogische Erfahrung anhand sachlicher Maßstäbe zu sichten und die Familienerziehung zu aktivieren. Elternseminare und Mütterschule sind heute feste Einrichtungen katholischer Erwachsenenbildung und nehmen an Bedeutung und Niveau ständig zu." (Pöggeler 1967, S. 40).

In der DDR wurden die Volkshochschulaufgaben nach dem 17.Juni 1953 neuen Institutionen, insbesondere Klub- und *Kulturhäusern*, übertragen (Siebert 1999, S. 58). Eine spezielle Familienbildung kannte man dort nicht, allerdings eine ausdrückliche *Frauenbildung*.

Nachdem sich sowohl die humanistische Bildung als auch die analytische Sozialpsychologie gleichermaßen ohnmächtig erwiesen hatten gegenüber der nationalsozialistischen Massenhysterie und Barbarei, bestand in der Wiederaufbauphase ein theoretischer Leerraum für die Übernahme 'positivistischer' Paradigmen im Westen und 'fortschrittlicher' Paradigmen im Osten, sowie für eine Revitalisierung 'reaktionärer' Paradigmen, etwa den ethologisch kaschierten Biologismus von Konrad Lorenz. Die reinstitutionalisierten Erziehungsberatung und Familienbildung mußten also vor einem *inkonsistenten Theoriespektrum* agieren, das von den Neuauflagen der alltagspraktischen Empfehlungen der Johanna Haarer bis zur katholischen Sozialethik, von der analytischen Tiefenpsychologie bis zum radikalen Behaviorismus, von der geisteswissenschaftlichen bis zur empirischen Pädagogik reichte.

Diese Vielfalt erklärt zumindest für die Erziehungsberatung, die zwar seit den frühen 50er Jahren wiederholt auf die Arbeit mit Familien insgesamt und auf moderne Erziehungskonzepte verwiesen wurde, dass die meisten Fachkräfte erst gut vier Jahrzehnte später familientherapeutisch weitergebildet waren (vgl. Geib et al. 1994, S.289), und dass bis heute keine Erziehungsberatungstheorie ausgebildet worden ist.

In der Familienbildung wiederum verzögerte m.E. die Trennung in *disponierende Hauptamtliche* und *leistungserbringende Honorarkräfte* sowohl die Entwicklung einer speziellen Fachdidaktik, als auch eine theoretische Rekonstruktion.

Bei der Novellierung des Jugendwohlfahrtsgesetzes 1961 wurde den Jugendämtern "Beratung in Fragen der Erziehung" (§ 5.1) zur Pflichtaufgabe gemacht und damit die Erziehungsberatung auch rechtlich garantiert. Im selben Jahr schlossen sich die Landesarbeitsgemeinschaften zum Fachverband "Bundeskongress für Erziehungsberatung e.V." zusammen und schufen damit eine Plattform für den fachlichen Diskurs und qualifizierte Fortbildung.

Bis 1962 wurde dann in der BRD und Westberlin schnell auf 324 Erziehungsberatungsstellen aufgestockt; 1984 gab es bereits 784 Stellen.

In der damaligen DDR galten behandlungswürdige Erziehungsprobleme anfänglich ideologisch als unmöglich. Der Staat verfügte dennoch über 250 Referate Jugendhilfe (spätere Jugendämter) mit etwa 1500 hauptamtlichen sowie ca. 48000 ehrenamtlichen MitarbeiterInnen (Helbig 1994, S. 187). Wie viele davon erzieherisch tätig waren, ist m.W. bisher nicht eruiert worden. "Dennoch wuchs der Beratungs- und Behandlungsbedarf, was schließlich dazu führte, daß ab Mitte der siebziger Jahre auch im ambulanten Gesundheitswesen Psychologinnen und Psychologen für erzieherische Aufgaben eingestellt wurden." (Dathe 1994, S. 192). In sozialistischem Realismus wurde dann der Ausbau der betrieblichen Weiterbildung propagiert, so dass bis zur Wende 754 Betriebsakademien sowie 220 Volkshochschulen mit allein ca. 1000 hauptberuflichen und ca. 10000 nebenberuflichen Lehrkräften existierten (Siebert 1999, S. 70). Allerdings erschwerten inhaltliche Kontroversen und Verständnisprobleme die Kooperationen von Gesundheitswesen, Jugendhilfe und allgemeiner Volksbildung wesentlich (Dathe 1994).

Die als "realistische Wende" charakterisierte Entwicklung der bundesrepublikanischen Erwachsenen- und Weiterbildung nach 1965 bestand wohl eher in einem "unerschütterlichen Fortschritts- und Planungsoptimismus" sowohl der technokratischen, wie auch der emanzipatorischen Fraktion in der Erwachsenenbildung (Siebert 1999, S. 63). Das pädagogische Pendant war die *antiautoritäre Wende*, die in den Erziehungsberatungsstellen zugleich die psychoanalytische Ausrichtung ablöste durch eine humanistische Orientierung. Das führte zunächst zu Weiterbildungen in klientenzentrierter Gesprächspsychotherapie (Tausch 1968). An den Familienbildungseinrichtungen boomten die Begleitzirkel zum "Funkkolleg Erziehungswissenschaften" (Klafki 1970) sowie Elternvorträge und Elternkurse zum kommunikationsorientierten Bestseller "Familienkonferenz" (Gordon 1972). Einer Repräsentativerhebung der Familienberichtscommission zufolge "lasen Anfang 1973 bereits 14% der befragten Mütter regelmäßig die Zeitschrift 'Eltern'; 48% gaben an, diese Zeitschrift ab und zu zu lesen" (Kerstiens 1976, S. 80).

In den Erziehungsberatungsstellen, Jugendheimen und Familienbildungseinrichtungen erwuchs mit der Verwendung neuer Hilfsmittel, z.B. der kindergruppenpädagogischen "Schwalbacher Spielekartei" und der Übungstechniken aus der "Praxis der Gruppendynamik" (Antons 1974), scheinbar beiläufig, jedenfalls weder programmatisch forciert noch theoretisch reflektiert, ein subjektiver *Eklektizismus* (Vicini 1993; Hundsalz 1996).

Dem "Bildungsbericht 70" der Bundesregierung folgten die sozialliberale *Bildungsoffensive* und in den meisten Bundesländern Erwachsenen- / Weiterbildungsgesetze. Im selben Modernisierungsschub erließen 1973 die für die Jugendhilfe zuständigen Senatoren und Minister "Grundsätze für die einheitliche Gestaltung der Richtlinien der Länder für die Förderung von Erziehungsberatungsstellen". Darin wurde zur Qualitätssicherung insbesondere ein multiprofessionelles Team von einschlägig ausgebildeten oder erfahrenen Fachkräften vorgeschrieben. Inhaltlich wurde indirekt eine erziehungsberaterische Elternbildung verlangt: "Mitwirkung bei vorbeugenden Maßnahmen gegen Erziehungsfehler; die Erziehungsberatungsstelle soll im Rahmen ihrer Möglichkeiten ihre Kenntnisse und Erfahrungen auch anderen Institutionen zur Verfügung stellen und vor allem den Eltern zugänglich machen." (Jugendminister 1973, Punkt c).

Der Bayerische Volkshochschulverband erklärte 1975 die *Elternbildung* zu einer vordringlichen Aufgabe der Erwachsenenbildung (Stützel 1975, nach Scheile 1978, S. 23). Das Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit unterstützte die vom Hessischen und Norddeutschen Rundfunk vom 23.9. bis 16.12. 1976 ausgestrahlte Fernsehserie "Erziehen ist nicht kinderleicht" ebenso wie die Herausgabe der Berliner "Elternbriefe" und die Fernsehreihe "Elternführerschein" des Westdeutschen Rundfunks. Das "Funkkolleg Beratung in der Erziehung" schließlich rezipierten in den Achtzigern mehr als 50000 TeilnehmerInnen (Geib et al. 1994, S.288), von denen m.W. sehr viele die Begleitzirkel an Volkshochschulen und Familienbildungseinrichtungen besuchten.

Elternbildung geschah damals thematisch weit gefächert, wenig zielgruppenorientiert, bevorzugt in Vortrags- und Seminarform.

In den 80ern wurden einerseits Professionalisierung begründende Bedarfe formuliert: „Der wichtigste gesellschaftliche Produktionsprozeß, nämlich die Erziehung der Kinder in der Familie, wird von Laien betrieben. Für die Elternrolle gibt es keine Ausbildungsvoraussetzungen. Elternschaft wird in unserer Gesellschaft als Ungelerntenrolle verstanden. Ebenfalls nicht gelernt wird, wie Familie gelebt werden kann oder sollte.“ (Scheile 1980, S. 12). Andererseits wurden die Institutionalisierungen herrschaftskritisch diskutiert, hier vom selben Autor unter Bezug auf Habermas' Postulat, daß es in einem Aufklärungsprozeß nur Beteiligte geben könne: "Auf die Familienbildung bezogen bedeutet dies, daß sie nicht im Auftrag der Gesellschaft über gesellschaftlich relevante Sozialisationsziele wacht und zusätzlich auch noch die 'richtigen' Ziele und die dazu 'richtigen' Wege kennt. Solche Tendenzen, die ich in den parteipolitischen Vorstellungen von Familienbildung ausgemacht habe und kritisiert habe, sind zurückzuweisen, da sie nicht nur einem idealistischen Denken verhaftet sind, sondern auch Herrschaftsansprüche bedeuten. Familienbildung wäre dann nicht animateur, Lernhelfer und Diskussionspartner für Eltern, sondern Transformationsriemen von staatlich festgelegten Zielen." (Scheile 1980, S. 123).

Die Synthese wurde im Kompromiss gesehen: "Wer Elternbildung betreibt oder über sie nachdenkt, geht einen mittleren Weg. Er geht einerseits davon aus, daß es keine Institution gibt, die 'geeignet und in der Lage ist, die Familie in ihrer originären Aufgabe der Sozialisation in den ersten Lebensjahren gleichwertig zu ersetzen'. Andererseits erkennt er an, daß die Erziehung in der Familie strukturelle Mängel hat. Sie müssen durch eine ergänzende öffentliche Erziehung und zugleich durch eine Verbesserung der elterlichen Erziehungskompetenz ausgeglichen werden." (Strunk 1976, S.8).



Diese Kompromisslinie entsprach dem Hinweis des Delors-Papiers, jedwede Erwachsenenbildung nicht als kompensatorische Sozialpolitik zu nutzen, sondern "als ein Werkzeug für Persönlichkeitsentfaltung und menschliche Entwicklung" (Vogel 1998, S. 25).

Die Erziehungsberatung erbrachte in den 80ern vor allem schulische, heilkundliche und psychotherapeutische Leistungen, beispielsweise Schulleistungsdiagnostik, Enuresistherapie, Egetherapie. Das prägte die Erfahrungsbildung und das vornehmlich psychotherapeutische Selbstverständnis der Fachkräfte, die Organisations- und Konzeptentwicklungen der Institutionen sowie praktische Verschränkungsprojekte, -insbesondere zur 'Schwellensenkung'.

### **GEGENWÄRTIGE NEUPOSITIONIERUNGEN**

Heute führt das 8. Sozialgesetzbuch (SGB VIII), als "Kinder- und Jugendhilfegesetz" (KJHG) bekannter, die allgemeine *Angebotsleistung* Familienbildung sowie bei bestimmten Voraussetzungen des Einzelfalls die *Hilfeleistung* Erziehungsberatung auf (mehr dazu im folgenden Unterkapitel).

Im "Handwörterbuch Pädagogische Grundbegriffe" (Lenzen 1989) jedoch wurden die Termini 'Erziehungsberatung' und 'Familienbildung' *nicht* verschlagwortet. Das "Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung" (Tippelt 1999) immerhin widmet der Eltern- und Familienbildung 7 Seiten und das Lehrbuch "Pädagogische Psychologie" (Krapp, Weidenmann 2003) enthält 13 Verweise auf Erziehungsberatung, allerdings nur 1 auf Elterntrainings und keinen auf Eltern- oder Familienbildung.

Das zeigt die geringe fachwissenschaftliche Reputation der beiden Praxisfelder im Verhältnis zur sozialfürsorgischen Bedeutung und evidenten Inanspruchnahme.

Aktuell muß sich die Erziehungsberatung als institutionalisierte Jugendhilfeleistung positionieren zwischen der weiterhin heilkundlich organisierten und kassenfinanzierten Kinder- und Jugendpsychiatrie, der seit 1990 ebenfalls heilkundlichen und kassenfinanzierbaren Psychotherapie, den elementarpädagogischen und schulischen Kooperationsanforderungen sowie pädagogischen Bürgerbeteiligungen, etwa im Zuge lokaler Agenda-21-Prozesse ([www.agenda-transfer.net/agenda-service/index.php](http://www.agenda-transfer.net/agenda-service/index.php); 29.04.2005).

Und die Familienbildung muß sich ähnlich ohne fachwissenschaftliche Reputation positionieren zwischen der allgemeinen Erwachsenenbildung, den Kooperationsanforderungen und Bildungsangeboten einzelfallorientierter Hilfs-, Beratungs- und Therapieanbieter sowie der immensen medialen Familienbildung.

Diese Notwendigkeiten zu Neupositionierungen dürften Kooperationen und Integrationen anstelle der bisher tradierten Parallelentwicklungen erleichtern.

Programmatisch formuliert lautet eine Forderung zur Integration beider Praxisfelder: "Ein neues Angebot der Jugendhilfe könnte die quartiersbezogene Beratungsarbeit als gesellschaftliche Bildung sein, die auf bestehende Netzwerke in Familie, Quartier, Gemeinwesen, Schule und soziale Infrastruktur zurückgreift. Dabei geht es um die Identifikation von Berührungspunkten und gegenseitigen Angewiesenheiten aller Bereiche von Bildung sowie um Nutzung und Entwicklung von Synergien im Gemeinwesen." (Münchmeier 2003). Die Entwicklung eines solchen integrierten Gemeinwesenangebotes verbände m.E. quasi top-down die Perspektiven einer Erwachsenenbildungswissenschaft, die sich als Partei nur für die Problematisierung von Problemen begreift (Weisser 2002, S.150) mit quasi bottom-up den Perspektiven eines 'Psychosozialen Beratungsverständnis', das sich als subjekt-, aufgaben- und kontextbezogen versteht (Arbeitsgemeinschaft Beratungswesen 2003; s.a. III.A.1.).

Psychosozial *Professionelle* müssen sowohl gegenüber ihren tragenden Organisationen als auch gegenüber den inanspruchnehmenden KlientInnen autonom agieren können (vgl. Kaiser 2005, S. 34f). Dies ist für Familienbildung und Erziehungsberatung im Rahmen der Jugendhilfe gewährleistet, insoweit gemäß § 72 KJHG Fachkräfte oder besonders erfahrene Personen die Aufgaben erfüllen.

Während jedoch ErziehungsberaterInnen generell und FamilienbildungsdisponentInnen zumeist über einschlägige Hochschulausbildungen verfügen, variieren das fachliche und das didaktische Ausbildungsniveau in der Familienbildung tätiger *Honorarkräfte* sehr.

Speziell für die erwachsenenbildnerische Einbringung pädagogisch-psychologischer Wissens- und Kompetenzbestände werden gerade erste Qualifizierungsmuster entwickelt (s. III.B.3.). Meines Erachtens werden diese im Kontext der europäischen Angleichung der bachelor-Studiengänge in die Entwicklung einer eigenständigen Familienbildungs-qualifizierung münden.

Für beide Praxisfelder sind bisher weder Berufsausübungsrechte noch Vorbehaltsaufgaben oder Standesorgane bestimmt, wie beispielsweise für die Psychotherapie. Zu beiden Praxisfeldern sind allerdings *Fachverbände* etabliert (s. III.B.3. und 4.), die wesentlich an den Entwicklungen und Vermittlungen der jeweiligen Wissens- und Kompetenzbasen mitwirken.

### III.B.2. DAS KINDER- UND JUGENDHILFEGESETZ

Der Gesetzgeber unterstellte die Jugendhilfe im §1 (1) des KJHG der enorm perspektivischen Leitnorm, daß *jeder* junge Mensch *Anspruch* habe "auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit". Das bedeutet, da Entwicklungsfenster für hirnpfysiologische Bildungsprozesse schließen, eine umfassende Bringschuld der verantwortlichen Gemeinschaft gegenüber jungen Menschen.

Inhaltlich wird diese Bringschuld im Gesetz nicht konkretisiert. Den diesbezüglichen Stand des Faches bestimmen m.E. insbesondere:

- Die neuropsychologische Lernforschung (z.B. Spitzer 2002) als Grundlage für pädagogische und bildungspolitische Ableitungen.
- Die Resilienzforschung (Opp et al. 1999; Laucht et al. 2000) mit empirischen Standards ohne strittige philosophische Herleitungen.
- Die Klinische Entwicklungspsychopathologie (Resch et al. 1999) mit Indikatoren der Behandlungsbedürftigkeit.

Zur Sicherung des grundsätzlichen Förder- und Erziehungsanspruchs von Kindern und Jugendlichen konzipierte der Gesetzgeber in § 2 (2) KJHG eine Doppelstrategie mit

- präventiven *Angebotsleistungen*, darunter die "Familienbildung" nach § 16 (2) 1. KJHG,
- kurativen *Hilfeleistungen*, darunter die "Erziehungsberatung" nach § 28 KJHG.

Für beide Leistungen sind Eltern, Erziehende oder Personensorgeberechtigte im Hinblick auf den Entwicklungsförderungs- und Persönlichkeitserziehungsanspruch der Kinder und Jugendlichen - quasi doppelt- anspruchsberechtigt.

Gemäß § 9 (1) KJHG ist bei der Ausgestaltung von Leistungen "die von den Personensorgeberechtigten bestimmte Grundrichtung der Erziehung ... zu beachten". Das stellt die Berücksichtigung elterlicher Wünsche, z.B. kultureller Minderheiten, den Leistungsgestaltungen nach Stand des Faches gegenüber.

Die Jugendhilfe soll zudem lt. § 1 (3) 4 KJHG "dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen", was auch die sozialpolitische Mitgestaltung der technokulturellen, sozialstrukturierenden und motivationalen Reproduktionsfunktionen (vgl. Weisser 2002, S. 135) ins Aufgabenfeld der Jugendhilfe rückt. Allerdings: "Die Angebote der freien und öffentlichen Träger sind freilich dem Wandel der familiären Lebensverhältnisse noch nicht überall nachgekommen, sodaß gerade in diesem Bereich alternative Selbsthilfeangebote wichtig werden, z.B. Mütterzentren und Familienzentren ... ." (BMFSFJ 2002, S. 163).

### **PROFESSIONALITÄT UND QUALITÄT**

Jugendhilfeleistungen unterliegen gemäß §§ 69, 79, 80, 81, 85, 86 KJHG hinsichtlich etlicher Aspekte den Gewährleistungsverpflichtungen öffentlicher Träger (vgl. 5. Familienbericht, BMFSFJ 1995, S. 219). Insbesondere sind gemäß Subsidiaritätsprinzip nach § 4 (2) KJHG sowie gemäß den Bestimmungen zur Gesamtverantwortung und Grundausstattung nach § 79 KJHG für die Erbringung von Jugendhilfeleistungen *Einrichtungen* und *Fachkräfte* zu präferieren.

Gemessen an den Kriterien des bidirektionalen Professionalisierungskontinuums (vgl. Vogel 1981 nach Kaiser 2004, S. 62f) ist die Erziehungsberatung mehr professionalisiert als die Familienbildung (s. folgende Unterkapitel). Für die Erziehungsberatung sind deutlicher sichtbar

- die Orientierung an Stand und Standards der Bezugswissenschaften,
- die Etablierung von Berufs- / Fachorganisationen sowie
- die gesellschaftliche Anerkennung der Kerntätigkeiten als gemeinwohlförderlich.

### **WEITERE RAHMENBEDINGUNGEN**

Erziehungsberatung und Familienbildung werden historisch bedingt und gemäß Subsidiaritätsprinzip nach § 4 (2) KJHG in etwa ähnlichen Anteilen von öffentlichen und anerkannten freien Trägern der Jugendhilfe betrieben. Die öffentlichen Erziehungsberatungsstellen sind auf Erziehungs- und Jugendberatung begrenzt, während die kirchlichen Beratungsstellen integriert Erziehungs-, Ehe- und Lebensberatung anbieten. Die kommunalen Volkshochschulen hingegen organisieren mehrere Fachbereiche, während die kirchlichen Familienbildungsstätten thematisch spezialisierter sind. Das tradiert unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten (vgl. Dewe 1998, S. 79).

Die Familienbildung ist zwar rechtlich im neuen KJHG verankert, traditionell jedoch bei der Erwachsenenbildung (BMFSFJ 2002, S. 163). Daher regelt Nordrhein-Westfalen die Familienbildung weiterhin in einem Weiterbildungsgesetz. Hessen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein hingegen haben gemäß § 16 (3) KJHG Ausführungsbestimmungen für die Familienbildung erlassen. In Bayern wiederum untersagt das Erwachsenenbildungsförderungsgesetz, daß Träger der Erwachsenenbildung gleichzeitig Träger der Jugendhilfe sind (Art. 3. Abs. 2, EbFöG), während eine landesrechtliche Regelung zur Umsetzung des § 16 KJHG aussteht.

Sozialpolitisch werden von der Jugendhilfe insbesondere mehr örtliche Kooperation (Deutscher Landkreistag 2002) und mehr Beachtung der neueren Bildungskonzepte (Jugendministerkonferenz 2002 und 2003) erwartet. Der Ausgabenanteil für Familienbildung und Erziehungsberatung blieb bisher jedoch anteilmäßig marginal.

Daß der Jugendhilfe in der Öffentlichkeit gelegentlich eine demütigende "Zumutung von Hilfe" zugeschrieben werde (Reuter-Spanier 2003, S.127), hat m.E. bisher nicht auf die Reputationen der Früherziehung in den Kindertagesstätten, der Erziehungsberatung oder der Familienbildung abgefärbt, -einige wenige Skandale könnten das aber schnell ändern.

Gesellschaftliche Leistungen unterliegen Prioritätsentscheidungen, die gemäß den Neuen Steuerungsmodellen in Budgets realisiert und rekursiv weiterentwickelt werden sollten.

Die Ausgaben der öffentlichen Jugendhilfe insgesamt stiegen von 14,3 Mrd in 1992 auf 20,6 Mrd € in 2003, wovon allerdings 11,3 Mrd € für Kindertagseinrichtungen ausgegeben wurden (Statistisches Bundesamt 2005).

Empfehlungen der Länder und der Spitzenverbände zur Ausgestaltung der Erziehungsberatung wurden in den letzten Jahren zugunsten örtlicher Planungen zurückgenommen. Die Effekte sind noch abzuwarten. Im fiskalisch ausgelaugten Berlin jedenfalls wurde die Durchsetzung der individuellen Hilfsansprüche gemäß KJHG angezweifelt (Schruth 2003).

Aufrund der Subventionsabhängigkeit ist Familienbildung mit vielen Honorarkräften mittelfristig budgetiert. Durch die Personalwirtschaft der Träger ist die Erziehungsberatung mit durchweg festangestellten Fachkräften faktisch langfristig budgetiert.

### III.B.3. DIE ANGEBOTSLEISTUNG FAMILIENBILDUNG

Die Familienbildung gehört strukturell der Jugendhilfe, doch inhaltlich auch der *Allgemeinen Erwachsenenbildung* zu (Weisser 2002, S. 37) und wird nicht nur in ausgewiesenen Familienbildungseinrichtungen, sondern auch von und an anderen Einrichtungen, beispielsweise Kindertagesstätten, organisiert.

#### ANGEBOTSLEISTUNG NACH § 16 KJHG

Die Familienbildung ist nur eine der im KJHG bestimmten präventiven Angebotsleistungen: "§ 16 Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie

(1) Müttern, Vätern, anderen Erziehungsberechtigten und jungen Menschen sollen Leistungen der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie angeboten werden. Sie sollen dazu beitragen, daß Mütter, Väter und andere Erziehungsberechtigte ihre Erziehungsverantwortung besser wahrnehmen können.

(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 Familien 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 regelt das Landesrecht."

Familienbildnerische Leistungen nach KJHG sind gemäß der Leitnorm des KJHG an den Ansprüchen aller jungen Menschen auf Entwicklungsförderung und Persönlichkeitserziehung sowie nach § 16 Abs. (1) auf die "Erziehungsverantwortung" der Erziehungsberechtigten auszurichten sowie nach Abs. (2) 1. "bedarfsgerecht", also der Pluralität der Lebensverhältnisse entsprechend, zu gestalten. Über die Organisation dessen, etwa durch kirchliche Familienbildungsstätten und anderer Einrichtungen, ist im Gesetz nichts ausgesagt.

"Als Erwachsenenbildungseinrichtungen würden Familienbildungsstätten unter den landesgesetzlichen Rechtsrahmen der Erwachsenenbildung fallen. Inhaltlich fremd ist Familienbildung dort nicht, weil Angebote von (klassischen) Einrichtungen der Erwachsenenbildung nach Inhalt, Zielgruppe und Arbeitsweise einzelnen Angeboten der Familienbildungsstätten entsprechen. ... Als Einrichtungen der Jugendbildung im Rahmen der Jugendhilfe fällt Familienbildung gemäß § 16 KJHG in den Rechtsrahmen der Jugendhilfe, deren Inhalt, Umfang und Förderung ebenfalls Landesgesetze regeln sollen. Da derartige landesgesetzlichen Regelungen fehlen, arbeiten Familienbildungsstätten unter ungewissen Förderungsbedingungen." (BMFSFJ 1995, S. 219).

"Der bundesweit zu konstatierende geringe Umfang der Förderung durch Kommunen und Kreise liegt aus unserer Sicht nicht nur in leeren öffentlichen Kassen begründet, sondern verweist insbesondere auf die zögerliche Umsetzung des KJHG als Rechtsgrundlage für die Förderung von Familienbildung." (Schiersmann et al. 1998, S. 377, vgl. ebd., S. 340, 389). Diese unklare Zuordnung wurde sogar noch im 11. Jugendbericht von 2002 festgestellt: „Die im § 16 (2) KJHG verankerte und im Landesgesetz näher geregelte Familienbildung steht zwischen Kinder- und Jugendhilfe und der Erwachsenenbildung." (BMFSFJ 2002, S. 163).

Ob sich die Familienbildung schließlich ganz in das System der Jugendhilfe integrieren lassen wird, hängt m.E. davon ab, wie weit die betriebswirtschaftliche Steuerung der örtlichen Jugendhilfen fachlich begründete Präventionskonzepte akzeptiert, oder doch wieder zur früheren Defizitorientierung zwingt.

Der Zehnte Kinder- und Jugendhilfebericht hatte bereits im Einzelnen betont, daß *alle* Familien unabhängig von Familienform oder Lebenslage Adressaten der Leistung Familienbildung seien, - aber (BMFSFJ 1998, S. 233 f):

- "Seit dem Beginn der 90er Jahre verzeichnen die Einrichtungen einen erheblichen Rückgang der öffentlichen Zuwendungen, vor allem von seiten der Kommunen."
- "Auch Angebote zu Erziehungsfragen und zum Leben in der Familie haben zugenommen."
- Unter den TeilnehmerInnen dominierten Mütter junger Familien.
- "Familienbildung ist mehr als reine Informationsvermittlung. Alle themenspezifischen Angebote haben neben Informationen auch beratende Inhalte, sind auch Lebenshilfe."
- "Auffällig ist die hohe Bedeutung von Angeboten, die über traditionelle Formen der Bildung wie Seminare und Kurse hinausgehen", insbesondere Selbsthilfegruppen.



- Häufig werde von der Bevölkerung des Umlandes der Anonymitätsschutz städtischer Einrichtungen aufgesucht.
- "Kooperationen und Vernetzungen beziehen sich inzwischen meist auf konkrete Vorhaben wie die gemeinsame Durchführung von Bildungsangeboten."
- "Die Einrichtungen sehen sich nicht als Konkurrenz zu institutionellen Beratungsstellen, sondern streben enge Kooperationen an."

Diese *kostenneutralen* Kooperationen sind angesichts der strukturell bedingten Unsicherheiten für Familienbildungseinrichtungen besonders attraktiv. Solche Kooperationen sind allerdings auch konzeptionell zu erwägen, weil § 16 (2) KJHG ausdrücklich zugleich Angebote der Familienbildung, als auch Angebote der Beratung und Angebote der Familienfreizeit / Familienerholung anführt.

Wesentlich das Gesamtangebot an Familienbildung erhöhen würde, wenn die Kindertagesstätten und Schulen konzeptionell und organisatorisch zu Orten auch der Familienbildung entwickelt würden. Das Projekt "Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten" beispielsweise verbindet Weiterbildungsmodule für ErzieherInnen, Organisationsentwicklung hinsichtlich einrichtungsspezifischer Konzepte für die Zusammenarbeit mit Eltern sowie die Unterstützung von Angebotskooperationen (Liga der freien Wohlfahrtsverbände 2003).

Wie viele Familienbildungsangebote nicht auf Familienbildung spezialisierte örtliche Einrichtungen organisieren, ist *völlig* unbekannt; *-vermutlich mehr* als die spezialisierten Familienbildungseinrichtungen. Die evangelische Kirchengemeinde Repelen bei Dortmund beispielsweise bietet pro Halbjahr um die *zehn* Eltern-Kind-Gruppen, ein Elterncafé, mehrere Vorträge und einen Erziehungskurs (Bratkus-Fünderich, Wagner 2003).

## TRÄGER UND VERBÄNDE DER FAMILIENBILDUNG

Auch für die Familienbildung gilt das Subsidiaritätsprinzip der Jugendhilfe. Familienbildung organisieren daher viele spezialisierte Familienbildungseinrichtungen,

- sehr viele der knapp 1000 zumeist kommunalen Volkshochschulen (Pehl, Reitz 2004, S. 56),
- etwa 500 vorwiegend kirchlich getragenen Familienbildungsstätten (vgl. Textor 2001),
- etwa 150 Verbände, z.B. kirchliche Bildungswerke (vgl. Textor 1997),

sowie sehr viele *nicht spezialisierte Anbieter*, wie

- die allermeisten Kindertagesstätten und Schulen, z.T. gruppen- und klassenweise,
- die allermeisten der knapp 1100 Erziehungsberatungsstellen,
- viele der gut 550 Jugendämter,
- Kirchengemeinden, Initiativen, Vereine und andere örtliche Einrichtungen.

Das Stuttgarter Jugendamt trägt selbst eine Familienbildungseinrichtung (AGEF 1998).

Trägerübergreifende Kooperationen sind durchaus üblich. Das Berliner Nachbarschaftsheim Schöneberg e.V. beispielsweise bietet Elternabende, Elternkurse und Tagungen für Eltern und Interessierte an. Auch ein Beratungscafé des Jugendgesundheitsdienstes findet im Hause statt und das Erziehungs- und Familienberatungszentrum des Jugendamtes führt im Hause Elterngespräche zur Trennungs- und Scheidungskindergruppe durch (Prospekte 1. Halbjahr 2005).

Die wichtigsten Dachverbände der Familienbildungseinrichtungen in Deutschland sind

- die "Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung & Beratung e.V.", AGEF, die nach eigenen Angaben in 2003 265 Familienbildungseinrichtungen und -träger vertrat,
- die "Bundesarbeitsgemeinschaft evangelischer Familien-Bildungsstätten e.V.",
- die "Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Familienbildungsstätten", in der seit über 40 Jahren etwa 120 Einrichtungen zusammengeschlossen sind,
- die als Kooperationsverbund fungierende "Bundesarbeitsgemeinschaft der Familienbildungsstätten", welche die von knapp 4 Millionen TeilnehmerInnen besuchten mehr als 500 Familienbildungseinrichtungen in allen gesellschaftlichen, politischen und kirchlichen Gremien bundesweit vertreten will, sowie
- die Landesvolkshochschulverbände der knapp 1000 Volkshochschulen, die zumeist auch Familienbildungsangebote organisieren.

## SOZIALPOLITISCHE ASPEKTE DER INANSPRUCHNAHME

Familienbildung gilt auch als Feld daseinsfürsorglicher "Hilfestellungen zur Bewältigung der Lebenspraxis" (Weisser 2002, S. 38). Deshalb wird neuerdings intensiver versucht, über die Kindertagesstätten *alle* Eltern und somit *auch* Problemgruppen familienbildnerisch zu erreichen. In Sachsen beispielsweise wurden an 4 Standorten systematisch und erfolgreich klassische *und* neue Familienbildungsangebote an Kindertageseinrichtungen implementiert (Refle et al. 2004). "Dies legt nahe, die Prävention für alle Kinder und für spezielle Risikogruppen sorgfältig aufeinander abzustimmen. Dabei muß es auch darum gehen, vermehrt jene Zielgruppen zu erreichen, bei denen ein besonderer Bedarf besteht." (Lösel et al. 2004, S. 22). Demgemäß wurde schon im 5. Familienbericht bemerkt: "Mit Angeboten, die sich an Problemgruppen orientieren und mit eher informellen Angeboten konnten allerdings auch vermehrt andere Zielgruppen erreicht werden." (BMFSFJ 1995, S. 219).

Das Bayerische Landesjugendamt umriß die Zusammenhänge: "Familienbildung im Sinne des Kinder- und Jugendhilfegesetzes setzt sich aus zahlreichen präventiven Angeboten zusammen, die Familien bei der Bewältigung ihrer Aufgaben und ihres Alltags unterstützen. Jugendhilfe geht dabei von einem breit angelegten Familienbegriff aus, der Familie als soziale Gruppe definiert, in der mindestens eine erwachsene Person und ein leibliches oder rechtlich gleichgestelltes Kind in einer Beziehung zueinander stehen. Sie berücksichtigt die veränderten familiären Strukturen sowie die gesellschaftlichen Einflüsse und Rahmenbedingungen für Familien. Vom Wandel der Familie sind vor allem Kinder betroffen: Sie wachsen immer seltener mit Geschwistern auf, müssen nicht selten die Trennung der Eltern verkraften, leben zunehmend in einer erwachsenenzentrierten Welt, die ihre eigene kindliche Lebenswelt häufig einengt. Die Ansprüche an die Elternrolle sind nicht nur in ökonomischer, sondern vor allem in pädagogischer und psychologischer Hinsicht gestiegen. Die Stärkung der Erziehungskraft der Familie steht damit als vorrangiges Ziel im Blickpunkt der Familienbildungsangebote. Bildung beschränkt sich in diesem Zusammenhang nicht auf reine Wissensvermittlung, sondern setzt vorrangig auf erfahrungs- und handlungsbezogenes Lernen auf der Grundlage vorhandener Kompetenzen und Ressourcen von Familien." ([www. blja.bayern.de/ Aufgaben/ FamilieundErziehung/ Bildung/ Bildung.Startseite.htm](http://www.blja.bayern.de/Aufgaben/FamilieundErziehung/Bildung/Bildung.Startseite.htm); 03.10.2003).

Es gibt Erziehungsvorträge, die von mehreren Hundert TeilnehmerInnen besucht werden, beispielsweise des Pädagogen und Ratgeberautors Jan-Uwe Rogge, und Wartelisten für Elterntrainings, beispielsweise für Triple P. Aber es werden m.E. durchaus auch etliche Angebote mangels Nachfrage abgesetzt.

Von mehr als 1000 telefonisch befragten bayerischen Eltern hatten 60% zumindest 1 Familienbildungsangebot besucht (Smolka 2002, S. 56). Aufgesucht worden waren Angebote betreffs Gesundheit zu etwa 16%, zur Hauswirtschaft/Ernährung zu 17%, zur Erziehung zu 26%, Mutter-Kind-Gruppen zu 40%, Geburtsvorbereitungen zu 72% (Rupp, Smolka 2003, S. 10).

Nicht ganz zutreffend ist daher die Aussage: "Die Forderung nach einer Erziehungskompetenz für Eltern hat sich bisher bei ihnen selbst, aber auch in der Öffentlichkeit, überhaupt noch nicht durchgesetzt. Das gilt ebenso für jene -zahlenmäßig vermutlich zunehmenden- modernen Eltern, wie Schulein sie bezeichnet, die sich gegenüber den traditionellen gerade durch ein hohes Maß an Reflexivität über ihr eigenes Verhalten und über die Entwicklung des Säuglings auszeichnen." (BMFSFJ 1995, S. 82).

Ebenfalls nicht angemessen ist auch die landläufige Meinung, daß Familienbildungsangebote generell überproportional von Interessierten mit höheren Bildungsabschlüssen in Anspruch genommen würden. Denn das schulische Bildungsniveau der TeilnehmerInnen allgemeiner Erwachsenenbildung variiert sogar etwas weniger und verteilt sich etwas weniger abiturlastig, als in der beruflichen Weiterbildung (Kuwan, Thebis 2005, S. 28).

"Der Anteil der Nutzerinnen sinkt -entgegen der These von der Mittelschichtorientierung- mit steigendem Bildungsgrad. Dagegen erreicht die Einschätzung der Nützlichkeit der besuchten Veranstaltungen in der mittleren Bildungsgruppe ihren höchsten Punkt. Für jede Bildungsgruppe stellt sich somit ein anderes Problem. Eltern mit Hauptschulabschluss nutzen Familienbildungsmaßnahmen stark, profitieren aber weniger; man könnte von einem Effizienzproblem sprechen. Die Realschulabsolventen nutzen Familienbildungsmaßnahmen weniger, profitieren aber mehr; sie haben ein Nutzungsdefizit, da sie bei höherer Inanspruchnahme mehr Unterstützung in der Bewältigung ihrer Erziehungsaufgaben erwarten könnten. Die Eltern mit Hochschulreife kombinieren die Probleme der beiden anderen Gruppen; sie haben ein Effizienzproblem, da sie nur wenig von Familienbildungsmaßnahmen profitieren, und ein Nutzungsdefizit, da sie solche Angebote am seltensten wahrnehmen." (Walter et al. 2000, S. 35).

Und wesentlich mehr TeilnehmerInnen der allgemeinen Erwachsenenbildung als der beruflichen Weiterbildung sind AusländerInnen (ebd., S. 42). Die Teilnahmequote von AusländerInnen an Angeboten zu den Themengebieten "Kindererziehung / schulische Probleme" und "Persönliche /

familiäre Probleme" nähert sich überdies den etwa 4% von Deutschen an (ebd., S. 44). Väter nehmen häufig an geburts- und kleinkindbezogenen Angeboten teil, - 'spätere' Familienthemen hingegen erreichen sie offenbar seltener. Frauen wünschen mehr Angebote für die praktische Arbeit gemeinsam mit Partnern und / oder mit Kindern (Schiersmann et al. 1998).

Viele Veranstaltungen der Erwachsenenbildung werden weniger wegen der Lernziele und Inhalte aufgesucht, als vielmehr wegen deren Ambiente, wegen der Sozialkontakte, Atmosphäre und Unterhaltungswert. Ein Marketing-Unternehmen war bei der Image-Untersuchung einer VHS zu den Ergebnissen gekommen, daß Erlebnis wichtiger sei als Ergebnis und daß Emotio wichtiger sei als Ratio (Siebert 2003, S. 38). Zumeist von TeilnehmerInnen (30%) an Kursen der Familienbildung angegebener Nutzen war, wichtige persönliche Kontakte geknüpft zu haben (Schiersmann et al. 1998, S. 117). TeilnehmerInnen mit derartigen, quasi *alltagsästhetischen Motivationslagen* finden sich m.E. eher milieutypisch zusammen, -was wiederum dafür spricht, Zielgruppenangebote zu entwickeln.

## VERSCHRÄNKUNGSFÖRDERLICHER INNOVATIONSDRUCK

Bei den Entwicklungen der Familienbildungseinrichtungen dominierten bis weit in die 90er Jahre die Verfahrensinnovationen (vgl. Schiersmann et al. 1998, S. 416ff).

Im 5. Familienbericht wurde dann eine Annäherung der Handlungsansätze von Familienbildung und Familienberatung empfohlen: "Eine weitere Schnittstelle liegt zwischen Familienbildung und Familienberatung und Förderung der Selbsthilfe. Der jeweils ganzheitliche Ansatz legt nahe, eine stärkere räumliche, organisatorische und inhaltliche Integration oder Kooperation dieser Handlungsansätze anzustreben. Die in den neuen Bundesländern entstehenden Familienzentren versuchen, einem derartigen Konzept zu folgen." (BMFSFJ 1995, S. 219).

Heute drängen verschränkungsförderliche Tendenzen (vgl. Siebert 2003, S. 13f ),

- eine bildungspolitisch gewollte Deregulierung zu mehr Marktorientierung mit Verringerung der staatlichen Förderung, so dass z.B. eine Elternschule nach Streichung des städtischen Zuschusses eingestellt werden muß,
- der bildungsplanerisch koordinierte Aufbau lokaler Netzwerke und Support-strukturen, z.B. Unterstützung von Elternkreisen durch die örtliche Jugendhilfe,
- die Aufwertung außerinstitutioneller Lernorte, z.B. Familienbildung am Kinderspielplatz,
- der Verbund von formalen Angeboten mit informellen Lerngelegenheiten, z.B. Begleitkreise zu sukzessiv zugesendeten Elternbriefen,
- die didaktische Unterstützung selbstgesteuerten Lernens, z.B. mit dem Video-Home-Training,
- die Nutzung digitaler Medien, z.B. Erziehungskurs *Freiheit in Grenzen* auf CD,
- die Zertifizierung lebensweltlicher Kenntnisse und Fähigkeiten, z.B. Elternführerschein,
- formalisierte Angebotsevaluation, z.B. mit standardisierten Teilnehmerfragebögen,
- Forschungsbezüge, z.B. Praxisbegleitforschung zu familienbildnerischen Projekten,
- eine systemisch-konstruktivistische Metatheorie von lebenslangem Lernen, die z.B. die familienbildnerischen *Angebotstypen* (s. III.C.1) in ihrem edukativen Gesamtzusammenhang differentiell begründet .

Der Rückblick einer Kirchenrätin aus Thüringen jedoch offenbarte eine *Kooperations-barriere*: "Am Anfang der 90er Jahre war das Feld Familienbildung - Familienerholung - Familienpolitik - Familienverbandsarbeit in kirchlichen wie auch gesellschaftlichen Bereichen ein weithin unbearbeitetes. Einzig die Beratung konnte Erfahrungen und z.T. Strukturen aufweisen, die sich unter dem Dach der Kirchen, ihrer Diakonie bzw. Caritas entwickelt hatten." (Bomm 2000, S. 44). "Selbstverständlich hatten auch die neu entstandenen Ehe- und Familienberatungsstellen Bildung mit in ihre Konzeption aufgenommen." (ebd., S. 45). Aber Angebote dieser anerkanntermaßen auch bildungsorientierten Beratungsstellen zur neu aufzubauenden Familienbildung in Thüringen, deren Qualität zudem "nach vielen Erfahrungsberichten vor allem unter dem ständig wechselnden Personalbestand" gelitten habe (ebd., S. 45), wurden nicht berichtet.

Nicht alle gut gemeinten Innovationsvorschläge sind praktikabel, beispielsweise wenn Elternschulen empfohlen wurde, "die sog. Komm-Struktur durch eine Geh-Struktur zu ersetzen" ... indem man "neu in den Stadteil zugezogene Aussiedlerfamilien persönlich anschreiben bzw. ansprechen" könne (Tulinow 2000, S.272). Erstens wird kein Ein-wohnermeldeamt die entsprechenden Daten bereitstellen dürfen, zweitens werden Minderheiten gezielte Ansprachen als neuerliche Diskrimination empfinden können, und drittens sind Anschreiben keine Geh-Struktur, sondern Werbung.

Attraktiver sind lebenspraktische Erleichterungen. Die allermeisten Familienbildungs-einrichtungen und Volkshochschulen stellen beispielsweise spezielle Kinderprogramme zusammen, etwa unter dem Titel "Junge VHS". Das ermöglicht parallele Elternbildungsangebote, -quasi reziprok zur Kinderbetreuung bei Elternangeboten. Auch z.B. "Lange Abende" (Behrens 2000), Eltern-Wellness-Wochenenden, sozialpädagogische Vater-Kind-Samstage (vgl. Breuel et al. 1995) und Präventionsseminare mit heranwachsenden Jugendgruppenleitern (Leitze, Liebenow 1994) bieten Gelegenheiten für sachliche Informationen, belehrenden Rat, praktische Anleitungen, persönlichen Austausch und auch entlastende Kommunikationen. Auf diese Weise konnten etwa MigrantInnen besser an die Familienbildung herangeführt werden (Smolka 2002).

Je mehr allerdings multiproblematische Zielpersonen zur Vermeidung intensiverer Hilfen durch die Jugendhilfe in offene Familienbildungsangebote vermittelt werden, desto weniger selbstbestimmungsförderliche Kommunikationsprozesse sind dort zu erwarten. Auch das spricht für zumindest einige zielgruppenspezifische Angebote und Methoden.

## QUANTUM UND SPEKTRUM DER ANGEBOTE VON FAMILIENBILDUNGSEINRICHTUNGEN

Familienbildnerische Angebote sind qualitativ und quantitativ nur mangelhaft erfasst. Das "Berichtssystem Weiterbildung" des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (Kuwan, Thebis 2005) verbesserte die spezielle Datenbasis bisher kaum.

1994 hätten die Familienbildungsstätten gut 200000 Veranstaltungen durchgeführt (Textor 2001). Größenmäßig dazu passend wurden für 2001 an den 120 Mitgliedseinrichtungen der katholischen BAG allein im Eltern-Kind-Bereich von rund 5000 Fachkräften, davon 88,1% Honorarkräfte, etwa 400000 Unterrichtsstunden in 19.500 Kursen mit rund 390.000 TeilnehmerInnen berichtet (Tuschhoff 2001). Dieser Eltern-Kind-Bereich habe jedoch nur ein Drittel aller Veranstaltungen und Kurse ausgemacht, so daß für die etwa 120 katholischen Familienbildungseinrichtungen auf insgesamt etwa 60000 Vorträge und Kurse mit gut 1 Million TeilnehmerInnen hochgerechnet werden müsste, -inklusive der Mutter-Kind-Kurse, der Angebote zur Geburtsvorbereitung, Gesundheitsbildung, musischen und textilen Gestaltung, Erziehung und Pädagogik, etc.

In diesem Gesamtspektrum, von dem allein die Mutter-Kind-Kurse etwa ein Drittel ausmachen, entfallen m.E. bestenfalls 20% auf pädagogisch-psychologische *Elternbildung*.

Von knapp 35000 VHS-Veranstaltungen im Themenbereich Politik-Gesellschaft-Umwelt, incl. z.B. Geld, kreatives Gestalten, Glaubensfragen, Psychologie (Kuwan, Thebis 2005) sind meinen Programmauszählungen nach etwa 20% pädagogisch-psychologische Elternbildungsangebote, somit bundesweit rund 7000 (ohne die an manchen VHSn zig (!) Eltern-Kind-Kurse also).

Bei Annahme von etwa 20% aller Angebote von Familienbildungsstätten und etwa 20% der VHS-Angebote im Themenbereich Politik-Gesellschaft-Umwelt als pädagogisch-psychologische *Elternbildungsangebote* (ohne Mutter-Kind-Kurse), ergäben sich somit etwa 50000 pädagogisch-psychologische Elternbildungsangebote, -unter etwa 250000 Angeboten bei Familienbildungsstätten und Volkshochschulen insgesamt.



Im Verhältnis zu etwa 50000 pädagogisch-psychologischen Elternbildungsangeboten an allen etwa 1.500 Familienbildungseinrichtungen sind etwa 11.000 eindeutig elternbildnerische Angebote von knapp 1.100 Erziehungsberatungsstellen ein höchst beachtenswertes Quantum.

Genauere Erhebungen und Erörterungen sind notwendig, besonders im Hinblick auf die völlig unbekannte Anzahl familien- / elternbildnerischer Angebote von / an Kindergärten, Schulen und sonstigen örtlichen Einrichtungen und Initiativen.

FamilienbildungsdisponentInnen ermitteln die Bedarfe (Höffer-Mehlmer 1994, S. 634 nach Siebert 2003, S. 68) durch Auswertungen

- der Allgemeinmedien auf aktuelle Problemlagen und Trendthemen,
- der einschlägigen Fachpublikationen und
- der Programme anderer Familienbildungseinrichtungen.

Das realisierte Spektrum familienbildnerischer Angebotsthemen ist ablesbar aus den Programmen der Anbieter und wurde mehrfach überblicksartig dargestellt (z.B. Schiersmann et al. 1998, S.35; John 2003, S.123 ff).

Aus den Angaben der für 1994 antwortenden LeiterInnen von 193 Familienbildungseinrichtungen wurde folgende absteigende Rangreihe der Angebote in den Themenbereichen nach Unterrichtsstunden gebildet, -leider ohne Absolutzahlen (kursiv die eindeutig pädagogisch-psychologischen *Elternbildungsthemen*): Eltern-Kind-Gruppen, Gesundheitsbildung, kreatives und musisches Gestalten, *Pädagogik und Erziehung*, textiles Gestalten, Geburtsvor- und nachbereitung, Hauswirtschaft und Ernährung, *Leben in der Familie*, Selbsterfahrung, gesellschaftliche und politische Bildung, religiöse Themen, *Partnerschaft*, Ökologie, berufliche Bildung, *Ehevorbereitung*, freizeitorientierte Angebote, Sonstige (Schiersmann et al. 1998, S. 35).

Die interviewten LeiterInnen führten die Zunahme der Angebote in den Themenbereichen Pädagogik und Erziehung sowie zum *Leben in der Familie* auf gestiegene Bedarfe seitens der Eltern zurück, bemängelten jedoch die manchmal zu hohen Hemmschwellen für eine Teilnahme (ebd., S. 58f).

## PROFESSIONALISIERUNG UND QUALIFIZIERUNG

Daß im europäischen Vergleich in Deutschland relativ geringe Qualifikationsanforderungen für familienbezogene Dienstleistungsberufe bestehen, z.B. für ErzieherInnen / SozialpädagogInnen in Kindertagesstätten, ist längst bekannt (vgl. 5. Familienbericht, BMFSFJ 1995, S. 237). Dennoch kann im selben Bericht nur wenige Seiten später jeder Bedarf für eine *Grundqualifizierung* familienbildnerischer Kräfte zurückgewiesen werden: "Für diejenigen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in den Weiterbildungseinrichtungen mit und für Eltern Bildungsmaßnahmen vorbereiten und durchführen, gilt, daß in deren Qualifikation ein besonderes Augenmerk auf die Anforderungen gelegt wird, die mit Eltern- und Familienbildung verbunden sind. Da sich diese spezielle Zielgruppenarbeit in der Regel erst im Laufe der Berufsarbeit herauskristallisiert, ist die Eltern- und Familienorientierung vor allem eine Sache der Weiterbildung der pädagogischen hauptamtlichen, nebenberuflichen und ehrenamtlichen Mitarbeiterschaft." (ebd., S. 241).

In den Familienbildungsstätten ebenso wie "in den Volkshochschulen (VHS) blieb die Lehre weiterhin fast ausschließlich Sache von nebenamtlichen Kursleitern auf Honorarbasis. Die hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter (HPM) haben deren Lehr-Tätigkeit zu organisieren und zu koordinieren." (Meueler 1999, S. 680). So werden etwa 95% der Angebote an Familienbildungseinrichtungen von *Honorarkräften* erbracht, die sich vornehmlich hinsichtlich ihrer Angebotsthemen weiterbilden, -methodisch, didaktisch und andragogisch jedoch kaum. 1994 verfügten demgemäß nur 5% der KursleiterInnen an den befragten Familienbildungseinrichtungen über eine didaktische oder andragogische Zusatzausbildung (Schiersmann et al. 1998, S. 195, 258 ff).

Vielleicht kann laufende Qualitätssicherung die bisher ausgebliebene Professionalisierung in der Familienbildung etwas kompensieren, -das wäre zu untersuchen.

Das erwachsenenpädagogische Qualifizierungsdefizit der Honorarkräfte erweist sich auch daran, daß in der allgemeinen Erwachsenenbildung tätige (arbeitslose) LehrerInnen, die also grundständig pädagogisch ausgebildet worden waren, als didaktisch sehr geschickt auffielen, indem sie "auf Teilnehmer eingehen konnten, klare Stoffprioritäten hatten, Einführungs-, Wiederholungs- und Transferphasen durchführten und auch deutlich sichtbar Klima, Beziehung und Motivation intentional gestalteten ..." (Reischmann 1995, S. 140).

Demgemäß bestand "aus Sicht von Führungskräften ... in der quantitativen Befragung der Fortbildungsbedarf bei den Kurs- bzw. GruppenleiterInnen -neben Themen des eigenen Fachgebietes- vor allem in Fragen des Umgangs mit Konflikten in Gruppen und mit TeilnehmerInnen und der Gruppendynamik, wozu auch eine Reflexion des eigenen Verhaltens bzw. des Leitungsstils in der Kursarbeit nötig sei." (Schiersmann et al. 1998, S. 261). Diesbezüglich läßt die weit verbreitete Anwendung quasitherapeutischer Elemente "ein freiwilliges Reglement" (Winterling 2005, S. 179) methodischer Selbstbegrenzung vermissen.

Die früheren "Bemühungen um die Erweiterung der Fach- und Methodenkompetenzen zur pädagogischen Gestaltung der Kursarbeit werden (inzwischen jedoch; d.A.) durch gezielte Angebote zur Reflexion des Leitungs- und Führungsstils ergänzt; der institutionelle Kontext mit seinen interpersonellen, organisationalen und betriebswirtschaftlichen Aspekten erhält ein immer stärkeres Eigengewicht." (ebd., S. 273).

Die Sicherung der inhaltlichen Angebotsqualität bleibt also von der Familienbildung auf die Grundausbildungen und Praxiserfahrungen der Honorarkräfte ausgelagert. Die Sicherung der didaktischen Prozeßqualität wird zudem erstens nur marginal betrieben und zweitens strukturqualitativen Aspekten nachgeordnet. Und neuerdings implementierte Kursleiter- oder Moderatorenausbildungen erweisen sich bei genauerer Betrachtung zumeist als voraussetzungsarme Schulungen für einfache Programmdurchführungen, beispielsweise im Modellprojekt "Prävention durch Familienbildung, -förderung und -beratung im Land Brandenburg" ([www.familienbildung-landbrandenburg.de](http://www.familienbildung-landbrandenburg.de)).

Warenzeichengeschützte Franchisesysteme mit Kursleiterausbildung für eine stringente Kursdurchführung und vorgefertigter Prozessevaluation, wie z.B. Triple P, werden jedoch zunehmen und hoffentlich auch den Gratifikationslevel erhöhen.

Anders als festangestellte LehrerInnen, ErziehungsberaterInnen und EinrichtungsleiterInnen müsse "die/der BildungstagegelöhnerIn, z.B. die alleinerziehende Psychologin mit zwei Kindern, die ihren Lebensunterhalt mit Kursstunden an räumlich auseinander liegenden Bildungsstätten bestreitet, didaktische, soziale und methodische Entscheidungen unter hohem Überforderungs-Druck treffen. Da vor allem für Honorarlehrkräfte fast von keinem Träger Fortbildung angeboten wird, besorgen sie sich das benötigte Wissen selbst. So kommt es, daß wir mit all unseren Büchern und Aufsätzen von einem Großteil der Praktiker garnicht benötigt werden. Sie holen sich das notwendige Wissen, fachliche und didaktische Orientierung und Unterstützung aus allen möglichen Quellen, nur nicht

bei uns. Zu hoch sind die Mauern und Zäune, mit denen wir unser Idyll selbst-genügsamer Theorie-Produktion gegen sie abgeschottet haben." (Meueler 1995, S. 171).

Nicht erst seit dieser Klage eines Fachwissenschaftlers, inzwischen jedoch zunehmend, bieten Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung den ReferentInnen -besagte- zumindest einfache Aus- und praxisbegleitende Fortbildungen zur Erwachsenenbildung an.

Die Landesstiftung Baden-Württemberg führt in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Leinfelden-Echterdingen mit dem "VHS-Lernlabor" in 4 Semesterblöcken neue Lehr- und Lernformen in die Erwachsenenbildung / Volkshochschuldidaktik ein ([www.vhs-leinfelden-echterdingen.de](http://www.vhs-leinfelden-echterdingen.de); 15.05.2005).

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung & Beratung e.V. (AGEF) zertifiziert warenzeichengeschützt eine "ElternberaterIn in der Familienbildung". Die dreiwöchige Qualifizierungsmaßnahme wird vom BMFSFJ gefördert ([www.familienbildung.de/Elternberaterin5.htm](http://www.familienbildung.de/Elternberaterin5.htm), 15.04.2005).

In Österreich bieten die "Kinderfreunde Steiermark" einen vom Bundesministerium mit Gütesiegel versehenen "Lehrgang zum / zur ElternbildnerIn" ([www.kinderfreunde-steiermark.at/data/stmkadmin/Elternbildungsehrgang\\_Stmk.pdf](http://www.kinderfreunde-steiermark.at/data/stmkadmin/Elternbildungsehrgang_Stmk.pdf); 27.04.2005 (mit fehlendem L bei Lehrgang tippen!)).

Der 10-teilige Lehrgang hat beispielgebend die Module

- Einführung in die Elternbildung,
- Familie im Wandel,
- Kindheit im Wandel,
- Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung,
- Selbsterfahrung,
- Kommunikation in der Gruppe,
- Transfer in die Praxis,
- Wertewandel in der Erziehung,
- Kommunikation in der Familie,
- Reflexion und Abschluss.

Zunehmend werden zertifizierende Ausbildungen für Kursprogramme angeboten, z.B. für das Prager-Eltern-Kind-Programm (PEKiP) oder das Elterntraining Triple P. Und in Wolfsburg bildet die dortige Evangelische Familienbildungsstätte KursleiterInnen für das lokale Elternbildungsprogramm "Handwerkszeug für Eltern" aus ([www.fabi-wolfsburg.de/download/fb5.pdf](http://www.fabi-wolfsburg.de/download/fb5.pdf); 01.05.2005).

Ich kenne keine Evaluation und keinen Vergleich solcher Kursleiterausbildungen.

Professionalisierungsstrategisch eröffnen solche Ansätze mittelfristige Hoffnungen auf Fort- und Weiterbildungsgänge an Berufsakademien, Fachhochschulen, Universitäten und im zukünftigen Bachelor- / Master-System, z.B. als "Elternbildung für SozialpädagogInnen".

In diesem Umfeld sind und bleiben ErziehungsberaterInnen zumindest vorerst noch überdurchschnittlich hoch qualifizierte Fachkräfte.

Familienbildung ist Edukation der Erziehenden für die Edukation deren Kinder. Das aktualisiert komplexe Emotionen, kann Dekompensationen auslösen und mobilisiert systemische Rekursionen. Deshalb sollten familienbildnerische Angebote von inhaltlich kompetenten, didaktisch versierten sowie in der Beziehungsarbeit erfahrenen Fachkräften, beispielsweise ErziehungsberaterInnen, durchgeführt werden. Diese aber brauchen auch Coaching oder Supervision, um die Prüfungen durch die TeilnehmerInnen auf Kompetenz, Authentizität und Diskretion positiv aufgreifen zu können.

Ich hörte noch nie, daß FamilienbildnerInnen mit ihrer Tätigkeit identifiziert würden, wie z.B. "echte Lehrer" oder "richtige TherapeutInnen", -obgleich persönlichkeitsliche Qualitäten wie "Humor verbunden mit einer Sensibilität für Komik und einer natürlichen (und nicht inszenierten) Selbstironie ... eine Schlüsselqualität didaktischen Handelns" sei (Siebert 2003, S. 165).

Das Erfordernis persönlichkeitslicher Kompetenzen wird auch deutlich an den vier "Muntermachern" für den Lehr-Lern-Prozeß, freigebend-kontrollierendes, energiegelbes, streitbares und geistreiches Verhalten (Döring 1983, S. 74 nach Siebert 2003, S. 209). Insofern macht "...professionelle Lehrkompetenz ... Originalität, Begeisterung, Engagement eines Menschen für eine Sache nicht überflüssig" (Siebert 2003, S. 263).

Die Familienbildung bedarf also mehr erwachsenenpädagogischer Ausbildung, mehr Förderung der thematischen Qualifizierungen *und* der persönlichkeitslichen Kompetenzen ihrer LeistungsträgerInnen.

## WEITERE ANSÄTZE ZUR QUALITÄTSENTWICKLUNG

Seit den 90er Jahren hatten Verfahrensinnovationen bei Finanzwesen, Personalentwicklung und Leistungskooperation die früher dominierenden Produktinnovationen abgelöst (Schiersmann et al. 1998). Nun generiert der aktuelle Diskurs zunehmend praxisleitende und potentiell für die Prozeßevaluation relevante Indikatoren. Die Unterscheidung nach Struktur-, Prozeß- und Ergebnis-Qualität ist inzwischen Standard und erleichtert Erörterungen der Passungsdynamik zwischen institutionellem Angebot, interaktionellem Prozeß und individuellen Effekten (Vogel 1997, S. 83, Vogel 1998, S. 15).

Familienbildnerischen Aktionen und Angebote können völlig frei konzipiert, initiiert, finanziert und/oder betrieben werden (Textor 1997). Da die Familienbildung zudem eine ständige Fluktuation der Honorarkräfte und beständige Wechsel von Modethemen bewältigen muß, sollten die Verbände bald zumindest einfachste Qualitätssicherungsstandards festlegen.

Anfang und Basis aller Qualitätsentwicklung sind die Erstformulierung und kontinuierliche Weiterentwicklung eines Leitbildes (vgl. Schröder et al. 2000).

Die praxisorientierten Qualitätshandbücher "Eltern-Kind-Gruppenarbeit in Katholischen Familienbildungsstätten" (Nieder, Tuschhoff 2001) und "Elternkompetenzen stärken in Erziehung, Partnerschaft und Alltag" (Tuschhoff 2003) der BAG empfehlen, weil das komplexe soziale Lernen in Eltern-Kind-Gruppen kaum zu evaluieren sei hinsichtlich

- Leitbildfortschreibung und
- Ableitung von Handlungszielen sowie
- konkreter Konzeptbeschreibungen,
- auf die hin die realen Tätigkeiten kontinuierlich diskutiert werden sollen.

Wohl die meisten Familienbildungseinrichtungen organisieren Kursleitertreffen für Semesternach- und vorbesprechungen.

Auch externe Kräfte konnten schon mit Impulsberatungen die Qualitätsentwicklung in Familienbildungsstätten voranbringen (Leibrecht 2000).

Für Kursleiterausbildungen, z.B. zum PEKiP, und für Teilnahmezertifizierungen könnten beispielsweise Verfahrensmerkmale nach ISO-Norm 9000 vereinbart werden.

Das bisher umfangreichste Modellprojekt zur Qualitätsentwicklung in der deutschen Erwachsenen- und Weiterbildung wurde an 47 Einrichtungen der *Familienbildung* in mehreren Bundesländern erprobt. Es erfragte gemäß dem Modell der European Foundation of Quality Management (EFQM) organisationsumfassend insbesondere die Stärken und Schwächen bei der internen Managementverbesserung von Familienbildungseinrichtungen (Schiersmann et al. 2001).

Auch die Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildungsstätten (BAG) betreibt Qualitätsentwicklung gemäß EFQM als Selbstevaluation. Hinsichtlich der Eltern-Kind-Gruppenarbeit gelten als "Aktuelle Probleme, Tendenzen und Forderungen:

- Vielen freien Trägern mangelt es an Transparenz ihrer Leistungen, weshalb es erforderlich ist, die Produkte und Wirkungen der Arbeit zu definieren und zu beschreiben. Eine größere Kundenorientierung der Angebote ist notwendig.
- Freie Träger sollten sich offensiv an Leistungsvergleichen beteiligen. Wer nicht mitmacht, macht sich verdächtig, nicht leistungsfähig zu sein.
- Die Zusammenarbeit und Partnerschaft zwischen freien und öffentlichen Trägern werden künftig weitgehend auf konkreter Produkt- und Wirkungstransparenz basieren, während pauschale Zuwendungen, zum Beispiel für Einrichtungen, zurückgehen werden.
- Budgetverteilung auf die verschiedenen Träger von Leistungen wird durch Kriterien der Qualitätssicherung eine stärker rationale und nachvollziehbare Grundlage bekommen. Im Konkurrenzkampf gewinnen Qualität, Teilnehmerorientierung und Zielerreichung. Macht und Lobbyismus werden an Gewicht verlieren. ..." (Tuschhoff 2001, S.2).

### III.B.4. DIE HILFELEISTUNG ERZIEHUNGSBERATUNG

Der Erziehungsberatung fehlen diskursleitende Lehrstühle. So erhalten die vom Fachverband Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. in Fürth (BKE) veröffentlichten Daten, fachpolitischen Beiträge und Fachartikel besondere Bedeutung.

Die BKE zählte für Deutschland im Jahr 2003 1081 Erziehungs- und Familienberatungsstellen nach § 28 KJHG mit einer errechneten Fachkraftkapazität von 3778 Planstellen (BKE 2005).

#### HILFELEISTUNG NACH § 28 KJHG

Auf Erzieherische Hilfen, die ambulanten sowie die teil- und vollstationären, haben gemäß dem vorgeschalteten § 27 KJHG *Personensorgeberechtigte* dann Anspruch, "wenn eine dem Wohl des Kindes oder Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist". Im Jahr 2001 wurden 583.200 "Erzieherische Hilfen" nach § 27 ff KJHG beendet, -das waren 61% mehr als 1991 (Statistisches Bundesamt 2003, S.4). Etwa die Hälfte aller erzieherischen Hilfen waren ambulante "Erziehungsberatungen" nach § 28 KJHG und weitere etwa 35% waren ebenfalls *ambulante* Hilfen nach den Leistungsvorschriften der §§ 29-32 (BMFSFJ 2002, S. 325),

Hinter diesen Leistungszahlen steht zumeist eine für Eltern und Kinder gleichermaßen harte seelische Realität (Menne 2004, S.17). So auch bei Gefährdungen des Kindeswohls durch erzieherische Vernachlässigung, "wenn die sorgeverantwortlichen Personen -bewußt oder unbewußt- die notwendige Versorgung des Kindes in sozial-emotionaler, kognitiver und/oder physischer Hinsicht andauernd oder wiederholt nicht gewährleisten." (Deutscher Kinderschutzbund 2000).

Solche Verschränkungen von Kinder- und Elternproblemen begründen Hilfebedarfe auch für die Erziehenden. "Eltern dürfen in ihrer Entwicklung nicht stagnieren, während das Kind sich entwickelt. Auch ihnen muß die Möglichkeit zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung gegeben werden, indem dysfunktionale Interaktionsmuster und Beziehungen sowohl innerhalb der eigenen Herkunftsfamilie, als auch gegenüber dem Kind überprüft und bearbeitet werden" (Dunkel et al. 2003, S. 133).



Von Personensorgeberechtigten beanspruchte Erziehungsberatung hinsichtlich indizierter Kinder gilt daher sowohl den Kindern, als auch den Eltern, -quasi doppelt hinsichtlich der Persönlichkeiten und ganzheitlich hinsichtlich des Familiensystems (vgl. Abb. III-4: 'doppelt' rekursive Familienbildung).

Die allermeisten Hilfen zur Erziehung, ambulante wie teilstationäre und stationäre, realisieren m.E. (Liebenow 2002) *auch* familienbildnerische und *auch* erziehungsberaterische Anteile, wenngleich bisher nicht explizit im Hilfeplan festgelegt und nicht durch darauf spezialisierte Fachkräfte erbracht. "Im Bereich der Hilfen zur Erziehung muß die *Bildungshaltigkeit* (Hervorhebung d.A.) der entsprechenden Angebote und Leistungen vielfach erst noch entdeckt und die Chance eines umfassenden Bildungsansatzes für die Praxis erst entfaltet und reflektiert werden. Hilfreich hierfür könnte ein verpflichtendes Konzept von Bildungsberatung und Biografieentwicklung für alle Hilfen zur Erziehung sein, das die gesetzlichen Vorschriften zu einem individuellen Hilfeplan (§36 SGB VIII) ergänzt." (Münchmeier 2003, S. 75). Und für mehr Beachtung der erziehungsberaterischen Anteile bei der Hilfeplanung wäre hilfreich ein formalisiertes Grundverständnis professioneller psychosozialer Beratung (vgl. III.B.1.)

Die *Erziehungsberatung* wird in § 28 KJHG nur wenig präzisiert: "Erziehungsberatungsstellen und andere Beratungsdienste und -einrichtungen sollen Kinder, Jugendliche, Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Klärung und Bewältigung individueller und familienbezogener Probleme und der zugrundeliegenden Faktoren, bei der Lösung von Erziehungsfragen sowie bei Trennung und Scheidung unterstützen. Dabei sollen Fachkräfte verschiedener Fachrichtungen zusammenwirken, die mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen vertraut sind."

Diese Vorschrift benennt zwar den Arbeitsauftrag und die Qualifikationsvoraussetzung unterschiedlicher Fachrichtungen, jedoch kein Leistungsmonopol und keine Ausschließlichkeit der Hilfeleistung. So können auch beispielsweise kinder- und jugendpsychiatrische Kliniken intensive Erziehungsberatungen erbringen, -daher sind m.E. Mischfinanzierungen der Bildungsträger sowie Kranken-, Sozial- und Jugendhilfe denkbar.

2003 wurden 301.650 "Institutionelle Beratungen" beendet (ebd.), -etwa 120 je 10000 der knapp 25 Mio. jungen Menschen unter 27 Jahren. Die Beratungsangebote im Internet (z.B. [www.bke-elternberatung.de](http://www.bke-elternberatung.de)) sind dabei nicht mitgezählt. Da von anteilmäßig nur wenigen Mehrfachbetreuungen auszugehen ist, wird bei fast 1 Million Kinder je Jahrgang schätzungsweise für etwa jedes 5. Kind irgendwann im Laufe seiner Entwicklungsjahre ein Erziehungsberatungszyklus in Anspruch genommen, -hauptsächlich allerdings um das Grundschulalter herum.

Erziehungsberatung ist somit die häufigste aller erzieherischen Hilfen nach KJHG und vermutlich den allermeisten Erziehenden bekannt.

Bei maximal 2 Nennungen von *Beratungsanlässen* entfielen 27% auf Beziehungsprobleme, 18% auf Entwicklungsauffälligkeiten, 18% auf Schul-/ Ausbildungsprobleme, 16% auf Trennung / Scheidung der Eltern sowie 13% auf sonstige Probleme in und mit der Familie. Die verbliebenen 8% der Nennungen betrafen Anzeichen für sexuellen Mißbrauch, Suchtprobleme, Straftaten, Anzeichen für Mißhandlung oder Wohnungsprobleme (Statistisches Bundesamt 2005).

Diese Auszählung von *Beratungsanlässen* in der amtlichen Jugendhilfestatistik dokumentiert die wirklichen Beratungsbedarfe zwar nur annähernd (vgl. Menne 2005). Sie zeigt aber, daß Erziehungsberatung Suchende sich nicht als krank und behandlungsbedürftig definieren, sondern Rat und Unterstützung zur Bewältigung mehrheitlich *psychosozialer* Belastungen und Probleme erwarten.

#### **TRÄGER UND VERBÄNDE DER ERZIEHUNGSBERATUNG**

Ebenso wie Familienbildungseinrichtungen werden die Erziehungsberatungsstellen subsidiär von verschiedenen freien und gebietskörperschaftlichen Trägern betrieben. In den Großstädten finden sich Erziehungsberatungsstellen unterschiedlicher Träger in gewachsenen Verteilungen, in Mittelstädten bestenfalls eine Stelle.

Die konfessionellen Träger betreiben eher integrierte Erziehungs-, Ehe- und Lebensberatungsstellen oder Psychologische Beratungsstellen, die öffentlichen eher Erziehungs- und Jugendberatungsstellen. Bei der integrierten Stellenbefragung und Bestandserhebung wurden gleichwohl nur die, für die Jugendhilfestatistik als "Institutionelle Beratung nach § 28" ausgewiesenen, erziehungsberaterischen Stellenanteile erhoben.

Von den 852 auf die Bestandserhebung Antwortenden der insgesamt 1081 Erziehungsberatungsstellen gehörten

- 33% (284) öffentlichen,
- 24% (202) katholischen,
- 21% (175) evangelischen,
- 19% (162) sonstig freien, und
- 3% (29) sonstig konfessionellen Trägern an (s. B.II.2.).

Freie Träger sind beispielsweise AWO, DKSB, DRK.

Berufsgruppen- und trägerübergreifender Fachverband der Erziehungs-, Familien- und Jugendberatung ist die aus den Landesarbeitsgemeinschaften der Fachkräfte gebildete "Bundeskongress für Erziehungsberatung e.V." (BKE). Die konfessionellen integrierten Ehe-, Familien- und Lebensberatungsstellen werden darüber hinaus auch durch die "Evangelische Konferenz für Familien- und Lebensberatung e.V." (EKFuL) und die "Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Beratung e.V." (BAG) vertreten. Die Verbände kooperieren als "Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Jugend- und Eheberatung" (DAJEB), in Arbeitsgemeinschaften wie der "Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe" (AGJ) sowie hinsichtlich besonderer Zwecke als z.B. "Arbeitsgemeinschaft Beratungswesen".

Im Herbst 2004 gründeten 27 Fach- und Berufsverbände eine "Deutsche Gesellschaft für Beratung" (DGfB), wofür im Vorfeld VertreterInnen der einschlägigen Fachverbände als "Arbeitsgemeinschaft Beratungswesen" zur Fundierung und Qualitätssicherung "ein allgemein anwendbares Beratungsverständnis" formulierten: Psychosoziale Beratung als subjekt-, aufgaben-, kontext-, personen- und strukturbezogene soziale Dienstleistung sei insbesondere von Informationsvermittlung in der Medizin, Case-Management in der Sozialen Arbeit, Handlungsanleitung zwecks Gewährung von Sozialhilfe, Rechtsberatung und Psychotherapie abzugrenzen (Arbeitsgemeinschaft Beratungswesen 2003).

Als Tätigkeitsfeld und Aufgabenbereich wurden u.a. auch pädagogisch-educative Beratungsansätze und Beratungsanliegen genannt, -bisher ohne weitere Spezifizierungen.

## **EKLEKTIZISTISCHE AUSRICHTUNGEN UND VIELFÄLTIGE KOOPERATIONEN**

Die ersten Erziehungsberatungsstellen waren psychoanalytisch und psychotherapeutisch orientiert, beispielgebend die Wiener Stelle (Aichhorn 1959). Die derart vorgeprägte Erziehungsberatung trug, angelehnt an die Frankfurter Schule, in den nach-68er Jahren wesentlich zur Umsetzung der antiautoritären Erziehung bei.

Mit der us-amerikanischen humanistischen Wende kamen die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, kognitive Verhaltenstherapien und seit den 90ern zunehmend familientherapeutische Orientierungen in die Erziehungsberatungsstellen. Heute dominiert auftrags- und erfahrungsbedingt ein therapieschulenintegrativer, eher systemischer Eklektizismus (Vicini 1993; Hundsalz 1996).

Die für Erziehungsberatung grundlegende Entwicklungsperspektive erfordert neben Kenntnissen der Persönlichkeits- und Sozialentwicklung auch praktisches Informationswissen, beispielsweise über ortsnahe Erfahrungsangebote für die Kinder und soziokulturelle Integrationsmöglichkeiten für arbeitsmüde Eltern: "Es bedarf keiner besonderen prophetischen Gabe um zu prognostizieren, dass Beratung mehr Informationsarbeit werden wird." (Nestmann, Engel 2002, S. 41).

Das Ausmaß fallbezogener Kooperationen von Erziehungsberatungsstellen mit anderen edukativen Praxisfeldern ist nicht bekannt. Ich schätze, dass in mehr als der Hälfte aller Fälle in irgendeiner Weise mit ErzieherInnen, ÄrztInnen, TherapeutInnen, LehrerInnen oder SozialarbeiterInnen zumindest informatorisch kooperiert wird.

Darüberhinaus kooperieren Erziehungsberatungsstellen in erheblichem Ausmaß auch nicht-fallbezogen (s. folgendes Unterkapitel). Als nicht-fallbezogene Präventionsfelder gelten neben familienbildnerischen Elternabenden, Kursen und Projekten an Kindergärten, Schulen und Familienbildungseinrichtungen auch Praxisreflexion und Supervision für andere Fachkräfte, Fortbildungen für ErzieherInnen und LehrerInnen, Interviews in Presse, Radio/TV und Podiumsdiskussionen (vgl. BMFSFJ 1999, S. 22).

## PROFESSIONALISIERUNG UND QUALIFIKATION

Erziehungsberaterische Exploration, Diagnostik, Beratung und Therapie vermitteln implizit Erlebens- und Verhaltensnormen. Beispielsweise belehrt die Mikroanalyse nächtlicher Weckversuche eine Familie implizit, daß man keineswegs nachts durchschlafen müsse, sondern für einen Toilettengang aufwachen 'wollen' sollte. Zudem aktualisieren erziehungsberaterische Techniken zur Vertiefung, Konfrontation, Symbolisierung oder Genogrammbesprechung nicht nur frühere Erfahrungen, sondern bilden diese zugleich zukünftige Beziehungserwartungen.

Derart "geheime Moral der institutionalisierten Beratung" (Thiersch 1990) erfordert kontinuierliche Reflexion, fachliche Fortbildung, praxisbegleitende Supervision und transparente Nutzung in fachkompetenter Professionalität.

Das Praxisfeld Erziehungsberatung ist bereits beachtlich professionalisiert (s. III.B.2.):

- Die Festschreibung der Angebotsleistung Erziehungsberatung im KJHG bestätigt deren gesellschaftliche Anerkennung als gemeinwohlförderlich.
- Das Vorhandensein einschlägiger Fachorganisationen belegt ein beachtliches Bemühen um fachliche Standards.
- Die evidenten therapeutischen Ausrichtungen indizieren die Beachtung von Bezugswissenschaften.

Im Einzelnen erfordert die Professionalität psychosozialer Beratung diverse Kompetenzen, insbesondere (vgl. z.B. Schwarzer, Buchwald 2001, S. 588 ff):

- Wissenschaftsorientierung, z.B. wissenschaftlich begründete Handlungsrouinen.
- Kunstfertigkeit, z.B. Kongruenz von Persönlichkeit und Methodik, kommunikative Kompetenz, empathische Wertschätzung der KlientInnen, interkulturelle und lebensweltliche Sensibilität.
- Prozeßkompetenzen, insbesondere zur Anleitung und Gestaltung des Auftauens, Mobilisierens und Stabilisierens von Veränderungen.
- Berater-Skills, z.B. für Problemverständnis und -analyse, Zielklärung und Zwischenbilanzierung, Verlaufsstrukturierung und Lösungsfindungsdidaktik, Interventionen und Gruppenmoderation, Vermeidung von Verstrickungen und Dekompensationen, Krisenintervention.
- Bewältigungskompetenzen, z.B. Teamreflexion, Supervision, Qualitätsentwicklung.

Die bisherigen Grundausbildungen der zu gut 35% Diplom-SozialpädagogInnen (FH), zu 46% Diplom-PsychologInnen und zu knapp 20% weiteren Fachkräfte, z.B. Theologen, in den Erziehungsberatungsstellen (BKE 2005, S.38) vermitteln den o.g. Kompetenzkanon jedoch *nicht* ausreichend. Deshalb hatten bereits 1993 etwa 60% der Fachkräfte in den alten Bundesländern - zumeist privat finanziert- aufwändige therapeutische Weiterbildungen absolviert. Und zum Jahresende 2003 wurden für die 5210 Fachkräfte schon 7801 abgeschlossene Zusatzqualifikationen angegeben, davon für etwa die Hälfte der Fachkräfte familientherapeutische oder systemische Zusatzqualifikationen (BKE 2005, S. 39). Auch daher galt die Erziehungsberatung als kaschierte Psychotherapie in der Jugendhilfe.

Seit 1990 ist die Psychotherapie als Leistung der Heilkunde gesetzlich geregelt. Je strikter in der Folge eine zunehmend sozialpädagogisch orientierte Jugendhilfe von der nunmehr heilkundlichen Psychotherapie abgegrenzt werden wird, desto weniger werden sich m.E. ErziehungsberaterInnen psychotherapeutisch orientieren und weiterbilden. Statt dessen bedarf es dann explizit erziehungsberaterischer Weiterbildungsgänge.

Im Jahr 2004 legte die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. "erstmalig ein grundlegendes Weiterbildungskonzept für den Erwerb von Grundkompetenzen im Bereich Erziehungs- und Familienberatung vor, das den aktuellen Erfordernissen der Arbeit in Beratungsstellen entspricht und auch den Anliegen der Produktkontrolle und Qualitätssicherung gerecht wird." (BKE 2004, S. 43).

Das Evangelische Zentralinstitut für Familienberatung in Berlin bietet eine Fortbildung in Erziehungsberatung, die aus fünf einwöchigen, aufeinander aufbauenden Kursen besteht, die jeweils im Abstand von ca. einem halben Jahr stattfinden (EZI, EKFuL 2003). Zur Optimierung des Transfers für die eigene Praxis wird eine begleitende Supervision zwischen den Seminarwochen empfohlen. Der erfolgreiche Abschluss der Fortbildung wird durch drei schriftliche Fallberichte der Teilnehmer dokumentiert und mit einem Zertifikat bestätigt ([www.ezi-berlin.de](http://www.ezi-berlin.de), 15.04.2005).

Leider enthalten beide fachverbandlichen Weiterbildungscurricula bisher keine Einheiten zum *didaktischen* Bemühen, aufnehmbares Wissen zu identifizieren und aufnehmbar mitzuteilen.

## **DAS QUALITÄTSPRODUKT ERZIEHUNGSBERATUNG**

Die Erziehungsberatung ist das wohl best beforschte Praxisfeld der Jugendhilfe. Die Untersuchungen bestätigten subjektive Zufriedenheiten der KlientInnen und beachtliche Effekstabilitäten (Lohmeier 2003, S. 21f). Bei etwa der Hälfte der Fälle waren Verhaltensänderungen nachweisbar (Kühnl, Mayr 2004, S. 242).

Der Deutsche Arbeitskreis für Jugend-, Ehe- und Familienberatung (2004) benannte knapp 100 Merkmale guter Beratung in den Kategorien

- Informationen und Klärungen am Beratungsbeginn,
- Bedingungen des Beratungsprozesses,
- Gewährleistung der Fachlichkeit,
- Rechtliche Bedingungen und Zusammenarbeit mit anderen Diensten.

Die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. entwickelte eine ausführliche Anleitung zur Qualitätsbeurteilung und -entwicklung der Stellen, die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend als "QS 22" veröffentlicht wurde (BMFSFJ 1999).

*Strukturelle* Qualitätsmerkmale institutioneller Erziehungsberatung sind demnach:

- Fachliches Angebot.
- Selbstverantwortliche Inanspruchnahme.
- Laufende Kontraktierungen der Meta-Perspektiven und Prozesse.
- Institutionelle Qualitätsgarantie.

Als Garanten der *Prozeßqualität* in den Erziehungsberatungsstellen gelten:

- Eine einschlägig multiprofessionelle Teambesetzung.
- Das Teamkonzept mit kollegialer Supervision.
- Externe Supervision.
- Dokumentationspflichten.

Als Merkmale der *Ergebnisqualität* sind angegeben:

- Konsultationen im Team und Klientenbefragungen.
- Analysen mit Leistungsbeschreibungen, Statistiken, Checklisten, Audits, Befragungen auf Repräsentation - Ressourcen - Realität.

Auf diesem ausführlichen Material zur Qualitätssicherung der Erziehungsberatungsstellen basiert das Gütesiegel "Geprüfte Qualität" des Fachverbandes (BKE 2003).

### III.B.5. FAMILIENBILDNERISCHE ANGEBOTE VON ERZIEHUNGSBERATUNGSSTELLEN

Der Gesetzgeber übertrug weder den Erziehungsberatungsstellen noch den Familienbildungseinrichtungen irgendwelche Leistungsmonopole. Daher *dürfen* Erziehungsberatungsstellen familienbildnerische Angebot selbst oder auch kooperativ erbringen. Ob und wie sie das tun sollen, entscheiden die jeweils örtlichen Jugendhilfeplanungen, Träger und / oder die Beratungsstellen.

Konsens ist: "Prävention gehört zum Leistungsspektrum der Erziehungs-, als auch der Ehe-, Familien- und Lebensberatungsstellen und wird sowohl als integrierte Leistung als auch als spezifische Leistung erbracht." (Arbeitsausschuß ... 2004, S. 20). Allgemeine Zustimmung werden m.E. auch die weiteren programmatischen Feststellungen des Arbeitsausschusses der Liga der Freien Wohlfahrtspflege in Nordrhein-Westfalen finden (ebd., S. 21): "Informations- und Präventionsangebote der Beratungsstellen wollen Menschen stärken, ihnen Informationen und Kompetenzen vermitteln, Entwicklungsaufgaben, belastende Lebensereignisse und Lebenslagen zu bestehen, ohne in ernsthafte Krisen zu geraten. Sie sollen jedoch auch dazu beitragen, Informationen über weitergehende Hilfeangebote zu vermitteln. Hierzu gehören:

- Angebote für Erwachsene,
- Offene thematische Angebote "rund um das Familienleben", zu Entwicklungs- und Erziehungsfragen und zu weiteren Lebensthemen (Trennung, Trauer/Tod, Lebenszyklus, Familienzyklus, etc.) in Kooperation mit Kindertagesstätten, Schulen, Familienbildungsstätten, Jugendämtern, Selbsthilfegruppen, Kirchengemeinden, usw.,
- Elterntrainings, Elterngruppen,
- Kommunikationstrainings für Paare,
- Gruppenangebote für Alleinerziehende, Pflegeeltern, Väter, nach Trennung / Scheidung etc."



Den bisherigen Erörterungen zufolge sind familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen gesetzlich bestimmt als

- präventive Angebotsleistungen nach § 16 (2) 1. KJHG und nach ggf. vorhandenen landesrechtlichen Regelungen
- von vornehmlich Erziehungsberatung nach § 28 KJHG erbringenden Stellen.

Die bayerische Förderrichtlinie beispielsweise benennt als Förderungsgegenstand und –zweck auch die Förderung der Erziehung in der Familie nach § 16 mit u.a. „Vorträgen und sonstigen Informationsveranstaltungen, Presse und Öffentlichkeitsarbeit“ (Bayerisches Staatsministerium 2001).

Dies ergänzend sind familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen näher bestimmt als

- tradiertes und manchmal vom Träger zugewiesenes Aufgabengebiet,
- beachtenswert häufig selbstständig oder kooperativ erbrachte Leistungen für Erziehende zur Entwicklungsförderung und Persönlichkeitserziehung junger Menschen,
- Standard des Qualitätsproduktes Erziehungsberatung.

### **BESTAND IM ERHEBUNGSJAHR 2003**

Als familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungstellen waren für die Bestandserhebung operationalisiert und für die weitere Erörterung übernommen worden "alle einzelfallübergreifenden Angebote und Aktivitäten von Erziehungs- und Familienberatungsstellen, die zur Stärkung der Erziehungskraft von Eltern beitragen können."

Die für das Jahr 2003 durchgeführte Bestandserhebung wies rund 11000 derartige familienbildnerische Angebote auf (von den 852 antwortenden auf die 1081 bekannten Erziehungsberatungsstellen extrapoliert). Davon waren etwa 56% Einzelvorträge, knapp 20% Kurse und 24% Projekte.

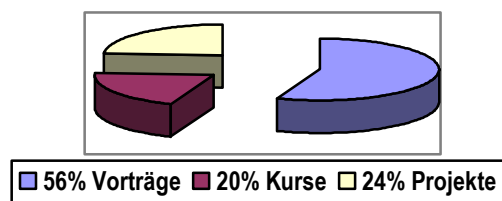


Abb. III-5: Anteile der Angebotsformen

Im Vergleich zu 1993 (s. I.A.2.; BKE 1994, S. 15f) gaben 10 Jahre später 82% statt damals 74% der respondierenden Stellen eltern-/ familienbildnerische Angebote an.

Die Erbringung familienbildnerischer Angebote durch Erziehungsberatungsstellen hat somit auf sehr hohem Niveau noch weiter zugenommen und kann als Standardleistung von Erziehungsberatungsstellen gelten.

Die BKE hatte als Merkmale des "Qualitätsprodukt Erziehungsberatung" einen Anteil von präventiven Arbeiten und Vernetzungsaktivitäten an der Gesamtarbeitszeit von 25% genannt (BMFSFJ 1999, S. 23). Die familienbildnerisch aktiven ExpertInnen jedoch schätzten, daß lediglich gut 10% der Kapazität ihrer Stellen familienbildnerisch eingesetzt wurden (s. II.A.2.a.).

Veranschlagt man nun je Vortragstermin einen Arbeitshalbtage, je Kursfolge und Projekt 5 Arbeitshalbtage sowie zumindest die selbe Zeit für Vor- und Nachbereitung erbrächten die Erziehungsberatungsstellen in Deutschland familienbildnerische Leistungen im erheblichen Ausmaß von gut 30000 Arbeitstagen, bzw. knapp 4% der gesamten Fachkraftkapazität.

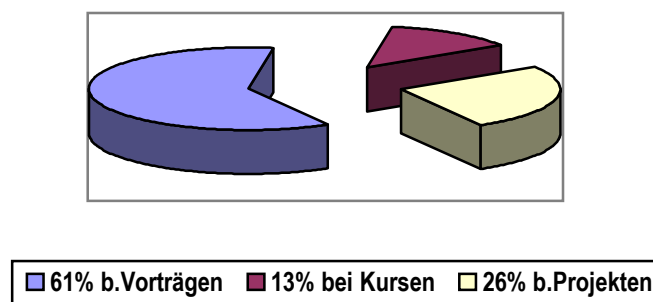


Abb. III-6: Geschätzte Anteile der Teilnahmen an den Angebotsformen in %

Rechnet man je Vortragsangebot durchschnittlich 30 TeilnehmerInnen, je Kurs 13 und je Projekt 20, hätten etwa 260000 Personen familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen wahrgenommen (s. II.B.2.). Weitere mindestens 40000 TeilnehmerInnen sind m.E. anzunehmen für die vermutlich mindestens 3.500 familienbildnerischen Angebote (etwa 1 Angebot jährlich je Fachkraftstelle), die nebetätig / privat von erziehungsberaterischen Fachkräften erbracht werden.

Daß Erziehende pro Jahr schätzungsweise 300.000 mal an familienbildnerischen Angeboten von erziehungsberaterischen Fachkräften teilnehmen und daß die Erziehungsberatungsstellen jährlich etwa 300000 Fallbetreuungen abschließen, erweist eine hohe gesellschaftliche Bedeutung beider Leistungen (vgl. Weisser 2002, S.154). Es zeigt aber auch, daß Eltern *nicht mehrere* Familienbildungsangebote von Erziehungsberatungsstellen wahrgenommen haben, *bevor* sie teure erziehungsberaterische Einzelfallhilfen in Anspruch nehmen.

Die Anzahlen der familienbildnerischen Angebote von Erziehungsberatungsstellen in den Bundesländern variieren im Faktor 5, zwischen Bremen mit nicht einmal 3 Angeboten je Stelle gegenüber Hessen mit durchschnittlich gut 15 familienbildnerischen Angeboten (s. Abb. II.7.).

Dieser und weitere Unterschiede zwischen den Bundesländern sollten gesondert weiter untersucht werden, da vermutlich unterschiedliche sozialpolitische Hintergründe, unterschiedlich gewachsene Trägerstrukturen und vermutlich auch unterschiedliche soziökonomische Bedingungen abzuklären sein werden.

Angesichts von schätzungsweise etwa 50000 pädagogisch-psychologischen Familienbildungsangeboten (ohne Mutter-Kind-Kurse) bei Familienbildungsstätten und Volkshochschulen (s. III.B.3.) sind etwa 11000 familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen ein sehr beachtenswertes Ausmaß.

Bei den familienbildnerisch *aktiven* Stellen durchschnittlich 14 Angebote jährlich belegen zudem die Verankerung und Akzeptanz dieser familienbildnerischen Angebote in den jeweiligen Sozialräumen und ermöglichen Rationalisierungsroutinen sowie kontinuierliche Angebotsverbesserungen.

## FAMILIENBILDNERISCHE KOOPERATIONEN

Vorschläge für mehr Kooperation zwischen Erziehungsberatung und Familienbildung gibt es seit längerer Zeit (Sachs, Kaut 1991; AGEF 1995; Ötting et al. 1996; Liebenow 2002).

Der 5. Familienbericht forderte ausdrücklich den Ausbau von insbesondere multifunktionalen "Nachbarschafts- oder Stadtteilzentren (auch in Fortentwicklung des Konzepts von Mütterzentren bzw. Orte für Kinder), wie sie zur Zeit auch im Rahmen von Modellprojekten an unterschiedlichen Orten in den alten und neuen Bundesländern erprobt werden." (BMFSFJ 1995, S. 195): "In solchen Zentren könnten zusätzlich auch Angebote einer professionellen Familienberatung gemacht oder zumindest koordiniert werden." (ebd., S. 198). Allerdings wurde knapp zuvor festgestellt: "Eine bedauerliche Barriere, die die Entwicklung solcher Einrichtungen erheblich bremst, ist die in den meisten Bundesländern förderungsrechtlich fixierte Struktur, die zwischen den Altersphasen starre Grenzen setzt und zwischen Bildungsangeboten und Nothilfemaßnahmen trennt." (ebd., S. 196).

Familienbildnerische Angebote auf dem Hintergrund erzieherischer Erfahrungen überwinden diese Barriere in beispielgebender Weise und offenbar aufgrund des Präventionsinteresses der Erziehungsberatungsstellen selbst. So empfiehlt der Abschlußbericht zum Projekt "Stärkung der Erziehungskompetenz als präventive Aufgabe der Erziehungsberatungsstellen" des Caritasverbandes der Erzdiözese Freiburg, mit dem Elternkurs "Kess-erziehen" vor allem auf die Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten zu setzen (AGE Freiburg 2005). Mit derartigen Verschränkungen präventiver Familienbildung und erzieherischer Einzelfallhilfen werden sich die Kindertageseinrichtungen zukünftig zu attraktiven Orten integrativer Erziehungspartnerschaft mit gezielter Elternarbeit, allgemeiner Familienbildung und erzieherischer Einzelfallhilfen entwickeln können.

Auch seitens der Familienbildungseinrichtungen wurde mehr Kooperation befürwortet: "Kooperation und Vernetzung zwischen Einrichtungen mit unterschiedlichen Angebotsprofilen (z.B. Verknüpfung von Familienbildung und Beratung, Familienbildung und Sozialpädagogische Familienhilfe) ermöglicht es jedoch, einrichtungübergreifend auf die individuellen Bedürfnisse und Problemlagen der TeilnehmerInnen einzugehen und die Angebote der verschiedenen Einrichtungen miteinander zu kombinieren. Die Wirksamkeit der einzelnen Angebot kann sich so wechselseitig erhöhen, und eine optimale Unterstützung der TeilnehmerInnen bei gleichzeitiger Wahrung des Profils der Familienbildung als Bildungseinrichtung -in Abgrenzung zu Beratung und

sozialpädagogischer Arbeit- kann gewährleistet werden". (Schiersmann et al. 1998, S. 345f). Untersuchungen dieser als positiv erwarteten Wechselwirkungen sind auch m.E. vielversprechend und dürften die weiteren Konzeptions- und Organisationsentwicklungen beider Praxisfelder beeinflussen.

1994 hatten nahezu alle befragten Familienbildungseinrichtungen mit den unterschiedlichsten Institutionen, Vereinen und Verbänden im pädagogisch-psychologischen Bereich zusammen gearbeitet, wobei in der Rangreihe gleich nach Kooperationen mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung und mit behördlichen Einrichtungen von 68% der Familienbildungsstätten Kooperationen mit Beratungsstellen angegeben wurden (Schiersmann et al. 1998, S. 333). 60% der befragten Familien-bildungseinrichtungen hatten TeilnehmerInnen an spezialisierte Beratungsstellen vermittelt. 32% hatten auch Beratungsangebote, z.B. Erziehungsberatung, Schuldnerberatung (ebd., S. 98). Und für beachtliche 20% der Familienbildungs-einrichtungen wurden Projektkooperationen mit Beratungsstellen berichtet (ebd., S. 331f).

Erziehungsberatungsstellen und Familienbildungseinrichtungen sind nicht nur ähnlich flächendeckend verteilt, sondern häufig auch räumlich nah beieinander angesiedelt. Das schafft organisationale Vorteile (vgl. Schiersmann 1998, S. 400; Smolka 2002, S. 52) bei

- Finanzierung der Angebote,
- Aquisition von Projektmitteln und Sponsoren,
- Lobbying in Netzwerken, Gremien und Lokalpolitik,
- eigener Imagepflege und Schwellensenkung,
- Angebots- und Programmentwicklung,
- Ankündigung und Werbung,
- Vermittlung von TeilnehmerInnen / KlientInnen,
- Projektentwicklung und -durchführung,
- Kompensation von Arbeitsverdichtung und Personalabbau.

Meiner Erfahrung nach könnten die Teilnehmerzahlen bei Vorträgen an / mit Kindertagesstätten und Schulen durch einrichtungsinterne Werbung auf 50 - 250 Personen gesteigert werden, je nach Einrichtungsgröße. Das würde die Teilnehmerzahlen insgesamt sowie die Vortragseffizienz enorm steigern.

Für Erziehungsberatungsstellen ist familienbildnerische Kooperation Standard. Der Bestandserhebung für 2003 zufolge kooperierten 82% der Responder und 94% der familienbildnerisch aktiven Erziehungsberatungsstellen bei knapp 40% ihrer Angebote (Einzelberechnung aus Anhang C -3),

- mehrheitlich mit Kindertagesstätten und Schulen, z.B. an Elternabenden,
- zu etwa 1/3 familienbildnerisch mit Jugendämtern, beispielsweise für Alleinerziehendengruppen,
- etwa 1/4 der Stellen mit ausgewiesenen Familienbildungseinrichtungen,
- kirchlich getragene Erziehungs- und Familienberatungsstellen häufiger mit kirchlichen Familienbildungsstätten und kommunale Stellen eher mit Volkshochschulen, und
- einige Stellen mit Kirchengemeinden, Initiativen, anderen Ämtern.

Somit wurde seitens der Erziehungsberatungsstellen seltener mit professionell disponierenden Familienbildungseinrichtungen kooperiert, die neben Bildungsmarketing, Management und Administration auch die Sicherung der fachlichen Qualität ihrer Angebote und des organisationellen Lernens ihrer Institutionen sowie der beitragenden Fachkräfte und Stellen betreiben. Dennoch wurden seitens der Familienbildungs-einrichtungen hohe Anteile konkreter Zusammenarbeit mit Beratungsstellen und hohe Zufriedenheiten damit belegt (Schiersmann et al. 1998; John 2003, S. 200 f).

Kooperationen erfolgen in der Regel beiderseits auch im Bemühen um Kostendeckung und ohne Gewinnstreben (vgl. Geißler 1998, S. 72). Als förderlich wurde von einer Leiterin die Kooperation mit einer psychologischen Beratungsstelle, zu der persönliche Kontakte bestanden, genannt. Mitarbeiter/innen dieser Beratungsstelle hielten in unregelmäßigen Abständen Vorträge zu entwicklungspsychologischen Fragen, der Einrichtung entstanden hierfür keine Honorarkosten (Schiersmann et al. 1998, S. 59).

Insbesondere für kooperative Zielgruppenprojekte können Sponsorengelder aquiriert werden. Der Lionsclub Seligenstadt z.B. unterstützte jahrelang das Projekt "Kompass", mit 6 Teilprojekten zur Sucht- und Gewaltprävention an Kindergärten, Schulen, sonstigen Einrichtungen und an der örtlichen Psychologischen Beratungsstelle ([www.lions-seligenstadt.de/Kompass/kompass.html](http://www.lions-seligenstadt.de/Kompass/kompass.html)).

Gelegentlich werden familienbildnerische Tagungen organisiert, die besonders vielen TeilnehmerInnen Vorträge und Kurse, auch mit prominenten ReferentInnen, sowie Arbeitsgruppen mit Impulsreferaten und Wandzeitungen sowie vielfältige Rahmenprogramme bieten.

Manche Stellen bewerben ihre Angebote im Internet (z.B. [www.erziehungsberatung-fulda.de](http://www.erziehungsberatung-fulda.de)). Internetplattformen (z.B. unter [www.bke.de](http://www.bke.de), [www.sorgenchat.de](http://www.sorgenchat.de), [www.young-avenue.de](http://www.young-avenue.de), auch die suizidprophylaktisch angelegte [www.youth-line.de](http://www.youth-line.de)) verbinden familienbildnerische Information und erziehungsberaterische Hilfestellung in medientypischer Weise.

Die juristische Verantwortung und Haftung liegt zunächst bei der *veranstaltenden* Einrichtung. Verträge mit KursleiterInnen und Kooperationsvereinbarungen mit z.B. Erziehungsberatungsstellen, sind nachrangig. Vom Publikum jedoch werden die KursleiterInnen für die Inhalte, Methoden und Effekte verantwortlich gemacht und die Veranstalter / Einrichtungen für die Rahmenbedingungen, das lernökologische Ambiente, das jeweilige Angebotsthema und die Wahl eben dieser ReferentIn / KursleiterIn.

Speziell bei familienbildnerischen *Projekten* kooperierten die Erziehungsberatungsstellen familienbildnerisch neben den o.g. Einrichtungen auch mit

- Ämtern, regionalem Schulamt, Fachabteilung im Bistum, etc,
- Kirchen und Verbänden, z.B. Aktion Jugendschutz, DKSB, ProFamilia,
- Zentren, z.B. örtlichen Frauen-,Jugend-, Stadtteilzentren,
- niedergelassenen Praktikern / Freiberuflern, z.B. ÄrztInnen, Ergo-, Logo-, Psycho-TherapeutInnen,
- Selbst-Hilfe-Gruppen, z.B. Alleinerziehenden, Krabbelgruppen, Pflegeelternkreisen,
- Medien, z.B. Presse, Rundfunk, Werbungszeitungen, Gemeindeblättern.

Synergie anstrebende institutionelle Kooperationen im psychosozialen Bereich sind voraussetzungsvoll (Seckinger 2001):

- Die Kooperationspartner bedürfen je eigener Identitäten als Voraussetzung sowohl gegenseitiger Anerkennungen der Differenzen als auch des verbindenden Kooperationszusammenhangs.
- Institutionelle Kooperationen erfordern kooperationsfähige persönliche Beziehungen mit Kontinuität in zeitlichen Perspektiven.
- Alle Kooperationsebenen und -partner brauchen kontinuierlichen Informations-austausch, freien Wissenszugang und wechselseitig anerkannte Fachlichkeiten.
- Institutionelle Kooperationen müssen strukturell, materiell, innerorganisatorisch und planerisch abgesichert sein.
- Kriterium für die Bewertung der psychosozialen Kooperation bleiben letztlich die KlientInnen *und* die Kinder, eigentlich sogar die ganzen Familiensysteme.

Planerische Grundsatzentscheidungen der Familienbildungseinrichtungen und der Erziehungsberatungsstellen werden in der Regel durch übergeordnete Trägergremien getroffen. Mit der Organisation und Durchführung der Angebote jedoch werden dann die vor Ort kooperierenden Fachkräfte betraut.

9 der 11 ExpertInnen meiner Pilotbefragung hatten zwar stelleninterne Vorgaben für ihre Familienbildungsaktivitäten angegeben, doch nur 3 davon berichteten schriftlich fixierte und/oder mit Budgets ausgestattete Dienstaufträge. Wären diese Verhältnisse in etwa repräsentativ, wovon m.E. auszugehen ist, wären ErziehungsberaterInnen in der organisatorischen Planung und praktischen Erbringung familienbildnerischer Angebote strukturhierarchisch eher autonom. Zudem ist ihre Dotierung geregelt, so daß keine Demotivierungen durch geringe und manchmal unsichere Bezahlung, wie für honorartätige KursleiterInnen (Kil 2002, S. 56), auftreten.

Erziehungsberatungsstellen bieten insofern beste Rahmenbedingungen für familienbildnerische Kooperationen.



## FAMILIENBILDUNGSKONZEPTE

27% der Erziehungsberatungsstellen berichteten in der Bestandserhebung, ihre Angebote zur "Stärkung der Erziehungskraft" in irgendeiner Form schriftlich dargelegt zu haben, beispielsweise in Jahresberichten oder in Konzeptpapers.

Schon vor Jahren berichtete die Erziehungsberatungsstelle in Eller über Erziehungshilfe, Rat und Information im Kindergarten (ERIK). Dort kamen niederschwellig und gemeindenah zu vier Fünfteln klassische Themen der Erziehungsberatung zur Sprache (Pellander et al. 2004; vgl. Ötting et al. 1996).

Die Psychologische Beratungsstelle in Steinfurt veröffentlichte im Jahresbericht 2001 auf 11 Seiten ihre Konzeption für Prävention und Vernetzung mit Begründungen, Angabe der zu beachtenden Wissenschaftsgebiete und praxisleitenden Folgerungen. 33 bereits realisierte Umsetzungen reichten von Aussprechstunden über Gewaltpräventionsprojekte bis zu Kooperationen mit Familienbildungsstätten (Diekamp 2002).

TeilnehmerInnen meiner Fortbildungskurse nannten als Begründungen für familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen (von mir zusammengefasst und ausformuliert):

- Elternbildung ist Erwartung /Auftrag der *Jugendhilfe*, denn ohne Elternarbeit funktioniert keine Kinderarbeit.
- Elternschule ist ein bedarfsorientiertes Angebot zur *Wissensvermittlung*.
- Viele Eltern sind unsicher. Deshalb ist ein Dialog zwischen den Eltern her zu stellen. *Erfahrungsaustausch* ist oft effektiver und effizienter als Einzelberatung.
- Elternbildung kann ein *Filter* vor den Beratungen werden und von unnötigen Inanspruchnahmen entlasten.
- Der Betrieb einer Elternschule bedeutet *Stellenpräsentation* und *Schwellenabbau*, aber ggf. auch Identifikation der Stelle mit Elternschul-Effekten.
- Elternschule ermöglicht *Vernetzung*. Kooperation ist sinnvoller als Konkurrenz.
- Für *Prävention* ist, weil gut angelegt, durchaus zusätzliches Geld da.

Demnach sind sich Familienbildung erbringende ErziehungsberaterInnen multipler Funktionen ihrer Tätigkeiten für das Profil und die Entwicklung ihrer Stellen bewußt, wenngleich in diesem Stichwortkatalog beispielsweise die Verengung auf *Wissensvermittlung* ohne Beachtung von *Kompetenzbildung* auch die Notwendigkeit einer grundlegenden Rekonstruktion aufzeigt.

Die KollegInnen in meinen Fortbildungen wiesen zudem auf ihre persönlichen Anteile hin:

- Elternschulung ist ein persönlich *interessantes* Arbeitsfeld.
- Man muß *authentisch* sein, um förderlich zu wirken.
- Elternbildung verspricht positive *Anerkennung*, Akzeptanz in der Bevölkerung, Sendungserfolg, Lust/ Neugier, Spaß am Potential in /von Gruppen.

Bezeichnenderweise enthalten die hier angeführten Aspekte der persönlichen Bedeutung familien- / elternbildnerischer Praxis keinen Hinweis auf die Lernbarkeit der notwendigen andragogischen Kompetenzen. Es wäre also ausführlich zu untersuchen und für die Stellenentwicklungen nutzbar zu machen, welche Erwartungen, Einstellungen und Selbstzuschreibungen ErziehungsberaterInnen hinsichtlich ihrer familienbildnerischen Tätigkeiten haben. Vermutlich erschlossen sich vor diesem Hintergrund die Wahl der Inhalte, Angebotsformen und Zielgruppen bei den Angebotsentwicklungen.

Obleich viele sozialpolitische Beiträge die Angebote der öffentlichen Jugendhilfe eher auf Multiproblemfamilien fokussiert sehen wollen, sind gemäß KJHG zunächst *alle* Eltern, Erziehenden oder Personensorgeberechtigten *aller* jungen Menschen Zielgruppe familienbildnerischer Angebote, -zumal es auch monoprobematische und noch unerkannte Bedürftigengruppen gibt. Beispielsweise ist der Anteil an Hochschulen studierender Mütter mit ganz speziellen Alltagsanforderungen beträchtlich, im 5. Familienbericht wurden knapp 10 % der StudentInnen angegeben (BMFSFJ 1995, S. 2008).

Eine durch die öffentliche Armut bedingte Nutzung der Familienbildung für multiproblematische Zielgruppen anstelle der bisherigen Einzelfallhilfen jedoch könnte die offenen Familienbildungsangebote überfordern. Zudem könnte eine Ausrichtung der Leistungserbringung auf mehrfachproblematische soziale Randgruppen auch die weitgehend überwundene Defizitorientierung wiederbeleben.

Auch dies verweist auf die Dringlichkeit umfassender Begleitforschungen und Rekonstruktionen, - letztlich sogar auf die Frage nach der Verortung der Familienbildung in der Jugendhilfe oder im Bildungswesen.

## **PRAXISGELEITETE ANGEBOTSENTWICKLUNG**

Professionell qualitätsvolles Handeln gründet auf inhaltlichem Wissen und Forschungskompetenz seiner Bezugswissenschaften (Vogel 1997, S. 86).

Der wissenschaftliche Referenzrahmen für *FamilienbildnerInnen* umfasst zunächst inhaltsbezogen alle human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere Familiensoziologie und Resilienzforschung, Philosophie und Theologie, Genetik und Neuropsychologie, Geburtsmedizin und Kinderheilkunde, Sportpädagogik und Medienwirkungsforschung. Der wissenschaftliche Referenzrahmen umfaßt ferner handlungsbezogene Kompetenzen, insbesondere der Erwachsenenpädagogik und für DisponentInnen auch der Betriebswirtschaftlehre.

*ErziehungsberaterInnen* entwickeln ihre familienbildnerischen Angebote jedoch eher praxisbezogen. Welche Konzepte angewendet werden, erfragte die Bestandserhebung zwar nicht. Die Stellen nannten jedoch eine breite Palette der Bezugnahmen (s. II.B.2., S. 42):

- 292 mal Konkrete Autoren / Titel.
- 233 mal konkrete Programme.
- 46 mal Themen / Methoden ohne bestimmte Angaben.
- 20 mal selbst entwickelte Konzepte.
- 8 mal übernommene Konzepte.
- 4 mal Elternbriefe.
- 101 mal Sonstiges.

Demnach existiert zwar eine benennbare Wissensbasis, doch kann ohne Einzelnachfragen nicht auf die thematischen und die erwachsenenpädagogischen Anteile geschlossen werden. Zumindest wurden 233 mal konkrete Programme angeführt, die in der Regel didaktisch aufgebaut sein dürften.

Etliche Elternbildungsprogramme sind so weit kommerzialisiert, beispielsweise das Triple-P-Programm im franchise-System ([www.triplep.de](http://www.triplep.de), dort die Infos für Fachleute; 15.0.4.05), daß sie von nicht-kommerziellen Erziehungsberatungsstellen nicht angeboten werden können. Demzufolge wurden -den freien Angaben nach- auch ursprünglich therapeutische Angebote familienbildnerisch adaptiert, z.B. das Münchener Trainingsmodell (Innerhofer 1977, Warnke 1993) oder das Video-Home-Training (Leist 1998). Dann ist gut, wenn die Kursleitungen einzelfallerfahrenen und in Teams eingebundenen Fachkräften obliegt.

Die Bestandserhebung weist auf, daß bei den Angeboten von Erziehungsberatungsstellen bundesweit nur wenige Themen dominierten (s. II.B.2. und Anhang C -9). Da ErziehungsberaterInnen das gesamte Spektrum konkreter Bedarfe und Vorgeschichten von Problemlagen kennen, können sie besonders schnell Angebote zu regional drängend gewordenen Problemen erarbeiten, beispielsweise anlässlich einer Suizidhäufung unter SchülerInnen einer Kleinstadt. Sie tragen damit wesentlich zur Dynamisierung der Familienbildung bei.

Lokale Angebotsentwicklungen können auch top-down angestoßen werden.

Die Bundeskampagne „Gewaltfrei erziehen“ motivierte Erziehungsberatungsstellen beispielsweise zum Betrieb eines "Elterncafés" (Maurer-Hein 2001), zur Einrichtung anonym informierender "Elterntelefone" (Schneider 2002) und zu kommunikationsförderlichem "Elterntalk" (Ziesel, 2002). Die erreichten Einstellungsänderungen wurden dokumentiert (BMFSFJ 2003).

Auch dem Jugendamt der Stadt Nürnberg gelang die Initiierung vieler familienbildnerischer Aktivitäten mit einer Öffentlichkeitskampagne ([www.kampagne-erziehung.de](http://www.kampagne-erziehung.de); 27. 04. 2005).

Das Ministerium für Familie, Jugend, Familie und Gesundheit von NRW unterstützte mit 17 kooperierenden Erziehungsberatungsstellen die Schaffung eines Kompetenznetzwerkes zur Versorgung sozial auffälliger und aufmerksamkeitsgestörter Kinder, aus dem inzwischen ein "Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger Kinder" (KES) erwuchs (Lauth 2005).

Der Landkreis Ostvorpommern eröffnete sein EU-gefördertes Lernnetzwerk AKZENT, "Allgemeinbildung - Kommunikation - Zusammenarbeit - Entwicklung - Neugier - Tatkraft", mit dem populären Erziehungsprogramm des DKSB "Starke Eltern - starke Kinder" (Landkreis Ostvorpommern 2004).

Die Abteilung Allgemeine Förderung der Familie im Kreisjugendamt Friedrichshafen des Bodenseekreises konzipierte und organisierte in Kooperation mit Vereinen, Elterninitiativen, Kindergärten, Schulen und anderen Institutionen an mehr als 20 verschiedenen Veranstaltungsorten Familientreffs. Das Kreisjugendamt hatte sich dafür zur Aufgabe gemacht, Eltern vor allem auf der Paarebene anzusprechen. Die 52 Angebote des Winterhalbjahres 03/04 reichten vom Auftakt zum Paar-Seminar "Wir sitzen in einem Boot/Kanu" auf der Donau über "Was ist Familientherapie" bis zu "Erntedank mit Oma und Opa". Als Zielgruppen wurden explizit Paare, Eltern mit Kindern, Türkische Familien und andere Nationalitäten, Fachkräfte, Frauen aller Generationen, etc. genannt. Das Amt urteilte (Brief vom 16.12.2003) "Durch die Mitwirkung der Beratungsstellen und Bildungsträger in den Familientreffs können wir aufgrund der niederschweligen Zugangsweise

viele Familien erreichen, die ansonsten nur sehr schwer über die klassischen Bildungs- und Beratungsangebote angesprochen werden können."

TeilnehmerInnen meiner Fortbildungskurse zu "Gründung und Betrieb von Elternschulen" nannten als spontane *Projektideen* (u.a. und von mir ausformuliert):

- Erziehungssprechstunde in TV, Radio, Presse.
- Werbefilm für die Beratungsarbeit.
- Vorstellung an Haustüren, Hausbesuche in Brennpunkten.
- Mobiler Beratungsbus und Marktstand.
- Urlaubs- Elternschule am Ferienort.
- Offene Angebote im Sozialraum, z.B. Eltern-Wellness-Wochenenden, Elternfrühstück.
- Begleiteter Nähkurs für AussiedlerInnen, ausländische Frauen.
- Elternschule in der Bücherei.
- Medienwerkstatt, Pädagogische Theatergruppen in großen Betrieben.
- Unterrichtseinheiten für Schulprojekte.

Würde jede Erziehungsberatungsstelle etwa alle 2 Jahre ein neues familienbildnerisches Projekt durchführen, dynamisierte auch dies die Stellenentwicklungen und die Entwicklungen der je regionalen Familienbildung enorm.

## DAS ERFORDERNIS FAMILIENBILDNERISCHER ZUSATZQUALIFIZIERUNG

Eine ständige Qualitätsreflexion "erlaubt es dem Professional, sich mit sich selbst auseinander zu setzen und das, was er oder sie tut, zu verbalisieren, zu beurteilen und für zukünftiges Handeln auszuwerten." (Weisser 2002, S.187).

Insoweit die Hochschulausbildungen keine Einübungen in die "Theorie-Praxis-Vermittlung" umfassten, sondern lediglich Fähigkeiten des "reflexiven Umgangs" mit wissenschaftlichem Wissen lehrten (Dewe 2002, S. 26), sind die diplomierten Fachkräfte an Erziehungsberatungsstellen weder für die ständige Qualitätsreflexion ihrer Erziehungsberatungen, noch für die ihrer Familienbildungsangebote vorbereitet. Deshalb sollten ErziehungsberaterInnen ihre grundständigen Qualifikationen ähnlich um erwachsenenpädagogische erweitern, wie bisher schon um psychotherapeutische.

Vermutlich können die zwei Grundlinien einer zur Diskussion gestellten "Rahmenkonzeption zur Weiterbildung der Weiterbildner" (Müller 2002, S. 113) auf die Konzipierung einer "Weiterbildung in Familienbildung" übertragen werden:

- Die mehrfachen Zyklen von erleben-reflektieren-planen-erproben machen auch eine Weiterbildung in Familienbildung zu einem "didaktischen Doppeldecker", im Weiterbildungsgang selbst sowie als Modell der zu lernenden Familienbildungsdidaktik (vgl. ebd., S. 118).
- Eine Weiterbildung in Familienbildung muß in ähnlicher Weise als kontinuierlicher Übungsweg persönlichkeitlicher Selbstentwicklung (ebd., S. 116) angelegt werden, wie die psychotherapeutischen Weiterbildungen auch und wie die Familienbildungsangebote für die TeilnehmerInnen ebenfalls.

Ob allerdings auch die in der Rahmenkonzeption für die *berufliche* Weiterbildung empfohlenen Arrangements, Methoden und Mittel übertragen werden können, bezweifle ich, da die Familienbildung wesentlich rekursionsorientierter und metakommunikativer angelegt werden sollte (s. III.A.2.)

## QUALITÄTSSICHERUNG

Bis Kriterien für eine konzeptionsbezogene Reflexion familienbildnerischer Beiträge von ErziehungsberaterInnen entwickelt sind, wird noch viel Zeit vergehen. Ich empfehle den erziehungsberaterischen Fachkräften bei meinen dreitägigen Kursen zu "Gründung und Betrieb kooperativer Elternschulen" folgende Qualitätsbereiche zu checken (vgl. Preiser, Wagner 2003):

- Zielklärung, Zielgruppenbeschreibung und Zugangserleichterung.
- Biografie- und lebensweltbezogen 'enrichende' Teilnehmerzentrierung.
- Interkulturelle Orientierung und Muttersprachlichkeit.
- Erleichterung sozialer Kontakte und gemeinwesenorientierten Empowerments.
- Methoden der Informationsvermittlung, Kompetenzbildung und Transfersicherung.
- Arbeitstechniken für selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen Erwachsener.
- Authentische Kursleitung, Rhetorik, Lernmoderation und Mediennutzung.
- Organisation, Management, Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit.
- Selbst- und Teilnehmerevaluation sowie Effizienzkontrolle.

Die Sicherung der Qualität der Programmgestaltung und der Lernarrangements erwarten familienbildnerisch tätige ErziehungsberaterInnen m.E. eher von den disponierenden Veranstaltern oder ihren Teams. Die Sicherung der Konzeptions- und Didaktikqualität hingegen werden sie m.E. eher ihren Teams und den anzustrebenden kooperativen Qualitätszirkeln zuschreiben. Die Sicherung der inhaltlichen Qualität ihrer Angebote wiederum werden sich familienbildnerisch interessierte ErziehungsberaterInnen wohl persönlich auferlegen; ebenso, wie die von Siebert für die Erwachsenenbildung generell geforderten Fähigkeiten Ambiguitätstoleranz, Urteilsvorsicht, Selbsterfahrung, Systemeffekt-einschätzung, Medienkritik und Handlungsreflexion (Siebert 2003, S. 66).

54% der 701 in irgendeiner Weise familienbildnerisch aktiven Stellen berichteten in der Bestandserhebung qualitätsichernde Evaluation (s. II.B.2., S. 42)

- mittels Teilnehmerfragebögen in 31% der Stellen,
- in den Teams in 9,4% , und
- mit beiden Formen in 13% der Stellen.

Die Evaluation in den Teams belegt, daß zumindest einige der Angebote durchführenden Fachkräfte nicht nur auf sich gestellt sind, wie viele Honorar-KursleiterInnen.

Ideal wäre eine Qualitätsreflexion familienbildnerisch tätiger ErziehungsberaterInnen gemeinsam mit hauptamtlich disponierenden Fachkräften und anderen KursleiterInnen von Familienbildungseinrichtungen. Moderierte Qualitätszirkel etwa optimierten zudem die Etablierung und Qualitätssicherung von Verbundsystemen, z.B. einer gemeinsam betriebenen Elternschule.

Systematisierte Rückkoppelungen familienbildnerischer Angebote von Erziehungs-beratungsstellen auf die Modernisierung und Organisationsentwicklung der Jugendhilfe sind mir nicht bekannt. Das passt zur Feststellung der Berichtskommission des 11. Jugendberichts: „Die Weiterentwicklung bzw. Modernisierung der Kinder- und Jugendhilfe wurde zunehmend sowohl von den Protagonisten als auch den Skeptikern und Gegnern ausschließlich in den Dimensionen der Verwaltungsreform, der Neuen Steuerung und einer stärkeren Ökonomisierung thematisiert -Dimensionen also, die bis dahin nicht zum fachlichen Kernbestand der Kinder- und Jugendhilfe gehörten.“ (BMFSFJ 2002, S. 78).

### **III.B.6. ZWISCHENFESTSTELLUNGEN**

Erziehungsberatung und Familienbildung entstanden parallel aus den selben gesellschaftlichen Hintergründen. Pragmatisch den jeweiligen sozialpolitischen Vorgaben und praktischen Anforderungen genügend, gelangten beide Praxisfelder dennoch nicht zu Anerkennungen als wissenschaftliche Fachgebiete mit Lehrstühlen und Beforschung.

Auf der Makroebene (vgl. Arnold et al. 2002, S. 18) bieten beide inzwischen prototypisch institutionalisierten und professionalisierten Praxisfelder (vgl. ebd., S. 17) fachliche Leistungen nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz.



Auf der Mesoebene dienen familienbildnerische Angebote vornehmlich gesellschaftlichen Modernisierungs- und allgemeinen familiären Optimierungsbedarfen, während Erziehungsberatung eher Einzelfallhilfe im speziellen Bedarfsfall leistet. Familienbildnerische Angebote erbringende Erziehungsberatungsstellen verschränken beide Hintergründe. Insofern nun Familienbildung wie "Erwachsenenbildung als eine Art intermediäres System zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft gesehen werden kann, ... erscheinen beide Sichtweisen relevant, wenn es um eine erwachsenenpädagogische Profilierung des Entwicklungsbegriffs geht" (Vogel 1998, S. 18f).

Ziel und Kriterium jeder Familienbildung nach KJHG sind letztlich die Entwicklungsförderungs- und Persönlichkeitserziehungsansprüche der Kinder. Diese gelten allerdings bis -auf wenige Fälle justiziabler Gefährdungen des Kindeswohls- im Edukationsinteresse der Erziehenden repräsentiert. Dem müssen familienbildnerische Angebote doppelt edukativ entsprechen.

Die Jugendhilfe, aber auch kirchliche und freie Träger gewärtigen zur Zeit die Leistungserbringung limitierende und/oder verändernde Finanzierungsprobleme. Die allgemein gehaltene Einschätzung der "Forschungsschwerpunkte" kann / muß wohl fast direkt auf die Familienbildung übertragen werden: "Weitere Veränderungen werden in Theorie und Praxis beobachtet, vermutet und vorhergesagt, vor allem Verlagerungen von der Staats- zur Marktorientierung, von der Einrichtung zum Betrieb, vom direkten Lehren zur Mediennutzung und zum Beraten und Begleiten, vom Gruppenlernen zur Individualisierung, vom Seminarraum zu neuen Lernorten (Internet, Betrieb, Heimarbeit) und deren Vernetzung. Vieles davon scheint als Entwicklungs- oder Innovationsmöglichkeit plausibel, als einseitige Prognose jedoch problematisch." (Arnold et al. 2002, S. 17).

Die Überalterung der Gesellschaft durch Geburtenrückgang, die Daseinerschwerungen durch Arbeitsmigration und transkulturelle Immigration lassen zudem inhaltlich veränderte Modernisierungs- und Hilfebedarfe erwarten.

Insgesamt lassen somit die zunehmende betriebswirtschaftliche Steuerung sowie die sozialpolitischen Anforderungen mehr inhaltliche Differenzierung und fachliche Pluralisierung der Angebote bei mehr konzeptioneller Leistungsverschränkung und organisationeller Kooperation vor Ort erwarten.

Familienbildnerische Angebote sind statistisch nur mangelhaft erfaßt. Gegenüber schätzungsweise 50000 eindeutig *elternbildnerischen* Angeboten (ohne Mutter-Kind-Kurse) der etwa 500 Familienbildungsstätten und etwa 1000 Volkshochschulen sind etwa 11000 von Erziehungsberatungsstellen quasi beiläufig erbrachte *Elternbildungsangebote* mit etwa 260000 TeilnehmerInnen eine höchst evidente Leistung. Angesichts etwa 300000 erziehungsberaterischen Einzelfallhilfen jährlich sollte das familienbildnerische Potential der Erziehungsberatungsstellen jedoch ausgebaut werden.

Nahezu alle familienbildnerisch aktiven Stellen kooperieren mit anderen Einrichtungen, vornehmlich mit Kindertagesstätten und Schulen.

Daß Familienbildungseinrichtungen ähnlich flächendeckend und häufig räumlich nah mit Erziehungsberatungsstellen angesiedelt sind, erleichtert sozialraumorientierte Gemeindenähe. Kooperative Qualitätsentwicklung ist dennoch bisher nicht üblich.

Systematisch praxisfeldübergreifendes Wissensmanagement (vgl. Arnold et al. 2002, S. 14) wird m.W. bisher nirgendwo betrieben. Erste Aus- und Fortbildungsansätze für FamilienbildnerInnen markieren jedoch eine beginnende Professionalisierung (vgl. Arnold et al. 2002, S. 14). Dabei scheinen die Qualifizierungsanforderungen für die meisten KursleiterInnen der Familienbildung, insbesondere für Eltern-Kind-Kurse, deutlich geringer zu bleiben, als für ErziehungsberaterInnen. Es droht somit eine Dreiteilung in universitär ausgebildete FamilienbildungsdisponentInnen, relativ kurz ausgebildete Eltern-Kind-Kurs- und Programm-ModeratorInnen sowie fachgebietstypisch hoch aus- und weitergebildete ReferentInnen und KursleiterInnen. Untersuchungen der Professionalisierung der Familienbildung sollten diese Unterscheidung beachten, da daraus sehr unterschiedliche Kompetenzprofile, Qualitätskriterien, Handlungsanleitungen und Analyseverfahren sowie Aus-, Weiter- und Fortbildungsanforderung (vgl. Arnold et al. 2002, S. 15f) resultieren.

## **III.C. PROZESS-ARRANGEMENTS**

Die Rekonstruktion der unterschiedlichen Arrangements von Familienbildungsprozessen greift, vermittelt durch die Bezugsdisziplin Erwachsenenpädagogik, auf grundlegende Diskurse des Lernens und Lehrens zurück. "Im gemeinsamen Professionsverständnis wird 'Lehren' -im Gegensatz zu einem simplifizierenden Paubegriff- verstanden als sämtliche intentionale Arrangements, die von Institutionen und/oder Personen angerichtet werden mit der Absicht, erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, zu fördern und zu erleichtern. Dass Lernen keineswegs nur in solchen didaktisch arrangierten Situationen erfolgt, war ebenfalls professioneller Konsens, ...." (Reischmann 2002b, S. 85).

### **III.C.1. REKONSTRUKTIONS-PARADIGMEN**

Die neueren psychologischen und pädagogischen Diskurse rekonstruierten ihre Gegenstandsbereiche vornehmlich sozialkonstruktivistisch und neurokognitivistisch:

- Erziehungswissenschaftler postulierten ein umfassendes "System Erziehung" (s. III.A.2.; Büeler 1994; Lenzen 1997b).
- Bildungstheoretiker rekonstruierten einen gesellschaftlichen Prozeß kognitiver Deutungsmusterbildung (Arnold 1996) durch Perturbationsprozesse (Siebert 1998).
- Der Berner Psychotherapieforscher Grawe begründete die Modifikation kognitiver Schemata neuropsychologisch als therapieschulenübergreifendes Basalkonzept (s. III.A.3.; Grawe 2004).
- Beratungstheoretisch wurde die situative Aktualisierung einer sozialkognitiven Arena vorgestellt (Gerstenmaier 2003).

## SOZIALE KONSTRUKTIONEN

Die neuropsychologischen und systemtheoretischen Grundlagen der konstruktivistischen Epistemologie sowie die pädagogischen und die psychologischen Schlussfolgerungen sind ausführlich dargestellt worden (z.B. Siebert 2003; Grawe 2004). Demnach erfolgen individuelle Sinneswahrnehmung und Kognition gemäß den Möglichkeiten humangenetisch bedingter Neurobiologie. Das individuelle neurokognitive System arbeitet zwar operational geschlossen, doch sind die individuellen Rekonstruktionsleistungen im gesellschaftlichen Austausch strukturell gekoppelt, insbesondere sprachlich, -quasi individuelle Dateien in angepaßten Anwendungsprogrammen. Allerdings bedarf das Netz subjektiver Konstruktionen ausreichender Konsistenz. "Die Vorgänge an den Synapsen, die die neuen neuronalen Erregungsbereitschaften bahnen, können verkürzt als differenzielle Verstärkung neu gebildeter cell assemblies durch einen Konsistenzgewinn ... bezeichnet werden." (Grawe 2004, S. 321).

Auch führt die individuell begrenzte Kapazität für selbstreferentielle Rekonstruktionen zu einem heteronomen Rationalisierungszwang (Miller 1986, S. 339; Portele 1994, S. 132), was didaktische Vermittlungsabsichten dem Edikt einer "Paßfähigkeit der sozialen Konstruktionen" unterstellt (Frindte 1995). Allerdings emergieren in sprachlichen Diskursen gekoppelte kognitive Prozesse autopoietisch neuartige Konstrukte (Gergen 2002). Voraussetzung dafür sind selbsterzeugte strukturelle Unbestimmtheiten, deren Zweck die Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsunterscheidung sowie die Schaffung von Entscheidungsmöglichkeiten sind. "Wenn dem so ist, können soziale Einflüsse, zum Beispiel solche der Machtausübung oder der Erziehung, daran nichts ändern, sondern nur diesen Mechanismus der gleichzeitigen Erzeugung von Bestimmtheiten und Unbestimmtheiten in Gang halten" (Luhmann 2002, S.27). Dennoch versucht Pädagogik im Hinblick auf das sozial konstruierte Medium Kind, beispielsweise der überschüssig- unbestimmten Unruhe des konkreten Kindes eine individuelle Formbildung zu ermöglichen (Luhmann 2002, S.91).

## **KOGNITIVE SCHEMATA / DEUTUNGSMUSTER**

Das neuropsychologische Wissen zeigt, "... dass die psychische Aktivität von Zielen bestimmt ist, dass sich im Verlaufe der psychischen Entwicklung Schemata herausbilden, die gewissermaßen als Ordnungsmuster der psychischen Aktivität angesehen werden können, und dass die zielgeleitete psychische Aktivität hierarchisch organisiert ist." (Grawe 2004, S. 187 ff).

In dieser neuropsychologischen Perspektive werden das Erleben und Verhalten eines Menschen unmittelbar von seinen motivationalen Schemata bestimmt. Diese werden individuell im Laufe des Lebens entwickelt, um die Grundbedürfnisse zu befriedigen und um vor Verletzungen zu schützen. Demgemäß erscheinen die annähernden und vermeidenden motivationalen Schemata als Mittel der Konsistenzregulation: "Immer wenn ein Zustand von Inkongruenz auftritt, werden mit den betreffenden Zielen auch die Mittel, Pläne, Verhaltensweisen aktiviert, die sich bisher als geeignet erwiesen haben, Inkongruenz unter den gegebenen Bedingungen herabzuregulieren." (ebd., S. 191). Insofern sind auch Abwehrmechanismen Konsistenzsicherungsmechanismen (ebd., S. 191) und erscheint das Bewußtsein als Eigensignal des Cortex bei Konsistenzregulationen (Roth nach Siebert 2003b, S. 36).

Die Regulationsfunktion kognitiver Schemata betonte für die Erwachsenenbildung auch der von Arnold schon seit 1985 vertretene Deutungsmusteransatz (s. Arnold 1996). Deutungsmuster sind komplexe, relativ überdauernd handlungsleitende Matrizen, -quasi Schematakomplexe bei Grawe, Grundüberzeugungen in der Lebenslaufforschung, Komplexe in der analytischen Psychologie. Mader übertrug das Konzept auf Emotionen: "Sozial vorgegebene und schon früh im Heranwachsen und Erwachsenwerden angeeignete emotionale Empfindungsmuster wirken im weiteren Lebenslauf fortan als strukturbildende Organisatoren weiterer Erfahrungen und bekommen mit zunehmendem Alter den Charakter sich selbst erhaltender und erfüllender selbstreferenzieller Systeme" (Mader 1994, S. 100 nach Siebert 2003, S. 143).

## EDUKATIVE PERTURBATIONEN

Wird die konstruktivistische Epistemologie auf kognitive Lernprozesse übertragen, erscheint "... der Wandel, der aus den Interaktionen zwischen dem Lebewesen und seiner Umgebung resultiert, zwar von einem *perturbierenden* Agenzien hervorgerufen, aber von der Struktur des perturbierten Systems determiniert... Dasselbe gilt für das Milieu, für das das Lebewesen eine Quelle von Perturbationen und nicht von Instruktionen ist." (Maturana / Varela 1987 nach Siebert 1998, S. 115). Analog dazu Grawe: "Vermittelt werden die Lebenserfahrungen über die Ziele, die sich unter dem Einfluß der angeborenen neuronalen Mechanismen herausgebildet haben. Motivationale Ziele sind die Vermittler zwischen den allen Menschen gemeinsamen neuronalen Mechanismen, die ihn bedürftig nach bestimmten Erfahrungen seitens der Umwelt machen, und der Umgebung. Angestrebt werden durch die motivationalen Ziele bestimmte Transaktionen mit der Umwelt." (Grawe 2004, S. 274).

Das konstruktivistische Paradigma der Perturbation und das kognitivistische der Konsistenzregulation verneinen die intentionale Vermittelbarkeit von Wissen und Kompetenzen *nicht*. Allerdings geschähen demnach die systemisch-rekursiven Prozesse von beispielsweise Erwartungserwartungen und zirkulären Zuschreibungen *in* den geschlossenen Systemen der personalen Psychen, während vermittelnde und perturbierende Inhalte diese lediglich strukturell koppeln. Gleiche Sachverhalte können eben interindividuell durchaus Unterschiedliches "bedeuten" und Lernende müssen ihre neuen Kompetenzen auch eigensinnig "durchspielen" können.

Die konstruktivistische Orientierung am Systemsubjekt begründet also eine ergebnisoffene Didaktik individuenzentriert selbstreferenzförderlicher Vermittlungsmethoden, -im Bewußtsein der vorgenannten Relativierungen. "Der Perturbationsbegriff erscheint mir durchaus -vor allem in Verbindung mit einer Driftzone, innerhalb derer wir perturbierbar sind- didaktisch anregend. ... Lehre als eine Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologie der Lernenden, auch als geschlossene Darstellung von Sachverhalten und Zusammenhängen, ist weder überflüssig noch wirkungslos." (Siebert 1998, S. 122).

Die Perturbation von Deutungsmustern kann nicht nur bildnerisch durch anschlussfähige Differenzwahrnehmungen angestoßen werden. Und die Konsistenzregulation muß nicht immer therapeutisch durchgeführt werden, wenn eine Klärung zwischen inneren Schemata schwierig ist. Auch beispielsweise „künstlerisch-kreative Prozesse beinhalten die Bereitschaft und Fähigkeit des Menschen, gewohnte Denk- und Handlungsmuster, Verknüpfungen, Zuordnungen und Sinnzuschreibungen zu lockern und zu entkoppeln, um die so gelockert-entkoppelten Einzelelemente in neuer Weise zu verknüpfen.“ (Drees, 1992, S.30). Und auch erziehungsberaterische Techniken wie Vertiefung, Konfrontation, Symbolisierung oder Genogrammbesprechung aktualisieren nicht nur frühere Erfahrungen, sondern verändern die zukünftigen Beziehungserwartungen.

Als subjektive Anlässe / Perturbationen für ein Um-Lernen von Schemata / Deutungsmustern wurden angeführt (vgl. Siebert 2003, S. 111; vgl. Grawe 2004, S. 319 ff):

- Autopoietische Weiterentwicklung viabler Schemata / Deutungsmuster.
- Anschlussbedarf zu externen Wissens- und / oder Kompetenzbeständen.
- Infragestellung sichtlich dysfunktionaler Deutungsmuster durch mißlingende Handlungen.
- Bedrohung / Reduktion des psychischen Wohlbefindens durch inkonsistente Schemata / inkompatible Deutungsmuster.

Zur Weiterentwicklung und zum Anschlußlernen kann aus- und weiterbildnerische Didaktik beitragen. Bei Infragestellung oder Bedrohung hingegen sollten psychosoziale BeraterInnen oder PsychotherapeutInnen konsultiert werden.

Für die anschlussfähige Anleitung autopoietischer Weiterentwicklungen wurden Praxiskonzepte selbstbestimmten, selbstorganisierten und selbstaktiven Lernens elaboriert (Derichs-Kunstmann et al. 1997; Reischmann 2002). Denn es gibt quasi *vor* der Subjektabhängigkeit dessen, was und wie gelernt wird, kommunikative Möglichkeiten, die Wahrscheinlichkeiten struktureller Koppelungen intentional zu akzentuieren, Lernanlässe und Lernumgebungen *absichtlich* unterschiedlich zu *arrangieren*:

- Bildung, Beratung und Therapie eben,
- hier: Familienbildung, Erziehungsberatung und Familientherapie.

## TYPEN DIDAKTISCHER ARRANGEMENTS

Eine vollständig curricular organisierte Instruktion alles Lehrwürdigen würde von den lernenden Individuen völlig abstrakte und unendliche Lernmotivation erfordern.

Eine völlig selbstbestimmte und selbstorganisierte Konstruktion aller für die heutige Lebenswelt erforderlichen Schemata / Deutungsmuster hingegen würde von den Lernenden die Wiederentdeckung, Wiedererfindung und Rekonstruktion aller relevanten Wissensbestände und Kompetenzen erfordern. Real jedoch bedarf organisiertes Lehren von individuellem Lernen einer *problemorientierten Balance* (Reinmann-Rothmeier, Mandl 2001)

- von expliziten *Instruktionen* mit Informationen, Anleitungen, Korrekturen und Hilfen durch Lehrende und
- von autopoietischen *Konstruktionen* in authentisch situierten Lernzyklen.

Am Primat der Instruktion bei der früher üblichen kognitivistisch gefärbten Auffassung gegenstandszentrierter Lernumgebungen vermissen die beiden o.g. Autoren replizierbare Belege der Effekte einzelner Instruktionsmaßnahmen, des reduktionistischen Lernens isolierter Wissensteile sowie der Verfahrensvorschriften für die Selektion einzelner Lehr-Lern-Methoden. Sie kritisieren jedoch vor allem die praktischen Probleme aus der demotivierend ungleichen Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Trägheit systematisch und sachlogisch vermittelten Wissens.

Am heutigen Primat der Konstruktion bei der Gestaltung situierter Lernumgebungen bemängeln die beiden Autoren die uneindeutige Befundlage, die theoretische Beliebigkeit und die praktische Ineffektivität aus der radikalkonstruktivistischen Wirklichkeitsverneinung, die häufig mangelhafte Anleitung unsicherer und unvorbereiteter Lerner mit daraus folgenden Leistungsschereneffekten sowie mit Passungsproblemen und das mitunter schlechte Kosten-Nutzen-Verhältnis für Lehrende und Lernende.

Die genannten Autoren bestreiten jedoch, "dass der Vorgang des Instruierens seitens der Lehrenden und der Prozeß des Konstruierens seitens der Lernenden einander ausschliessen: Die Prozesse des Lehrens und Lernens finden vielmehr zeitgleich statt und sind daher engstens miteinander verknüpft ...", so daß sich die Pädagogische Psychologie künftig verstärkt um integrative Modelle bemühen sollte (Reinmann-Rothmeier, Mandl 2001, S. 625).



Reinmann-Rothmeier und Mandl skizzieren 5 integrierende Leitlinien problemorientierten Unterrichtens und Lernens (ebd., S. 627f):

- Situiert und anhand authentischer Probleme lernen.
- In multiplen Kontexten lernen.
- Unter multiplen Perspektiven lernen.
- In einem sozialen Kontext lernen.
- Mit instruktionaler Unterstützung lernen.

Konkrete Anregungen zur Förderung kooperativen Lernens in Kursgruppen und für selbstgesteuertes Lernen, das für den Transfer ins jeweilige Referenzsystem unabdingbar ist, ergänzen den Ansatz.

Stellt man praxeologisch die balancierte Problemorientierung als Ergänzung *zwischen* den kognitiven und den konstruktivistischen Ansatz, werden drei *Typen* didaktischer Arrangements von Lehren und Lernen in der Familienbildung deutlich:

| <b>Kognitiver Ansatz</b>  | <b>Balancierter Ansatz</b>  | <b>Konstruktivistischer Ansatz</b>  |
|---|---|---|
| Lernkontext nicht so wichtig  | Lernkontext ist Ausgangspunkt   | Lernkontext wird erarbeitet   |
| Wissen vermitteln gemäß expliziten Theorien mittels anschlussfähiger Informationen          | Dilemmata und Defizite überwinden gemäß impliziten Theorien mittels Interaktion in der Gruppe | Probleme und Lösungen (re-) konstruieren als inter-individuelle Konstrukte mittels sozial-individueller Wirklichkeitskonstruktionen |
| <i>Instruierende Didaktik: rhetorisch <b>informierend</b></i>                               | <i>Situierende Didaktik: kooperativ <b>zyklisierend</b></i>                                   | <i>Kommunikative Didaktik: empathisch <b>moderierend</b></i>  |
| <i>Angebotstyp: <b>modernisierende Wissens- Vermittlung</b></i>                             | <i>Angebotstyp: <b>optimierende Kurs- Situierung</b></i>                                      | <i>Angebotstyp: <b>ressourcenstärkende Gruppen- Moderation</b></i>  |
| <i>Angebotsbeispiele: Ratgeberliteratur Vortrag und Seminar <b>Elternbriefe des ANE</b></i> | <i>Angebotsbeispiele: Eltern-Kind-Kurs Erziehungstraining <b>Faustlos-Curriculum</b></i>      | <i>Angebotsbeispiele: Elternforum Elternstammtisch <b>Femmes-Tische-Projekt</b></i>   |

Abb. III-7: Didakt. arrangierte Angebotstypen in lerntheoretischen Perspektiven (nach Reinmann-Rothmeier, Mandl 2001 und Döring, Ritter-Mamczek 2001, S. 47; meine Charakterisierungen und Beispiele zur Familienbildung kursiv)

Meines Erachtens bilden sich z.Zt. alle Aspekte verschränkende Angebotstypen heraus, -in vorstehender Tabelle kursiv den lerntheoretischen Perspektiven zugeordnet. Diese Angebotstypen realisieren familienbildnerische und erziehungsberaterische Intentionen, methodisch-didaktische Arrangements und die üblichen Formen der Leistungserbringung in je charakteristischen Weisen. Für die familienbildnerische Elternarbeit an vorschulischen Bildungseinrichtungen beispielsweise wurden die Vor- und Nachteile eher bildnerischer gegenüber eher partizipatorischer Ausrichtung erörtert (König 2004).

In III.D. wird das momentane Spektrum der familienbildnerischen Angebote von Erziehungsberatungsstellen nach diesen Angebotstypen systematisiert und auch an Einzelbeispielen erörtert, -in der untersten Tabellenzeile (von Abb. III-7) fett gedruckt.

Die Untersuchung entfaltet und demonstriert damit, zusätzlich zu den Erörterungsperspektiven, einen weiteren Systematisierungsvorschlag.

Nun sind, wie in III.A.1. abgeleitet, edukative Kommunikationen *intentional* konstituiert. Daher ist zu fragen, welche Angebotsformen (Vortrag, Seminar, Kurs) für welche familienbildnerischen Intentionen arrangiert werden sollten. Ohne solche Abklärungen bliebe die 'geheime Moral' der Familienbildung unkontrollierbar und wären die Effekte nicht vollständig evaluierbar.

Modelle für das pädagogisch *absichtsvolle* Arrangement von Lernumwelten und Erfahrungssituationen zu finden mag jedoch für die Pädagogiken späterer Lebensalter schwerer fallen (Liegle 2002, S. 64) als für die des Kindergarten- und Schulalters, denn es prägt nicht nur "... die besondere Qualität der aktuellen Lernsituation in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht ... und schließt letztlich auch den jeweiligen kulturellen Kontext mit ein." (Reinmann-Rothmeier, Mandl 2001, S.604), sondern muß die impliziten Kommunikate den öffentlichen und multikulturellen Diskursen transparent machen.

Auch deshalb sollen nun *innerhalb* von Erwachsenenbildungssequenzen, auch für mehr Transparenz und gemäß den Leitlinien balancierten Lehrens und Lernens, zwischen Anfangs- und Schlussphasen einander im Sandwich-Prinzip ablösende *kollektive Informations-* und *individuelle Verarbeitungsphasen* geplant werden (Wahl 2002):

- Für die kollektiven Lernphasen geeignet sind beispielsweise Lerninhalte vernetzende Impulsreferate, Plenumsdiskussionen, Ergebnispräsentationen. Entscheidend ist die Begrenzung auf den Spannungsbogen der Lerngruppenmitglieder.
- Für die individuellen Aneignungs- und Verarbeitungsphasen geeignet sind WELL-Methoden (Wechselseitiges Lehren und Lernen), wie Partnerinterviews, Gruppenpuzzles, Lerntempoduetts, etc.
- Für die gut vorzubereitenden "Gelenkstellen" zwischen den Phasen werden Orientierungshilfen, z.B. Agenden, Sortieraufgaben, Feedbacks, empfohlen.

Ausgestaltungsvorschläge speziell für die Familienbildung unterbreitete der Autor nicht.

Eine Übertragung des Sandwich-Prinzips auf Erziehungsberatungssequenzen erscheint mir sinnvoll und ist meiner Erfahrung nach praktikabel.

### III.C.2. SPEZIELLE ASPEKTE FAMILIENBILDNERISCHER DIDAKTIK

Der bundesrepublikanische Didaktikdiskurs charakterisierte sich nacheinander bildungs-, curriculum-, identitäts- und nunmehr animationstheoretisch (vgl. Darstellung und konstruktivistische Bewertung für die Erwachsenenbildung durch Siebert 2003, S. 73 ff). Die jeweils neuere Konjunktur überlagerte die vorhergehende, ohne diese vollständig abzulösen. Daraus folgt die Fortdauer eines facettenreich verwirrenden Didaktikdiskurses der Erwachsenenbildung.

Versteht man unter Didaktik die Trias von Lehren, Lernen und Sich-Aneignen, dann "muß didaktisches Nachdenken der Anregung zu selbständigen und selbstverantwortlichen Aneignungsfolgen gelten" (Meueler 1999, S. 685).

Luhmann prognostizierte darüber hinaus denkend eine Pädagogik, "die den zu erziehenden Nachwuchs auf eine unbekannt bleibende Zukunft einstellt", wofür das *Wissenslernen* weitgehend ersetzt werden müsse durch ein *Entscheidenlernen* (Luhmann 2002, S. 198).

Siebert konstatierte für die konstruktivistische Sicht auf die Erwachsenenbildung allerdings einen Mangel an hinreichenden Antworten zum Wecken von Begeisterungsfähigkeit für Neues, zum Entstehen zweckfreier Neugier und zu verantwortlichem Engagement (Siebert 2003, S. 24). Zur Verbesserung verwies er auf auch "z.B. behavioristische Mechanismen (Imitation, Versuch und Irrtum, Reiz-Reaktion, Verstärkung) und fachdidaktische Gesichtspunkte" (ebd., S. 23).

All diesen Aspekten zu genügen wird nun von der *Situierung* des Lernens erwartet: "Im Vordergrund steht die Einbettung der Lernprozesse in das Lösen bedeutungshaltiger, authentischer Probleme, um zum einen sicherzustellen, dass Wissen von Anfang an unter Anwendungsgesichtspunkten erworben wird, und zum anderen neben dem Erwerb von Wissen auch die Entwicklung von Denkmustern, Expertenkniffen und Überzeugungssystemen einer Expertenkultur zu fördern." (Reinmann-Rothmeier / Mandl, 1997, S. 368 nach Siebert 2003, S. 140). Daß Eltern die ExpertInnen ihrer Familie seien, ist systemisch denkenden ErziehungsberaterInnen freilich sehr vertraut, im Doppelauftrag des KJHG repräsentiert, und für eine spezielle Familienbildungsdidaktik konstitutiv.

## DAS LERNEN ERZIEHENDER PERSONEN

Kleine Kinder entwickeln sehr schnell zum Signallernen die Reiz-Reaktions-Assoziation, psychomotorische Koordination und Verbalkettenbildung hinzu. Später bereiten auch instrumentelles Diskriminations-, sprachliches Begriffs- und multimodales Regellernen auf das Lernen durch praktische und theoretische Problemlösungen vor (vgl. Reinmann-Rothmeier, Mandl S. 611). Erwachsene verfügen über komplexe Kombinationen all dieser Lerntypen.

Die für die Familienbildung wichtigsten Merkmale des Lernens Erwachsener im Vergleich zum Lernen von Kindern sind m.E. die problemzentrierte Motiviertheit und das komplexere Gefüge der kognitiven Strukturen aus Vorkenntnissen und Vorerfahrungen. In häufig emotional hoch aufgeladenen Familienbildungsprozessen geschehen Informationsaufnahme, -verarbeitung, -bewertung, -speicherung und -aktualisierung daher eher verschränkt als sukzessiv. Die Lernprozeßverläufe sind also, auch aufgrund der den KursleiterInnen nicht bekannten individuellen Werthaltigkeiten der Informationen, nicht fest planbar, sondern prozeßförderlich und ergebnisoffen zu gestalten.

Der gesellschaftliche Modernisierungsdruck, die Gefährdung der Individualrechte und die Häufigkeit persönlicher Krisen (Weisser 2002, S. 128 ff) entgrenzten die Erwachsenen- und die Weiterbildung und veränderten die Angebotsstrukturen und das Funktionsverständnis (vgl. Vogel 1998, S.15). Die maßgeblichen internationalen Organisationen, z.B. die OECD (OECD 1996), propagierten daher und als Modernisierungsstrategie das bildungspolitische Schlüsselkonzept lebenslangen Lernens: Erwachsenen- und Weiterbildung sind "Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase" (Deutscher Bildungsrat 1971, S.197, nach Weisser 2002, S. 29). Zwar wurde die aktuelle "Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland" (Bund-Länder-Kommission 2004, S. 61) auf die Lebensphasen hin differenziert, doch wurde die Familienbildung nur beiläufig im Hinblick auf Beratungsthemen des Lernens von Erwachsenen erwähnt.

Der 5. Familienbericht formulierte programmatisch: "Bildung gehört neben Gesundheit und Umwelt zu den wichtigen Bereichen menschlicher Daseinsfürsorge." (BMFSFJ 1995, S. 67). Er listete wesentliche Daseinskompetenzen auf, die -m.E. gleichermaßen auch familienbildnerisch und erziehungsberaterisch- zu fördern sind (ebd., S. 244):

- "Die Kompetenz des Aktivierens der eigenen Kräfte und Anlagen, um den eigenen Lebensentwurf in jeder Lebensphase verwirklichen und dadurch den Trend selbst mitzubestimmen (partnerschaftliche eheliche Bindung, Weitergabe des Lebens).
- Die Kompetenz des Alleinlebens und des Zusammenlebens (Sozialkunde schließt Gemeinschaftskunde und Alleinseinskunde ein).
- Die Kompetenz, wegen der Unterschiedlichkeit der Entscheidungen und der Entwicklungsspielräume in sozialer Vielfalt zu leben (Pluralität der Lebensweisen in der eigenen -erweiterten- Familie und im Gemeinwesen).
- Die Kompetenz der Unterscheidung zwischen Selbstverwirklichung zugunsten anderer oder auf Kosten anderer (Solidarität oder Egoismus, Dienen und Teilen als Schlüsselkompetenzen der Daseinsbewältigung).
- Die Kompetenz des Denkens in Wirkungsketten, um die möglichen Folgen von Handlungen und Unterlassungen für sich selbst, für die Lebensgemeinschaft, für das Gemeinwesen abschätzen zu können (Folgen der Übernahme von Elternverantwortung oder von Kinderlosigkeit).
- Die Kompetenz der Unterscheidung von Planbarem und Unplanbarem, da das menschliche Leben zwar unplanbar, die Rahmenbedingungen jedoch planbar sind (Stabilität der Ehe, Nutzungsmöglichkeiten der Wohnung im Familienzyklus, Alterssicherung). "

Eine doppelt edukativ angelegte Familienbildung muß die lebenslange Selbstklärung und ggf. Optimierung solcher Daseinskompetenzen seitens der TeilnehmerInnen verschränken mit der Befähigung zur Vermittlung solcher Daseinskompetenzen an die Kinder in deren Familiensystemen.

Insofern Familienbildungsdidaktik dafür auch -eigentlich psychotherapeutische- Interventionsmethoden einsetzt, beispielsweise eine Metaphernformulierung, gestaltet dies nicht nur den weiteren Verlauf der Bildungsveranstaltung, sondern modelliert dies oft auch das Teilnehmerverhalten außerhalb des Familienbildungssettings. Familienbildung impliziert daher trotz Zuschreibung von Eigeninitiative und Selbstverantwortung auch verborgene, "geheime" (Thiersch 1990) Normvermittlungen und Entscheidungsmanipulationen, -und die müssen transparent gemacht werden. Denn selbstverantwortlich selbstgesteuertes Lernen von Erwachsenen zeichnet sich "im Gegensatz zur Aussensteuerung des fremdbestimmten Lernens durch einen hohen Grad an Autonomie in Bezug auf alle Teilaspekte des Lernens" aus (Reinmann-Rothmeier, Mandl 2001, S. 632).

Die Schlüsselqualifikationen für autonomes Lernen sind recht unterschiedlich verteilt. Deshalb sollten ErwachsenenbildnerInnen einerseits z.B. "den ausdrücklichen Wunsch von TeilnehmerInnen respektieren, in einem EDV-Kurs nur die Bedienung eines PC zu lernen und nicht die Probleme der Computerisierung zu diskutieren, -zumindest nicht in dieser Veranstaltung." (Siebert 2003, S.77). Andererseits sollten FamilienbildnerInnen nicht unterfordern, da dies leicht als persönliche Abwertung empfunden wird und dann problematischer wirkt, als eine gelegentliche Überforderung der TeilnehmerInnen (Siebert 2003, S. 95).

Nicht selten müssen FamilienbildnerInnen und TherapeutInnen allerdings erst die verschütteten Ressourcen für selbstbestimmteres Lernen ausloten und bei einer Lernberatung optimieren (Klemenz 2003). Überdies kann ein gewisses Maß an Fremdsteuerung des Lernens "eine enorme Abkürzung und Verbesserung des insgesamt stattfindenden Lernens" (Rohrer 2002 S. 16 f) bewirken und angesichts dringlicher Bedarfe seitens der Kinder notwendig sein.

Dennoch müssen alle familienbildnerischen Intentionen und Methoden -ggf. metakommunikativ-transparent gemacht und anschlussfähig gehalten werden, um Inkonsistenzen zwischen Selbst- und Fremdsteuerungserwartungen zu vermeiden.

FamilienbildnerInnen müssen daher *beide* Aspekte *doppelt* im Blick haben, quasi *etwas* transparente Fremdsteuerung zwecks besserer Selbststeuerung des Lernens bei den TeilnehmerInnen als *Modell* hinsichtlich der erziehungsabsichtlichen Fremd- und Selbststeuerung der lernenden Kinder.

Die selbstgesteuert von Eltern wahr zu nehmenden fremdorganisierten allgemeinen Angebote der Familienbildung nach § 16 KJHG sollen "auf Bedürfnisse und Interessen, sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen". Dieses Gebot bezweckt *nicht* eine Attraktions-verbesserung, sondern folgt der Erkenntnis, daß sich die Familienbildungseffekte prinzipiell erst im individuellen Transfer auf die Erziehungspraxis im jeweiligen Familiensystem erweisen, also außerhalb der arrangierten Angebote, -wie auch die Effekte von Erziehungsberatung und von Psychotherapie. Familienbildnerische Arrangements müssen daher als humane Entwicklungsbegleitungen konzipiert werden, -was erneut auf eine prozessförderlich ergebnisoffene Verschränkung der edukativen Anteile hinweist. Beispielsweise können kursbegleitende Tutorings mittels telefonischer Rücksprachen über die Hausaufgaben zwischen den Kursterminen das selbstbestimmte Lernen fördern, -was ErziehungsberaterInnen sehr vertraut ist. "Der eigentliche Clou des Selbstgesteuerten Lernens ..., daß personale Medien (Dozierende in der Erwachsenenbildung) durch apersonale Medien ersetzt werden sollen" (Forneck 2002, S. 252), erscheint mir daher in der Familienbildung nicht anstrebenswert.

Schiersmann et al. berichteten zwei Beispiele fremdorganisierter Stärkung selbstbestimmten Lernens. In einem Fall bewirkte die Installierung einer Koordinationstelle für familiäre Selbsthilfe auf Kosten der bisherigen familienbildnerischen Vortrags- und Kursangebote die gewünschte Veränderung der Lernsettings, im anderen Fall die Kombination von Familiencafé und Angebote machendem Familientreff mit Kinderbetreuung (Schiersmann 1998, S. 60, 98f).

#### **ANGEBOTSENTWICKLUNG**

Bisher wurden erst wenige Vorschläge für die Entwicklung familienbildnerischer Themen bis zur Vortrags- oder Kursform veröffentlicht (z.B. Vaskovics, Lipinski 1998). Vielleicht auch deshalb entwickeln viele FachreferentInnen der Familienbildung ihre Angebote selbst, etwa mit der fünfphasigen Methode "Zukunftswerkstatt" (Siebert 2003, S. 174ff). Das wiederum verschränkt die individuellen Erfahrungen und fachlichen Konzepte mit externem Wissen und mit strukturellen Erfordernissen.



704 Angaben von 701 in irgendeiner Weise familienbildnerische Angebote berichtenden Erziehungsberatungsstellen jedenfalls zeigen m.E. eine beachtliche Bereitschaft zur fachlichen Orientierung bei der Angebotsentwicklung (s. II.B.2.).

Für modernisierungsorientierte offene Angebote der Familienbildung genügen rhetorisch formulierte Attraktoren, z.B. "Mit Tausenden im Wohnzimmer: digitale Medien machen's möglich". Problembezogene Optimierungsangebote hingegen bedürfen in besonderer Weise motivierender Ausschreibungen, denn kaum eine Person würde sich, schon garnicht im kleinstädtischen Milieu, auf eine Veranstaltung für z.B. "Bewegungsaule Dauerfernseher" einlassen. Daher werden problembezogene Angebote eher mit positiven Extremisierungen beworben, z.B. "Kurze Fernsehzeiten bringen Lebensglück".

Der doppelt edukative Anspruch familienbildnerischer Angebote wird beispielsweise ausgedrückt in der positiven Ausschreibung "Familiärer Umgang mit Kinderwut" statt "Kindliche Aggressionen". Derart allgemeine Formulierungen entbinden aber nicht von der inhaltlichen Wissens- und Kompetenzvermittlung, z.B. über die Nichtexistenz eines Aggressionstriebes und über die zeitgemäßen Möglichkeiten der Aggressionsbewältigung.

Wohl nur die wenigsten Angebote werden völlig neu konzipiert. Einerseits sind einige Angebotsformen bewährt, andererseits haben auch die AngebotsplanerInnen thematische, methodische, didaktische und zielgruppenbezogene Vorlieben. Zwar werden Kurse und Seminare formal nach Kontaktfrequenz und Kontaktintensität unterschieden (Adler 2001) und vereinbart, doch legt die Erörterung nahe, eher nach lerntheoretischen Gesichtspunkten und grundlegenden *Angebotsintentionen* zu typisieren (s. vorheriges Unterkapitel). Doch das ist eine Konzeptionsfrage.

Viel zu selten hospitieren FamilienbildnerInnen beieinander. Monitoring und kollegiales Coaching sind noch nicht üblich. Immerhin gibt es bei kooperativen Angeboten an Familienbildungseinrichtungen, Kindertagesstätten, Schulen und anderen Einrichtungen unsystematische Nachgespräche mit den DisponentInnen, VeranstalterInnen / Einladenden.

## ZIELGRUPPENANSPRACHE

Das soziodemografische Teilnehmerspektrum in der Familienbildung ist weiter, als das in der beruflichen Weiterbildung (s. III.B.3.; Kuwan, Thebis 2005, S. 28). Eine Untersuchung der Nicht-Teilnahme an Familienbildungsangeboten steht aus. Sicher wird ein Teil der Elternschaft keinerlei Familienbildungsinteresse oder -bedarf sehen (Smolka 2002, S. 56). Jedoch dürften zukünftig z.B. "Gruppendiskussionen" (Arnold et al. 2002, S. 23) in den lokalen Agenda-21-Prozessen und dgl. arrangiert werden, sowie öffentliche Foren und Treffs an den ohnehin häufig aufgesuchten Kindergärten und Schulen die Schwellen senken (Smolka 2002, S. 56).

TeilnehmerInnen erwarten von Familienbildungseinrichtungen und deren Kooperationspartnern professionelle Kursleitung, thematische Kompetenz, versierte Methodennutzung, kompetente Gruppenprozeßmoderation und nachhaltige Effekte. Daher bestimmt wohl eher das Gesamt von Ausschreibung, Veranstalter, ReferentIn und Rahmenbedingungen das Teilnehmerspektrum als die werbende Zielgruppenansprache. "Lehrende und Teilnehmende suchen und finden sich gegenseitig. Es gibt nicht einen Lehrstil oder einen Kursleitertyp, der allen gefällt. Lehrende finden vielfach ihr Publikum. Die Akzeptanz von Lehrenden beruht oft auf Kriterien der Teilnehmer, die Erziehungswissenschaftlern eher suspekt sind ..." (Siebert 2003, S. 263).

Vor 25 Jahren wurde eine geringe Zielgruppenerreichungsquote beklagt: "Es ist nicht daran zu zweifeln, daß Familienbildung maximal zehn Prozent ihrer Adressaten erreicht, ..." (Scheile 1980, S. 105).

1994 dominierte in Familienbildungseinrichtungen die Zielgruppe "Junge Kleinfamilien" (Schiersmann et al. 1998, S. 73 u. 84f), dies jedoch aufgrund der vielen Mutter-/ Eltern- Kind-Angebote. Bei den anteilmäßig deutlich seltener angezielten "Familien in besonderen Lebenslagen" überwogen die Angebote für Familien mit Elterntrennung und für Alleinerziehende, sowie für BerufsrückkehrerInnen (ebd., S. 86ff). Insbesondere aus Nordrhein-Westfalen wurde von knapp der Hälfte der Familienbildungseinrichtungen zielgruppenorientierte Angebotsförderung mit öffentlichen Mitteln berichtet (ebd., S. 392).

Heute sollen differente Zielgruppen in besonderen psychosozialen Problemlagen und mit besonderen Bedarfen durch kooperativere und niederschwelligere Angebote angesprochen und erreicht werden (vgl. III.B.3).

Zielgruppenkriterien können jedoch beliebig verallgemeinert oder differenziert werden, vom unterstellten Mediennutzungsproblem aller TeilnehmerInnen über die Migrationsrisiken vieler bis zum speziellen Erziehungsdefizit einzelner. Und selbst scheinbar sozioökonomisch homogene Gruppen anzielende Ausschreibungen, z.B. "Ohne Geld gut allein erziehen", sprechen TeilnehmerInnen mit sehr unterschiedlichen Bildungskarrieren und unterschiedlichen Lerninteressen an (vgl. Siebert 2003, S. 91f).

Spezielle Zielgruppen werden m.E. am effizientesten über Dritte erreicht, -von die Zielpersonen kennenden ErzieherInnen, LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, ÄrztInnen, etc. Das wiederum setzt vertrauliche Kooperationen der disponierenden FamilienbildnerInnen mit den Angebote machenden (psychosozialen) Fachkräften in genauer Kenntnis der lokalen Lebenswelten der Zielgruppen voraus.

Sinnvolle Zielgruppenverdichtungen ergeben sich oft durch Vorträge vor weiterführenden Kursen und durch Schnuppertermine. Da jedoch einerseits Differenzwahrnehmungen, andere Erfahrungen und Meinungen, insbesondere von MitteilnehmerInnen, Lernen motivieren und Deutungsmuster perturbieren, andererseits zu große Diskrepanzen Desinteressen und Reaktanzen wecken, bedürfen die Zusammenstellungen sowohl sehr homogener, wie auch sehr heterogener Kursgruppen aufmerksamer Einwirkungen.

Zudem erfordert der Anspruch, Angebote so zu arrangieren, daß diese niederschwellig auch von eigentlich sehr bedürftigen Personen angenommen werden und ggf. zur Inanspruchnahme speziellerer Hilfen motivieren können, authentische Fachlichkeit, bewährte Formulierungen und klinische Versiertheit im Umgang mit eventuell aufkommenden therapiepflichtigen Themen und Reaktionen.

Schließlich ist stets zu beachten, daß Überforderungen durch spezielle Bedarfe jedes bis dahin effiziente öffentliche Angebot desavouieren können.

## **METAKOMMUNIKATIVE TEILNEHMERZENTRIERUNG**

Familienbildung ist Edukation der Erziehenden für die Edukation deren Kinder. Das aktualisiert komplexe Erfahrungen und Emotionen sowie systemische Rekursionen, -und kann auch unbeabsichtigte Sozialprozesse und Dekompensationen auslösen. Die müssen *metakommunikativ* vorausgesehen sowie ggf. aufgefangen und bearbeitet werden können.

Metakommunikation ist für Eltern alltägliches Erziehungsmittel. Manche Erziehende sind zudem durch eigene Psychotherapien ausgiebig damit erfahren. Und Fachkräften ermöglicht Metakommunikation kollegiale Intervision, Coaching und Supervision (vgl. Kaiser 2002).

ErwachsenenbildnerInnen metakommunizieren häufiger zielorientiert über und mit Gruppenarbeitsmethoden, z.B. mit dem Blitzlicht, der Meta-Plan-Methode, Feedback-Runden. BeraterInnen hingegen metakommunizieren häufiger den Störungsvorrang gemäß der Themenzentrierten Interaktion (vgl. Siebert 2003, S.136). TherapeutInnen wiederum metakommunizieren eher die Effekte therapeutischer Techniken, z.B. von Verfremdungen, kognitiven Symbolen, sprachlichen Metaphern, grafischen Visualisierungen, motorischen Skulpturierungen.

Metakommunikation in Bildungsarrangements erweist eventuelle Lernprobleme und Selbstreferenzen. Sie greift Leitdifferenzen, kognitive Dissonanzen, motivierende Diskrepanzen und Anspruchsniveaus auf. Sie vermittelt Intentionen, Empathie, identitätsbildende Rückmeldungen, Sozialerfahrungen und Gruppenkohäsion. Und sie aktualisiert, verbalisiert, lockert, verschränkt, relativiert, optimiert, etc. die Schemata / Deutungsmuster und die Rekursionen zwischen Kurszyklen und aus den Referenzsystemen.

Seitens der TeilnehmerInnen integriert gute Metakommunikation das Identitätslernen und das Qualifikationslernen. Sie verschränkt die Perspektiven der KursteilnehmerInnen untereinander, mit den vermittelten Lerninhalten und mit den Edukationsintentionen der Träger.

Seitens der KursleiterInnen erleichtert Metakommunikation eine umfassende Orientierung an den Zielen, den TeilnehmerInnen, den Themen, den Gruppen- und Referenzprozessen sowie auch an der eigenen Befindlichkeit.

Voraussetzung aller Metakommunikation und Teilnehmerzentrierung sind flexibel abrufbare Sach-, Methoden- und Sozialkompetenzen der KursleiterInnen.

Siebert listet 33 Umgangsregeln für Kurse auf (Siebert 2003, S. 240), -entschieden zu viele, als daß alle in situ präsent sein und realisiert werden könnten. Ich erachte fünf Bemühungen als essenziell für Metakommunikationen erleichternde Teilnehmerzentrierung:

- Aktiv zuhören.
- Ich-Aussagen anstreben.
- Differenzen wahrnehmen und Perspektiven verschränken.
- Lebensweltlich anschließen.
- Konstruktiv rückmelden.

Gelingende Metakommunikation bewirkt fast automatisch breite Teilnehmerzentrierung, aktive Mitwirkung der TeilnehmerInnen und -darüber- mehr Nachhaltigkeit der Teilnahmeeffekte. Zu viele, abgehobene und / oder nur dialogische Metakommunikationen hingegen blockieren die Eigenaktivität und Offenheit der TeilnehmerInnen ebenso, wie eine kollektivierende Zielgruppenorientierung (vgl. Siebert 2003, S. 97).

Weder existieren interkulturell verbindliche und effektsichere Curricula für familienbildnerische Angebote, noch kann davon ausgegangen werden, daß offene Angebote von psychosozial und kulturell relativ homogenen Teilnehmergruppen wahrgenommen werden. Daher besteht die Teilnehmerzentrierung bei *instruktiven* Angebotsformen in rhetorisch offenen Zuschreibungen biografischer Anschlussmöglichkeiten, Bedarfe und Lernstile. Bei *moderierenden* Angeboten realisiert sich Teilnehmerzentrierung zuschreibungsärmer in empathischen Metakommunikationen. Und *situierende* Kursangebote müssen beide Modi der Teilnehmerzentrierung vielfach zyklisiert nützen.

Da familienbildnerisch aktive ErziehungsberaterInnen nur selten den Zielgruppen ihrer Familienbildungsangebote angehören und nur offen an biografische Bezüge und an lebensweltliche Bedingungen anschließen können, erfordert Teilnehmerzentrierung auch,

- die eigene ästhetische Subdidaktik zu reflektieren (vgl. Siebert 2003, S. 248),
- die didaktische Kompetenz, den Ausdruck pluraler Lebenslagen und unterschiedlicher Erziehungskonzepte aktualisieren und in der Teilnehmergeinschaft multiperspektivisch vermitteln zu können, sowie
- die empathische Motivierung der TeilnehmerInnen zu offenen Selbstdarstellungen, für die Kooperationsdynamik in der Gruppe und für zyklische und rekursive Transferverbesserungen.

Bei geschlossenen Angeboten legen m.E. prospektive Lehr- und Lernvereinbarungen mit den TeilnehmerInnen mehr fest, als der späteren Teilnehmerzentrierung gut tut. Zyklische Blitzlichter zu den Erwartungen hingegen vermitteln aktuellere Erwartungen, motivieren ebenfalls und lassen das Weitere offener.

Lernstörungen bei TeilnehmerInnen und in Gruppenprozessen erfordern ermunternde Unterbrechungen, individuelle Lerntipps oder Lernberatungen, ggf. Bewältigungshilfen und Weiterempfehlungen, sowie vielleicht auch Änderungen der Angebotsdidaktik. Ist metakommunikativ der Zusammenhang von Teilnahmemotiven, Gruppendynamik und Selbstreferenzen zu klären, sollten erfahrene ErziehungsberaterInnen das Verhältnis von Lern-, Persönlichkeits- und Erziehungsberatungen prozessförderlich akzentuieren können.

Familienbildnerisch intendierte Förderungen der Entwicklung persönlicher Schemata / Deutungsmuster bei Erziehenden bezwecken Effekte außerhalb des Lernsettings, bewirken jedoch komplex dynamische Rekursionen in den Persönlichkeiten und aus den Interaktionen in den jeweiligen Referenzsystemen. Denn anders als bei einem Computerkurs sind die 'Objekte' der Familienbildung keine trivialen Maschinen, sondern kindliche Persönlichkeiten. KursleiterInnen haben daher nicht nur Intimitätsverletzungen, Verwirrungen und Überforderungen bei den TeilnehmerInnen zu vermeiden, sondern auch bei den vom Transfer betroffenen Personen. FamilienbildnerInnen müssen deshalb Anzeichen therapiepflichtiger problematischer Schemata sowohl bei den TeilnehmerInnen, als auch bei den geschilderten und vermuteten Referenzpersonen frühzeitig erkennen, eventuelle Aktualisierungen solcher Schemata vorausschauend unterlassen und in Metadiologen für die Wahrnehmung entsprechender Hilfen motivieren können. Deshalb

sollten familienbildnerische Gruppen und Kurse von nicht nur inhaltlich kompetenten, sondern auch in der Beziehungs- und Gruppenarbeit versierten Fachkräften, beispielsweise von ErziehungsberaterInnen, durchgeführt werden. Diese brauchen praxisfeldbezogene Fortbildung, Coaching und / oder metakommunikative Supervision, um die Prüfungen durch die TeilnehmerInnen auf Kompetenz und Authentizität mit praxisfeldgemäßen Mitteln produktiv bewältigen zu können.

### **TRANSFERFÖRDERLICHER METHODENMIX**

Erfahrungsgemäß müssen mehr Präsentationstechniken, vielfältigere Moderationsalternativen und häufigere Methodenwechsel geplant werden, als dann im realen Bildungsprozeß eingesetzt werden. Besonders situierende Kurse erfordern kaum planbare Methodenvielfalt und -variation:

- Kleingruppenaufträge zur Einstellung-, Ziel- und Transferklärung.
- Individuenzentrierte und gruppensdynamische Aktivierungs- und Reflexionsmethoden, von bioenergetischen Übungen über Strukturierungshilfen bis zu Rollenspielen.
- Systematische Übungen zur Kompetenz- und Transferoptimierung, z.B. Hausaufgaben, Rollenspiele, Phantasieübungen.
- Enrichment vorhandener Kompetenzen, z.B. Selbstsicherheitstraining.
- Empowerment für mehr sozialpolitische Selbstbestimmung, z.B. Rhetorikübungen.
- Weiterführende Bildungs- und Themen-Beratung, üblicherweise im Umfeld des eigentlichen Vortrags- und Kursgeschehens, also in Nachgesprächen und "zwischen Tür und Angel".
- Und selbst bei kompetentester Nutzung aller Methoden können dennoch in methodenlosen Phasen und sogar in Veranstaltungspausen bisher nicht erreichte Vertiefungen und nachhaltige Persönlichkeitsbildungen geschehen. Dieser Spannungsraum erfordert andragogische Meisterschaft mit Intuition, Empathie und Ästhetik.

Siebert unterscheidet Ebenen und Indikatoren neuer Lernkultur (Siebert 2003, S. 53 ff). Allerdings werden *Animationsmethoden*, beispielsweise der Sokratische Dialog (Siebert 2003, S. 167) oder das französische *Entrainement mental* (Siebert 2003, S. 177) von den TeilnehmerInnen nicht mehr per se akzeptiert, sondern nur als konkrete Situierungen oder plausible Übungen. Dazu liegen ausreichend aktuelle Literatur und Materialien vor (z.B. Döring, Ritter-Mamczek 1997; Rachow 2004), die hier nicht erörtert werden sollen.

Vornehmlich in Komm-Struktur arbeitende Erziehungsberatungsstellen optimieren den Transfer

insbesondere mit konkretisierenden Beispielen, Realisierungsphantasien und rekursierenden Hausaufgaben (Kunze 2003). Und bei zugehenden Maßnahmen, z.B. im Video-Home-Training, verbessern Anleitungen, Reflexionsbegleitungen und Verstärkungen das Lernen in exemplarischen Realsituationen, so dass die Transferproblematik reduziert wird auf die Motivationsfrage, inwieweit die KlientInnen das Gelernte auch ohne Präsenz der Fachkräfte nutzen.

FamilienbildnerInnen gehen m. E. zurückhaltender mit Transfermethoden um, obgleich die komplexen Rekursionen in und aus den familiären Referenzsystemen auch für die Familienbildung konstitutiv sind (s. III.A.):

- Bei optimierenden Skill-Trainings geschieht Transfervorbereitung üblicherweise mit realitätsnah und variantenreich situierenden Plan- und Rollenspielen sowie in Aber...-Diskussionen.
- Bei Seminaren geschieht Transferförderung vornehmlich durch vertiefende Aktualisierungen biografischer Vorerfahrungen und durch vorwegnehmende Reflexionen systemisch-rekursiver Eventualitäten bei der Planung von Hausaufgaben.
- Bei Vorträgen beschränkt sich die Transferförderung auf die Verwendung vermutet anschlussfähiger Beispiele, rhetorisch offener Metaphern und eindringlicher Visualisierungen.
- Und bei moderierten Angeboten zur Ressourcenstärkung sind Transferplanung und Transferevaluation implizite Aspekte der gesamten Gruppenarbeit.



### III.C.3. ZWISCHENFESTSTELLUNGEN

In der Erwachsenenbildung "...erfolgte vor dem Hintergrund konstruktivistisch inspirierter Lerntheorien eine Fokussierung auf die didaktischen Bedingungen wirksamen Erwachsenenlernens." (Arnold et al. 2002, S. 6).

Für Rekonstruktionen des -auch familienbildnerischen- Erwachsenenlernens, das "... gleichermaßen kognitive und emotionale Lernprozesse fokussieren (muß; d.A.), kann an den Deutungsmusteransatz und dessen *konstruktivistische* Weiterentwicklungen angeschlossen werden" (Arnold et al. 2002, S.6). Die Erörterung zeigt jedoch, daß ergänzend die *kognitivistischen* Weiterentwicklungen aufgenommen und in einem integrierten Konzept didaktisch *balancierter* Problemorientierung (Reinmann-Rothmeier, Mandl 2001) nutzbar gemacht werden sollten.

Als idealtypische *Angebotsypen* mit familienbildnerischen Intentionen wurden auf der Mesoebene (vgl. Arnold et al. 2002, S. 18) lern- und edukationstheoretisch abgeleitet:

- Modernisierende Wissensvermittlung informiert instruktiv.
- Situierende Optimierungsprogramme und Trainings balancieren Instruktion und Konstruktion, Fremd- und Selbstbestimmung, Teilnehmer- und Zielgruppen-orientierung, Transferförderung und Ressourcenstärkung problemorientiert.
- Moderierte Ressourcenstärkung unterstützt Vorhandenes (re-) konstruktiv.

Diese in typischer Weise akzentuierenden Arrangements für Kommunikationen zur sinnhaften Entwicklungsförderung und Persönlichkeitserziehung junger Menschen über gleichermaßen edukative Kommunikationen mit deren Eltern verschränken auf der Mikroebene (vgl. Arnold et al. 2002, S. 18) familienbildnerische, erziehungsberaterische und ggf. auch familientherapeutische Anteile komplex rekursiv. Das sollte die Entwicklung der Organisation, der Didaktik und der Curricula von Familienbildung weiter spezifizieren.

Edukative Daseinskompetenzen fördernde Familienbildung ist psychosoziale Daseinsfürsorge, die nicht auf apersonale Selbstlernmedien verlagert werden sollte.

Die Planung selbstständig oder kooperativ zu erbringender familienbildnerischer Angebote von Erziehungsberatungsstellen erfordert ähnliche Schritte, wie die Planung anderer Angebote der Allgemeinen Erwachsenenbildung. Scheinbar bestimmt das Gesamt von Ausschreibung, Veranstalter, ReferentIn und Rahmenbedingungen das Teilnehmerspektrum offener Angebote mehr als eine bloße Zielgruppenansprache. Andererseits prägen Zielgruppen das Image von Familienbildungseinrichtungen, -das kann zurückwirkend die Schwellen wieder erhöhen.

Metakommunikation ist für Eltern zunächst alltägliches Erziehungsmittel, wird in der Familienbildung aber zur zentralen Selbsterfahrungs-, Lern- und Gruppenmoderationmethode, die ggf zu einer Psychotherapie überleitet. Solche Metakommunikation entfällt zwar nahezu ganz bei Vorträgen, aber prägt Seminare, Kurse und Gruppenprozesse wesentlich. Auch die Teilnehmerzentrierung familienbildnerische Angebote durchführender ErziehungsberaterInnen läuft weitgehend metakommunikativ. Da Metakommunikation zudem den KursleiterInnen Intervision, Supervision und Qualitätsentwicklung ermöglicht, erscheint die Befassung mit Metakommunikation als Grundlage professioneller Familienbildungsdidaktik.

Im Vordergrund aller didaktischen Erörterungen steht eine "...Haltung, die von Grund auf in rekursiven Netzwerken denkt, die Ganzheitlichkeit zur Prämisse allen Handelns macht und die die Stelle der Technologie ersetzt durch gezielte Anreize zur Selbstorganisation." (Büeler 1994, S. 230).

Diese noch vor wenigen Jahren hochmoderne Programmatik gilt in der Familienbildung kaum für instruktive Information, nur bedingt für situierende Optimierungskurse sowie uneingeschränkt nur für moderierende Ressourcenstärkung. Denn Rekursionen in die familiären Referenzsysteme sind zwar Thema doppelt edukativer Transferplanung, bleiben aber dennoch oft verborgen. Auch den o.g. Ganzheitlichkeitsanspruch erachte ich als überzogen: FamilienbildungsteilnehmerInnen müssen sich selbstbestimmt einer Überreflexion ihrer Bedarfe entziehen können.

Die didaktischen *Spezifika* familienbildnerischer Angebote sind m.E.:

- *Doppelte* Zentrierung auf die TeilnehmerInnen und deren Referenzsysteme.
- *Behutsame* Metakommunikation der edukativen Intentionen, biografischen Betroffenheiten, systemfunktionalen Anchlüsse und Perspektivenverschränkungen.
- Nur *vorsichtige* Angebote zur Lockerung von Schemata- / Deutungsmustern, sofern Bewältigungskompetenz vorgehalten ist.
- *Unterstützung* für selbstbestimmte Information und selbstorganisiertes Lernen.
- *Vielfache* Variation und Zyklisierung situierter Vermittlungs-, Verarbeitungs- und Transferphasen.

Ich schließe also aus der andauernden Weiterentwicklung didaktischer Konzepte auf deren Vorläufigkeit und auf Vorsicht bei deren Umsetzung.

### **III.D. ANGEBOTS-TYPEN**

Die ständige gesellschaftliche Modernisierung kann als Menge der strukturell gekoppelten Reproduktionsoperationen des gesellschaftlichen Systemnetzwerkes verstanden werden (vgl. Lenzen 2004). Auf dessen Mesoebene soll Erwachsenenbildung "als eine Art inter-mediäres System" (Vogel 1998, S. 18f) die Erfüllung gesellschaftlicher Modernisierungsbedarfe mit der Erfüllung individueller Entwicklungsbedarfe kombinieren.

Zunächst werden Hintergründe für diese scheinbar bipolaren Familienbildungsintentionen dargestellt. Dann werden die wesentlich dadurch bestimmten Angebotstypen (s.III.C.1.) erörtert:

- Modernisierende Wissensvermittlung mit Broschüren, Vorträgen und Seminaren kann den Referenzsystembezug lediglich mit lebensweltnahen Beispielen an vermutete biografische Prägungen und Situationserfahrungen anschließen.
- Optimierungskurse hingegen aktualisieren und entwickeln gruppenkooperativ in situierten Modulen sowie zyklisch in realen Transfers vorhandene Ressourcen, volitionale Strategien und vermutet funktionale Kompetenzen mittels Simulations- und Trainingssequenzen, Transfervorbereitungen und Bewältigungsübungen.
- Ressourcenstärkende Gruppenmoderation für Selbsthilfeinteressierte wiederum motiviert die persönlichkeithen, gruppensdynamischen und thematischen Auseinandersetzungsprozesse der TeilnehmerInnen strikt teilnehmerzentriert und vornehmlich metakommunikativ.

Im Weiteren wird das Spektrum familienbildnerischer Angebote von Erziehungsberatungsstellen nach diesen Angebotstypen systematisiert und an je einem Beispiel ausführlicher erörtert.

#### **III.D.1. HINTERGRÜNDE DER FAMILIENBILDUNGSINTENTIONEN**

Funktional sollen familienbildnerische Angebote trägerseits eher gesellschaftlichen Modernisierungsbedarfen und teilnehmerseits eher individuellen Entwicklungsbedarfen genügen. Inhaltlich jedoch entstammen beide Intentionen den selben Hintergründen, -heute etwas anderen als in der Gründungsphase.

## WANDEL DER FAMILIENSTRUKTUREN UND -FUNKTIONEN

Längsschnitt- und Lebenslaufbetrachtungen zeigen "daß die Familienphase, d.h. die Zeit der Pflege und Versorgung von Kindern vor 100 Jahren die Hälfte des gesamten Lebens umfaßte. Durch die heute geringe Geburten- und Kinderzahl in der Ehe und durch die gestiegene Lebenserwartung macht sie dagegen gegenwärtig nur noch ein Viertel der gesamten Lebenszeit aus." (BMFSFJ 1995, S. 72). Der Terminus Familie meint daher heute, obgleich auch Seitenverwandte Familienmitglieder sein könnten, vornehmlich Kleinfamilien.

Momentan scheinen die basalen Kennziffern der Lebensform Familie relativ stabil: „1998 lebten knapp 83% der 15,4 Millionen (Mio) minderjährigen Kinder mit einem Elternpaar zusammen“ und nur 16% bei Alleinerziehenden. (BMFSFJ 2002, S. 123). Allerdings werden z. Zt. rund 1/3 aller Ehen geschieden. Und aufgrund des Rückgangs auf z. Zt. etwa 1,4 Geschwister je Familie (ebd., S. 126) haben die Kinder seltener Seitenverwandte, so daß die Großeltern und Urgroßeltern zweitwichtigste Betreuungsinstanz für Minderjährige sind. Zudem entfernt die enorme Arbeitsmobilität viele Familien weiträumig von verwandtschaftlichen Ressourcen, so daß häufig "eine erhebliche Ausdünnung des sozialen Erfahrungs- und Unterstützungsfeldes von Familien" (5. Familienbericht, BMFSFJ 1995, S. 189) und enorm divergierende Lebenslagen entstehen.

Diese "Abnahme der horizontalen und Zunahme der vertikalen Verwandtschaftsbeziehungen sei eine historisch völlig neue Erscheinung" (BMFSFJ 1995, S.76), mit der Familiensoziologen auch die gesellschaftliche Notwendigkeit von Erziehungsberatung und Familienbildung begründen. Zwar erfüllen familiäre Lebensformen "nach wie vor die von ihnen gesellschaftlich erwarteten Leistungen der Erziehung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, haben dabei aber einen intensiveren Ergänzungs- und Unterstützungsbedarf als noch vor 20 Jahren. ... Das Bild, dass Personensorgeberechtigte quasi naturwüchsig, also ohne weitere Voraussetzungen ihrer Elternrolle gerecht werden können, stimmt mit der Lebensrealität der Familien nicht überein.“ (BMFSFJ 2002, S. 124).

Insofern sind "durch die aufgezeigte Kindzentrierung der Familie heute und durch die Erziehungsmethode der Verhandlungsstrategie sowie durch die Leistungsanforderungen anderer gesellschaftlicher Institutionen an die Eltern, ... die Ansprüche an die Elternrolle derart gestiegen, dass eine Gefahr besteht, daß die Leistungsanforderungen an die Eltern in Leistungsüberforderungen umkippen können, was den Sozialisationsprozeß gefährden kann." (Nave-Herz 2003, S. 11).

Doch wie viel und welche Familienbildung wann für wen angemessen sie, ist unbestimmt.

## WERTEWANDEL UND MULTIOPTIONALITÄT

Die Generationen vor 1930 wurden noch mit den Erziehungswerten Gehorsam, Unterordnung, Pflichterfüllung, Ehrlichkeit, Pünktlichkeit, Gerechtigkeit und Religiosität in autoritären *Befehlshaushalten* der damals noch relativ geschlossenen Milieus aufgezogen. Dem folgte nach 1945 eine kriegsbedingt an diesen Werten zweifelnde Generation, die ab 1968 zum *Verhandlungshaushalt* wechselte, in dem stärker auf die Bedürfnisse der Individuen, insbesondere der Kinder eingegangen wurde, Regeln verhandelt und Geltungsbedürfnisse anerkannt wurden. Die heutige Elterngeneration nun verwirklicht mit postmaterialistischen Werten wie Selbstständigkeit, Selbstentfaltung und Empathie einen kooperativen Individualismus (Ecarius 2002).

Auch mobilisiert die kindzentrierte moderne Familie heute wesentlich mehr ökonomischen Aufwand, Betreuungszeit und Beziehungsintensität für deutlich weniger Kinder als früher. Gleichzeitig wird "aufgrund der strukturellen Übermacht der öffentlichen Erziehung, vor allem der Schule und ihrer gesellschaftlichen Funktion, ... das, was Schule erfolgreich überstehen läßt, zum Beurteilungsmaßstab der familialen Erziehung." (Scheile 1980, S. 30). Daraus folgen psychologisch einerseits erhöhte Selbst- und Fremdzuschreibungen von erzieherischer Leistung und Verantwortung, sowie andererseits diffizile Verunsicherungen mit komplementären Überreaktionen als *Anwalt des Kindes* (Nave-Herz 2003).

Dieser Wertewandel bedeutet für die Familienbildung auch, den multioptionalen (Gross 1994) Ausgleich zwischen Kindesbedarfen, Elternansprüchen, schulischen Erfordernissen, familiären Zielen und prospektierten gesellschaftlichen Modernisierungsanforderungen zu thematisieren, -aber manche TeilnehmerInnen werden gerne Lösungsvorschläge annehmen, und andere werden sich dagegen verwahren.

## PSYCHOSOZIALE ENTWICKLUNGSRISIKEN

Materiell geht es den Familien, Kindern und Jugendlichen in Deutschland weitaus besser, als in vielen anderen Ländern der Welt. Dennoch lebt jedes 7. deutsche Kind in relativer Armut.

Die Untersucher von 185 Kindern, die in Voruntersuchungen als mehrfach benachteiligt ausgewiesen waren, resumierten, daß dem Kreislauf von Armut durch Einkommensbenachteiligung sowie verminderte Bildungschancen nur schwer zu entkommen sei (Ragati, Holz 2003). Bereits Achtjährige realisierten ihre Benachteiligungen und die häuslichen Belastungen, so dass bereits früh auf *emanzipatorische Bildungsanstrengungen* gesetzt werden sollte.

Dazu kann Familienbildung immens beitragen.

Als besondere Risikogruppe gelten MigrantInnen, die im Zuge von Familiennachzug oder als bereits älteres Kind von Zuwanderern nach Deutschland kamen. Deren Eingliederung erfolgte bei höherem Bildungsniveau deutlich positiver (Nauck 1995, S. 229).

Als *Eingliederungshilfe* für weniger vorgebildete MigrantInnen braucht die Familienbildung vor allem muttersprachliche und bikulturelle ReferentInnen und KursleiterInnen.

Als weiteres Risiko gilt erzieherische Vernachlässigung "wenn Kinder und Jugendliche die Erziehung und Ausbildung nicht erhalten, die sie für die Entwicklung von Lebenskompetenzen benötigen. Die Vernachlässigung kann darüberhinaus darin bestehen, daß die Sorgeberechtigten und -verpflichteten die Kinder und Jugendlichen vor Gefahren nicht hinreichend schützen, erforderliche medizinische und therapeutische Maßnahmen nicht veranlassen und die Kinder und Jugendlichen in falsch verstandener Liberalität einfach gewähren lassen." (BMFSFJ 2002, S. 220 ff). Diese Erziehungsdefizite fordern Anstrengungen heraus, zunächst nicht problemeinsichtigen Erziehenden *bessere* elterliche Einstellungen und erzieherische Kompetenzen zu vermitteln *sowie* die begleitenden Rahmenbedingungen zu bessern. Denn "vernachlässigte Kinder stammen überwiegend -nach Schätzungen bis zu 90 %- aus Familien, die arm sind, am Rande der Gesellschaft leben und unter vielfältigen psychosozialen Belastungen stehen." Auch das ein Resümé des 11. Jugendberichts (BMFSFJ 2002, S. 223).

Ursächliche Hilfe für vernachlässigte Kinder ist in der Praxis und nach KJHG zuvörderst Eltern-Hilfe. Wenn, dann akzeptieren vernachlässigende Erziehende präventive Angebote und kurative Hilfen allerdings bestenfalls aufgrund des Drängens unübergebarter Dritter, z.B. eines Schulleiters, und hinsichtlich irgendwelcher die Familie nicht sozial stig-matisierender Vorzeigesymptome des Kindes, -beispielsweise wegen Verdachts auf ADS.

*Problembezogene Familienbildung muß folglich im Kindesinteresse*

- zunächst niederschwellig und stigmatisierungsfrei aufzugreifen verstehen, was Erziehende offensichtlich, vielleicht vordergründig oder auch kaschierend, interessiert, beispielsweise das Verhalten bei Kindergeburtstagsfeiern in der Kindertagesstätte,
- und dann kooperativ optimieren, was im Referenzsystem und -milieu nachhaltig der Persönlichkeitserziehung und Entwicklungsförderung von Kindern dient, beispielsweise familiäres Freizeitverhalten.

Die Liste der bekannten Entwicklungsrisiken ist beklemmend lang. Multifaktorielle Problemgesenen sind häufig und mehrere Faktoren vervielfachen das Entwicklungsrisiko (Laucht et al. 2000). Im Verhältnis dazu können familienbildnerische Angebote zwar wenig bewirken, jedoch die Inanspruchnahme angemessener Hilfen enorm beschleunigen.

#### **'DOPPELT' QUALIFIZIERENDE PERSÖNLICHKEITSBILDUNG**

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie veröffentlichte 1996 die Ergebnisse der von ihm initiierten Delphi-Befragung "Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft- Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen". Knapp 500 ExpertInnen hatten mehr als 600 thematisch strukturierte Fragen zum wissenschaftlichen Erwartungshorizont 2020 beantwortet.

Demnach sei der zu erwartenden Desorientierung durch Wissensdifferenzierung vor allem zu begegnen mittels Verknüpfung unterschiedlicher Wissensgebiete und durch höhere Allgemeinbildung. Aber "auch der psychosozialen Kompetenz attestierten die Befragten noch relativ hohe Rangplätze im Feld der abgefragten bzw. frei zu benennenden Kompetenzen. Ihre Wichtigkeit für die schulische und die allgemeine Bildung in 2020 liegt den Befragten zufolge auf Platz 2 und wird ähnlich hoch bewertet wie die lerntechnische / lernmethodische Kompetenz; ..." (Kuwan, Waschbüsch 1996, S. 53).



Die ExpertInnen verlangten also vom Bildungssystem bereits an zweiter Stelle die Ausbildung persönlichkeitslicher Schlüsselkompetenzen (im beruflichen Bildungsbereich zumeist auch als *Schlüsselqualifikationen* bezeichnet): "Offenheit für neue Erfahrungen, Bereitschaft zur stetigen Überprüfung der eigenen Orientierungen, Sensibilisierung für Andere und Andersdenkende, Toleranz und Kommunikationsfähigkeit, aber auch die Bereitschaft zur aktiven Gestaltung sozialer und gesellschaftlicher Aufgaben zählen zu den 'essentials', deren Vermittlung eine zentrale Aufgabe des Bildungssystems darstellt; ..." (ebd., S. 53f).

Ganz ähnlich wurden seitens der Wirtschaft die erforderlichen Schlüsselqualifikationen "... soziale Kompetenz, Verantwortungsbereitschaft, Nachhaltigkeitsbereitschaft, Durchsetzungsbereitschaft, Kompromissfähigkeit, Selbstverwirklichungsmotiv, Unabhängigkeitsstreben, Stressresistenz, Ungewissheitstoleranz, emotionale Stabilität, Optimismus, Unkonventionalität / Kreativität, Problemlöseorientierung, Risikobereitschaft und Selbstorganisationsfähigkeit" angeführt (vbw 2004, S. 115).

Aber kann die Familienbildung davon ausgehen, daß Eltern die oben genannten Schlüsselqualifikationen vermitteln *wollen* und die dafür erforderlichen Schlüsselqualifikationen *auch selbst* mitbringen? Der 5. Familienbericht schilderte die Anforderungen (BMFSFJ 1995, S. 115):

- "eine Erziehung der Kinder zu selbstbestimmten, sozial verantwortlich handelnden Persönlichkeiten in einer offenen Gesellschaft;
- eine hohe Bereitschaft, die Kinder zu Qualifikationskarrieren anzuhalten, und diese finanziell zu gewährleisten;
- die Kinder frühzeitig ihren Freizeiterminkalender selbst gestalten zu lassen und jede nur mögliche zeitliche und materielle Unterstützung zu gewähren und erforderliche Transportleistungen bereitzustellen;
- permanent mitarbeits- und gesprächsbereit zu sein bzw. selbst diese Mitarbeit und Gespräche zu veranlassen, mit der Schule, den Kirchen, den Sportvereinen und Trägern der Jugendarbeit.
- Schließlich wird von den Eltern im Erwerbsberuf Bereitschaft zur Weiterbildung, zu räumlicher Mobilität und zum beruflichen Aufstieg erwartet."

Familienbildung zugunsten der modernisierenden Ausbildung persönlichkeitslicher Schlüsselkompetenzen bei den Kindern muß diese also ggf. besonders bei den modellierend Erziehenden fördern, -quasi doppelte Schlüsselqualifizierung.

Das Schlüsselqualifikationskonzept (Bechinger 2002) gilt eben *nicht* primär der Popularisierung von Wissen "...das auch seine mediencodeabhängige Systemreferenz nur gering reflektiert, das über eine nur geringe Autonomie und Kontrolle der Problemdefinitionen, geringe Brechkraft und Übersetzungsmacht verfügt." (Keiner, 1999, S. 56). Es geht bei der Schlüsselqualifizierung auch "... nicht darum, aus einem Menschen etwas Bestimmtes zu machen, sondern ihm dabei zu helfen, etwas aus sich zu machen!" (Döring, Ritter-Mamczek 2001, S. 76), -im Fall der Familienbildung: Etwas aus sich zu machen hinsichtlich der Kinder!

### **III.D.2. MODERNISIERENDE WISSENS-VERMITTLUNG**

Die gesellschaftlichen Modernisierungserfordernisse gelten auch für Eltern, die den Anschluss an ihre außerhalb der Familie modernisierend erzogen, gebildet und sozialisiert werdenden Kinder behalten wollen. Derart doppelte Modernisierung verschränkt persönlichkeitsliche Schlüsselqualifizierung über instruktive Wissenschaftspopularisierung hinaus mit persönlichkeitslichem Selbstentwicklungsinteresse auch ohne bereits drängende Optimierungsnotwendigkeiten im Referenzsystem und erfolgt üblicherweise kognitivistisch-instruktiv mittels Schriftwerk, Vorträgen / Seminaren und Präsentationsmedien.

#### **ASPEKTE**

Seit Mitte der 90er Jahre verschafft "... ein gestiegener Stellenwert des Faktors 'Wissen' im Kontext globaler und gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse" (Brödel 1999, S. 182) auch der pädagogischen Wissenschaftspopularisierung wieder mehr Beachtung. Gleichzeitig wachsen die Verständigungsprobleme unter den diversifizierten ExpertInnen (ebd., S. 184). ErziehungsberaterInnen greifen für ihre familienbildnerischen Beiträge auch in den Medien gerade aktuelle Themen auf und schließen mit Zitaten und Beispielen an dortige Darstellungen an. Das sind sicher auch Mitgründe für die oft verwirrende Vielfalt fachlicher Ansichten zum selben Thema.

RedakteurInnen von Tageszeitungen und Magazinen, z.B. von "Eltern for Family", ergänzen ihre bunten Beiträge gelegentlich mit fachlichen Stellungnahmen von ErziehungsberaterInnen. Und mit der interaktiven CD "In Freiheit erziehen" (Schneewind 2003) ist erstmals ein Erziehungstraining zum trainerlosen e-learning erhältlich. All das popularisiert pädagogisch-psychologisches Wissen, modelliert Schlüsselkompetenzen, modernisiert das Edukationsverständnis der Bevölkerung, -und erhöht beiläufig die Reputation der Familienbildung.

Das inhaltliche Edukationsverständnis wird momentan modernisiert durch Erkenntnisse insbesondere der Neuropsychologie, der Resilienzforschung und der Entwicklungspsychopathologie.

Die komparatistische Resilienzforschung z.B. schließt auf die Vorbedingungen gelingender Krisenbewältigungskompetenzen. Das impliziert sowohl die Gefahr, Erziehungsziele zu normieren, als auch die Chance, empirisch belegte Erziehungsvorschläge zu unterbreiten. Deshalb bedarf die Familienbildung besonderer Begründungen und Reflexionen ihrer Inhalte und des fachlichen Umgangs damit.

Ich beispielsweise kondensierte die Forschungsbefunde (Opp et al. 1999) für meine Vorträge zu fünf rhetorischen Thesen (Liebenow 2002b):

- Achtsame Beziehungen begründen selbstsichere Identität.
- Sprachliche Bildung erleichtert psychosoziale Integration.
- Förderliche Anforderungen befähigen zur Selbstverwirklichung.
- Konsequente Werte kultivieren die Willens-Kraft.
- Verlässliche Hilfen motivieren für frühzeitige Selbst-Hilfe.

Diese Thesen modernisieren die Einstellungen zu erzieherischen und kindlichen Schlüsselkompetenzen gleichermaßen, realisieren also die doppelte Edukationsfunktion von Familienbildung.

Die wissenschaftspopularisierende Informationsvermittlung in Veröffentlichungen, Vorträgen und auch Kursen erfordert lebensweltlich anschlussfähige Komplexitätsreduzierung, -ohne Trivialisierungen allerdings (vgl. Siebert 2003, S. 215ff). Das setzt bei den Vermittlern voraus, den aktuellen *Stand ihres Faches* rezipiert zu haben.

ReferentInnen brauchen ferner *methodische* Kompetenzen und anschlussfähige Beispiele, beispielsweise für die anschauliche Präsentation komplexer Sachverhalte. Ferner brauchen ReferentInnen personale Kompetenzen, sowohl um einen ärgerlichen Disput mit einem sogenannt 'schwierigen' Teilnehmer niederlagelos aufzulösen, als auch um authentisch und rhetorisch auftreten zu können, "denn es gibt nichts, worüber nicht ein Redner überredender spräche, als irgendein Sachverständiger vor dem Volke." (Platon, Georgias 456 c, nach Niehues-Pröbsting 1999, S. 13).

Die zentralen Kompetenzmerkmale für modernisierende Wissensvermittlungen (und die beiden anderen Angebotstypen auch) können als eher fachliche, methodische oder personal-soziale systematisiert werden. Die in den folgenden Abbildungen dazu angeführten Konkretionen könnten sicher im Einzelnen untersucht und weiter ergänzt werden.

| ZENTRALE KOMPETENZMERKMALE<br>FÜR WISSENSVERMITTLUNGEN<br>(nach Völzke 2002, S.67, <i>ergänzt d.A.</i> ) |   |
|--|---|
| fach-<br>lich  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• möglichst umfassende Fachkenntnisse in Bezug auf die Sache</li> <li>• Sachstruktur erkennen zwecks Aufbau der Präsentation</li> <li>• anschlussbefähigende Wissensvermittlung</li> </ul> |
| metho-<br>disch  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• anschauliche Präsentation</li> <li>• teilnehmerorientiertes Auftreten</li> <li>• anschlussbefähigende biografienahe Beispiele</li> </ul>   |
| personal-<br>sozial  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• freundlich und authentisch auftreten</li> <li>• Blickkontakt halten</li> <li>• klare Rhetorik einsetzen (auch mimisch, gestisch)</li> </ul>  |

Abb. III-8: Zentrale Kompetenzmerkmale für Wissensvermittlungen

Hilfreich für Vorträge und Seminare ist eine Mikroplanung:

- Vorstellung der Person und authentische Verbindung zum Thema und zur Zielgruppe.
- Hinweise auf die geplante Veranstaltungsdauer und besondere Durchführungsmodi, z.B. den Umgang mit Zwischenfragen und Hörerbedarfen.
- Verzicht auf die Explikation von Methode und Erkenntnisgang sowie Einschränkung des Gebrauchs von Fremdwörtern (Nolda 1999, S. 163).
- Plausible Stoffstrukturierung mit lebensweltlich anschlussfähiger Darstellung und transparenten Belegen (Siebert 2003, S. 264).
- Auswahl flexibel handhabbarer und weglassbarer Stoffmodule
- Versierte Mediengestaltung und Mediennutzung (Klinzing 1998), Alternativen für Medienausfälle.

Didaktisch deutlich anders zu gestalten als einmalige Vorträge, Artikel und Spots sind zyklische Seminare, Artikelfolgen und Serien, da diese die Transferrekursionen zwischen den Sequenzen didaktisch planen können und sollten.

## **ANGEBOTSSPEKTRUM**

Modernisierung des allgemeinen Edukationsverständnisses im Fernsehen findet eher implizit und hinterfragungswürdig statt, beispielsweise in Familienserien wie "Lindenstraße", als explizit in beispielsweise Sendereihen wie "Achterbahn -Filme über Freunde heute" (über die Kreisbildstellen erhältlich). Zur Zeit modelliert der Hessische Rundfunk montags um 19 Uhr mit der Fernsehserie "Service: Familie" die Erziehungsvorstellungen.

Schon recht häufig werden familienbezogene Portale und Chatrooms des Internets für modernisierendes Edutainment genutzt; -bereits 44% der Eltern suchen auch im Internet Erziehungsinformation (Rupp, Smolka 2003, S.9).

Ständig kommen neue Foren, Newsgruppen und thematische Internetpräsenzen hinzu. Die virtuelle Erziehungs-Öffentlichkeit entwickelt ihre eigene Dynamik und ein demokratisches Konvolut der Essentials zeitgenössischer Erziehung. Die Internet-Suchmaschinen liefern unzählige Verweise darauf (zuletzt überprüft am 30.04.2005).

Seriöse Institutionen, Fachverbände und Gruppierungen betreiben qualitätskontrollierte Portale (z.B. [www.dksb.de](http://www.dksb.de); [www.elternimnetz.de](http://www.elternimnetz.de)). Das [www.familienhandbuch.de](http://www.familienhandbuch.de) des Deutschen Jugendinstituts garantiert fachlich lektierte Kurzartikel; die Schriftversion (Fthenakis, Textor 2004) wird selten gekauft. Unter [www.family-line.de](http://www.family-line.de) versammelt der Herder-Verlag Erziehungsrat.

Unter [www.kidnet.de](http://www.kidnet.de) finden sich Adressen, ärztlicher Rat, Musikangebote und Foren, beispielsweise zur Organisation von Kindergeburtstagen. In Bremen informiert das [www.elternnetz.de](http://www.elternnetz.de) über alle eltern- und familienbildnerischen Angebote in der Region; in Berlin der Onlineservice BerlinerElternNetz ( BEN) via [www.ane.de](http://www.ane.de) (30.05.2005).

Mehrere zig-Tausend TeilnehmerInnen haben sich in den Internetforen der Themenzeitschrift Eltern registrieren lassen, knapp 1 Million Beiträge sind abrufbar. Bald zehntausend Eltern nutzen die Diskussionsrunden des Eltern-Ablegers Eltern-for-family ([www.eltern.de](http://www.eltern.de)). Unter [www.scheidungsfamilie.de](http://www.scheidungsfamilie.de) können relevante Erfahrungen aufgenommen, Informationen abgeholt und Sorgen abgeladen werden. Teilnehmerzirkel erreichen auch Jugendliche, insbesondere Mädchen (z.B. [www.bke-sorgenchat.de](http://www.bke-sorgenchat.de); [www.youthline.de](http://www.youthline.de)).

Es gibt unzählige für die familienbildnerische Modernisierung nutzbare und in der familienbildnerischen Wissensvermittlung einsetzbare Schriften.

Die Broschürenstelle des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend versendet vielfältige Informationsmedien, die gleichermaßen von Familienbildungs-einrichtungen, anderen Institutionen und auch Erziehungsberatungsstellen ausgelegt sowie in Arbeitsprozesse eingebunden werden dürfen, beispielsweise zur Medienpädagogik (via [www. bmfsfj. de](http://www.bmfsfj.de), Publikationenverzeichnis).

Die Broschüre "Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten" (Dittrich et al. 1996) des DJI München referierte und reflektierte den diesbezüglichen Forschungsstand bis 1995.

Und im Jahrestagungsband "Raus aus Gewalt-Kreisläufen" der ajs Baden-Württemberg stellte Nobach einige Materialien und Trainingsprogramme zur Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen mit Kurzbewertung zusammen (Nobach 2000b). Anderes Material erleichtert die Sucht- und Mißbrauchsprävention (Tilke, Wurz 1998).

Weiterhin bietet das "Buddy-Projekt" der Vodafone Stiftung Deutschland den LehrerInnen, SozialarbeiterInnen sowie Kindern und Jugendlichen Lehrmaterial und Arbeitshilfen für den besseren Umgang mit Aggressionen. Die Zielpersonen sollen einerseits ihre positiven Stärken entdecken und ausbauen, und andererseits miteinander ihre Sozialprobleme zu lösen lernen. Bisher sind mehr als 2500 Bestellungen des Medienpaketes erfolgt ([www.buddy-projekt.de](http://www.buddy-projekt.de), Förderer; 16.04.2005).

Hauptmedium der instruktiven Modernisierung des Erziehungsverhaltens sind m.E. jedoch weiterhin die Ratgeber-Bücher, -die manchmal familienbildnerischen Angeboten von Erziehungsberatungsstellen zugrunde gelegt werden.

Eine familienbildnerische Sonderform schriftlich wissenschaftpopularisierender Modernisierung sind sogenannte Elternbriefe, die zumeist aufmerksam gelesen werden (Klann et al. 2001). Bundesweit versenden wohl kein Drittel der 566 Jugendämter Elternbriefe (Walter et al. 2000; Kiefl 2003).

In Bayern werden vornehmlich die für Deutschland adaptierten Peter-Pelikan-Briefe genutzt. Es gibt 9 Briefe für werdende Mütter und Väter, eine Grundserie von 36 Briefen zu den ersten 6 Lebensjahren, 16 Briefe einer 2.Grundserie zum 7.-11. Lebensjahr sowie je 7 Briefe zur religiösen und zur Verkehrserziehung.

Das Münchener Jugendamt sendet beispielhaft kostenlos eigene Elternbriefe sukzessiv an Eltern, deren Kind in München geboren wurde.

Die kürzeren Elternbriefe "du und wir" des Katholischen Zentralinstituts für Ehe- und Familienfragen in Köln gelangen gratis an 2,5 Millionen Adressen.

Bei den evangelischen Landesverbänden gibt es einige thematische Elternbriefe zum Kindergartenalter.

In der Schweiz werden die "Pro Juventute Elternbriefe" auch in italienischen und französischen Versionen vertrieben.

In Berlin erstellt und vertreibt der Arbeitskreis Neue Erziehung, ANE mit finanzieller Unterstützung des Bundes- und einiger Landesministerien Elternbriefe zu 0 bis 8-Jährigen und einige Sonderbriefe, auch je ein Brief zur Vorpubertät und zur Pubertät. Jährlich werden etwa 3 Millionen ANE-Briefe versendet, etwa 200 Städte und Gemeinden beteiligen sich am Programm (ANE 2002).

Aber: Elternbriefe behandeln erziehungsrelevante Themen chronologisch und ignorieren somit eventuelle Vorbehalte gegen Altersnormen. Und Elternbriefe geben konkreten Rat zum Umgang mit z.B. Schreibabys oder Schulproblemen und setzen sich somit weit über Vorbehalte gegen kulturelle Verhaltensnormierungen hinweg.

Erziehungsberatungsstellen arrangieren modernisierende Wissensvermittlung zumeist in Vorträgen und Seminaren, denn die

- sind relativ einfach zu organisieren, insbesondere kooperativ mit Kindertagesstätten, Schulen, Familienbildungseinrichtungen,
- haben relativ hohe Teilnehmerzahlen (besonders an Kindertagesstätten),
- erreichen ortsnah die potentielle Klientel der Erziehungsberatungsstellen frühzeitig,
- machen die Fachkräfte und deren Arbeitsaufträge schwellensenkend bekannt,
- vermitteln präventiv gewendete Problemerkahrungen und Veränderungskenntnisse,
- erfordern eine Aufbereitung des Vortrags- /Seminarwissens, die der fachlichen Entwicklung des Personals dient.



In Wiesloch beispielsweise organisierte der kommunale Suchtbeauftragte im modernen Saal einer Bank die Reihe "Eltern und andere Experten im Gespräch" (Wehrmann 2003).

Die Psychologische Beratungsstelle in Ansbach vertreibt als Partner des lokalen "Arbeitskreis Erziehen heute" Empfehlungen und Materialien für 12 Elternabende und Elternseminare auf einer CD (Landkreis Ansbach 2001). Etwa 1 1/2 Jahre dauerten die Abstimmungen und die Materialerstellung durch den örtlichen Arbeitskreis.

Eine Zusammenstellung von Kopiervorlagen zu 10 wichtigen Erziehungsthemen für die Elternschulung umfaßte die Altersspanne vom Kleinkind bis zur Pubertät (Penthin, Thams 2001).

Vortrags- und Seminarangebote sind auch für sehr spezielle Zielgruppen erforderlich (Liebenow 2002) und arrangierbar.

Das Münchener Stadtjugendamt beispielsweise bot Eltern stationär untergebrachter Kinder Gruppen mit Informationsveranstaltungen zum Hilfeplanverfahren, offenen Austauschmöglichkeiten, Selbstklärungsmöglichkeiten und Themenabenden (Dunkel et al. 2003). Dabei kamen neben den spezifischen Zielgruppenthemen, wie Entfremdung der Kinder von den Eltern durch die stationäre Unterbringung, Restfamilie, Komplikationen mit den Wochenend- und Ferienbeurlaubungen auch viele in anderen Zusammenhängen wichtige biografische Themen zur Sprache, wie Auswirkungen der eigenen Herkunft, Auseinandersetzung mit der Partner- und Elternschaft oder dem fehlenden Elternteil, Umgang mit der Geschwisterrivalität, Verhaltensprobleme der Kinder im Zusammenhang mit deren Vorgeschichte und/oder Erkrankungen.

#### **BEISPIEL: "ELTERNBRIEFE " DES BERLINER AK NEUE ERZIEHUNG**

Die Idee der Elternbriefe wurde in den 40er Jahren in den USA als Informationsmedium für alle Eltern, die ein erstes Kind erwarten, entwickelt (Oberndorfer 2002, S. 24). Von Fachleuten für Elternbriefe verfaßte Texte sollten moderne wissenschaftliche Kenntnisse vermitteln und damit Erziehenden kindesaltersgemäßen Rat erteilen. Als neutraler Protagonist wurde damals die Figur des Peter Pelikan eingeführt.

1946 war im Nachkriegs- Berlin von Eltern und LehrerInnen der "Arbeitskreis Neue Erziehung e.V." (ANE) zur Förderung partnerschaftlicher Erziehung gegründet worden. 46 bald erstellte Elternbriefe sollten in Tradition der amerikanischen Grundidee die Eltern während der ersten 8 Lebensjahre instruktiv als ein sukzessiv zugesendetes Entwicklungstagebuch begleiten. Die ANE-Elternbriefe wurden seither mit Elternbeteiligungen kontinuierlich von ExpertInnen überarbeitet. Der Arbeitskreis hat ferner 16 Briefe zum Schulalter, neuerdings (30.05.2005) 2 Briefe zum Pubertätsalter, Sonderbriefe zur Gewaltprävention sowie türkisch-deutsche Elternbriefe und Schulinformationen entwickelt. Das "Netzwerk interkultureller Kommunikation" (NiC) ([www.aktiv-fuer-kinder.de](http://www.aktiv-fuer-kinder.de); 30.04.2005), der Onlineservice "BerlinerElternNetz" (BEN), das Gewaltpräventionsprojekt "Jugendliche schlichten Streit" (JuSt) für Oberschulen sowie eine interkulturelle Erziehungs- und Familienberatungsstelle in Berlin ergänzen die Angebote. Der ANE wird von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport institutionell gefördert (ANE 2002).

Beispielsweise die Erziehungsberatungsstellen in Cottbus und Münsingen empfehlen und geben diese Elternbriefe, weil die grafische Aufmachung und die Inhalte akzeptabel sind.

Die Cottbuser Stelle bietet kooperativ mit einer vom selben Trägerverein unterhaltenen Kindertagesstätte Eltern- und Fachkräftesprechstunden sowie den Kindern Musik- und Kreativtherapien. Vor diesem Hintergrund führte die positive private Erfahrung der Stellenleiterin mit den informationshaltigen Elternbriefen zu deren Auslage im Wartezimmer der Erziehungsberatungsstelle und zu gezielter Empfehlung in den Einzelfallhilfen (telefonische Mitteilung bei der Nachbefragung am 17.03.05).

In Münsingen kooperiert meine Erziehungsberatungsstelle mit der örtlichen Volkshochschule als ElternSchuleMünsingen. In dieser Kooperation werden die bereits zuvor zur Rationalisierung edukativer Beratungsanteile genutzten Elternbriefe als Belohnungen für den Besuch mehrere ElternSchul-Veranstaltungen eingesetzt (Liebenow et al. 2003).

In beiden Stellen werden die Elternbriefe pragmatisch für die Einzelberatungen und in Kooperationen eingebunden genutzt. An beiden Stellen werden kontinuierliche Elternbegleitzirkel als sinnvoll vermutet, bisher jedoch kapazitätsbedingt nicht praktiziert.

### III.D.3. OPTIMIERENDE KURS-SITUIERUNG

Wenn es zutrifft, "...dass effektives Lernen als ein weitgehend kontextgebundener, situierter und sozial vermittelter Prozeß interpretiert werden muß, sollten z.B. Lern- und Anwendungssituationen möglichst ähnlich gestaltet werden." (Reinmann-Rothmaier, Mandl 2001, S. 616). Das Erziehungsverhalten optimierende Kursprogramme und Elterntrainings für Eltern mit ähnlichen Bedarfen kommen diesem Anspruch entgegen.

#### ASPEKTE

Mit mehreren Eltern in ähnlichen Bedarfslagen möglichst alltagsnahe Beispiele situierende Erziehungskurse kombinieren Anteile kognitiv wissenvermittelnder Modernisierung und konstruktionsförderlich moderierender Ressourcenstärkung für möglichst balanciert kooperatives Lernen. Entsprechend vielfältig und variabel sind die methodischen (Traub 2004) und die didaktischen Empfehlungen (vgl. Döring, Ritter-Mamczek 1997, S. 79):

- Die Themen- und Zielbestimmung müssen wiederholt angepaßt werden.
- Weniger die Inhaltsanalyse des Dozenten und das Programm bestimmen den Verlauf, als vielmehr das Sozialgeschehen der Kursgemeinschaft.
- Bedeutender als eine didaktische Stoffreduktion ist die Situierung der Inhalte in Aktualisierungs- und Simulationsbeispielen sowie in Übungen.
- Die Stoffreduktion wechselt von anfänglichen Ankerbegriffen auf lebensweltliche Ankerbeispiele aus der Teilnehmerschaft.
- Die Beschreibung der Lernprozesse wird als kontinuierliche Metakommunikation angelegt.
- Die Bedarfsabfrage wird ständig erneuert und variiert.
- Lernprozessesstrukturierungen sowie die Arrangements der Lehr- und Sozialformen sind zyklisch und auf die Arbeit mit Rekursionen aus den Referenzsystemen angelegt.
- Kursanfang und Kursende ritualisieren sich in jedem Kursverlauf unterschiedlich.
- Medien und Methoden müssen flexibel vorgehalten und eingesetzt werden.
- Die Lehrskizze ist nach jeder Kursfolge zu renovieren.

Situierende Kurse erfordern auf Teilnehmerseite Wissenserwerb und Kompetenzerweiterung, die Bewertung von Informationen und Auseinandersetzungen mit Einstellungen, Normen, Intimitätsgrenzen und den Alternativmodellen anderer TeilnehmerInnen. Dabei können didaktisierter Austausch und kooperatives Lernen mit anderen KursteilnehmerInnen wesentlich voranbringen; "Kooperativem Lernen werden sowohl kognitive, als auch sozial-affektive Vorteile zugeschrieben." (Reinmann-Rothmeier, Mandl 2001, S. 636 ff).

Situierende Optimierungsprogramme können jedoch falsch angezielte Personengruppen überfordern und psychosozial sehr belasten, bedürfen also kompetenter KursleiterInnen.

| ZENTRALE KOMPETENZMERKMALE<br>FÜR OPTIMIERUNGSKURSE<br>(nach Völzke 2002, S.69, ergänzt d.A.) |   |
|---|---|
| fach-<br>lich   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• gebündeltes Handlungswissen besitzen</li> <li>• praktische Erfahrungen mit der behandelten Sache haben</li> <li>• <i>sachbezogenes</i> Grundverständnis vermitteln können</li> </ul>                                 |
| metho-<br>disch   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• praktische Übungen durchführen</li> <li>• mit aktivierenden Methoden arbeiten</li> <li>• situativ handeln</li> </ul>   |
| personal-<br>sozial   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• für ein konstruktives Lernklima sorgen</li> <li>• kritische Entwürfe und persönl. Wünsche <i>der TeilnehmerInnen</i> aufnehmen</li> <li>• selbst motiviert und motivierend mit dem Lerngegenstand umgehen</li> </ul> |

Abb. III-9: Zentrale Kompetenzmerkmale für Optimierungskurse

Auch wenn am Kursanfang spielerische Techniken die Gesamtgruppenkohäsion förderten, finden sich in Kursverläufen zunehmend sozial und thematisch passende Grüppchen zusammen, die einzubeziehen oder zu mischen jeweils methodisch erfolgen muß. Beispielsweise eine Bemerkung wie die von Thiersch (2003 S.7) "Es geht aber im Aushandeln von Regeln ebenso um die Bestimmung der Grenzen wie um das Einklagen der Einhaltung dieser Grenzen und um die Realisierung von Sanktionen, wenn Regeln nicht eingehalten werden." kann heftigste Debatten und Gruppendynamiken auslösen. Deshalb situieren Optimierungsprogramme die inhaltlichen Erarbeitungen mit bewährten Beispielen.

Und insofern implizieren die Ausbildungen für Kursprogramme zugleich eine erwachsenenpädagogische Weiterbildung.

Optimierungsprogramme zyklisieren Rekursionen innerhalb eines Kurstermins und zwischen den Kursfolgen. Bei der Zyklisierung in einem Kurstermin nach dem Sandwich-Prinzip (Wahl 2002) werden

- die Lernzeiten besser genutzt
- von Fortgeschrittenen 'dickere' Sandwichlagen bevorzugt
- schwierige Lernende besser integriert
- Lehrende weniger ausgebrannt, -trotz anfänglich höheren Vorbereitungsaufwandes.

Die Pauschalkritik, daß Elternkurse eher bildungsorientierte Eltern der Mittelschicht ansprechen, ist nicht weiterführend. Vielmehr sind unterschiedliche Ziel- und Lerntypgruppen differenziell unterstützende Angebote zu entwickeln (vgl. Haug-Schnabel, Bensel 2003). Beispielsweise Angebote, die den Bedürfnissen von AussiedlerInnen zumindest in der ersten Phase des Hierseins konkret verwertbare Hilfen vermitteln, insbesondere Deutschkurse mit Kinderbetreuung, allgemeine Sozial- und Rechtsberatungen, sowie präventive Wissensvermittlung hinsichtlich der Entwicklungsgefährdungen und der Resilienzförderung, -möglichst auch russischsprachig und ggf. zugehend (Tulinow 2000).

Manche Kurssysteme verlangen von den KursleiterInnen teure Lizensierungen, z.B. das wissenschaftlich begleitete Elterntraining "Triple-P" (Sanders, M.R. et al. 1999). Andere, ebenfalls wissenschaftlich begleitete Optimierungsprogramme werden so offen publiziert, z.B. "Faustlos" (Cierpka 2001) oder "Bei STOPP ist Schluss" (Grüner, Hilt 2004), daß Anregungen für frei konzipierte Elternkurse übernommen werden können.

### **ANGEBOTSSPEKTRUM**

Die Adaptationen ausländischer und die hiesigen Entwicklungen familienbildnerischer Programme erfolgen seit einigen Jahren zunehmend an Universitäten (z.B. Faustlos, Triple P) oder zumindest mit begleitender oder nachträglicher Beforschung (z.B. Starke Eltern - starke Kinder). Zunehmend auch werden situierende Optimierungsangebote für besondere Zielgruppen in klinischen und sozialpädagogischen Kontexten entwickelt und eingesetzt. Ich führe diese im Folgenden mit an, da dies eindrücklich die Möglichkeiten für differenziell situierende Familienbildungsangebote demonstriert.

Zur Zeit sind generalisierend situierende Optimierungskurse, -programme und -trainings populär. Folglich wird m.E. in den meisten Angeboten mehr instruiert als kooperativ situiert und geübt. Man wird abwarten müssen, wie sich die Konjunktur weiter entwickelt.

Die positiv evaluierte "Partnerschule" (Kröger, Sanders 2002) ist ein Kompendium praktisch nutzbarer Bausteine und Übungen zur Verbesserung von Partnerschaft und Ehe.

An sehr vielen Erziehungs- und Familienberatungsstellen angesiedelt ist das gut evaluierte "Kommunikations-Kompetenz-Training" KOMKOM, das im katholischen Raum mit systemischen Mitteln die Interaktions- und Problemlösekultur von Partnern und Elternpaaren fördert (Engl, Thurmaier 2005).

Leider noch kaum von Erziehungsberatungsstellen für die Vorbereitung auf pädagogisch-psychologische Themen genutzt werden Geburtsvorbereitungskurse, die häufig an Krankenhäusern durchgeführt werden (Rühling 2000).

Bisher gelten etwa 2/3 aller Angebote von Familienbildungseinrichtungen den Eltern von und mit Kleinkindern. Dafür dürfte das "Prager-Eltern-Kind-Programm" (PEKiP) (Polinski 2001), in manchen Städten mit zig (!) parallelen Kursen, das mit Abstand meistangebotene familienbildnerische Kurssystem überhaupt sein. Das Zusammenbringen von Eltern und Kleinkindern in den Gruppen ist beispielhaft situierend und authentisch.

Nach mehr als 25 Jahren wird das bereits erwähnte Eltern-Kind-Programm (EKP) in etwa jeder zweiten Pfarrei der Erzdiözese München und Freising angeboten. Es erreichte in 2005 in mehr als 900 Gruppen mehr als 7000 Familien. Dieses Mutter-Kind-Gruppenprogramm wurde in den Jahren 1998/1999 unter wissenschaftlicher Leitung des Deutschen Jugendinstituts umfangreich evaluiert. Mit Hilfe quantitativer und qualitativer Methoden wurden 1508 Familien, 645 GruppenleiterInnen (Vollerhebung), alle Geschäftsführer und EKP-ReferentInnen der Kreisbildungswerke sowie 40 Pfarreien nach ihrer Zufriedenheit mit dem Eltern-Kind-Programm befragt. Die Ergebnisse führten zu einer umfassenden Reform und Neukonzeptionierung des Eltern-Kind-Programms ([www. keb-muenchen.de](http://www.keb-muenchen.de), dort Eltern-Kind-Programm, 17.04.2005).

Im katholischen Umfeld wurde ein fünfteiliger Elternkurs entwickelt ([www.kess-erziehen.de](http://www.kess-erziehen.de)). Mit Impulsvorträgen, Übungen und Reflexionsanleitungen werden, basierend auf individualpsychologischem Gedankengut, auch des Rudolf Dreikurs, alltagstaugliche Handlungsalternativen vermittelt (Horst et al 2005).

Der Deutsche Kinderschutzbund (DKSB) vertreibt seit Januar 2001 das Kurscurriculum "Starke Eltern- starke Kinder" (Honkanen-Schoberth, Jennes-Rosenthal 2000; Honkanen-Schoberth 2001). Das Programm soll Eltern und ErzieherInnen kleiner Kinder mit den Leitziele 'Werte finden', 'Identität stärken', 'Selbstvertrauen gewinnen', 'Offen kommunizieren' und 'Kooperationsfähigkeit entwickeln' zu anleitender Erziehung befähigen. Den TeilnehmerInnen werden zwischen den zehn Kursabenden konkrete Hausaufgaben vorgeschlagen.

Das könnte eine Mode werden, wie die Gordon-Kurse in den frühen 80ern.

Im "Treffpunkt Familie" versucht die evangelische Kirchengemeinde Heiligenhaus bei Düsseldorf "Menschen in schwierigen Lebenssituationen zu begleiten, zu beraten und zum gemeinsamen Leben mit Kindern zu ermutigen und organisiert *Eltern-Kind-Gruppen, Eltern-Kind-Seminare, Freizeiten, Pädagogische Elternabende, Eltern- und Familientrainings, Kleiderkammer, Kindersachenbörse, Kreativkurse, Nähkurse* als Möglichkeit zur Existenzgründung, Sprachkurse, Angebote zur Gesundheitsbildung, Familiengottesdienste, gemeinsame Feste, Beratung. Viele der im Laufe der Jahre angebotenen Kurse entstanden auf Anregung der BesucherInnen des Gemeindezentrums. In den Gruppen steht das lebendige Lernen im Mittelpunkt." (Weitzig 2003, S.29; Hervorhebungen d.A.).

Die Erziehungsberatungsstelle Viersen stellte nach dem Besuch eines zehnwöchigen Kurses zu aktivem Zuhören, logischen Konsequenzen, Ich-Botschaften und Erziehungsmut sogenannte "Elternführerscheine" aus. Das Modell ist inzwischen kommerzialisiert ([www.elternfuehrerschein.com](http://www.elternfuehrerschein.com) ; [www.erziehungsfuehrerschein.de](http://www.erziehungsfuehrerschein.de)).

Auch die VHS des Bodenseekreises propagierte in Kooperation mit dem Kreisjugendamt einen "Erziehungs- Führerschein". In drei Blöcken an verschiedenen Orten mit je drei Abendterminen wurden für die Altersgruppen bis zum dritten, siebten und sechzehnten Lebensjahr die wesentlichen Erziehungsthemen behandelt.

Die Übergänge zu kognitiv-informativ-erzieherischen *Erziehungsseminaren* sind fließend.

Die Psychologische Beratungsstelle in Crailsheim führt seit Jahren zwei Eltern-Trainings-Seminare durch zu "Konsequent sein" (anhand meines Elternratgebers zum Thema) und zu "Du hast mir gar nichts zu sagen ..." (Beirle 2002); -das ist zugleich schwellensenkende Öffentlichkeitsarbeit, familienbildnerische Prävention, manchmal auch Fortführung von Erziehungsberatungen und ergänzende Qualifizierung für die Fachkräfte.

In Erkelenz nutzt der "Elternkurs Erziehen durch guten Kontakt" das Video-Home-Training, wie es von SPIN in Deutschland vertreten wird (Leist 1998), ggf. auch in der Marte-Meo-Version. Die Video-Home-Methode des Interaktionslernens instruiert Eltern, das noch relativ positivste Beziehungsverhalten gefilmter familiärer Interaktionssequenzen zu erkennen und optimiert mittels dieser Aufmerksamkeitslenkung das tatsächliche Be- und Erziehungsverhalten. Implizit freilich beeinflusst die Expertenkultur wesentlich die Auswahl der Videobeispiele sowie die Art der sprachlichen Reflexion darüber. Für dieses nahezu völlig situierte Geschehen gilt somit Luhmanns schulpädagogische Einschätzung, daß man manchmal einen offiziellen Lehrplan durchziehen müsse, "... weil sonst die Interaktion entfiele, die es ermöglicht, nebenbei etwas anderes zu lernen." (Luhmann 2002, S. 135).

Didaktisch interessant ist die interaktive CD-ROM mit Begleitbroschüre "Freiheit-in-Grenzen" (Schneewind 2003). Gefördert durch das Bayerische Staatsministerium für Arbeit, Sozialordnung, Familie und Frauen erhalten Eltern zum Selbstkostenpreis von 6 Euro je drei filmisch dargebotene Lösungsvorschläge zu fünf ebenfalls filmisch eingeführten Erziehungsproblemen. Die Themen sind

- Heimkommen, oder "Wo warst Du so lange?"
- Zimmeraufräumen "So ein Saustall!"
- Geschwisterstreit, oder "Das ist aber meins!"
- Supermarkt, oder "Kann ich das haben?"
- Hausaufgaben, oder "Ich kann das nicht!"

Zwölf weitere Erziehungshinweise ergänzen die Vorschläge zu den o.g. Standardsituationen. Ein Erziehungsberater in Meschede zeigt Konzept und Plan seiner Nutzung in meiner open-source (Fischer in [www.familienchule.de/familienbildung.htm](http://www.familienchule.de/familienbildung.htm)).

Seit mehr als 25 Jahren behauptet sich das "Rendsburger Elterntraining", ein curriculares Elterntrainingsprogramm zur Verbesserung der Erziehungsstile und der Erziehungseinstellungen ([www.elterntraining.com](http://www.elterntraining.com)). Das Programm integriert Elemente aus Gesprächspsychotherapie, Lerntheorie und Kommunikationstheorie und nutzt praktische Übungen und Rollenspiele. Es setzt



kaum intellektuelle Fähigkeiten der TeilnehmerInnen voraus und eignet sich sowohl für den präventiven Einsatz, als Teil ambulanter Hilfen, sowie zur Vorbereitung einer Rückführung aus stationärer Hilfe.

Elterntrainings sind inzwischen populär. Das STEP-Elterntraining (Dinkmeyer 2001) z.B. wirbt mit Jörg Pilawas Sendung "Der große Elterntest" auf seiner Homepage ([w.instep-online.de](http://w.instep-online.de); 30.05.2005).

Populärstes Elterntraining ist z.Zt. wohl das aus Australien adaptierte "Triple-P". Es wird bundesweit von Professor Hahlweg und der Dornier-Stiftung gepusht und (leider) im franchise-System vermarktet. Das "Positive Parenting Programm" soll auf 5 Ebenen, von breitgestreuten allgemeinen Erziehungsinformationen bis intensiver verhaltens-therapeutischer Familienintervention, elterliches Erziehungsverhalten stärken und ggf. modifizieren (Sanders M.R. et al. 1999). Die instruktiven "Kleinen Helfer" wimmeln von Imperativen und lassen die notwendigen Altersdifferenzierungen vermissen.

Als Übergang zwischen Training und Beratung sind telefonische Verlaufsgespräche vorgesehen.

Das Manual zur Elternberatung beinhaltet unter dem Titel "Erste Hilfe für Eltern" "vier 15- bis 30-minütige Sitzungen, die unter einer Vielzahl von institutionellen Rahmenbedingungen durchgeführt werden können." (Turner et al. 2003, S. 7).

Die nur kurz angeleiteten TrainerInnen haben genau dem Programm zu folgen, sogar die Redewendungen sind vorgegeben. Die Planung der Sitzungsinhalte entspricht einem idealtypischen Prozeß von Einschätzung des bestehenden Problems über die Entwicklung eines Erziehungsplans und der Besprechung dessen Umsetzung bis zum Follow-up. Bei Überforderung der Eltern können intensivere Trainings oder die Vermittlung an eine sofortige Hilfe leistende Institution empfohlen werden, -allerdings wird dafür nicht auf Erziehungsberatungsstellen hingewiesen (ebd., S.7f).

Obgleich als allgemeinpräventives Optimierungsprogramm angelegt, wird Triple-P häufig, vermutlich sogar meist, als Problembewältigungsprogramm nach länger anhaltenden Disziplinproblemen mit Kindern genutzt.

Triple-P gilt als wissenschaftlich evaluiert (Kuschel, Miller 2000), wird fachwissenschaftlich intensiv diskutiert (z.B. Deegener et al. 2002; Hahlweg, Kessemaier 2003; Liebenow 2004b) und beeinflusst den öffentlichen Diskurs über Elterntrainings immens.

Es gibt seit Langem auch Programme zur Optimierung von Problembewältigungen.

Bereits 1972 bis 78 wurde, basierend auf dem US-Programm von Sarason und Ganzer am Wissenschaftlichen Institut des Freiburger Jugendhilfswerks das "Training sozialer Verhaltensweisen -Ein Programm für die Arbeit mit dissozialen Jugendlichen" erarbeitet (Pielmaier 1980). Das Programm beschrieb aus der Erfahrung mit Jugendlichen in Untersuchungshaft 24 Trainingseinheiten zu Arbeit/Beruf, Freizeit, Familie und Institutionen sowie allgemeiner Lebensbewältigung, zu denen modellhafte Rollenspiele kognitiv und emotional vertieft wurden.

An Erziehungsberatungsstellen und in Volkshochschulkursen verbreitet angewandt wurde in den 80-er Jahren das Übungsprogramm "Teufelskreis Lernstörungen" (Betz, Breuninger 1993). Dieses Standardprogramm ging davon aus, zunächst Eltern und Kinder entlasten zu müssen, bevor etwa Rechtschreibübungen und die Elternanleitung dazu vermittelt werden könnten.

Ausdrücklich die „Sicherung einer Teilhabe an gesellschaftlichen Bildungsräumen“, u.a. in Familienbildungsstätten, beabsichtigte die Beratungsstelle im Münsteraner Südviertel mit dem Projekt „Präventionsgruppe für minderjährige schwangere Mädchen, junge Mütter und deren Kinder“ (Köster-Goorkotte 2004). Solche Arbeit braucht auch die Fähigkeit, in der „Aneinanderreihung banaler Tätigkeiten“ das Lernen im Tun mit Information und guter Laune zu verbinden. Die dafür erforderlichen zusätzlichen Basiskompetenzen, beispielsweise für die Initiierung und Moderation von Lernprozessen in Gruppen, sind in den regionalisiert arbeitenden multiprofessionellen Beratungsteams allerdings vorhanden (ebd., S. 178). Nach immerhin 1 Jahr Laufzeit wurde insbesondere das hautnahe Miterleben des Sinns der eigenen Arbeit resümiert.

Im jugendpsychiatrischen Setting wurden Eltern essgestörter Jugendlicher in Gruppen unterrichtet (Hagenah et al. 2005). Inwiefern Erfahrungen aus derart spezieller Zielgruppenarbeit in die allgemeine Familienbildung und die individuelle Erziehungsberatung einfließen sollten, wäre zu erörtern.

Das Sozial- und Gesundheitsministerium von Nordrhein-Westfalen begann im Frühjahr 03 im Rahmen der "Transferorientierten Forschung" (TRAFO) (s. Klein 2003) ein Projekt zur Förderung der Erziehungskompetenz drogenabhängiger substituierter Mütter. Dieses "Focus-on-Families-Programm" besteht aus 21 Einheiten zur Rückfallprävention, zum Kommunikationsverhalten und zum familiären Umgang mit Kindern. Der Familienbezug verbesserte rekursiv die Motivation zur Reduktion des Drogenkonsums.

Für dieses Interventionsprogramm für Mütter und Väter in Methadonprogrammen wies ein amerikanisches 1-Jahres follow-up insbesondere die Zunahme positiver Familienaktivitäten nach. Auch wurden Verbesserungen der Problemlöse- und Rückfallvermeidungskompetenzen nachgewiesen (Catalano et al. 1997).

#### **ERÖRTERUNGSBEISPIEL: "FAUSTLOS"- CURRICULUM**

Anstelle der häufiger beschriebenen und bereits wissenschaftlich verglichenen Optimierungsprogramme "Starke Eltern - Starke Kinder" und "Triple P" erörtere ich als Beispiel eines Optimierungskurses das wissenschaftlich entwickelte und begleitete sowie modellhaft breit angelegte "Faustlos"- Curriculum. Darin war familienbildnerische Elternarbeit anfänglich ein wichtiges Element des edukativen Kooperationsmosaiks, -in der Praxis aber geriet die Elternarbeit nahezu aus dem Blick.

Faustlos soll impulsives und aggressives Verhalten von Kindern mindern und deren soziale Kompetenzen verbessern. "Durch Faustlos lernen Kinder prosoziale Verhaltensweisen auf die gleiche Weise, wie sie lernen, sich unsozial zu verhalten, nämlich über Vorbilder, Erfahrung und Verstärkung." (Cierpka, 2003, S.251).

Das Curriculum geht zurück auf das us-amerikanische "second step"-Programm des Committee for Children in Seattle, das in Deutschland lediglich das Heidelberger Präventionszentrum Faustlos zur Durchführung von Fortbildungen autorisiert habe.

Das Kindergartencurriculum und das Grundschulcurriculum von Faustlos wurden entwicklungspsychologisch fundiert und mit altersgemäßen Materialien ausgestattet. Die Kindergartenmaterialien enthalten nun Fotokartons mit Bildern von Kindern in verschiedenen sozialen Situationen sowie die Handpuppen "Wilder Willi" und "Ruhiger Schneck". Der Grundschulkoffer enthält projektionsfähige Fotofolien.

Die Lektionen wurden in Anweisungsheften zusammengefaßt und sind in ausführlichen Handbüchern erläutert.

Die Grundschulmaterialien sind 2005 mit 448 Euro, der Kindergartenkoffer mit 300 Euro ausgewiesen. Das eintägige Fortbildungsseminar für die Programmanwender kostet 105 Euro je Person, die einmalige Zertifizierung nach "verantwortungsvoller" Durchführung von mindestens 10 Lektionen kostet in 2005 60 Euro (www. faustlos. de, Materialien und Fortbildung; 30.04.2005).

Die Curricula enthalten für den Kindergarten 28 und für die Grundschule 51 sukzessiv aufbauende Lektionen zur Empathiebildung, Impulskontrolle und für den Umgang mit Ärger und Wut.

Erste Versionen der Curricula wurden 1996/97 an 7 Kindergärten und 11 Grundschulen in Göttingen erprobt. Die seit 1998 im Auftrag des Baden-Württembergischen Ministerium für Kultus, Jugend und Sport durchgeführten Evaluationen belegten gewaltpräventive und sozialkompetenzförderliche Wirkungen (Schick, Ott 2002).

"In der abschließenden Wirksamkeitsbeurteilung durch die Erzieherinnen gaben diese an, dass Faustlos die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder verbessert habe, und dass sich das aggressive Verhalten der Kinder verringert habe. Allen involvierten Personen habe Faustlos gut gefallen. Die Erzieherinnen profitierten zudem persönlich von der Durchführung des Programmes und alle Faustlos-Erzieherinnen würden das Programm weiterempfehlen." (Schick, Cierpka 2004, S. 25).

*Anfänglich* beschrieb das von Cierpka herausgegebene Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen ein multimodales Präventions- und Behandlungskonzept bei aggressivem Kindsverhalten, "...das die unterschiedlichen Gewaltfelder umfaßt und den *betroffenen Systemen* Unterstützung anbietet,

- auf der *individuellen* Ebene durch Beratung und Stärkung der Selbstsicherheit, Nachreifung der Identität bei Kindern, Jugendlichen und deren Eltern,
- auf der *familiären* Ebene durch Einzelfallberatung der Eltern und *Elternseminare* zur Förderung der Auseinandersetzung mit dem Gewaltthema,
- auf der Ebene der *Schule* und der *Kindertagesstätten* durch Beratungs- und Interventionsangebote für Schulleitung, LehrerInnen, ErzieherInnen, Eltern und SchülerInnen sowie Supervisionsmöglichkeiten.
- Später kam das Angebot von *präventiven* Ansätzen für die Kindergärten und Schulen hinzu." (Cierpka, 1999, S. 12; Hervorhebungen d.A.).

Im ursprünglichen "Praxismanual" galt der längste Beitrag dem zentralen Elternseminar, das "von allen therapeutisch/pädagogisch tätigen Berufsgruppen und Institutionen, die mit Eltern arbeiten, angeboten und durchgeführt werden kann" (Krannich et al. S.137). Inhalte des sowohl präventiv als auch interventiv durchführbaren Angebots (ebd., S. 136) waren "der Umgang mit Regeln, familiäre Problemlösestrategien, elterliches Interesse und Engagement und die Prinzipien sozialen Lernens" (ebd., S.137). Die 10 Seminarsitzungen wurden direkt übernehmbar einzeln und ausführlich

dargestellt mit Zielsetzung, Ablaufplanung, theoretischen LeiterInnen-Informationen, Literaturnachweisen und Durchführungshinweisen.

Im Seminar sollten eine Vielzahl möglicher Erziehungsstrategien vorgestellt und ausprobiert, der Gruppenaustausch angeregt und etwas Selbsterfahrung ermöglicht sowie Informationen vermittelt werden. Das Seminarkonzept arrangierte also authentische Themen, situierte Anwendungsbeispiele und Problemvariationen, Instruktionen, kooperatives Lernen und rekursionsförderliche Lernzyklen.

Die TeilnehmerInnen der beiden Pilot-Durchführungen hatten für die Kursblöcke unterschiedlich lange gebraucht und besonders vom gegenseitigen Austausch profitiert. Für die Bearbeitung komplexerer Problematiken jedoch waren weitergehende Interventionen vor zu sehen (ebd., S. 142). Daher erschien die Nebeneinanderstellung von 4 das Elternseminar ggf. ergänzenden oder ersetzenden Interventionsmöglichkeiten an der "Forschungs- und Beratungsstelle" sinnvoll, -je nach "Bestimmung des Problem- und Lösungssystems, Indikationsstellung" (Sanders, M. et al. S. 124f):

- Familientherapie und -beratung, bei besonderen Problembelastungen der Familie
- Erziehungstraining/-seminar, instruktional bei defizitären erzieherischen Fertigkeiten
- Einzelförderung, Einzeltherapie, bsd. bei Legasthenie, ADS, schweren Traumen
- Rundtischgespräche, auch mit Personen aus anderen sozialen Zusammenhängen.

Das 10-teilige ModeratorInnen-Training, das ErzieherInnen und LehrerInnen zur kollegialen Intervention befähigen sollte, enthielt neben z.B. Soziogramm und Rollenspiel auch viele psychotherapeutische Techniken, z.B. Skulpturierung und Symptomverschreibung, -was an die problematische Therapeutisierung der Encountergruppen um 1975 erinnert.

Innerhalb weniger Jahre hat sich die Anwendungspraxis mit Faustlos jedoch anders eingeschrieben, als ursprünglich vorgesehen war. Die Curricula werden nun von Kindergärten und Grundschulen gekauft, -beispielsweise über ein Staatliches Schulamt vermittelt, jedoch weniger vernetzt durchgeführt, als anfänglich nahegelegt.

In Koblenz beispielsweise erwuchs das Interesse am Projekt im Gefolge eines Elternvortrages der Erziehungsberatungsstelle in einer Kindertagesstätte (telefonische Mitteilungen bei der Nachbefragung). Die Programmeinführung war durch eine lizenzierte Referentin am Ort erfolgt, nicht in Heidelberg. Die Beratungsstelle begleitet das Programm bis heute indirekt bei den üblichen 14-tägigen Sprechstunden in der Kindertagesstätte, die von vielen Eltern zur Beratung und von den ErzieherInnen zur Supervision genutzt werden.

Im Rückblick entstand auch dieses Präventionsprojekt aus dem familienbildnerischen Bedarf mit dem Thema erfahrener BeraterInnen/ TherapeutInnen. Obgleich ein bereits vorhandenes ausländisches Modell transskribiert, adaptiert und popularisiert wurde, mündete das universitär begleitete Projekt in ein Qualifizierungs- und Lizenzierungssystem. Obgleich am Projektstandort therapeutische Techniken implementiert wurden, gerieten lokale Vernetzung und dortiges Empowerment faktisch aus dem Blick.

### **III.D.4. RESSOURCENSTÄRKENDE GRUPPEN-MODERATION**

Moderne Gesellschaften bedingen vierfachen Optionsstreß (Beck 1986, S.206):

- Allgegenwärtige Nötigung zur Optionsauswahl.
- Persönliche Unsicherheit, in Konkurrenz die gewählten Optionen zu erreichen.
- Entlastungssuche bei Misserfolg mit der Optionsverfolgung.
- Notwendigkeit, sich ständig für erneute Optionswahrnehmungen auszurichten und zu remotivieren.

Deswegen müsse Bildung als Traditionsaufbruch in der Multioptionsgesellschaft mit ausdrücklichen Vergewisserungsangeboten konzipiert werden (Nüchtern 2002, S. 11 f), die das Enrichment persönlicher Ressourcen ebenso wie das Empowerment für gesellschaftliche Partizipationen umfassen. In vielen sozialpädagogischen, erziehungsberaterischen und psychotherapeutischen Kontexten ersetzt solche Ausrichtung auf kommunikative Stärkung und Aktivierung vorhandener Ressourcen und Kompetenzen (Herriger 2002; Klemenz 2003; Schemmel, Schaller 2003) die frühere Defizitperspektive.

Die Familienbildung wird dazu eher soziales und politisches Empowerment für bürgerschaftliches Engagement in Netzwerken beitragen können.

Und die Erziehungsberatung kann dazu eher das Enrichment positiver Teilerfahrungen und vorhandener Schlüsselkompetenzen beitragen, etwa mittels Narration, Biografiearbeit und Selbsterfahrung.

Freilich akzentuieren PraktikerInnen auch diese Modi der Ressourcenstärkung prozessförderlich, in Einzelberatungen ebenso wie auch in Selbsthilfegruppen.

## ASPEKTE

Die Ebenen der kommunikativen Ressourcenstärkung reichen von der Sozialen Einzelfallhilfe über die Stärkung sozialer Unterstützungsnetze im Lebensumfeld und die Befähigung zu bürgerschaftlicher Partizipation im Sozialraum bis zur formalen Mitwirkung im demokratischen System (vgl. Herriger 2002).

Die Jugendhilfe soll nach § 4 (3) dazu beitragen, nämlich "...die verschiedenen Formen der Selbsthilfe stärken" um gemeinsam gemäß § 1 (3) 4. KJHG "positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen".

Elternselbsthilfeinitiativen beginnen meist mit kontextgebundenem Problemaustausch und begeisterter Kommunikation. Doch schon bald wird auf fachliche Broschüren zurückgegriffen und professionelle Kompetenz von ReferentInnen hinzu gezogen. Schließlich werden sogar Anleitungen für Selbsthilfegruppen oder Instruktionen für Ressourcenstärkung rezipiert, -und die konstruktiv-kommunikativen Anteile werden zunehmend expliziten Anforderungen untergeordnet.

Deshalb ist es sinnvoll, Angebote zur kommunikativen Ressourcenstärkung an ressourcenstarken "Brückeninstanzen" (Stark 1996, S. 173 ff) anzusiedeln, kompetent zu moderieren und immer wieder praxeologisch zu reflektieren.

Die Voraussetzungen für die Moderation kommunikativer Ressourcenstärkung scheinen zunächst gering (vgl. Döring, Ritter-Mamczek 1998, S. 196):

- Es müssen real nutzbare Handlungsspielräume zu den Themen bestehen.
- Die TeilnehmerInnen müssen grundsätzlich zur Kooperation bereit sein.
- ModeratorInnen müssen für die Rolle befähigt sein.

Letzteres bedeutet, die konstruktiven Prozesse auch schwieriger TeilnehmerInnen in komplexen Gruppendynamiken empathisch fördern zu können. ModeratorInnen müssen dafür etliche Moderationstechniken beherrschen, insbesondere motivierende Fragetechniken, z.B. die Einpunktfrage, Gruppenarbeitstechniken, z.B. die strukturierte Kontroverse, -und sich dennoch inhaltlich zurückhalten können sowie authentisch präsent sein. Man müsse für dieses Spannungsfeld eine "psychosoziale Theorie der Balance" erarbeiten (Stark 2004, S. 544).



Seit der psychologischen Encounterbewegung (Rogers 1974) und der erwachsenen-pädagogischen Gruppendynamik (z.B. Antons 1974) erwuchs eine umfangreiche Handreichungsliteratur zur Gruppenmoderation.

Moderation fördert und koordiniert den intensiven Austausch von Wissen, Erfahrungen, Kompetenzen, Meinungen und Wertungen in transparenten und hierarchiefreien Gruppenprozessen hinsichtlich relativ offener Zielsetzungen. Fokus einer Gruppenmoderation ist also die inhaltsneutrale und sozial unparteiliche *Prozessförderung* mit aktivierenden, egalisierenden und synergetisierenden Methoden.

Dafür muß eine ressourcenstärkende Gruppenmoderation zugleich Anschlüsse ermöglichen an die Biografien der TeilnehmerInnen, an die das Arrangement begründenden Kontexte sowie an das rekursive Erleben und Handeln der TeilnehmerInnen in deren personalen Referenzsystemen.

|                     | ZENTRALE KOMPETENZMERKMALE<br>FÜR MODERATIONEN<br>(nach Völzke 2002, S.73, <i>ergänzt d.A.</i> )   |
|---------------------|--|
| fach-<br>lich       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundverständnis für die zu moderierende Thematik</li> <li>• Rahmenbedingungen für Situationsklärungen, zur Sammlung von Lösungsmöglichkeiten, zur Steuerung von Entscheidungsprozessen, zur Verabredung von Umsetzungsschritten</li> <li>• effiziente Entscheidungsfindungsprozesse</li> </ul> |
| metho-<br>disch     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• situationsklärende und demokratische Verfahren</li> <li>• sach- und lösungsorientierte Gruppentechniken</li> <li>• zeitliche Disziplin bei der Phasengestaltung</li> </ul>  |
| personal-<br>sozial | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppenprozesse ständig im Blick behalten</li> <li>• absolute inhaltliche Neutralität</li> <li>• konzentriert und diszipliniert mit Zeit, Aufmerksamkeit und Zugewandtheit</li> </ul>   |

Abb. III-10: Zentrale Kompetenzmerkmale für Moderationen

Ein Beispiel: Acht mal wiederholte ich mit der Kreisjugendpflege unter dem Titel "Meditative Selbsterfahrung und künstlerischer Ausdruck beim Malen und Tönen" unser enrichendes und empowerndes Seminar für ehrenamtliche JugendhausleiterInnen (Leitze, Liebenow, 1994). Thematische Einstimmungen mit katathymen Visualisationen aktivierten offene Nachsinnphasen, die abschließend durch angeleitete künstlerische Ausdrucksphasen vertieft wurden.

Doch die jungen Leuten wollten nicht nur angeregt, angeleitet und begleitet werden, sondern wollten mit ihren Menschenbildern und Erfahrungen auch den meinigen begegnen. Solch persönliche *Begegnungen* geschehen in thematisch wenig strukturierten Gruppen ständig, oft erst den Blick für *reframende Aussenperspektiven* öffnend. Therapeutisch erfahrene ErziehungsberaterInnen sind sicher wesentlich besser dafür vorgebildet, als nur kurz ausgebildete ProjektmoderatorInnen.

#### **ANGEBOTSSPEKTRUM**

Ich erkundete bisher nur wenige Angebote von Erziehungsberatungsstellen für familienbildnerisches Enrichment / Empowerment, obgleich solche nicht selten sein werden (s. Expertenangaben in II.A.).

Direkt an einer Erziehungsberatungsstelle angesiedelt war beispielsweise ein gewaltpräventiv ressourcenstärkendes "Elterncafé" (Maurer-Hein 2001).

Das bayerische Projekt "Elterntalk", scheinbar mehrfach praktiziert, "initiiert Gesprächsrunden von Müttern und Vätern in privater Atmosphäre. Diese werden von anderen Müttern und Vätern moderiert, die auf diese Aufgabe mit Schulungen vor Ort vorbereitet wurden.

Elterntalks sind die deutsche Adaptation der schweizer Femmes-Tische. Sie befassen sich mit Themen rund um Medien und Familie und greifen auch Fragen, beispielsweise zu Medien und Gewalt, auf. Gemeinsame Gespräche, offener Erfahrungsaustausch und Diskussionen unter Eltern sollen helfen, in der eigenen Familie Wege im Umgang mit Medien zu finden und zu gehen." (Ziesel 2002, S. 14).

## **ERÖRTERUNGSBEISPIEL: PROJEKT "FEMMES- TISCHE"**

Das schweizer Projekt "Femmes-Tische" bringt Frauen eines Sozialraumes an wechselnden privaten Tischen zu thematischem Austausch zusammen.

Die "Femmes-Tische" werden als moderiertes Empowerment beschrieben, das gemeinschaftsbildend zur besseren Bewältigung gesundheitlicher und psychosozialer Probleme beitragen soll, -sie sind m.E. eher Enrichment. Das Projekt wird im Internet präsentiert ([www.femmes-tische.ch](http://www.femmes-tische.ch), 16.03.2005), es wurde in einer schweizer Lizentiatsarbeit beschrieben (Lehmann 2002) und wird zunehmend in Deutschland adaptiert, sowohl am Original orientiert, als auch in der Adaptationsversion als "Elterntalk". Die Materialien sind soweit aufbereitet, daß sie von Fachpersonen der Erwachsenenbildung direkt umgesetzt werden könnten.

Die Idee der Femmes-Tische entstand seit 1995 aus den Erfahrungen, daß traditionelle Elternbildungsangebote zur Gesundheitsbildung nur wenig genutzt wurden, auffallend häufig jedoch von Eltern mit Kleinkindern. Das schweizer Bundesamt für Gesundheitswesen und die Radix Gesundheitsförderung wählten das Modell daher 1999 als Innovationsprojekt. Inzwischen ist Femmes-Tische mit etwa 200-300 ModeratorInnen an 20 bis 25 Standorten in der Deutschschweiz aktiv. Über 30000 Frauen haben Veranstaltungen besucht.

Lokale Moderatorinnen des Femmes-Tische-Projekts motivierten Frauen aus ihrem Wohnumfeld, thematisch interessierte Gäste zu sich einzuladen. Beim Termin leitete die jeweilige Moderatorin eine alltagsrelevante Thematik mit einem der vom Projekt bereitgestellten Impulsvideos ein. Die Moderatorin leitete dann den etwa 1-stündigen Austausch darüber. Abschließend gestaltete die Gastgeberin einen gemütlichen Ausklang.

Die ModeratorInnen wurden von den jeweiligen Standortinstitutionen gesucht und trafen später zweimonatlich mit anderen Moderatorinnen der Region zusammen. Kontinuierlich wurden mit der Projektleitung Erfahrungen reflektiert, neue Moderationstechniken vermittelt und weitere Videos vorbereitet.

An einigen Standorten nahmen ausschließlich Migrantinnen an den Femmes-Tischen teil. Für diese Gruppen wurde an Stelle der Videos auf Bildergeschichten oder Comics zurück gegriffen.

Im badischen Emmendingen erwuchs die Übernahme des schweizer Modells nicht aus einem Familienbildungskonzept, sondern aus der Kooperation der Erziehungs- und Familienberatungsstelle mit der örtlichen Suchtberatung ([www. blv-suchthilfe. de](http://www.blv-suchthilfe.de); [www. Femmes-Tische. ch](http://www.Femmes-Tische.ch); 30.04.2005). Man bildete eine Projektgruppe mehrerer Einrichtungen, die Moderatorinnen suchte. Anders als im schweizer Projekt wurden die Themen jedoch nicht mit Videos der Projektleitung eingeführt, sondern in den Femmes-Tische-Treffen entwickelt. Die Moderatorinnen waren gehalten, möglichst nicht zu instruieren, sondern die Femmes-Tische-Gäste zur Aktualisierung der eigenen Erörterungs-Ressourcen zu ermuntern und ggf. selbst weitere Informationen zu beschaffen. Manchmal wurden die Themen in späteren Terminen wieder aufgegriffen. In längeren Zeiträumen kam es auch zu Themenwiederholungen.

Die Kinder waren von den Treffen ausgeschlossen, so daß keine kooperativen Anleitungen in Realsituationen entstanden. Ausnahme war in einer Femmes-Tische-Gruppe mit Migrantinnen, als die Kinder beim Thema "Brettspiele" mitmachten.

Anfangs 2005 waren in Emmendingen 3 Gruppen aktiv, eine davon mit 4 Migrantinnen.

Das Angebot in Emmendingen wurde wissenschaftlich begleitet (s. III.E.4.; Lehmann 2002; Walgenbach 2002 (s.Anmerkung im Literaturverzeichnis)).

### III.D.5. ZWISCHENFESTSTELLUNGEN

Erziehungsberatungsstellen entwickeln ihre familienbildnerischen Angebote weniger aus theoretischen Konzepten, als pragmatisch, -häufig in kooperativem Austausch. Die so zustande kommenden Angebotstypen realisieren sowohl gesellschaftliche, als auch individuelle Edukationsintentionen. Denn um ihre beraterisch-therapeutischen Erfahrungen mit Erziehungsproblemen präventiv zu wenden, verwenden und popularisieren familienbildnerisch tätige ErziehungsberaterInnen die modernen Erkenntnisse aus Neuropsychologie, Resilienzforschung und Entwicklungspsychopathologie. Sie setzen dabei hinsichtlich der Eltern und Kinder 'doppelt' schlüsselqualifizierend "...gesellschaftliche Wissensbestände in Programmstrukturen und Lernangebote um." (Arnold et al. 2002, S. 13), die für individuelle Bedarfe in Anspruch genommen werden.

Am Spektrum familienbildnerischer Angebote von Beratungsstellen und an drei ausführlicher erörterten Beispielen wird deutlich, daß und wie die Anteile von Selbststeuerung und Aktivität der Lernenden, von individueller Situierung und sozialem Austausch, von Einbeziehung und Optimierung individueller Lernstrategien mit unterschiedlichen Edukationsintentionen in drei systematisierend begründeten Angebotstypen unterschiedlich akzentuiert werden.

- Zur belehrenden Modernisierung können Erziehungsberatungsstellen insbesondere präventiv gewendete Einzelfallerfahrungen und Wissenschaftspopularisierung beitragen.
- Zur neu aufkommenden moderierten Ressourcenstärkung können versierte ErziehungsberaterInnen insbesondere kommunikationsförderliche Empathie beitragen, sowie fachkompetente Ausbildungsmodule und praxisfelderfahrene Supervision anbieten.
- Zur situierten Optimierung werden in der Familienbildung zunehmend lizenzierte Programme und Trainings angeboten, die didaktisch komplexer sind, als die früher 'handgestrickten' Angebote zur instruktiven oder reflexiven Eltern- und Familienbildung. ErziehungsberaterInnen werden dazu desto seltener beitragen müssen, je mehr ModeratorInnen programmspezifisch ausgebildet und zertifiziert werden.

Daß wesentlich mehr Realbeispiele situierender Optimierungsangebote als instruktiver Modernisierungsangebote exploriert und berichtet wurden, ist sowohl in deren momentaner Konjunktur begründet, als auch darin, daß familienbildnerische Vorträge und Seminare von

Erziehungsberatungsstellen zumeist selbst, quasi individuell, entwickelt und daher seltenst veröffentlicht worden sind.

Am erkundeten Spektrum und an den explizierten Beispielen wurden Spezifika der familienbildnerischen Beiträge von ErziehungsberaterInnen deutlich:

- Präventive und modernisierende Wendung lebensweltlicher Praxiserfahrung.
- Beraterisch-therapeutische Aktualisierungs- und Bewältigungskompetenzen.
- Innovative Angebotsvariationen und Zielgruppenspezifizierungen.
- Fachkompetente Beiträge zu Ausbildungsmodulen.
- Supervisionsangebote für ModeratorInnen.
- Schwellensenkende Vernetzung.

Die explorierten Realbeispiele lassen bereits Differenzierungen hinsichtlich unterschiedlicher Lebensinteressen und Lernstrategien, lebensweltlicher Milieus und Lernverfahren (Arnold et al. 2002, S.7) erkennen. Weiterführende Untersuchungen wären vielversprechend und würden die familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen "am Prozeß der Wissenserzeugung" (Arnold et al. 2002, S. 12) beteiligen. Bis in die 90-er hinein jedenfalls trugen Erziehungsberatungsstellen wenig zur Forschung bei (Hundsatz 1996).

### **III.E. FUNKTIONELLE EFFEKTE**

Das Zusammenkommen zu realen Familienbildungsangeboten kontrahiert die Intentionen der Anbietenden und der Teilnehmenden, im Sinne der Angebotsbeschreibung funktionelle Effekte bei den Teilnehmenden selbst und in deren Referenzsystemen zu erwirken (s.III.A.2). Inwiefern und inwieweit familienbildnerische Angebote, auch von Erziehungs-beratungsstellen, dies erreichen, ist gegenüber der Öffentlichkeit und den TeilnehmerInnen bewertend festzustellen. In Deutschland steht die systematische Evaluation familien-bildnerischer Angebote und Programme jedoch erst am Anfang (Lösel et al. 2004, S. 4).

#### **III.E.1. EVALUATION FAMILIENBILDNERISCHER PROGRAMME UND ANGEBOTE**

"Das Spektrum dessen, was unter dem Begriff Evaluation rangiert, reicht von komplexen wissenschaftlichen Studien bis hin zu nicht tiefgehend reflektierten und begründeten Selbsteinschätzungen." (Grohmann 1997, S. 26). Evaluation sollte aber "innerhalb der sozialpädagogischen Praxis eine optimierende und pragmatische Bedeutung" beanspruchen (ebd., S. 26). An dieser Stelle werden solche Aspekte zur Evaluation familienbildnerischer Angebote, auch von Erziehungsberatungsstellen, aufgezeigt, -keine Evaluationsdesigns.

Meines Wissens liegt noch keine Systematisierung der Evaluationsaspekte für familienbildnerische Angebote oder Angebotstypen vor.

Das "erste deutsche Modellprojekt einer kombinierten Entwicklungs- und Präventionsstudie", die Erlangen-Nürnberger Studie (Lösel et al. 2004) realisierte ein mehrgliedriges Untersuchungsdesigns für Programmpakete, die Kinder- und Elternangebote kombinieren. Erstaunlich ist beispielsweise das Ergebnis, daß sich bei den Fremdbeurteilungen des Kindverhaltens durch ErzieherInnen insgesamt klarere Effekte der Präventionsprogrammteile ergaben, als bei den Beurteilungen durch die Eltern. "Insgesamt ist die Studie ein Modell dafür, den Erfolg von Präventionsmaßnahmen systematisch zu überprüfen und die Qualität in diesem Bereich zu sichern. Erst auf einer solchen Basis ist die Verbreitung eines Programms gerechtfertigt." (ebd., S. 22).

Das Gesamt bisher schon vorhandener Evaluationen zu dem Untersuchungsgegenstand ähnlichen Settings begründet m.E. eine positive Erwartung, dass auch familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen wirksam seien.

Ein Überblick der Evaluationsstudien präventiver Interventionen im Erziehungsbereich von vor 1994 kam zum Schluss, daß die Psychologie fundiertes Wissen über Möglichkeiten der individuellen Entwicklungsunterstützung elaboriert hatte (Perrez 1994, S. 610). Und auch nach einer Meta-Analyse der internationalen Meta-Studien wurde die Wirkung präventiver Entwicklungsinterventionen als "beachtlich" beurteilt (Röhrle 2004, S. 519).

Ähnlich lassen Evaluationen aus klinischen Behandlungssettings und erzieherischen Einzelfallhilfen, die auch familienbildnerische Anteile enthalten, insbesondere Optimierungsangebote, positive Effekte erwarten.

Während die aufwändig generalisierten Programmentwicklungs- und Wirksamkeitsanalysen zu familienbildnerischen *Optimierungsprogrammen* Bewertungskriterien für die Auswahl durch FamilienbildungsdisponentInnen liefern, sind für die Sicherung der Qualität der einzelnen *Angebotsdurchführungen* vor Ort einfachere Evaluationsdesigns erforderlich. Testtheoretisch standardisierte und von den Familienbildungsverbänden implementierte kurze Fragebögen würden vergleichbare Durchführungen und Daten sowie nachfolgende Metastudien erleichtern

Auch die Erörterung der funktionellen Effekte familienbildnerischer Angebote von Erziehungsberatungsstellen wird durch die systematisierende Unterscheidung der *Angebotsstypen* differenziert:

- Familienbildnerische Wissensvermittlung zu sehr individuell werthaltigen Themen kann sehr unterschiedlich aufgenommen und verarbeitet werden, muß also im Hinblick auf weitere Variablen differenziell evaluiert werden.
- Für familienbildnerische Optimierungsprogramme können zumeist erwartete Effekte bei den Kindern bzw. in den Referenzsystemen operationalisiert werden.
- Für ergebnisoffene Ressourcenstärkung sind eher qualitative Prozessevaluationen angezeigt, z.B. narrative Interviews.



### **III.E.2. EFFEKTE INFORMATORISCHER MODERNISIERUNG**

Wie schnell treten Effekte durch modernisierende Wissensvermittlung auf?

Gerzer-Sass dämpfte die Erwartungen: "... jede Generation hat ihre eigenen Erfahrungserfahrungen, eingebunden in das jeweilige vorherrschende kulturelle Setting. Veränderungen im Erziehungsverhalten können zwar von der nachfolgenden Generation eingeleitet werden, switchen sozusagen in neue Erziehungsformen. Aber erst bei der dritten Generation wirken sich diese als selbstverständlich aus." (Gerzer-Sass 2003, S. 13).

Welche Modernisierungseffekte können erwartet werden?

Siebert sprach der Erwachsenen- und Weiterbildung zumindest ein "agenda-setting" zu, eine Lenkung der öffentlichen Aufmerksamkeit auf bisher vernachlässigte Themen (Siebert 2003, S. 70). Meines Erachtens geschah solche -im Nachhinein als modernisierend angesehene- Aufmerksamkeitslenkung in den frühen 70ern, als die damaligen Familienbildungseinrichtungen und Erziehungsberatungsstellen wesentlich zur Überwindung der autoritären Erziehungsideologie, zum Übergang vom autoritären Befehlshaushalt über den Verhandlungshaushalt hin zum heutigen kooperativen Individualismus beitrugen.

Laut 5. Familienbericht ist im Vergleich der Weiterbildungsinteressen insgesamt gerade bei den Zielpersonen der Familienbildung besondere Offenheit zu erwarten. Denn Frauen mit Kindern unter 14 Jahren stehen mit ihrer Nachfrage zu Angeboten zur Kindererziehung, zu Hilfen für die Schule sowie für Fragen der Gesundheit an der Spitze der Interessentenrangreihe (BMFSFJ 1995, S. 219). Aber ob dahinter Modernisierungsbedarfe oder individuelle Hilfebedarfe stehen, ist offen.

In jüngster Vergangenheit verband die Bundeskampagne "gewaltfrei erziehen" gesellschaftliche Primärprävention top-down mittels Öffentlichkeitsarbeit und zentraler Materialienherstellung mit örtlichen Angebotsentwicklungen und Angebotsdurchführungen. Der Projektbericht (BMFSFJ 2003) dokumentierte eine Vielzahl örtlicher Mitwirkungen und Meinungsänderungen in der Bevölkerung.

Die bloße Koinzidenz von Erscheinungen belegt jedoch keinen Funktionszusammenhang.

Für Ende der 70er in Deutschland wurde nachgewiesen, daß die katholischen und die ANE-Elternbriefe insgesamt als hilfreich eingeschätzt wurden. Die Elternbriefe wurden nach ÄrztInnen und KindergärtnerInnen als drittwichtigste Informationsquellen zur Kindererziehung gewertet (Oberndorfer 2002, S. 27). Das ist kein Nachweise eines Modernisierungseffektes, jedoch ein mögliches Kriterium.

In den USA wurde Ende der 80-er in 2 Kontrollgruppenvergleichen nachgewiesen, daß Elternbriefe rezipierende Mütter, unabhängig von der Risikogruppenzugehörigkeit, ihre Babys weniger häufig schlugen (nach Oberndorfer 2002, S. 27). Diese Veränderung kann im Nachhinein als Modernisierungsfunktion vermutet werden, könnte aber vielleicht auch durch traditionalisierende Informationen bewirkt worden sein.

Am 1994 gegründeten Staatsinstitut für Familienforschung in Bamberg läuft das vielversprechende Forschungsprojekt "Elternbriefe als Medium integrierter Familienarbeit. Ihr Einsatz und ihre Wirkung im Rahmen des § 16 KJHG". Dabei wurden die Peter-Pelikan-Briefe, die Elternbriefe von Pro Juventute und die ANE-Elternbriefe inhaltsanalytisch verglichen (Oberndorfer 2002, S. 27ff).

Im Gegensatz zu den Peter-Pelikan-Briefen war demnach in den anderen beiden Elternbriefsystemen "das Konzept der Hauptbezugsperson nicht zur Grundlage der Aufgabenverteilung" in den Familienvorstellungen gemacht worden (ebd., S. 50). Aber bezüglich der weiteren Familienentwicklung fand "in den gesichteten Elternbriefen eine mehr oder weniger starke Traditionalisierung der Ausführungen zur Verteilung familiärer Aufgaben statt. Damit verlieren sie ihren innovativen Charakter im Bereich der Aufgabenverteilung und beugen sich den faktischen Gegebenheiten." (ebd., S. 50).

Dieses Fazit stellt zwar die Modernisierungsfunktion der Peter-Pelikan-Briefe in Frage, belegt aber die Operationalisierbarkeit des Modernisierungskonzepts.

Andererseits wurde in den gesichteten Elternbriefen an die erziehungswissenschaftlichen Diskurse anschließend "... das Kind als Agent seiner Entwicklung gesehen." (ebd., S.50). Deshalb soll – kantianisch- "der Selbstbestimmung ... nur dann Grenze gesetzt werden, wenn für das physische oder psychische Wohl des Kindes Gefahr droht oder die Notwendigkeit besteht, auf die Belange anderer Rücksicht zu nehmen" (ebd., S. 50).

Auch, daß die Elternbriefe übereinstimmend das Netz von Unterstützungsangeboten aufzeigten und daß die inhaltlichen Ausführungen in unserer Gesellschaft konsensfähig waren (ebd., S. 51), kann m.E. lediglich als zeitgenössisch verstanden werden.

Man könnte die Ansicht vertreten, den zeitgenössischen Mainstream instruktiv zu differenzieren, wirke immerhin auf unterdurchschnittlich modernisierte Familien modernisierend und stärke die Meinungsführerschaft überdurchschnittlich modernisierter Eltern im Umfeld, -doch dies wäre differenziert zu begründen und nach zu weisen.

Durch familienbildnerische Wissensvermittlung erreichte Modernisierungseffekte wären plausibel, sind aber m.E. bisher nicht nachgewiesen.

Ich schlage vor, zunächst Berichtsbögen für die kollegiale Angebotsevaluation vor Ort zu entwickeln (vgl. Heiner 1996) und über die Familienbildungsverbände zu implementieren.

Eine orientierende qualitative Untersuchung vermutlicher Modernisierungseffekte in Einstellungsveränderungen von FamilienbildungsteilnehmerInnen könnte dann als Praxisbegleitforschung durchgeführt werden.

### III.E.3. EFFEKTE SITUierter OPTIMIERUNG

Die Wirksamkeit situierender Optimierungsprogramme wird bevorzugt mit internationalen Studien und Metastudien zu Erziehungstrainings behauptet (z.B. Hahlweg, Kessemeyer 2003). Doch die Übertragbarkeit der z.T. sehr alten Untersuchungen aus noch autoritären Erziehungsmilieus und aus vielleicht soziokulturell zu Deutschland heute unterschiedlichen Umfeldern ist hinterfragenswert (Liebenow 2004b). Übertragbarer und aktueller scheinen mir Evaluationsuntersuchungen aus klinischen Settings.

Das Eltern-Kind-Programm (EKP) der Erzdiözese München und Freising wurde von 1998 bis 2001 im Verbund von Deutschem Jugendinstitut München und Staatsinstitut für Familienforschung Bamberg evaluiert. Es wurden 1508 TeilnehmerInnen schriftlich befragt. "In der Sicht der teilnehmenden Mütter leistet das Programm die von ihnen gewünschten Kontakt- und Erziehungsfunktionen: Kontakte zu anderen Eltern (60,9%), für den Alltag Erziehungsanregungen zu erhalten (59,2%), das gemeinsame Tun mit anderen Kindern zu erleben (57,8%), sich über Erziehungsfragen austauschen zu können (43,1%), Fähigkeiten meines Kindes mit anderen vergleichen zu können (24,9%) werden am häufigsten genannt." (Pettinger, Bäcker-Braun 2003, S. 85).

Zwar wurden die Programmeffekte *nicht in* den Referenzsystemen und nicht zu Kontrollgruppen verglichen, doch relativ konkret bei den Teilnehmenden erfragt.

Für das inzwischen nicht mehr so populäre Gordon-Elterntaining wurden deutliche, allerdings eher unspezifische Effekte nachgewiesen (Heekerenz 1993).

Die Erlangen-Nürnberg Studie wies auch noch nach 1 Jahr über Fremdbeurteilungen signifikante Trainingseffekte bei denjenigen Kindergartenkindern nach, bei denen eine Kombination von Eltern- und Kinderprogramm durchgeführt worden war (Lösel et al. 2004, S. 21).

Das Lübecker Jugendamt bewertete "die Erfahrungen, die mit Elternkursen gemacht wurden ...durchweg positiv ..." (Böhme 2000, S.2).

Bei einer Evaluation des Faustlos-Curriculums waren die teilnehmenden ErzieherInnen zugleich die FremdbeurteilerInnen des Kinderverhaltens: "In der abschließenden Wirksamkeitsbeurteilung durch die Erzieherinnen gaben diese an, dass Faustlos die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder verbessert habe, und dass sich das aggressive Verhalten der Kinder verringert habe. Allen involvierten Personen habe Faustlos gut gefallen. Die Erzieherinnen profitierten zudem persönlich von der Durchführung des Programms und alle Faustlos-Erzieherinnen würden das Programm weiterempfehlen." (Schick, Cierpka 2004, S. 25, vrgl. btr. Grundschüler Schick, Cierpka 2003).

Eine Vergleichsstudie schrieb den Programmen Starke Kinder-starke Eltern, STEP, TripleP und einem Erziehungsführerschein unterschiedliche Effekte für unterschiedliche Problemlagen zu (Tschöpe-Scheffler 2003). Die Autorin resumierte an anderer Stelle:

„1. Eltern lieben ihre Kinder, wünschen und wollen das Beste für sie. Sie zeigen bereits vor Kursbeginn ein hohes Maß an liebevoller Zuwendung, fühlen sich allerdings unsicher und teilweise hilflos in Bezug auf Kriterien dafür, was 'das Beste' für ihr Kind sein könnte und wie es umzusetzen sei. Deutlich wird das an drei wesentlichen Aspekten, und zwar in Bezug auf:

- Grenzsetzung und Konsequenz,
- Einsatz von gewaltfreien Erziehungsmitteln,
- Einschätzung der eigenen Erziehungsfähigkeiten.

...

2. Nach dem Kurs können die Kurse Eltern sehr klar unterscheiden, welche ihrer Erziehungsmaßnahmen zur (physischen und psychischen) Gewalt gehören und somit einen Eingriff in die Integrität des Kindes darstellen.

...

(Die Kinder) bemerken vor allen Dingen an ihren Eltern drei neue Qualitäten:

- sie haben mehr Geduld und sind weniger gestreßt,
- sie haben mehr Zeit und unternehmen mehr mit ihnen,
- sie schimpfen weniger und reden häufiger 'vernünftig' mit ihnen.“

(Tschöpe-Scheffler, Niermann, 2002, Seite 121)

Klinische Optimierungsprogramme wurden sowohl bei der Programmentwicklung als auch in praktischen Durchführungen evaluiert. Die positiven Effektnachweise beziehen sich m.W. auf die Programme und die Programmteile, nicht speziell auf die Situierung oder andere Aspekte der Arrangements, auch nicht auf die Durchführung an / mit Erziehungsberatungsstellen.

In neuerer Zeit wurden einige Grundprinzipien zur Frühprävention externalisierender Störungen in mehreren familienbildnerischen Trainingsprogrammen umgesetzt und als wirksam nachgewiesen (Miller et al. 2002).

Für die Betreuung von Kindern mit ADS wurden in etlichen Metastudien multimodale Ansätze als effektiv nachgewiesen (Saile 1996). Einige der erfaßten Untersuchungen prüften auch die Nachhaltigkeit der Effekte bei den Referenzsystemen und mit Fremdbeurteilungen, z.B. durch LehrerInnen.

Während bei Phobien eher teilnehmendes Beobachtungslernen als wirksam nachgewiesen wurde, gelten bei Aufmerksamkeitsdefizitstörungen und oppositionell-aggressiven Störungen Elterntrainings als empirisch sehr gut bewährt (Döpfner 2003).

### III.E.4. EFFEKTE MODERIERTER RESSOURCENSTÄRKUNG

Familienbildnerisch enrichende und empowernde Ressourcenstärkung als "professionelle Haltung bedeutet, Möglichkeiten für die Entwicklung von Kompetenzen bereitzustellen, Situationen gestaltbar zu machen und damit 'offene Prozesse' anzustoßen" (Stark 2004, S. 544). Die Evaluation familienbildnerischer Ressourcenstärkungspraxis wird daher qualitative Prozesseffekte bei den TeilnehmerInnen nur ergebnisoffen aufzeigen können, kaum jedoch operationalisiert quantifizierbare Funktionseffekte in den Referenzsystemen der TeilnehmerInnen.

Seitens der Erziehungs- und Familienberatung ist bekannt, was die KlientInnen wünschen. "Auf die Fragen, welche Unterstützungen sich Klientinnen und Klienten wünschten, damit sie den täglichen Anforderungen des Lebens besser gerecht werden könnten, wurden, in eine Rangreihe gebracht, folgende Hinweise gegeben:

- Mehr Fertigkeiten/ Problemlösungsstrategien, um den Alltag bewältigen zu können.
- Verbesserung der Erziehungskompetenz.
- Mehr Informationen, um psychische und körperliche Beeinträchtigungen als Symptome für davor liegende Belastungen verstehen zu lernen.
- Mehr Kompetenzen, um die Etablierung und Pflege eines stabilen Freundes- und Bekanntenkreises zu ermöglichen.
- Unterstützung und Anregungen für die Beantwortung von Lebens- und Sinnfragen.
- Stärkeres Engagement für die Vermittlung sozialer Werte als Antwort auf eine zu beobachtende Ich-Bezogenheit.
- Bessere Vorbereitung auf die Partnerschaft und Erziehung.

Diese von KlientInnen gemachten Angaben und Vorschläge machen überzeugend deutlich, dass es 'mündige Bürger' in der Bundesrepublik Deutschland gibt, die sehr genau wissen, dass die vorhandenen Schwierigkeiten unter anderem auch dadurch entstehen, weil sie nicht die notwendigen Informationen und Fertigkeiten zur Verfügung haben, mit den täglichen Herausforderungen angemessen umgehen zu können." (Klann 2001, S.69).

Derart mündige Bürger, und vermutlich auch TeilnehmerInnen an relativ unspezifisch ressourcenstärkenden Familienbildungsangeboten, sollten mit Fragebögen daraufhin befragt werden können, zumindest teilnehmend daraufhin beobachtet oder narrativ interviewt werden können, ob und inwiefern ihnen ergebnisoffen ressourcenstärkende Angebote hilfreich waren.

Die Femmes-Tische in Emmendingen wurden mit jährlich ausgewerteten Moderatorinnen- und mit Gäste- /Teilnehmer- Fragebögen evaluiert (Lehmann 2002, S. 35). Demnach waren alle Mitwirkenden und Teilnehmenden vom Angebot begeistert, insbesondere über die entstehenden sozialen Kontakte.

13 ausführlicher befragte Teilnehmerinnen profitierten "teilweise konkret von Femmes-Tische, teilweise aber auch ganz allgemein durch persönlichen Austausch, Horizonterweiterung und Bestätigung in der eigenen Situation." (ebd., S.13).

Etwa die Hälfte der Befragten sahen zudem konkrete oder allgemeine Auswirkungen des Projekts in ihren Familien.

Daß die Projektarbeit auch bei den ModeratorInnen selbst empowernd wirke, konnte nicht eindeutig nachgewiesen werden (ebd., S. 78).

Die Evaluation eines Viertels der schweizer Femmes-Tische (Dellenbach et al. 2001), von 171 Femmes-Tischen mit 43 Moderatorinnen an 4 Standorten, erwies, daß Femmes-Tische

- ein erstaunlich breites Spektrum von Frauen aus verschiedenen Berufsgruppen erreichten (ebd., S. 20),
- zwar eher die interessierte Mittelschicht, aber auch sonst nicht erreichbare Migrantinnen ansprach (ebd., S. 21),
- mehr organisatorischen Aufwand erforderte, als erwartet (ebd., S. 22),
- nicht eindeutig als suchtpreventiv beurteilt werden konnte (ebd., S. 22), und
- zur Vernetzung verschiedenster Institutionen, die im Bereich Elternbildung und Suchtprevention tätig waren, beitrug (ebd., S. 41).



Vielleicht kann eine Adaptation der "empirisch validierten Wirkfaktoren" von Psychotherapien, der Ressourcenaktivierung, Problemaktualisierung, Problembewältigung, motivationale Klärung und Therapiebeziehung (Grawe 2005, S. 7) die Entwicklung von Kriterien zur Evaluation der psychisch und sozial bedeutenden Prozesse familienbildnerischen enrichments / empowerments voranbringen.

### **III.E.5. ZWISCHENFESTSTELLUNGEN**

"Als gelungene Erwachsenenbildung wird ein Lernen Erwachsener angesehen, welches zu *anhaltenden* Wirkungen im Hinblick auf die *Weiterentwicklung* sowie die Transformation oder Differenzierung fachlich-inhaltlicher, sozialer, methodischer und emotionaler Kompetenzen Erwachsener führt." (Arnold et al. 2002, S. 6; Hervorhebungen d.A.).

Daraufhin systematisierte Evaluationsroutinen für familienbildnerische Angebote -auch von Erziehungsberatungsstellen- fehlen.

Die vorhandenen Evaluationen populärer Elternbildungsprogramme in Deutschland und die Wirksamkeitsnachweise aus anderen Ländern belegen positive Effekte, -zumindest bei Teilnehmerbefragungen und in Vergleichs- sowie Kontrollgruppenstudien.

Die Übertragbarkeit älterer und internationaler Effektnachweise ist fraglich (btr. Kinderpsychotherapien Döpfner 2003, S. 264; btr. Elterntrainings Liebenow 2004b).

KursleiterInnen und TeilnehmerInnen berichteten zumeist Zufriedenheit mit den Angeboten und dem Verlauf, insbesondere mit den sozialen Kommunikationen.

Differenzielle Wirksamkeitsnachweise für soziodemografische Zielgruppen (vgl. Arnold et al. 2002, S. 22) stehen aus, sind aber von klinischen Studien zu erwarten.

Speziell für familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen liegen bisher keine Evaluationen vor, jedoch für kooperative Angebotsprojekte, an denen Erziehungsberatungsstellen familienbildnerisch beteiligt waren (Lauth, Heubeck 2005).



## IV. FAZIT

Die Untersuchung ist als eine *systematisierende Erörterung* angelegt worden

- von relativ offen zu *explorierenden* und quantitativ zu *erhebenden* formalisier- und codierbaren *Bestandsdaten* über die realen familienbildnerischen Angebote von Erziehungsberatungsstellen
- hinsichtlich der *Zusammenhänge* zwischen Institution / Organisation und gesellschaftlichem Wandel sowie individuellen Lernprozessen, insbesondere der mikroanalytisch fraglichen *Verwendungsmuster* und weiter zu entwickelnden *Handlungsmuster* (s. I.A.2.; Arnold et al. 2000, S.19).

Die Exploration erbrachte weit mehr Beispiele und Anregungen, als einzeln erörtert werden konnten. Vermutlich umreißen die erkundeten Beispiele und Angaben das aktuelle Spektrum familienbildnerischer Angebote von Erziehungsberatungsstellen nahezu vollständig.

Die Exploration erbrachte auch genügend Sachbeiträge und sozialpolitische Stellungnahmen für Erörterungen des Untersuchungsgegenstandes im Hinblick auf den gesellschaftlichen Wandel und seine gesellschaftlichen Funktionen. Für die Erörterung hinsichtlich der individuellen Lernprozesse und praktischen Realisationsmuster konnten kommunikations- und systemtheoretische, neuropsychologische und sozialkonstruktivistische Rekonstruktionen aufgenommen und zu systematisierenden Perspektiven und Angebotstypen entwickelt werden.

## IV.A.1. DIE AUSSAGEKRAFT DER UNTERSUCHUNG

Die Literaturrecherche erbrachte nur mangelhafte Daten und Beiträge hinsichtlich familienbildnerischer Angebote von Erziehungsberatungsstellen. Vor diesem Hintergrund kommen meinen Erkundungen im Feld, der repräsentativen Vollerhebung und der systematisierenden Erörterung "vorrangige" Relevanz auf der mittleren Forschungsebene (s. I.B.2.; Arnold 2002, S. 4f) zu.

Da familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen ein quantitativ erheblicher und qualitativ beachtenswerter Beitrag in den Leistungsspektren und für die Weiterentwicklungen der Familien- und der Jugendhilfe sind, kommt der Untersuchung zudem mittlere sozial- und fachpolitische Relevanz zu.

Die Entwicklungen der Praxisfelder Familienbildung und Erziehungsberatung stehen nicht vor einem Totalumbruch. Daher dürften die berichteten Bestandsdaten für etwa dieses Jahrzehnt und als Bezugsgrößen für weiterführende Untersuchungen gelten können.

Die mit hoher Rücklaufquote von den Erziehungsberatungsstellen erhaltenen Daten über deren familienbildnerische Vorträge und Kurse sind valide, reliabel und repräsentativ. Lediglich die erhaltenen Daten über Projekte sind nicht sicher reliabel, weil vermutlich einige Projekttermine als Gesamtprojekte angegeben wurden. Dies ist jedoch nur in geringem Ausmaß erfolgt, so daß die erhaltenen Werte als Tendenzaussagen gewertet werden können.

Die diskursive Problematisierung verortet den Untersuchungsgegenstand in einem umfassenden *System edukativer Praxisfelder*. Das erklärt zunächst die gleitenden Übergänge und Verschränkungen zwischen den Praxisfeldern, erweitert aber zugleich die Kompetenzanforderungen an die PraktikerInnen. Bei mehr Kooperation und Verschränkung sollten Familienbildung und Erziehungsberatung zukünftig eher als sich ergänzende Tätigkeitsfelder, denn als relativ abgeschlossene Praxisfelder gelten.

Die theoretische Ableitung von vier systematisierenden *Erörterungsperspektiven* ermöglichte, wie eingangs forschungsprogrammatisch angefordert (s. I.B.2.),

- die Explikation der strukturellen, prozessbezogenen und funktionsbezogenen *Besonderheit* (Arnold et al. 2000, S. 21) familienbildnerischer Angebote von Erziehungsberatungsstellen, sowie
- die Charakterisierung und Ordnung von drei *Typen* (ebd.) intentionsbestimmter Angebote in der Familienbildung, -nicht nur von Erziehungsberatungsstellen.

Die Untersuchungsergebnisse bilden einen groben Referenzrahmen für zukünftige Untersuchungen von Teilaspekten, für die Verortung von Partialbefunden im Kontext und für die Entwicklung weiterer familienbildnerischer Angebote von Erziehungs-beratungsstellen.

|                    | <b>Familien-<br/>bildung</b>  | <b>Erziehungs-<br/>beratung</b>   | <b>familienbildnerische<br/>Angebote v. EB-Stellen</b>  |
|--------------------|---|---|---|
| <b>Historie</b>    | parallele Ideen- u. Institutionalisierungsgeschichte  |   | zunehmend Kooperation/Verschränkung   |
| <b>Quantitäten</b> | etwa 50000 spez. Angebote<br>an rd. 1.500 Einrichtungen;<br>unbestimmt viele Sonstige   | etwa 300000 Fälle<br>an rd. 1.100 EB-Stellen mit<br>rd. 3.500 Fachkraftstellen                                  | rd. 11 000 Angebote<br>mit etwa 260000 TeilnehmerInnen;<br>weitere von nebetätigen Fachkräften  |
| <b>Theorie</b>     | neuropsychologisch - systemtheoretisch - sozialkonstruktivistisch<br>intentional akzentuierende tradierte Praxisfelder im edukativen System |   |   |
| <b>Struktur</b>    | teilprofess. und fachlich<br>unterschiedl. qualifizierte<br>Leistung nach KJHG und<br>Weiterbildungsgesetzen                                | voll professionalisierte und<br>fachl. hoch qualifizierte<br>KJHG-Hilfe-Leistung,<br>systemisch-eklektizistisch | unterschiedl. disponierte u. didaktisierte,<br>fachlich hoch qualifizierte<br>KJHG-Angebots-Leistung,<br>erst anfänglich konzeptionalisiert |
| <b>Prozess</b>     | rhetorisch instruktiv,<br>kooperativ situierend;<br>einmalig od. zyklisch-rekursiv  | klientenzentriert instruktiv u.<br>empathisch kommunikativ;<br>meist zyklisch-rekursiv                          | akzentuierend und verschränkend<br>instruktiv, kooperativ, kommunikativ;<br>einmalig oder zyklisch-rekursiv                                 |
| <b>Intention</b>   | 'doppelte' Modernisierung,<br>Optimierung und / oder<br>Ressourcenstärkung  | 'doppelte' pädagogisch-<br>psychologische Hilfe im<br>Einzelfall  | präventive Vermittlung<br>erwachsenenbildnerisch gewendeter<br>beraterisch-therapeut. Erfahrung   |
| <b>Funktion</b>    | Modernisierung fraglich,<br>Optimierung nachgewiesen,<br>Ressourcenst. wahrscheinl.   | Prozeffekte hoch,<br>familietherapeutisch effektiv  | bisher nur unsystematisch<br>evaluierte Prozeffekte,<br>klinische Evaluationen zu erwarten  |

Abb. IV-1: Zusammenfassendes Ergebnisschema

Die für diese Untersuchung entwickelten Systematisierungen können vermutlich auf die Untersuchung anderer edukativer Praxisfelder übertragen werden.

## IV.A.2. ZUSAMMENFASSUNG DER ZENTRALEN FESTSTELLUNGEN

Die ausführliche Explikation der strukturellen Bedingungen macht den Untersuchungsgegenstand als eine für die Weiterentwicklungen von Familienbildung und Jugendhilfe quantitativ und qualitativ relevante Leistung und somit als "als *Teil eines gesellschaftlichen Leistungsspektrums* sichtbarer" (Arnold et al. 2002, S. 21).

Etwa *11000 Angebote* mit schätzungsweise *260000 TeilnehmerInnen* jährlich belegen eine hohe sozial- und fachpolitische sowie präventive Bedeutung familienbildnerischer Angebote von Erziehungsberatungsstellen. Rund 80% der knapp 1.100 Erziehungs-beratungsstellen erbringen jeweils knapp 13 familienbildnerische Angebote.

Die Mehrheit der familienbildnerisch aktiven Stellen *kooperieren* mit Kindertagesstätten sowie Schulen und evaluieren ihre Angebote.

Diskursive Problematisierungen lassen Bildung, Beratung und Therapie als tradierte und institutionalisierte *Akzentuierungen* gleicher Konstituenten in einem stets sich selbst reproduzierenden *Edukationssystem* der Gesellschaft erscheinen.

Kommunikations- und systemtheoretische Rekonstruktionen erweisen Familienbildung und Erziehungsberatung als quasi '*doppelt*' *edukativ*: als Edukation der Erziehenden hinsichtlich deren Edukation ihrer Kinder.

Diese Rekonstruktionen eröffnen vier Komplexität reduzierende systematisierende *Erörterungsperspektiven* hinsichtlich edukativer Praxisfelder, -somit auch der Familienbildung:

- *Strukturperspektive*: Bedingungen der Organisation, Qualität und Inhalte.
- *Prozessperspektive*: Arrangements lern- und entwicklungsförderlicher Umgebungen.
- *Angebotsperspektive*: Intentional realisierte Angebotstypen.
- *Funktionsperspektive*: Evaluation der Effekte mit / in den Referenzsystemen.

Erziehungsberatung und Familienbildung erwachsen parallel aus den selben *strukturellen* Hintergründen. Frühzeitig institutionalisiert und professionalisiert dienen beide Praxisfelder heute der Entwicklungsförderung und Persönlichkeitserziehung von Kindern nach *KJHG*. Während Familienbildung dafür eher gesellschaftliche Modernisierungsbedarfe aufnimmt, optimiert Erziehungsberatung eher im Einzelfall.

Zunehmend betriebswirtschaftliche Steuerung der Jugendhilfe sowie sozialpolitische Erwartungen lassen jedoch mehr inhaltliche Differenzierung und fachliche Pluralisierung bei mehr konzeptioneller Verschränkung und organisatorischer Kooperation vor Ort erwarten, -eben auch in Form familienbildnerischer Angebote von Erziehungsberatungsstellen.

Momentan sind in der Familienbildung tätig die universitär ausgebildeten Familienbildungs-DisponentInnen, relativ kurz ausgebildeten Programm-AnleiterInnen in Honorartätigkeit sowie hoch qualifizierte Fach- ReferentInnen / KursleiterInnen.

Obgleich Familienbildungseinrichtungen und Erziehungsberatungsstellen meist räumlich nah angesiedelt sind und häufig kooperieren, fehlt gemeinsame *Qualitätsentwicklung*.

Die basale neuropsychologisch-systemtheoretisch-sozialkonstruktivistische Rekonstruktion erbringt eine Differenzierung von drei unterschiedlichen *Arrangements* erwachsenenbildnerischer Lernprozesse. Auf diesen Folien erweisen sich einige familienbildungsdidaktische Besonderheiten, z.B. die vielfache Funktion von Metakommunikation, sowie *intentional* differente Angebotstypen.

Indem sie ihre beraterisch-therapeutischen Erfahrungen mit Erziehungsproblemen präventiv wenden und vor diesem Hintergrund die modernen Erkenntnisse aus Neuropsychologie, Resilienzforschung und Entwicklungspsychopathologie popularisieren, setzen familienbildnerisch aktive Erziehungsberatungsstellen in 'doppelt' schlüsselqualifizierender Weise "...gesellschaftliche Wissensbestände in Programmstrukturen und Lernangebote um." (Arnold et al. 2002, S. 13).

Insbesondere die Systematisierung dreier zugleich struktur-, prozess- und intentionsbestimmter *Angebotstypen* schafft "Transparenz" ... "hinsichtlich der wechselseitigen Erwartungen und vertraglichen Vereinbarungen zwischen Anbietern und Nutzern, hinsichtlich einer größeren Klärung von Anbieterprofilen und Kooperationsmöglichkeiten und besonders im Hinblick auf eine bessere Überschaubarkeit des Weiterbildungsmarktes (und Familienbildungsmarktes; d.A.) für alle Beteiligten, einschließlich der Bildungspolitik." (Arnold et al. 2002, S. 20).

Edukativer Daseinskompetenzen fördernde Familienbildung ist psychosoziale Daseinsfürsorge, die nicht auf apersonale Selbstlernmedien verlagert werden sollte. Auch dies wird exemplarisch an den instruktiv modernisierenden Elternbriefen des Berliner Arbeitskreises für Neue Erziehung, dem situiert optimierenden Faustlos-Curriculum und dem moderiert ressourcenstärkenden Femmes-Tische-Projekt verdeutlicht:

- Zur *modernisierenden Wissens- Vermittlung* können Erziehungsberatungsstellen insbesondere Wissenschaftspopularisierung anhand präventiv instruierender Fallbeispiele beitragen.
- Zur *optimierenden Kurs- Situierung* werden Erziehungsberatungsstellen desto seltener kooperatives Lernen ermöglichende Fachkräfte bereitstellen müssen, je mehr ModeratorInnen programmspezifisch ausgebildet und zertifiziert werden.
- Zur *ressourcenstärkenden Gruppen- Moderation* können Erziehungsberatungsstellen insbesondere psychotherapeutisch ausgebildete Kommunikationskompetenz beitragen, sowie fachkompetente Ausbildungsmodule und praxisfelderfahrene Supervision anbieten.

Am erkundeten Spektrum und an den explizierten Beispielen wurden Spezifika der familienbildnerischen Beiträge von ErziehungsberaterInnen deutlich:

- Präventive und modernisierende Wendung lebensweltlicher Praxiserfahrung.
- Beraterisch-therapeutische Aktualisierungs- und Bewältigungskompetenzen.
- Innovative Angebotsvariationen und Zielgruppenspezifizierungen.
- Fachkompetente Beiträge zu Ausbildungsmodulen.
- Supervisionsangebote für ModeratorInnen.
- Schwellensenkende Vernetzung.

Die bisher nur seltenen Nachweise funktioneller Effekte *in* den komplex rekursiven Referenzsystemen bestätigen, daß *Evaluationsverfahren* für die Familienbildung wohl eher "im Rahmen professionsbezogener Kriterien sinnvoll und verantwortbar" (Vogel, 1997, S. 83) sind. Daher kann die ohnehin fragliche "Entzauberung des Mythos Weiterbildung" durch nicht erfüllte Erwartungen (Siebert 2003, S.54) weder pauschal auf Familienbildung, noch auf familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen übertragen werden. Immerhin sind die bisherigen Evaluationen familienbildnerischer und diesen ähnlicher Edukationsprozesse vielversprechend.



### **IV.A.3. VERGLEICHE ZUR SITUATION VON VOR 25 JAHREN**

Vor 25 Jahren wurden 13 "für eine Familienbildung wichtige Probleme und Fragestellungen" als noch ungeklärt angeführt (Scheile 1980, S. 17f). Darauf bezogen zeigt die Untersuchung, was heute weiterhin offen, inzwischen geklärt oder anders anzusehen ist:

1. Die Zielgruppe Eltern wird nicht per se differenziert, sondern nach Präventionsinteresse der Anbieterseite, beispielsweise werden mit Femmes-Tische gezielt Frauen im Gemeinwesen angesprochen.
2. Statt zielgruppendifferenziell multivariant erforschte Lernstrategien anzubieten, werden eher die Lernarrangements flexibilisiert.
3. Das Grundlagenwissen über erzieherische Interaktionen und Kompetenzen nimmt zwar weiter zu, beispielsweise über frühkindliche Bindungsmuster, doch nimmt gleichzeitig die Berücksichtigung der Komplexität und Unbestimmbarkeit von Interaktionen und Lernprozessen zu, so daß nicht nur gestrafftere, sondern auch häufigere Lern- und Transferzyklen arrangiert werden.
4. Die Grundlagen des Lernens von Erwachsenen und die Ableitungen didaktischer und methodischer Konsequenzen, beispielsweise für situierende Lernarrangements, sind Gegenstand erwachsenenbildnerischer Diskurse geworden.
5. Es liegen mehr Untersuchungen der Motive zur Teilnahme an Familienbildungsveranstaltungen vor. Demnach dominieren soziale Interessen und Problemlösungsbedarfe.
6. Weiterhin fehlen Daten und Kenntnisse zur Träger- / Institutionenbarriere bei den TeilnehmerInnen und seitens der Anbieter. Alle Erziehungsberatungsstellen kooperieren bevorzugt mit Kindertagesstätten und Schulen; kirchliche Erziehungsberatungsstellen präferieren kirchliche Familienbildungspartner.
7. Familienbildung wird zunehmend evaluiert. TeilnehmerInnen und Durchführende geben hohe Zufriedenheiten mit den Angeboten an. Auch Fremdbeurteilungen weisen Wirksamkeiten nach. Die eigentlich angestrebten funktionellen Effekte auf die Kinder werden selten mit untersucht. Speziell zu familienbildnerischen Angeboten von Erziehungsberatungsstellen liegen keine extern erstellten oder systematisierten Effektnachweise vor, -immerhin evaluieren viele Stellen ihre Angebotsprozesse und -durchführungen selbst und über die TeilnehmerInnen.

8. Systematische Angebots- und Zielgruppenplanungen durch die gesamtverantwortlichen Jugendhilfeträger beginnen. Welche Rollen darin den Erziehungsberatungsstellen zugewiesen werden, ist noch offen.
9. Im Vergleich zur beruflichen Weiterbildung nehmen relativ viele TeilnehmerInnen aus bildungsferneren Milieus Familienbildungsangebote wahr. Zunehmend werden zugehende Familienbildungsangebote der Jugendhilfe für bildungsferne Gruppen und besondere Hilfsbedarfe installiert.
10. Familienbildung ist wesentlich erwachsenenpädagogisches Arbeitsfeld. Während das Psychotherapeutengesetz Verschränkungen zwischen Familienbildung und Psychotherapie begrenzt, sind ErziehungsberaterInnen bei vielen Problemthemen prädestiniert und berechtigt, bildnerische, beraterische, präventive und therapeutische Aspekte zu verschränken. Zunehmend werden Kräfte für die Durchführung / Moderation spezieller Programme qualifiziert und zertifiziert.
11. Das SGB VIII (KJHG) von 1991 klärt die politischen und juristischen Fragen des Verhältnisses zwischen Eltern und öffentlicher Erziehung äusserst liberal. Pädagogische Konzepte und Einzelfragen sind nicht vorentschieden.
12. Eine spezielle Didaktik der Familienbildung fehlt weiterhin. Grundlage dafür sollte ein edukatives Grundverständnis sein, das familienbildnerisch tätigen Erziehungsberatungsstellen nicht ganz fremd sein kann, und für das ich im Folgenden einige Hinweise gebe.
13. Familienbildung wird wenig beforscht. Begleitforschung zu familienbildnerischen Angeboten von Erziehungsberatungsstellen fehlt ganz.

#### IV.A.4. ASPEKTE EINES EDUKATIVEN BERATUNGSVERSTÄNDNISSES

Die Untersuchung erörterte familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen als Leistungen der Jugendhilfe. Diese speziellen Arrangements für Kommunikationen zur sinnhaften Entwicklungsförderung und Persönlichkeitserziehung junger Menschen über gleichermaßen edukative Kommunikationen mit deren Eltern verschränken bildnerische, beraterische und ggf. auch therapeutische Anteile komplex rekursiv, je nach Edukationsintention in charakteristischen Angebotstypen.

Luhmanns Systematisierung aufgreifend (vgl. Olbrich 1999, S. 162 f) könnte das Konzept Lebenslauf das in gesellschaftlicher Kommunikation konstruierte Medium des übergeordneten Funktionssystems Edukation sein, welches historisch dem Funktionssystem Religion/Philosophie entstammt. Dem entsprechen in den Edukationsbereichen Früherziehung, Schule und Erwachsenenbildung die kommunikativ konstruierten Medien Generativität, Bildung und Modernisierung.

In dieser Systematik könnten für das Praxisfeld Familienbildung ebenso wie für das Praxisfeld Erziehungsberatung (im Subsystem Erwachsenenbildung) das 'dreifache' Medium *Befähigung* konzeptualisiert werden:

- Befähigung der Erziehenden
- die zu Erziehenden zu befähigen
- sich lebenslang selbst weiter zu befähigen, -auch zur Befähigung zu Erziehender, ....

Ein derart dreifaches -quasi intergenerational zyklisches- Edukationsverständnis schliesse die, in dieser Untersuchung bisher an Büeler orientiert (s. III.A.2.g) 'doppelt' zu didaktisierenden Erziehungsberatungs- und Familienbildungsprozesse, als originär sich selbst begründende Systemfunktionen an den Bildungsbegriff an (s. III.A.2.d.). Das emanzipierte beide Praxisfelder etwas von den 'wertneutralen' Modernisierungserfordernissen sowie von den Optimierungs-/Hilfebedarfen der anspruchs- und wunschberechtigten Eltern (§ 5 KJHG), -zwischen denen die zu erfüllenden Kinderansprüche auf Entwicklungsförderung und Persönlichkeitsentwicklung (§ 1 KJHG) allzu leicht verloren gehen.

In der aktuellen Formulierung eines feldübergreifenden psychosozialen Beratungsverständnisses gaben die mitwirkenden Verbände keine Hinweise auf edukative Aspekte, die meines Erachtens mit den beraterischen und therapeutischen Aspekten verschränkt werden müssen.

Eine umfassend *edukativ* verstandene Erziehungsberatung (vgl. Liebenow 2004c)

- *diagnostiziert ausführlich* die Ressourcen und Problemlagen, beispielsweise verlässliche Verwandte als Hilfen bei Ängsten wegen Elterntrennung,
- *expliziert didaktisch* das relevante Hintergrundwissen, etwa der Bindungsforschung,
- *aktualisiert personenzentriert* die problembeteiligten Schemata, z.B. Verlustängste,
- *initiiert systematisch* Vertiefungen und Universalisierungen, De- und Re-konstruktionen, etwa zur Schuldbewältigung,
- *therapiert systemisch* eventuelle Blockaden, Widerstände und Inkonsistenzen, beispielsweise dysfunktionale interfamiliäre Koalitionen,
- *instruiert Wissen* und notwendiges Tun im Zusammenhang mit den diagnostizierten Feststellungen der Kindes- und Familienbedarfe, z.B. für Psychotherapie,
- *moderiert empathisch* Empowerment, Enrichment und Selbsthilfe, z.B. durch selbstgewählte Nachbarschaftshilfe,
- *optimiert situierend* die Ausbildung angemessenerer Erlebens- und Verhaltensalternativen, z.B. mit Verhaltensübungen,
- *vermittelt kooperativ* Transfers in die Realistuation, z.B. im Eltern-Lehrer-Gespräch,
- *evaluiert transparent* die Struktur, den Prozeß und die Effekte, z.B. mit feedbacks,
- *reflektiert supervidiert* die impliziten Aspekte, z.B. die Bildungsfunktion.

Für die Professionsentwicklung seitens der Erziehungsberatung bedeutet solche Ergänzung der therapeutischen Orientierung um eine edukative Perspektive, entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote seitens der Familienbildung anzunehmen und kooperativ zu entwickeln.

#### **IV.A.5. ASPEKTE ZUKÜNFTIGER FAMILIENBILDUNG DURCH BERATUNGSSTELLEN**

Die erarbeiteten Problematisierungen und Erörterungsperspektiven legen partiellere Beforschungen und differenzierendere Erörterungen nahe, deren Stellenwert im Hinblick auf die "Forschungsschwerpunkte" (Arnold et al. 2002) vielfach aufgezeigt wurde.

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen geben ausreichend Raum für durch Bedarf, Praxiserfahrungen und/oder theoretische Erwägungen angestoßene Innovationen und Entwicklungen hinsichtlich familienbildnerischer Angebote von Erziehungs-beratungsstellen.

Aber:

- Die materiellen und personellen Kapazitäten der Familienbildung und der Erziehungsberatung müßten in öffentlichen Diskursen über sozialstaatliche Daseinsfürsorge und gesellschaftliche Modernisierung programmatisch thematisiert werden.
- Volkshochschulen sollten mit einem spezialisierten Fachbereich Familienbildung einen qualitätsentwicklungsförderlichen Organisationsrahmen bereitstellen.
- Das Verhältnis hauptamtlich tätiger zu den nebetätigen / honorartätigen ErziehungsberaterInnen und zu anderen freiberuflichen AnbieterInnen ist sozialpolitisch, konzeptionell und betriebswirtschaftlich klärungsbedürftig.
- Qualitätskriterien für zertifizierende Lizenzsysteme und für nicht-kommerzialisierte Angebote in der Familienbildung, auch durch ErziehungsberaterInnen, sind überfällig.
- Lokale Elternforen, Agenda-21-Gruppen und Qualitätszirkel könnten lokale Programmentwicklung und organisationelle Kooperation dynamisieren.
- Es fehlt ein theoretisch ausgearbeitetes und praxisfeldübergreifendes Edukationsverständnis.

Leider erfolgt "... die Aufarbeitung oder Weitergabe praktischer Erfahrungen in theoretischen Reflexionen" (Oelkers 1976, S. 138f, zitiert nach Weisser 2002, S.81) offenbar seltenst. Förderlich dafür wären:

- Ein bundesweiter Diskurs über moderne Persönlichkeitsbildung und –erziehung.
- Eine Strukturreform, die universitäre Erziehungswissenschaft und Psychologie, analog den Lehrkrankenhäusern der Heilkunde organisatorisch mit praktischen Einrichtungen (Kindertagesstätten, Schulen, Beratungsstellen, Familienbildungs-einrichtungen) verbindet.
- Lehrstühle für Erziehungsberatung, die mit Lehrstühlen der Erwachsenenbildung kooperieren und interdisziplinäre Begleitforschung betreiben.
- Lehrstühle für Familienbildung, die mit Lehrstühlen der Sozialpädagogik und der Psychologie kooperieren und interdisziplinäre Begleitforschung betreiben.
- Muster für die Vereinheitlichung von Fragestellungen und Forschungsdesigns zwecks Vergleichs- und Metastudien.
- Familienbildnerische Fort- und Weiterbildungsgänge analog zu den psychotherapeutischen Weiterbildungen.
- Ein erziehungsberaterisch-familienbildnerisches Netzwerk zum Austausch über Inhalte, Methodik, Rahmenbedingungen und Konzeptentwicklungen.
- Eine Erkundung und Erörterung dessen, was in anderen europäischen und westlich orientierten Ländern geschieht.

Untersuchungen der Effektnachhaltigkeit von familienbildnerischen Angeboten als "dauerhafte, selbsttragende und strukturbildende Entwicklungen" (Arnold et al. 2002,S.8) fehlen sowohl hinsichtlich gesellschaftlicher Modernisierungserfordernisse als auch hinsichtlich individueller Hilfebedarfe, sowohl bei den TeilnehmerInnen als auch in deren Familien, -zumal die Übertragbarkeit älterer und internationaler Effektnachweise fraglich ist.

Doch würden speziell familienbildnerische Kompetenzen neben die vorhandenen psychotherapeutischen, erziehungsberaterischen und sozialpädagogischen gestellt, machte dies die bundesweit vorhandenen Erziehungsberatungsstellen zu herausragenden Partnern interdisziplinärer Praxisbegleitforschung und integrativer Ausbildung.

## SCHLUSSWORT

Bisher fehlt auch hinsichtlich familienbildnerischen Angeboten von Erziehungsberatungsstellen jedweder "kooperative Verbund, der eine dem neuesten Stand der Forschung entsprechende universitäre erwachsenenpädagogische Ausbildung mit träger- und institutionenbezogenen Maßnahmen der Berufseinführung, Weiterbildung und Supervision kombiniert." (Vogel 1998, S. 30).

Auf der Fachverbandsebene jedoch keimen potentiell koordinierbare Qualifizierungsmaßnahmen. Hoffentlich auch dafür förderlich verbindet diese Untersuchung in gewollt interdisziplinärer Perspektive wesentliche Aspekte der System- und Institutionenforschung, der Professionalisierungs- und Teilnehmerforschung, der Lern- und Bildungsforschung, der Evaluations- und Wirkungsforschung (vgl. Arnold et al. 2002, S. 19f). Anknüpfende Untersuchungen der familienbildnerischen Angebote von Erziehungsberatungsstellen dürften nun differenziertere "Beiträge zu einer Modernisierungstheorie einer multioptionalen Dienstleistungsgesellschaft liefern, insbesondere zur Konstitution und Funktion lernender Dienstleistungsorganisationen, sowie zur Analyse des aktuellen Struktur- und Funktionswandels der Weiterbildung (respektive der Familienbildung; d.A.) in der Bundesrepublik Deutschland." (Arnold et al. 2002, S. 20).





## LITERATURVERZEICHNIS

- Adler, H. (2001): Formen der Eltern- und Familienarbeit in der Jugendhilfe (2) -Elterntraining und Familieninterventionen. München: Unsere Jugend, 5, S. 194-204.
- AGE Freiburg (2005): Abschlußbericht des Projektes "Stärkung der Elternkompetenz als präventive Aufgabe der Erziehungsberatungsstellen". Freiburg: Arbeitsgemeinschaft Erziehungshilfe in der Erzdiözese Freiburg, Postfach 100 140, 79120 Freiburg (www. age-freiburg.de; 12.12.2005).
- AGEF (1995): Familienarbeit in Zentren. Verknüpfung von Bildung, Beratung, Begegnung, Betreuung. Bonn, Elmshorn: Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und Beratung e.V., AGEF-aktuell, Band 2.
- AGEF, (Hrsg.) (1998): Elternseminar des Stuttgarter Jugendamtes. Portrait einer kommunalen Familienbildungseinrichtung. Bonn/Elmshorn: Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und Beratung e.V.
- Aichhorn, A. (1959): Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Bern, Stuttgart: Verlag Hans Huber.
- ANE (2002): Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. (Beilage zu den Elternbriefen, Stand September 2002). Berlin: Arbeitskreis Neue Erziehung.
- Antons, K. (1974): Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen: Hogrefe.
- Arbeitsausschuß Familie, Jugend, Frauen der Landesarbeitsgemeinschaft Freie Wohlfahrtspflege in Nordrhein-Westfalen (2004): Prävention -ein Qualitätsmerkmal in der Psychosozialen Beratung. Fürth: Informationen für Erziehungsberatungsstellen, 3, S. 20-21.
- Arbeitsgemeinschaft Beratungswesen (2003): Psychosoziales Beratungsverständnis. Fürth: Informationen für Erziehungsberatungsstellen, 2, S. 23-26. (Siehe auch die 6. Version in: Nestmann, F., Engel, F., Sieckendieck, U. (Hrsg.) (2004): Das Handbuch der Beratung. Band 2. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 1275-1280)
- Ariès, P. (1978): Die Geschichte der Kindheit. München: dtv.
- Arnold, R. (1996): Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. Basel: Zeitschrift für Pädagogik, (42) 5, S. 719-730.
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, E., Schlutz, E. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Auflage Mai 2000.

- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl E., Schlutz, E., Wittpoth, J. (2002): Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. ([www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2002/arnold02\\_01.pdf](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2002/arnold02_01.pdf); 18.04.2005).
- Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E. (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ballauf, T. (1993): Über die Unerlässlichkeit der Bildung. In: Borelli, M., Ruhloff, J. (Hg.) (1993): Deutsche Gegenwartspädagogik, Band 1, S. 1-19. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Baumert, J., Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (2001): Förderung der Erziehungsberatungsstellen. Bekanntmachung vom 15. September 2000 ([www.blja.bayern.de/Aufgaben/Kosten,Zuständigkeiten,Förderung](http://www.blja.bayern.de/Aufgaben/Kosten,Zuständigkeiten,Förderung); August 2005)
- Bayerisches Staatsministerium et al. (Hrsg.) (2004): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Entwurf für die Erprobung. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Staatsinstitut für Frühpädagogik. ([www.stmas.bayern.de/familie/kinderbetreuung/bep.htm](http://www.stmas.bayern.de/familie/kinderbetreuung/bep.htm); März 2004)
- Bechinger, E. (2002): Ein Jahr lang Schlüsselqualifikationen trainieren. Magazin Schule, 7, 32-33. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Edition Suhrkamp.
- Behrens, G. (2000): Der Lange Abend. Planungshinweise und Veranstaltungsbeispiele. Leinfelden-Echterdingen: Volkshochschulverband Baden-Württemberg e.V.
- Beirle, G. (2002): Eltern-Trainings-Seminar. Handout der Psychologischen Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche, Beuerlbacher Straße 49, 74564 Crailsheim.
- Betz, D., Breuninger, H. (1993): Teufelskreis Lernstörungen: theoretische Grundlegung und Standardprogramm. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- BKE (1994): Das Leistungsspektrum von Erziehungsberatungsstellen. Fürth: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung.
- BKE (1998): Erziehungs- und Familienberatung in Zahlen. Fürth: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung.

- BKE (2003): Gütesiegel "Gesprüfte Qualität" angelaufen. Fürth: Informationen für Erziehungsberatungsstellen, 2, S. 13.
- BKE (2004): Eltern stärken - Institutionen vernetzen. Qualifikation für die Zukunft: Die Weiterbildung der BKE zum Erziehungs- und Familienberater / zur Erziehungs- und Familienberaterin. Fürth: Informationen für Erziehungsberatungsstellen, 1, S. 3-5 und 43.
- BKE (2005): Erziehungsberatung in Deutschland. Ergebnisse der Erhebung zum Stand 31.12.2003. Fürth: Informationen für Erziehungsberatungsstellen, 3, 38-39.
- BMFSFJ (1995): 5. Familienbericht. Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland - Zukunft des Humanvermögens. Bonn: Deutscher Bundestag: Drucksache 12/7560. ([www.bmfsfj.de/dokumente/bestellservice.htm](http://www.bmfsfj.de/dokumente/bestellservice.htm)).
- BMFSFJ (Hrsg.) (1998): Zehnter Kinder und Jugendbericht. Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMFSFJ (1999): QS 22. Qualitätsprodukt Erziehungsberatung. Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2002): Elfter Kinder und Jugendbericht. Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2003): Gewaltfreie Erziehung. Eine Bilanz nach Einführung des Rechts auf gewaltfreie Erziehung. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Bundesministerium der Justiz.
- Böhme, I. (2000): Elternkurse. Unveröffentl. Konzeptpapier des Jugendamtes der Hansestadt Lübeck.
- Bomm, G. (2000): Familienbildung in Thüringen. Frankfurt: DEAE, forum EB,3, S.44-47.
- Bourdieu, P. (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: uvk soziologie.
- Bratkus-Fünderich, U.-J., Wagener, H.-J. (2003): Gemeinde Dezember 2003 - Februar 2004. Moers: Evangelische Kirchengemeinde Repelen.
- Bremer, H. (2005): Habitus, soziales Milieu und die Qualität des Lebens, Lernens und Lehrens. In: Dewe, B., Wiesner, G., Zeuner, C. (Hrsg.) (2005): Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Report 1/2005. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Bonn: DIE, S. 55-62.
- Breuel, S., Heintzenberg, J., Lübbersamm, C. (1995): Männer und Väter in der Familienbildung. Bonn, Elmshorn: AGEF.

- Brocher, T. (1976): Die Elternschule. In: Kerstiens, L, (Hrsg.) (1976): Elternbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 123-132.
- Brödel, R. (1999): Wissenschaftspopularisierung als erwachsenenpädagogisches Problem. In: Drerup, H., Keiner, E. (Hrsg.) (1999): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in Pädagogischen Feldern. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 181-192.
- Büeler, X. (1994): System Erziehung. Ein bio-psycho-soziales Modell. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Materialien zur Bildungsforschung, Heft 115.
- Bundesjugendkuratorium (2001): Streitschrift Zukunftsfähigkeit. Bonn: Bundesjugendkuratorium, Rheinweg 6, 53113 Bonn.
- Burke, P. (1996): Die Renaissance in Italien. Sozialgeschichte einer Kultur zwischen Tradition und Erfindung. Berlin: Wagenbach.
- Catalano, R.F., Gainey, R.R., Fleming, C.B., Haggerty, K.P., Johnson, N.O. (1999): An experimental intervention with families of substance abusers: One-year follow-up of the focus on families project. *Addiction*, 94, S. 241- 254.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (1999): Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2001): Fasutlos. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- Cierpka, M. (2003): Sozial-emotionales Lernen mit Faustlos. Berlin, Heidelberg: Psychotherapeut, 48, S. 247-254.
- Colberg-Schrader, H. (2003): Informelle und institutionelle Bildungsorte: Zum Verhältnis von Familie und Kindertageseinrichtung. In: Fthenakis, W. (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg: Herder, S. 266-284.
- Dathe, G. (1994): Erziehungsberatung in den Einrichtungen des Gesundheitswesens in der ehemaligen DDR. In: Cremer, H., Hundsalz, A., Menne, K. (Hrsg.) (1994): Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 1. Weinheim, München: Juventa. S. 191-194.
- Deegener, G., Hurrelmann, K. (2002): Kritische Stellungnahme zum Triple P. Via Deegener, Uni Nervenlinik, Abt. für Kinder und Jugendliche, 66421 Homburg /Saar.

- Dellenbach, M., Bisegger, C., Meier, C. (2001): Evaluation des Projektes Femmes-Tische. Bern: Werkstatt Evaluation der Abteilung für Gesundheitsforschung, Institut für Sozial- und Präventivmedizin ([www.Femmes-Tische.ch/news/Teil2.pdf](http://www.Femmes-Tische.ch/news/Teil2.pdf); 30.04. 2005).
- Derichs-Kunstmann, K., Faulstich, P., Wittpoth, Tippelt, R. (Hrsg.) (1997): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Deutscher Arbeitskreis für Jugend-, Ehe- und Familienberatung (2004): Grundsätze fachlichen Handelns in der Institutionellen Beratung. In: Fürth: Informationen für Erziehungsberatungsstellen, 4, S. 6-12.
- Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW e.V., Institut für Soziale Arbeit e.V. (Hrsg.) (2000): Kindesvernachlässigung: Erkennen-Beurteilen-Handeln. Münster: Institut für Soziale Arbeit e.V.
- Deutscher Landkreistag (2002): Schule und Jugendhilfe. Beschluss des Präsidiums vom 12.11.2002. Berlin: Anlage zum DLT-RS Nr. 472/2002.
- Dewe, B. (1998): Zur Relevanz professionstheoretischer Interpretationen betriebspädagogischen Handelns: Betriebliche Handlungsstrukturen und pädagogische Handlungsstrategien. In: Peters, S. (1998): Professionalität und betriebliche Handlungslogik. Bielefeld: Bertelsmann, S. 67-82.
- Dewe, B. (2002): Wissen-Kontext: Relevanz und Reflexion. In: Dewe, B., Wiesner, G., Wittpoth, J. (Hrsg.) (2002): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Beiheft zum REPORT 2002). Bonn: Internetservice [texte.online](http://texte.online.de) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, S. 18-28 ([www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp); 15.04.2005).
- Dewe, B. (2004): Soziologie und Beratung. In: Nestmann, F., Engel, F., Sieckendieck, U. (Hrsg.) (2004): Das Handbuch der Beratung. Band 1. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 125-140.
- Dewe, B. (2005): Einheit - Differenz – Übergänge. Auf dem Weg zu einer Metatheorie der Kommunikationsformate Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie. In: Dewe, B., Wiesner, G., Zeuner, C. (Hrsg.): Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Report 1/2005, S. 150-157.
- Diekamp, L. (2002): Jahresbericht 2001. Unveröffentl. Bericht, via Psychologische Beratungsstelle, Wasserstr. 32, 48565 Steinfurt.

- Diekmann, A. (2002): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek: Rowohlt.
- Dinkmeyer, D. (2001): STEP -Elternhandbuch. München: Beust.
- Dittrich, G., Dörfler, M., Schneider, K. (1996): Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Dix, W. (1918): Brauchen wir Elternschulen? In: Zehn Jahre Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1915-1925, Berlin 1925 (Zitiert nach Brocher 1976, S, 126).
- Döpfner, M. (2003): Wie wirksam ist Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie? Heidelberg: Psychotherapeutenjournal, 4, S. 258- 266.
- Döring, K.W., Ritter-Mamczek, B. (1997): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Ein praxisorientierter Leitfaden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Döring, K.W., Ritter-Mamczek, B. (1998): Die Praxis der Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Döring, K.W., Ritter-Mamczek, B. (2001): Lern- und Arbeitstechniken in der Weiterbildung. Erfolgreiches Selbstmanagement für Erwachsene. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Drees, A. (1992): Defokussierende Strategien und Kunsttherapie. Göttingen: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie, 3, S. 28-32.
- Dunkel, S., Loderer, P., Rottler, C. (2003): Arbeit mit Eltern in der stationären Jugendhilfe. Gruppenarbeit mit Herkunftsfamilien. Jugendhilfe, (41) 3, S. 132-138.
- Dutschmann, A.(2000): Das Aggressions-Bewältigung-Programm ABPro. Tübingen:dgvt.
- Ecarius, J. (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Opladen: Leske + Budrich.
- Elias, N. (1976): Über den Prozess der Zivilisation. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Engel, F. (2003): Beratung -ein eigenständiges Handlungsfeld. Göttingen: Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat., (52), S. 215-233.
- Engl, J., Thurmaier, F. (2005): KOMKOM -ein hochwirksames Kommunikationstraining in der Eheberatung. Paderborn: Beratung aktuell, 1, S. 22-40.
- Etkind, A. (1996): Eros des Unmöglichen. Leipzig: Kiepenheuer.
- EZI, EKFuL (Hrsg.) (2003): Weiterbildung in Psychologischer Beratung mit Einzelnen, Paaren und Familien. Berlin: Evangelisches Zentralinstitut für Familienberatung gGmbH, Evangelische Konferenz für Familien- und Lebensberatung e.V. EZI.
- Feidel-Mertz, H. (1999): Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In: Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 42-53.

- Forneck, H.J. (2004): Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Basel: Zeitschrift für Pädagogik, 48 (2), S. 242-261.
- Frindte, W. (1995): Radikaler Konstruktivismus und Social Constructivism -sozialpsychologische Folgen und die empirische Rekonstruktion eines Gespenstes. In: Fischer, H.R. (Hrsg.) (1995): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, S. 103-129.
- Fthenakis, W.E., Textor, M.R. (2004): Knaurs Handbuch Familie. Alles, was Eltern wissen müssen. München: Knauer.
- Geib, N. W. H., Rosarius, A., Trabant, D. (1994): Auf Spurensuche ... Zur Geschichte der Erziehungsberatung. In: Cremer, H., Hundsalz, A., Menne, K. (Hrsg.) (1994): Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 1. Weinheim, München: Juventa, S. 273-292.
- Geißler, H. (1998): Die Organisation pädagogischer Arbeit. In: Vogel, N. (Hrsg.) (1998): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.54-85.
- Gergen, K.J. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten –ein Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerstenmaier, J. (2003): Konstruktivistisch orientierte Beratung. Paderborn: Beratung Aktuell, 4 (1), S. 4-22.
- Gerzer-Sass, A. (2003): Eltern sein heute -neue Herausforderungen an die Erziehungscompetenz. In: Eltern-Kind-Gruppen-Bildungsarbeit in der EEB. Frankfurt: DEAE entwürfe, Heft 18, S.12- 20.
- Gordon, T. (1972): Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. München: Hoffmann und Campe.
- Grawe, K. (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Grawe, K. (2005): (Wie) kann Psychotherapie durch empirische Validierung wirksamer werden? Heidelberg: Psychotherapeutenjournal, 1, S. 4-11.
- Grohmann, R. (1997): Das Problem der Evaluation in der Sozialpädagogik. Frankfurt, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Gross, P. (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt: edition suhrkamp.
- Grüner, T., Hilt, F. (2004): Bei STOPP ist Schluss! Werte und Regeln vermitteln. Lichtenau: AOL-Verlag.
- Gudjohns, H. (2003): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 8.Auflage.
- Haefner (K.) (2000): Gewinnung und Darstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse. München, Wien: Oldenbourg.

- Hagenah, U., Vloet, T. (2005): Psychoedukation für Eltern essgestörter Jugendlicher. Göttingen: Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiatr., (54) 5, S. 303-317.
- Hahlweg, K., Kessemeyer, Y. (2003): Erwiderung auf kritische Stellungnahmen zum ‚Positiven Erziehungsprogramm TripleP. Paderborn: Beratung aktuell, 3, S. 158-177.
- Hartz, S. (2005): Die Leistungen der Systemtheorie für die Generierung von Forschungsfragen. In: Dewe, B., Wiesner, G., Zeuner, C. (Hrsg.): Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Report 1/2005, S. 27-33.
- Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2003): Niederschwellige Angebote zur Elternbildung. Hamm: Recherche der FG Verhaltensbiologie des Menschen im Auftrag der Katholischen Sozialethischen Arbeitsstelle in Hamm.
- Heckerenz, H.-P. (1993): Die Wirksamkeit des Gordon-Elterntrainings. Göttingen: Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiatr. (42) 1, S. 20-25.
- Heiner, M. (1996): Qualitätsmanagement durch kollegiale Evaluation der Berichterstattung. In: Heiner, M. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg: Lambertus.
- Helbig, M. (1994): Psychosoziale Grundversorgung für Kinder und Jugendliche in den Ländern der ehemaligen DDR. In: Cremer, H., Hundsalz, A., Menne, K. (Hrsg.) (1994): Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 1. Weinheim, München: Juventa, S. 187-190.
- Herre, P. (2000): Familienbildung 2000- Herausforderungen und Aufgaben. Frankfurt: DEAE, forum EB, 3, S. 27-28.
- Herriger, N. (2002): Empowerment der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hof, C. (1999): Zur Konstruktion von Wissen im Popularisierungsprozeß. Historische Erkundigungen zur Volksbildung im 19. Jahrhundert. In: Drerup, H., Keiner, E. (Hrsg.) (1999): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in Pädagogischen Feldern. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 147-156).
- Hof, C. (2002): Wissen als Thema der Erwachsenenbildung. In: Dewe, B., Wiesner, G., Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Bonn: Internetservice texte.online des DIE, S. 9-17.
- Honkanen-Schoberth, P. (2001): Starke Kinder brauchen starke Eltern. Der Elternkurs des DKSB. Ravensburg: Ravensburger.
- Honkanen-Schoberth, P., Jennes-Rosenthal, L. (2000): Elternkurs: Wege zur gewaltfreien Erziehung. Ein Handbuch für Multiplikatoren. Hannover: Deutscher Kinderschutzbund.



- Horst, C., Kulla, C., Maaß-Keibe, E. (2005): Kess erziehen. Der Elternkurs. München: Knauer Ratgeber Verlage.
- Hundsatz, A. (1996): Erziehungs- und Familienberatung. In: Hofer, M., Wild, E., Pikowsky (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Berufsfelder. Bern: Huber, S. 57-86.
- Ihle, W., Esser, G., Schmidt, M.H., Blanz, B. (2002): Die Bedeutung von Risikofaktoren des Kindes- und Jugendalters für psychische Störungen von der Kindheit bis ins frühe Erwachsenenalter. Göttingen: Kindheit und Entwicklung, (4) 11, S. 201-211.
- Innerhofer, P. (1977): Das Münchener Trainingsmodell: Beobachtung- Interaktionsanalyse-Verhaltensänderung. Berlin: Springer.
- John, B. (2003): Familienbildung in Baden-Württemberg. Stuttgart: Familienwissenschaftliche Forschungsstelle im Statistischen Landesamt Baden-Württemberg. ([www.statistik-bw.de/BevoelkGebiet/FaFo/fafob.asp](http://www.statistik-bw.de/BevoelkGebiet/FaFo/fafob.asp); 01.05.2005).
- Jugendminister (1973): Grundsätze für die einheitliche Gestaltung der Richtlinien der Länder für die Förderung von Erziehungsberatungsstellen. In: Spittler, H.-D., Specht, F. (Hrsg.) (1984): Basistexte und Materialien zur Erziehungs- und Familienberatung. Göttingen: Verlag für Medizinische Psychologie im Verlag Vandenhoeck und Ruprecht.
- Jugendministerkonferenz (2002): Bildung fängt im frühen Kindesalter an. JMK vom 6./7. Juni 2002 in Osnabrück, Top 4 und Top 6a. Schriftlich via JMK, Schellingstr. 15, 70174 Stuttgart.
- Jugendministerkonferenz (2003): Stellenwert der Eltern- und Familienbildung- Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern. Stuttgart: JMK am 22./23.Mai 2003 in Ludwigsburg, Top 4 . Schriftlich via JMK, Schellingstr. 15, 70174 Stuttgart.
- Kadauke-List, A. M. (1996): Erziehungsberatungsstellen im Nationalsozialismus. In: Menne, K., Cremer, H., Hundsatz, A. (Hrsg.) (1996): Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 2. Weinheim, München: Juventa, S. 275-286.
- Kaiser, A. (2002): Metakognition und selbstreguliertes Lernen: Vermittlung metakognitiver Kompetenzen an Kursleitende. In: Dewe, B., Wiesner, G., Wittpoth, J. (Hrsg.) (2002): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Bonn: Internetservice texte.online des DIE, S. 89-102.
- Kaiser, K. (2005): Beiträge der Weiterbildung zur Professionalisierung der Pflege. Eine systemisch-empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Weiterbildung und Professionalisierung in der Pflege. Universität Tübingen: Dissertation.

- Keiner, E. (1999): Erziehungswissenschaftliches Wissen im Kontext von Feldern. Methodologische Überlegungen zu Kennzeichen des Populären. In: Drerup, H., Keiner, E. (Hrsg.) (1999): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in Pädagogischen Feldern. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 51-64.
- Kerstiens, L. (Hrsg.) (1976): Elternbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kiefl, W. (2003): Sind Elternbriefe noch zeitgemäß? Ergebnisse einer Erhebung bei deutschen Jugendämtern. Berlin: Soziale Arbeit, 1, S. 16-20.
- Kil, M. (2002): Das Betriebswissen von Kursleitenden. In: Dewe, B., Wiesner, G., Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Bonn: Internetservice texte.online des DIE, S. 53-64.
- Klafki, W. (Hg.) (1970): Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Bd. I-III, Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Klann, N. (2001): Erziehungskompetenz fördern. Erfahrungen aus der Beratungsarbeit führen zu einer Selbsthilfeinitiative. Paderborn: Beratung aktuell, 2, S. 68-80.
- Klann, N., Laux, B., Cordes, M. (2001): Elternbriefe auf dem Prüfstand- eine Leserbefragung. Bonn: Eigenverlag.
- Klein, M.(2003): Kinder drogenabhängiger Eltern. Fakten, Hintergründe, Perspektiven. Report Psychologie, (28) 6, S. 358-371.
- Klemenz, B. (2003): Ressourcenorientierte Kindertherapie. Göttingen: Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiatr., (52), S. 297-315.
- Klinzing, H. G. (1998): Interagieren als Experimentieren. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Programms zum Training von Präsentationstechniken zur Optimierung von Sachbeiträgen, Sachreden und belehrenden Reden. In: Klinzing, H. G. (Hrsg.) (1998): Neue Lernverfahren. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 231- 339.
- König, A. (2004): Elternarbeit. In: Textor, M.R. (Hrsg.) (Ifd.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. ([www.kindergartenpaedagogik.de/elternarbeit.htm](http://www.kindergartenpaedagogik.de/elternarbeit.htm) ; 22.03.2006).
- Köster-Goorkotte, I. (2004): Wieviel Teilhabe braucht die Armut? Präventionsgruppe für minderjährige Mütter und deren Kinder. Ein Praxisprojekt. In: Materialien zur Beratung, Band 12: Arme Familien gut beraten. Fürth: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung, S. 173-187.
- Krannich, S., Sanders, M., Vogeley, C. (1999): Das Elternseminar. In: Cierpka, M. (Hrsg.) (1999): Kinder mit aggressivem Verhalten. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 135-274.

- Krapp, A., Weidenmann, B. (Hrsg.) (2001): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz PVU.
- Kröger, C., Sanders, R. (2002): Klärung und Bewältigung von Partnerschaftsstörungen in und mit Gruppen. Effekte und Effizienz des paartherapeutischen Verfahrens Partnerschule. Paderborn: Beratung aktuell, (3) 4, S. 176-195.
- Kromrey, H. (2000): Empirische Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Krug, P. (2004): PISA für Erwachsene? Anmerkungen für die Weiterbildung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Report, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 27 (4), S. 34-42.
- Kühnl, B., Mayr, C. (2004): Die, die nicht mehr kommen. In: Hundsalz, A., Menne, K. (2004): Jahrbuch für Erziehungsberatung, Bd 5. Weinheim, München: Juventa, S. 241-256.
- Kunze, D. (2003): Lerntransfer im Kontext einer personenzentriert- systemischen Erwachsenenbildung. Köln: GwG-Verlag.
- Kuschel, Miller (2000): Prävention von oppositionellen und aggressiven Verhaltensstörungen bei Kindern: Triple P. Göttingen: Kindheit und Entwicklung, (9) 1, S. 20-29.
- Kuwan, H., Waschbüsch, E. (1998): Delphi-Befragung 1996/1998. Abschlußbericht zum Bildungs-Delphi. Potenziale und Dimensionen der Wissensgesellschaft- Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. München: Prognos, Infratest Burke Sozialforschung ([www.bmbf.de/pub/delphi-befragung\\_1996\\_1998.pdf](http://www.bmbf.de/pub/delphi-befragung_1996_1998.pdf); 16.04.2005).
- Kuwan, H., Thebis, F. (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Landkreis Ansbach (Hrsg.) (2001): Materialien für Elternabende und Elternseminare. Schulpsychologischer Dienst, Crailsheimstr. 1, 91522 Ansbach (10 €).
- Landkreis Ostvorpommern (2004): Lernnetzwerk Akzent. ([www.lrov.p.de](http://www.lrov.p.de); 12.02.2005).
- Laucht, M., Schmidt, M.H, Esser, G. (2000): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. München: Frühförderung interdisziplinär, (19) 3, S. 97-108.
- Lauth, G.W., Heubeck, B. (2005): Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger Kinder (KES). Ein Präventionsprogramm. Göttingen: Hogrefe (im Druck).
- Lehmann, B. (2002): Empowerment durch Femmes-Tische. Fribourg: Lizentiatsarbeit am Lehrstuhl für Angewandte Psychologie. ([www.Femmes-Tische.ch/news/lizarbeitb.pdf](http://www.Femmes-Tische.ch/news/lizarbeitb.pdf); 30.04.2004).

- Leibrecht, O. (2000): Qualitätsentwicklung in der Familienbildung. Eine qualitative Untersuchung externer Impulsberatungen von Familienbildungsstätten. Marburg: Philipps-Universität. FB Erziehungswissenschaften. Magisterarbeit.
- Leist, M. (1998): Video-Home-Training: Ein ressourcenorientiertes Angebot für verhaltensauffällige Kinder und ihre Familien. Tübingen: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, (30), S. 69-88. (s.a. [www.martemeo.com](http://www.martemeo.com) ; 3.3.2006).
- Leitze, H., Liebenow, H. (1994): Sozialpädagogische Prävention mit psychologischer Selbsterfahrung und künstlerischem Ausdruck. München: Unsere Jugend (46) 10, S. 447-454.
- Lenzen, D.(Hrsg.) (1989): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1 und Band II. Reinbek: Rowohlts Enzyklopädie, Auflage 1995/96.
- Lenzen, D. (1996): Reflexivität und Methexis. In: Borelli, M., Ruhloff, J. (Hrsg.) (1996): Deutsche Gegenwartspädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. Band 2, S. 54-66.
- Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Weinheim, Basel: Zeitschrift für Pädagogik, (43) 6, S. 949-967.
- Lenzen, D. (1997b): Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System -von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: Lenzen, D., Luhmann, N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt /M.: Suhrkamp, S. 228-247.
- Lenzen, D. (Hrsg.) (2004): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt /M.: Suhrkamp.
- Liebenow, H. (2002): Mehr erziehungsberaterische Familienbildung! Spezielle Bedarfe erfordern offensivere Prävention der Jugendhilfe. München: Unsere Jugend, (54) 12, S. 535-542.
- Liebenow, H. (2002b): Starke Persönlichkeiten bilden. ([www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Erziehungsbereiche/s\\_1001.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_1001.html); 01.05.2005)
- Liebenow, H. (2003): Edukative Erziehungsberatung. Paderborn: Beratung aktuell, (4) 2, S. 112-124.
- Liebenow, H. (2004): Konsequenz. Eltern lernen, was Kinder brauchen. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Liebenow, H. (2004b): Replik / Leserbrief zur "Erwiderung auf kritische Stellungnahmen zum Positiven Erziehungsprogramm Triple P" durch Hahlweg und Kessemeier. Paderborn: Beratung aktuell, (5) 1, S. 60-62.

- Liebenow, H. (2004c): Edukative Erziehungsberatung. Zwischen Bildungssystem und Therapiebereich. Frankfurt: Forum Erwachsenenbildung, 3, S. 27-32.
- Liebenow, H. (2006): Familienbildnerische Beiträge von Erziehungsberatungsstellen. Spektrum, Bestand und Aspekte. In: Menne, K; Hundsalz, A.: Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 6. Weinheim und München: Juventa (im Druck).
- Liebenow, H., Steppke-Bruhn, G., Lahn, T. (2003): Elterngutschein für Elternbriefe an der ElternSchuleMünsingen. Paderborn: Beratung aktuell, (4) 1, S. 38-48.
- Liegler, L. (2002): Über die besonderen Strukturmerkmale frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Liegler, L., Treptow, R. (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg: Lambertus, S.51-64.
- Liga der freien Wohlfahrtsverbände in Baden-Württemberg (2003): Projekt Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten, Projektskizze. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Logen, A., Fügemann, C., Minsel W.-R., Stephan, E. (2004): Stressreduktion und Leistungsverbesserung -Hält Brain-Gym, was es verspricht? Berlin: report psychologie, 29, 10, S. 602-608.
- Lohmeier, A. (2003): Evaluation ... und kein Ende? Ein Kurzüberblick über Wirksamkeitsstudien in der Erziehungsberatung. Fürth: Informationen für Erziehungsberatungsstellen, 3, S. 21-23.
- Lohscheller, F. (1999): Möglichkeiten und Grenzen antirassistischer Erziehung im historischen Kontext. ([www.hausarbeiten.de /faecher/hausarbeit/gez/15042.html](http://www.hausarbeiten.de/faecher/hausarbeit/gez/15042.html); 30.04.2005).
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S., Stemmler, M. (2004): Soziale Kompetenz für Kinder und Familien. Ergebnisse der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie. Berlin: BMFSFJ.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Hrsg. von D. Lenzen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Maurer-Hein, R. (2001): Elterncafé- ein offenes und niedrigschwelliges Angebot für Familien in der Erziehungsberatungsstelle Heustenstamm. In: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Beratung e.V. und Institut für Angewandte Forschung, Entwicklung und Weiterbildung der Katholischen Fachhochschule Freiburg (Hrsg.) (2001): Förderung einer gewaltfreien Erziehung. Gewaltprävention als Aufgabe der Erziehungs- und Familienberatung. Freiburg. S. 79-85.

- Menne, K. (2004): Therapeutische Kompetenz in präventiver Orientierung. Fürth: Informationen für Erziehungsberatungsstellen, 1, S. 12-20.
- Menne, K. (2005): Empirische Daten zu Erziehungsberatung, Kindertagesstätten und Schulen. In: Menne, K; Hundsalz, A.: Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 6. Weinheim und München: Juventa (im Druck).
- Menzel, R., Roth, G. (1996): Verhaltensbiologische und neuronale Grundlagen des Lernens und Gedächtnisses. In: Roth, G., Prinz, W. (Hrsg.): Kopf-Arbeit. Gehirnfunktion und kognitive Leistungen. Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum.
- Meueler, E. (1995): Wem nützt unsere Theorie-Arbeit außer uns selbst? In: Derichs-Kunstmann, K., Faulstich, P., Tippelt, R. (Hrsg.) (1995): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 169-173.
- Meueler, E. (1999): Didaktik der Erwachsenenbildung / Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 677-690.
- Meuser, M., Nagel, U. (1997): Das ExpertInneninterview -Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.) Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- Miller, M. (1986): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt /M: Suhrkamp.
- Miller, Y., Kuschel, A., Hahlweg, K. (2002): Frühprävention von externalisierenden Störungen - Grundprinzipien und elternzentrierte Ansätze zur Prävention von expansiven kindlichen Verhaltensstörungen. Göttingen: Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. (51) 6, S. 441-453.
- Minsel, B. (1999): Eltern- und Familienbildung. In: Tippelt, P. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 603-609.
- Moritz, K. P. (1783): Gnothi Sauton oder Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte. Erster Band. In: Nettelbeck, K., Nettelbeck, U. (Hg.) (1986): Karl Philipp Moritz. Die Schriften in dreissig Bänden. Erster Band, erstes bis drittes Stück, 1783. Nördlingen: Franz Greno.
- Müller, A., Rentschler, I (2003): Die Schulung der Hand ist die Schulung des Geistes. Velber: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 1, S. 6-10.

- Müller, U. (2002): Professionelles Wissen lernen durch Selbstbildung? Eine integrative Rahmenkonzeption zur Weiterbildung der Weiterbildner. In: Dewe, B., Wiesner, G., Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Bonn: Internetservice texte.online des DIE, S. 113-124.
- Münchmeier, R. (2003): Chancen und Risiken für die Jugendhilfe im aktuellen Bildungsdiskurs. Frankfurt: Forum Erziehungshilfen, (11) 2, S. 69-77.
- Nauck, B. (1995): Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. Expertise in: BMFSFJ (1995): 5. Familienbericht. Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland -Zukunft des Humanvermögens. Bonn: Deutscher Bundestag. (Drucksache 12/7560. [www.bmfsfj.de/dokumente/bestellservice.htm](http://www.bmfsfj.de/dokumente/bestellservice.htm)).
- Nave-Herz, R. (2003): Familie im Wandel der Gesellschaft. In: Eltern-Kind-Gruppen-Bildungsarbeit in der EEB. Frankfurt: DEAE Entwürfe, Heft 18, S. 6-11.
- Nestmann, F., Engel, F. (2002): Beratung -Markierungspunkte für eine Weiterentwicklung. In: Nestmann, F., Engel, F. (Hrsg.) (2002): Die Zukunft der Beratung. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 11-50.
- Nieder, A., Tuschhoff, A. (2001): Qualitätshandbuch Eltern-Kind-Gruppenarbeit in Katholischen Familienbildungsstätten. Düsseldorf: BAG Kath. Familienbildungsstätten.
- Niehues-Pröbsting, H. (1999): Wahrheiten fürs Volk -Popularisierung durch Rhetorik. In: Drerup, H., Keiner, E. (Hrsg.) (1999): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in Pädagogischen Feldern. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 13- 26.
- Nobach, W. (2000): Gewaltprävention in Schulen nach Dan Olweus. Erfahrungen mit einem Coaching-Konzept in Stuttgart. In: Groppler, E., Zimmermann, H.-M. (Hrsg.) (2000): Raus aus Gewalt-Welten. Präventions- und Interventionskonzepte. Stuttgart: Aktion Jugendschutz, S. 158-167.
- Nobach, W. (2000b): Materialien und Trainingsprogramme zum Thema Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. In: Groppler, E., Zimmermann, H.-M. (Hrsg.) (2000): Raus aus Gewalt-Welten. Präventions- und Interventionskonzepte. Stuttgart: Aktion Jugendschutz, S. 236-245.
- Nolda, S. (1999): Popularisierung von Bildungswissen im Fernsehen. In: Drerup, H., Keiner, E. (Hrsg.) (1999): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in Pädagogischen Feldern. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 157-180.
- Nüchtern, M. (2002): Perspektive: Urteilsfähigkeit. Zum Bildungsauftrag der Kirche. Frankfurt: DEAE, Forum EB, 4, S.8-12.

- Oberndorfer, R. (2002): Die Stärkung der Erziehungsverantwortung durch Elternbriefe. Ergebnisse einer Inhaltsanalyse. In: Bierschock, K.P., Oberndorfer, R., Walter, W. (1998): Von den Elternbriefen zur Familienarbeit. Inhalte, Organisation, Wirkungsweise der Familienbildung. Bamberg: Staatsinstitut für Familienbildung, ifb-Materialien 2/1998, Stand vom 13.Juni 2002, S. 23-53.
- OECD (1996): Lifelong Learning for All. Meeting of die Education Committee at Ministeral Level, 16.-17. January 1996. Paris: OECD.
- Olbrich, J. (1999): Systemtheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 157-183.
- Opp, G., Fingerle, F., Freytag, A. (Hg.) (1999): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ötting, D., Göres, H.-G., Hofmann, F. (1996): Das Projekt "Kooperation von Erziehungsberatungsstellen und Kindertagesstätten". In: Menne, K., Cremer, H., Hundsalz, A. (Hrsg.) (1996): Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 2. Weinheim, München: Juventa, S. 99-115.
- Pehl, K., Reitz, G. (2004): Volkshochschul- Statistik, 42. Folge, Arbeitsjahr 2003. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung ([www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/pehl04\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/pehl04_01.pdf), 19.04.2005).
- Pellander, F., Glatthaar-Eikens, R., Wolkahof, C.v. (2004): ERIK: Erziehungshilfe, Rat und Information im Kindergarten. Zusammenarbeit hilft vorbeugen. In: Hundsalz, A., Menne, K. (Hrsg.) (2004): Jahrbuch für Erziehungsberatung. Weinheim, München: Juventa. Band 5, S. 63-84.
- Penthin, R., Thams, A. (2001): ...Eltern sein dagegen sehr. Konzepte und Materialien zur pädagogischen Elternschulung. Weinheim, München: Juventa.
- Perrez, M. (1994): Optimierung und Prävention im erzieherischen Bereich. In: Schneewind, K.A. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 585-617.
- Perrez, M., Huber, G. L., Geißler, K. A. (2001): Psychologie der pädagogischen Interaktion. In: Krapp, A., Weidenmann, B. (Hrsg.) (2001): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz PVU, S. 357-413.



- Pettinger, R., Bäcker-Braun, K. (2003): Frühe Förderung gegen PISA. Eltern-Kind-Gruppen –eine wichtige Unterstützung für Familien mit Kindern in den ersten Lebensjahren. Bonn: Erwachsenenbildung (49) 2, S. 84-87 (s.a. Bäcker-Braun, K., Pettinger, R. (Hrsg.) (2001): Das Eltern-Kind-Programm - ein wirkungsvoller Beitrag zur Lebensbegleitung junger Familien. Evaluation des Eltern-Kind-Programmes der Erzdiözese München und Freising. Bamberg: Staatsinstitut für Familienbildung, ifb-Materialien 8-2000).
- Pielmaier, H. (1980): Training sozialer Verhaltensweisen. Ein Programm für die Arbeit mit dissozialen Jugendlichen. München: Kösel.
- Pöggeler, F. (1967): Bildungspolitische Konzeption der katholischen Kirche in Deutschland (1945-1965). In: Gamm, H.-J., Pöggeler, F. (Hrsg.): Streitfragen der Bildungspolitik. Die bildungs- und kulturpolitischen Konzeptionen der Kirchen und Parteien in Deutschland. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S.19-56.
- Polinski, L. (2001): PEKiP: Spiel und Bewegung mit Babys. Reinbek: Rowohlt.
- Portele, G. (1994): Die ontogenetische Entwicklung und die soziale Konstruktion der Wirklichkeit. In: Rusch, G., Schmidt, S. J. (Hrsg.) (1994): Piaget und der Radikale Konstruktivismus. Frankfurt: Suhrkamp. S. 103-138.
- Preiser, S., Wagner, U. (2003): Gewaltprävention und Gewaltverminderung. Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme. Bonn: Report Psychologie, 2003, 11/12 , S. 660- 666.
- Rachow, A. (2004): Spielbar (Bd.I und Bd. II). Bonn: Manager Seminare Verlag.
- Ragati, M., Holz, G. (2003): Armut im frühen Grundschulalter. Frankfurt: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (*Awo-Studie*).
- Refle, G., Refle, M., Schmitz, U., Knoll, J., Braun, M. (2004): Landesmodellprojekt: Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht. Dresden: Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales (Hrsg.). ([www.felsenweginstitut.de/projekte/lmp/files/abschlussbericht\\_landesmodellprojekt.pdf](http://www.felsenweginstitut.de/projekte/lmp/files/abschlussbericht_landesmodellprojekt.pdf); 01.05.2005).
- Reinmann-Rothmeier, Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A., Weidenmann, B. (Hrsg.) (2001): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz PVU, S. 601-646.
- Reischmann, J. (1995): Andragogische Didaktik: zunehmend Fehlanzeige. In: Derichs-Kunstmann, K., Faulstich, P., Tippelt, R. (Hrsg.) (1995): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. S. 137- 142.

- Reischmann, J. (2002): Selbstgesteuertes Lernen: Entwicklung des Konzepts und neuere theoretische Ansätze. In: Kraft, S. (Hrsg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. S. 107-126.
- Reischmann, J. (2002b): Ist Professionswissen lehrbar? Kommentiertes Protokoll zur Arbeitsgruppe 2. In: Dewe, B., Wiesner, G., Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Bonn: Internetservice texte.online des DIE, S.81-88.
- Reuter-Spanier, D. (2003): Elternarbeit -mit oder gegen Eltern? München: Jugendhilfe, (41) 3, S. 124-131.
- Resch, F., Parzer, P., Brunner, R.G. (1999): Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Weinheim: Beltz.
- Rogers, C. (1974): Encounter-Gruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung. München: Kindler.
- Röhrle, B. (2004): Beratung im Kontext von Prävention. In: Nestmann, F., Engel, F., Sieckendieck, U. (Hrsg.) (2004): Das Handbuch der Beratung. Band 1. Tübingen: dgvt-Verlag, S.511-522.
- Rohrer, C. (2002): Im terminologischen Dschungel des Lernens. Zum Begriff lernen. Frankfurt: DEAE, Forum EB, 4, S. 13-18.
- Rolle, J. (2002): Folgerungen aus der PISA-Studie und den Empfehlungen des Forums Bildung. Stuttgart: KiTa aktuell BW: Nr.5, S. 112-114.
- Rollett, B. (1998): Erziehungsberatung. In: Rost, H. (Hrsg.) (1998): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz.
- Roth, M. (1994): Gemeindenahe Arbeitsweisen an Erziehungsberatungsstellen. In: Cremer, H. et.al. (Hg.) (1994): Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 1. Weinheim, München: Juventa, S. 239-252.
- Rühling, H., Nehlsen, A. (2000): Müttergruppen in einer Erziehungsberatungsstelle. In: Hörmann, G., Körner, W. (Hg.) (2000): Handbuch der Erziehungsberatung. Band 2. Göttingen: Hogrefe.
- Rühling, H. (2000): Mütter entwicklungsauffälliger Kinder -Ressourcenorientierte Müttergruppen in einer Erziehungsberatungsstelle. Tübingen: Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis, 4, S. 593-603.
- Rupp, M., Smolka, A. (2003): Elternbefragung zur Familienbildung. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.

- Ruschmann, E. (2004): Philosophie und Beratung. In: Nestmann, F., Engel, F., Sieckendieck, U. (Hrsg.) (2004): Das Handbuch der Beratung. Band 1. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 141-153.
- Sachs, K., Kaut, R. (1991): Beratung und Familienbildung. Bonn: AGEF.
- Saile, H. (1996): Metaanalyse zur Effektivität psychologischer Behandlung hyperaktiver Kinder. Göttingen: Zeitschrift für Klinische Psychologie, 25, S. 190-207.
- Sanders, M., Ratzke, K., Krannich, S. (1999): Die Arbeitsweise unserer Beratungsstelle. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Kinder mit aggressivem Verhalten. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, S. 123-133.
- Sanders, M.R. (1999): The Triple P- Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multi-level parenting and family support strategy for the prevention and treatment of child behavior and emotional problems. Springer Netherlands: Child and Family Psychological Review, 2, S. 71-90.
- Sanders, M.R., Markie-Dadds, C., Turner, K.M.T. (1999): Positive Erziehung. Triple P. Positives Erziehungsprogramm. Münster: Verlag für Psychotherapie.
- Schäffter, O. (1997): Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In: Krüger, H.H. (Hrsg.): Bildung zwischen Markt und Staat. Opladen: Leske und Budrich, 1997, S. 691-708. (Auch via [www2.hu-berlin.de/ebwb/team/schaeffter/download.uebersicht.html](http://www2.hu-berlin.de/ebwb/team/schaeffter/download.uebersicht.html); 08.03.2006)
- Schäffter, O. (2003): Selbstorganisiertes Lernen –eine Herausforderung für die institutionalisierte Erwachsenenbildung. In: Witthaus, U., Wittwer, W., Espe, C. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen – Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann, S. 69-89.
- Scheile, H. (1980): Familienbildung als erwachsenenpädagogische Aufgabe. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Schemmel, H., Schaller, J. (Hg.) (2003): Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. Tübingen: DGVT-Verlag.
- Schick, A., Ott, I. (2002): Gewaltprävention an Schulen. Ansätze und Ergebnisse. Göttingen: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, (51) 10, S. 766-791.
- Schick, A., Cierpka, M. (2003): Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. Göttingen: Kindheit Entwicklung, 12, S. 100-110.
- Schick, A., Cierpka, M. (2004): Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten. Stuttgart. Landesstiftung Baden-Württemberg, Schriftenreihe (7).

- Schiersmann, C., Thiel, H.-U., Fuchs, K., Pfitzenmaier, E. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Schiersmann, C., Thiel, H.-U., Pfitzenmaier, E. (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Schnabel, M. (1991): Theorie und Praxis der Eltern-Kind-Gruppenarbeit. Donauwörth: Auer-Verlag.
- Schneewind, K.A. (2003): Freiheit in Grenzen. (Bestellung der CD mit Begleitbuch via Uni München, Fax 089-2180-5235.)
- Schneider, I. (2002): Das Elterntelefon -ein innovatives und zeitgemäßes Beratungsangebot für Familien. Chemnitz: Aktion Jugendschutz Sachsen, info, 02, S. 9-13.
- Schröder, A. (2004): Psychologie und Beratung. In: Nestmann, F., Engel, F., Sieckendieck, U. (Hrsg.) (2004): Das Handbuch der Beratung. Band 1. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 49-60.
- Schröer, H., Schwarzmann, B., Stark, W. (Hrsg.) (2000): Qualitätsmanagement in der Praxis. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Schruth, P. (2003): Rechtssicherheit in schwierige Zeiten der Jugendhilfe. Forum Erziehungshilfe, (9) 2, S. 244-247.
- Schücking, B., Schwarz, C. (2001): Die Entwicklung der normalen Geburt. In: Niedersächsische und Bremer Perinatal- und Neonatalerhebung. NPExtra 1999, S.209-215.
- Schüßler, I. (2005): Paradoxien einer konstruktivistischen Didaktik. Zur Problematik der Übertragung konstruktivistischer Erkenntnisse in didaktische Handlungsmodelle –theoretische und praktische Reflexionen. In: Dewe, B., Wiesner, G., Zeuner, C. (Hrsg.): Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Report 1/2005, S. 88-94.
- Schwarzer, C., Buchwald, P. (2001): Beratung. In: Krapp, A., Weidenmann, B. (Hrsg.) (2001): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz PVU, S. 565-600.
- Seckinger, M. (2001): Kooperation -eine voraussetzungsvolle Strategie in der psychosozialen Praxis. Göttingen: Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 50, S. 279-292.
- Seithe, M. (2002): Der PISA-Schock -was geht er die Jugendhilfe an? München: Jugendhilfe, (40) 4, S. 174-185.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2003): Das Berliner Bildungsprogramm 2004. Berlin: Senatsverwaltung ([www.senbjs.berlin.de/bildung/bildungspolitik/berliner\\_bildungsprogramm\\_2004.pdf](http://www.senbjs.berlin.de/bildung/bildungspolitik/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf) ; 27.04.2005).
- Siebert, H. (1998): Erwachsenenbildung konstruktivistisch betrachtet: Lernen als Perturbation? In: Vogel, N. (Hrsg.) (1998): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 111-123.
- Siebert, H. (1999): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland -Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 54- 80.
- Siebert, H. (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. München: Luchterhand (4. aktualisierte und erweiterte Auflage).
- Siebert H. (2003b): Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München: Luchterhand.
- Smolka, A. (2002): Beratungsbedarf und Informationsstrategien im Erziehungsalltag -Erste Ergebnisse einer repräsentativen Elternbefragung in Bayern zum Thema Familienbildung. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg, ifb-Materialien 5/2002.
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin: Spektrum.
- Stark, W. (1996): Empowerment: Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg: Lambertus.
- Stark, W. (2004): Beratung und Empowerment – empowerment-orientierte Beratung? In: Nestmann, F., Engel, F., Sieckendieck, U. (Hrsg.) (2004): Das Handbuch der Beratung. Band 1. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 535-546.
- Statistisches Bundesamt (2003): 11 Jahre Kinder- und Jugendhilfegesetz in Deutschland. Ergebnisse der Kinder- und Jugendhilfestatistiken. Erzieherische Hilfen 1991-2001. Von der Erziehungsberatung bis zur Heimerziehung. Berlin: Destatis. ([www.destatis.de](http://www.destatis.de), 26.01.2005).
- Statistisches Bundesamt (2005): Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Destatis. ([www.destatis.de](http://www.destatis.de), 26.01.2005).
- Stößlein, C. (2005): Ambulante Psychotherapie für Kinder- und Jugendliche. Versorgungssituation im GKV-Bereich. (Bericht von einem Workshop der Bundespsychotherapeutenkammer). Unter [www.psychotherapeutenkammer-berlin.de](http://www.psychotherapeutenkammer-berlin.de), 08.03.2006).

- Strunk, G. (1976): Erziehung in einer Gesellschaft des Übergangs. In: Kerstiens, L. (Hrsg.) (1976): Elternbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-23.
- Tausch, R. (1968): Gesprächspsychotherapie. Göttingen: Hogrefe.
- Textor, M.R. (1997): Familienbildung: Situation, Träger, Perspektiven. Frankfurt: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 77, S.142-146.
- Textor, M.R. (2001): Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe. Ergänzte Fassung des Referats auf der Arbeitstagung "Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe" des Sächsischen Landesjugendamtes am 16.01.2001 in Chemnitz. In: Becker-Textor, I., Textor, M.R. (Hrsg.) (2001): SGB VIII -Online-Handbuch. ([www.sgbviii.de/S18.html](http://www.sgbviii.de/S18.html); 12.02.2005).
- Thiersch, H. (1990): Zur geheimen Moral institutionalisierter Beratung. In: Brunner, E.J., Schönig, W. (Hrsg.): Theorie und Praxis von Beratung. Freiburg: Lambertus.
- Thiersch, H. (2003): Erziehungsnotstand - Erziehungsprobleme. Stuttgart: ajs-informationen, (38) 4, S. 4-9.
- Tietgens, H. (1999): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 25-41.
- Tilke, B., Wurz, A. (1998): Eltern stark machen -Bausteine für Elternabende zur Suchtvorbeugung und ähnlichen Erziehungsaufgaben. Stuttgart: Aktion Jugendschutz.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Traub, S. (2004): Unterricht kooperativ gestalten. Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tremml, A. K. (2004): Evolution. Ein implizites Kapitel in Luhmanns Erziehungstheorie. In: Lenzen, D. (Hg.) (2004): Irritationen des Erziehungssystems. Frankfurt /M: Suhrkamp, S. 172-198.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2003). Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht. Opladen: Leske + Budrich.
- Tulinow, L. (2000): Familienbildung für Aussiedlerfamilien -Empirische Erhebung zu Bedarf und Methodik. Velber: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, (51) 7, S. 266-272.
- Turner, K.M.T., Sanders, M.R., Markie-Dadds, C.M. (2003): Erste Hilfe für Eltern, die Triple P Kurzberatung. Manual zur Elternberatung. Deutsche Ausgabe Münster: PAG Institut für Psychologie AG (Hrsg.), Verlag für Psychotherapie.
- Tuschhoff, A. (2001): Qualitätsmanagement der Familienbildung in der Eltern-Kind-Gruppenarbeit. Düsseldorf: BAG Katholischer Familienbildungsstätten. ([www.familienhandbuch.de /cms/Familienbildung\\_ Qualitaetsmanagement.pdf](http://www.familienhandbuch.de/cms/Familienbildung_Qualitaetsmanagement.pdf); 16.04.2005).

- Tuschhoff, A. (2003): Elternkompetenzen stärken in Erziehung, Partnerschaft und Alltag. Düsseldorf: BAG Katholischer Familienbildungsstätten.
- Unverricht, G. (2001): Müssen Eltern in die Elternschule? Weinheim: Psychologie Heute, 2, S. 64-69.
- Vaskovics, L., Lipinski, H. (Hrsg.) (1998): Familiäre Lebenswelten und Bildungsarbeit (3). Didaktische Erfahrungen und Materialien. Opladen: Leske und Budrich.
- Vicini, S. (1993): Subjektive Beratungstheorien. Bernische ErziehungsberaterInnen reflektieren ihre Praxis. Frankfurt, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- vbw, Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Opladen: Leske + Budrich.
- Vogel, N. (1981): Professionalisierung in der dänischen Erwachsenenbildung. Ein explorativer Vergleich zur Erwachsenenbildung in Abendeinrichtungen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Vogel, N. (1995): Bildung und erwachsenenpädagogische Professionalität -Ein Beitrag zur Theorie pädagogischen Handelns. In: Derichs-Kunstmann, K., Faulstich, P., Tippelt, R. (Hrsg.) (1995): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 160-166.
- Vogel, N. (1997): Qualitätssicherung als Professionalisierungsaspekt. Zur Verortung formaler Qualitätskriterien im professionellen Handlungskontext. In: Arnold, R. (Hrsg.) (1997): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 79-90.
- Vogel, N. (1998): Entwicklungsorientierung als Organisationsprinzip der Weiterbildung. In: Vogel, N. (Hrsg.) (1998): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15-34.
- Vogel, N. (2000): Die Kategorie der Bildung in der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung. Eine historisch-systematische Betrachtung. In: Cuvry, A. de (Hrsg.) (2000): Erlebnis Erwachsenenbildung. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Völzke, R. (2002): Professionelle Selbstbeschreibung erwachsenenpädagogischen Handelns. Unterweisen, trainieren, beraten und moderieren. In: Dewe, B., Wiesner, G., Wittpoth, J. (Hrsg.) (2002): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Bonn: Internetservice texte.online des DIE, S. 65-77.
- Wahl, D. (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? Basel: Zeitschrift für Pädagogik, 48 (2) S. 227-241.

- Walgenbach, K. (2002): Abschlussbericht der Prozeßevaluation des Projekts "Femmes-Tische" in Emmendingen. Hamburg: ? (Im Internet und durch die Beratungsstelle Emmendingen nachgewiesene graue Literatur, die mir nicht erhältlich war).
- Walter, W., Bierschock, K., Oberndorfer, R., Schmitt, C., Smolka, A. (2000): Familien-bildung als präventives Angebot. Einrichtungen, Ansätze, Weiterentwicklung. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg, ifb-Materialien 5/ 2000.
- Warnke, A. (1993): Elterntraining. In: Steinhausen, H.-C., von Aster, M. (Hrsg.) (1993): Handbuch Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin bei Kindern und Jugendlichen. Weinheim: Beltz. S. 583-599.
- Wehrmann, U. (2003): Kurzfassung der Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Suchtpräventionsinitiative "Eltern und andere Experten im Gespräch". Heidelberg: Landratsamt Rhein-Neckar-Kreis.
- Weisser, J. (2002): Einführung in die Weiterbildung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weitzig, E. (2003): Eltern-Kind-Arbeit im sozialen Brennpunkt mit Familien aus verschiedenen Kulturen. In: Eltern-Kind-Gruppen-Bildungsarbeit in der EEB. Frankfurt: DEAE Entwürfe, Heft 18, S. 6-11.
- Winterling, J. (2005): Gegen das Selbstmißverständnis von Quasitherapeut/inn/en innerhalb der Weiterbildungsszene. In: Dewe, B., Wiesner, G., Zeuner, C. (Hrsg.): Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Report 1/2005, S. 174-180.
- Wittchen, H.-U. (2005): Bedarfsgerechte Versorgung psychischer Störungen. Abschätzungen aufgrund epidemiologischer, bevölkerungsbezogener Daten. München: Max Planck Institut für Psychiatrie. (Vorläufige Stellungnahme).
- Zepf, S., Mengele, U., Hartmann, S. (2003): Ambulante Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen. Berlin, Heidelberg: Psychotherapeut (48) 1, S. 23-30.
- Ziesel, E. (2002): Elterntalk. Chemnitz: Aktion Jugendschutz Sachsen, info, 02, S. 14-15 (s.a. das bayerische [www.elterntalk.net](http://www.elterntalk.net); 23.02.2005).
- Zinnecker, J. (1997): Sorgende Beziehungen zwischen den Generationen im Lebenslauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: Lenzen, D., Luhmann, N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt /M.: Suhrkamp, S. 199-227.



## ANHANG A: FRAGEBOGEN DER EXPERTENBEFRAGUNG

*Das Deckblatt enthielt Rückadresse, Rücksendetermine und Kurzerklärungen*

Werte KollegInnen,

die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung empfiehlt,

die Bearbeitung des Fragebogens als Gelegenheit zur Konzeptionenwicklung im Team zu nutzen.

Als FAMILIENBILDUNG gelten ÖFFENTLICHE ANGEBOTE i.S. des § 16 (2) 1. KJHG,  
also einzelfallübergreifende Tätigkeiten für nicht in der Statistik nach § 28 KJHG geführte KlientInnen,  
Als Familienbildung zählt also z.B. eine Pflegeelterngruppe für den Sonderdienst eines Jugendamtes.

### I. STRUKTUR- QUALITÄT

Ia Gibt es speziell für die familienbilnderischen Beiträge Ihrer Stelle

|  | ja | nein |
|--|----|------|
| einen schriftlich fixierten DIENSTAUFTRAG, z.B. Dienstanweisung, ...         |    |      |
| ein LEITBILD, z.B. eine Zielvereinbarung, .....                              |    |      |
| Ausführungs-KONZEPTE, z.B. für Zielgruppen, Themenkomplexe, ...              |    |      |
|  |    |      |
| einen BEGLEITKREIS, z.B. Planungsgremium, Qualitätszirkel, ...               |    |      |
| ein EVALUATIONS-Konzept, z.B. für Selbstevaluation, Teilnehmerbefragung, ... |    |      |
|  |    |      |
| ein quantifiziertes Aufwands- BUDGET, z.B. für Zeit, Fachkraftkapazität, ... |    |      |
| ein quantifiziertes Finanz- BUDGET, z.B. Gelder, Geräte, Materialien, ...    |    |      |
| irgendeine Form des SPONSORINGS, z.B. für Honorare, Werbung, ...             |    |      |
| Sonstige, ...  |    |      |

I b erkundet Zusammenhänge von Stellengröße und pauschalem Ausmaß der familienbildnerischen Beiträge.

|  |  |
|--|--|
| Ihre Stelle verfügt im Bereich Erziehungsberatung insgesamt über x % <b>Fachkraftkapazität</b> ,<br>z.B. 450% bei 4,5 Stellen:   | .... % Fachkraftkapazität                                    |
| Davon verwendet die Stelle insgesamt<br>etwa x % Fachkraftkapazität <b>für familienbildnerische Beiträge</b><br>incl. Vor- und Nachbereitung, für eigene Beiträge und für die Organisation der Beiträge<br>externer Fachkräfte, z.B. 75 %<br>(ohne die Angebote für in der Einzelfallstatistik geführte Fälle) | .... % Fachkraftkapazität<br>(insgesamt, wie Stellenanteile) |

Ic Wieviele Fachkräfte Ihrer Stellen verfügen über (hier bitte die Anzahl der Personen angeben)

|   |  |
|---|--|
| bisher keine didaktischen und methodischen Kenntnisse gesammelt                             |  |
| selbst erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in familienbildnerischer Didaktik und Methodik |  |
| zumindest eine didaktisch/methodische Fortbildung (z.B. beim VHS-Verband)                   |  |
| Ausbildung für ein besonderes Curriculum, Training (z.B. für Triple P)                      |  |
| eine didaktisch/methodische Ausbildung (Weiterbildung, Grundausbildung als LehrerIn)        |  |
| keine Angaben für n Personen  |  |

Diese Frage erhebt ausführlich das Ausmaß bereits bestehender Kooperationen / Mitwirkungen / Beiträge

Id) Wie viele **ÖFFENTLICHE FAMILIENBILDNERISCHE VERANSTALTUNGEN**  
 welcher Art (Vortragsabende, Kurse, Projekte) erbrachte Ihre Beratungsstelle im Jahr 2003  
 ohne Kooperation mit Familienbildungseinrichtungen

| kooperativ<br>für / mit / bei                  | VORTRÄGE<br>Vortragsabende |         | KURSE<br>Seminarreihen |         | PROJEKTE<br>Projekte insgesamt |         | Bitte konkretisieren Sie etwas<br>das PROJEKT-THEMA |
|--|----------------------------|---------|------------------------|---------|--------------------------------|---------|---|
|  | Anzahl                     | ~Teiln. | Anzahl                 | ~Teiln. | Anzahl                         | ~Teiln. |   |
| Angebote der Stelle<br>alleine                 |                            |         |                        |         |                                |         |   |
| Angebote der Stelle<br>mit externen Referenten |                            |         |                        |         |                                |         |   |

Ie) Wie viele **ÖFFENTLICHE FAMILIENBILDNERISCHE VERANSTALTUNGEN**  
 welcher Art (Vortragsabende, Kurse, Projekte) erbrachte Ihre Beratungsstelle im Jahr 2003  
 mit / bei / für welche Institution?

| kooperativ<br>für / mit / bei | VORTRÄGE<br>Vortragsabende |         | KURSE<br>Seminarreihen |         | PROJEKTE<br>Projekte insgesamt |         | Bitte konkretisieren Sie etwas<br>das PROJEKT-THEMA |
|-------------------------------|----------------------------|---------|------------------------|---------|--------------------------------|---------|---|
|                               | Anzahl                     | ~Teiln. | Anzahl                 | ~Teiln. | Anzahl                         | ~Teiln. |   |
| Volkshochschule               |                            |         |                        |         |                                |         |   |
| Familienbildungsstätte        |                            |         |                        |         |                                |         |   |
| verbandl.Bildungswerk         |                            |         |                        |         |                                |         |   |
| Kindertagesstätte             |                            |         |                        |         |                                |         |   |
| Schule                        |                            |         |                        |         |                                |         |   |
| Jugendamt                     |                            |         |                        |         |                                |         |   |
| Sonstige ...                  |                            |         |                        |         |                                |         |   |
| Sonstige ...                  |                            |         |                        |         |                                |         |   |

Erinnerung: nur die ÖFFENTLICHEN familienbildnerischen Beiträge ! Also keine Veranstaltungen extra für KlientInnen.

## II. PROZESS- und ERGEBNIS-QUALITÄT

Die folgenden etwas ausführlicheren Fragenkomplexe geben Ihnen zugleich Anregungen für die Konzeptentwicklung im Team.  
Alle Fragen gelten für alle öffentlichen Beiträge zur Familienbildung

Iia: Bitte bewerten Sie die Wichtigkeit folgender Ziele Ihrer Familienbildung: 3 sehr, 2 ziemlich, 1 wenig, 0 garnicht ↓

|   |  |
|---|--|
| Informationen zu bestimmten Themen vermitteln                                       |  |
| Vermittlung konkreter Kenntnisse und Fertigkeiten für die Bewältigung des Alltags   |  |
| Hilfe zur Problembewältigung geben  |  |
| Anregung für gesellschaftliches, politisches, kirchliches Engagement                |  |
| Erfahrungsaustausch zwischen Familien (-mitgliedern in ähnlicher Situation) fördern |  |
| Möglichkeiten geben, soziale Kontakte zu knüpfen                                    |  |
| soziale Kontaktfähigkeit von Kindern fördern  |  |
| Möglichkeiten zur Selbstreflexion geben   |  |
| Paare beim Zusammenleben unterstützen   |  |
| Sonstige ...  |  |
| Sonstige ...  |  |
| Sonstige ...  |  |

Die folgenden Seiten erheben gesondert Ihre Vorträge, Kurse (Seminare und Trainings) und Projekte.  
Dabei werden zugleich die heutigen Themenschwerpunkte erkundet.

II.b Ihre VORTRÄGE zu den Themenbereichen in 2003 (ggf. mehrere Angebote zusammenfassen)

| Angebote zu den Themenbereichen<br>ggf mit Ihrem Titel    | An-<br>zahl | Teil-<br>nehm | basiert auf Hauptliteratur / Modell |
|---|-------------|---------------|-------------------------------------|
| z.B. bei ADS/H: <i>Hyperaktivität: Alles halb so wild</i> | 2           | 60            | <i>Krowatschek: Alles über ADS</i>  |
| Konsequenz, Grenzen, Regeln:<br>...                       |             |               |                                     |
| ADS/H<br>...  |             |               |                                     |
| Aggression, Gewalt<br>...                                 |             |               |                                     |
| Pubertät, Jugend<br>...                                   |             |               |                                     |
| Sexualität (ohne sex. Gewalt)<br>...                      |             |               |                                     |
| Sexueller Mißbrauch, sex. Gewalt<br>...                   |             |               |                                     |
| Schulprobleme, Leistung, Hochbegabung<br>...              |             |               |                                     |
| Kinderängste<br>...                                       |             |               |                                     |
| Medienumgang/ -erziehung<br>...                           |             |               |                                     |
| Elterntrennung, Scheidungsfolgen<br>...                   |             |               |                                     |
| Eltern- und Partnerschaft<br>...                          |             |               |                                     |
| Sonstige<br>...   |             |               |                                     |
| Sonstige<br>...   |             |               |                                     |
| Sonstige<br>...   |             |               |                                     |

II.b Ihre KURSE zu den Themenbereichen in 20003 (ggf. mehrere Angebote zusammenfassen)

| Angebote zu den Themenbereichen<br>ggf mit Ihrem Titel | An-<br>zahl | Teil-<br>nehm | basiert auf Hauptliteratur / Modell /<br>Curriculum / Programm |
|--|-------------|---------------|--|
| z.B. bei ADS/H: <i>Mit Hyperaktivität umgehen</i>      | 1           | 8             | <i>Döpfner, Lehmkuhl: Zappelphilipp</i>                        |
| Konsequenz, Grenzen, Regeln:<br>...                    |             |               |  |
| ADS/H<br>...   |             |               |  |
| Aggression, Gewalt<br>...                              |             |               |  |
| Pubertät, Jugend<br>...                                |             |               |  |
| Sexualität (ohne sex. Gewalt)<br>...                   |             |               |  |
| Sexueller Mißbrauch, sex. Gewalt<br>...                |             |               |  |
| Schulprobleme, Leistung, Hochbegabung<br>...           |             |               |  |
| Kinderängste<br>...                                    |             |               |  |
| Medienumgang/ -erziehung<br>...                        |             |               |  |
| Elterntrennung, Scheidungsfolgen<br>...                |             |               |  |
| Eltern- und Partnerschaft<br>...                       |             |               |  |
| Sonstige<br>...  |             |               |  |
| Sonstige<br>...  |             |               |  |
| Sonstige<br>...  |             |               |  |

II.b Ihre ZIELGRUPPENANGEBOTE zu den Themenbereichen in 20003 (ggf. mehrere Angebote zusammenfassen)

| Angebote zu den Themenbereichen<br>ggf mit Ihrem Titel              | An-<br>zahl | Teil-<br>nehm | basiert auf Hauptliteratur / Modell /<br>Curriculum / Programm |
|---|-------------|---------------|--|
| <i>z.B. bei ADS/H: Mit Hyperaktivität umgehen</i>                   | <i>1</i>    | <i>8</i>      | <i>Döpfner, Lehmkuhl: Zappelphilipp</i>                        |
| Eltern (-teil) - Kind- Gruppen<br>...                               |             |               |  |
| Alleinerziehende<br>...   |             |               |  |
| Müttergruppen<br>...  |             |               |  |
| Vätergruppen<br>...   |             |               |  |
| Stieffamilien<br>...  |             |               |  |
| Adoptiv- / Pflegeeltern<br>...                                      |             |               |  |
| Eltern in bsd Lebenslagen (z.B.nach Migration, psych.krank)         |             |               |  |
| Angebote für ErzieherInnen / LehrerInnen (incl. Supervision)<br>... |             |               |  |
| Angebote für Ehrenamtliche / Laienhelfer (incl. Supervision)<br>... |             |               |  |
| Angebote für Kinder (z.B. Kinderferienprogramm)<br>...              |             |               |  |
| Angebote für Jugendliche (z.B. Mädchengesprächskreis)<br>...        |             |               |  |
| Sonstige<br>...   |             |               |  |
| Sonstige<br>...   |             |               |  |
| Sonstige<br>...   |             |               |  |

Die Untersuchung erhebt erstmalig das vermutlich enorme Spektrum familienbildnerischer Projekte von Erziehungsberatungsstellen. Da Projekte meist längere Zeit laufen, werden hier die in den letzten 5 Jahren betriebenen Projekte erfragt.

II.c Ihre familienbildnerischen PROJEKTE der letzten 5 Jahre (seit 1.1.1999)

(Die Stelle bringt dafür auf im Laufe eines Jahres etwa x% Fachkraftkapazität / Das Projekt erreicht/e etwa x TeilnehmerInnen)

| Titel<br>und ggf Name, Jahr, Veröffentlichungsquelle  | Fach-<br>kraft<br>in % | ~Teil-<br>neh-<br>mer | Zielgruppe / Ziel<br>basiert auf Literatur / Modell /<br>Curriculum / Programm |
|---|------------------------|-----------------------|--|
| <i>z.B. Elterncafé, offene Sprechstunde an Brennpunktschule, Mitwirkung an Familienfreizeit / Familienerholung, Familiengruppen im e.V., Samstagsangebote</i> | 5%                     | 55                    | <i>Hamburger und Stuttgarter Elternschulen</i>                                 |
| ...<br>...  |                        |                       |  |
| ...<br>...  |                        |                       |  |
| ...<br>...  |                        |                       |  |
| ...<br>...  |                        |                       |  |
| ...<br>...  |                        |                       |  |



Seitens der Familienbildung gilt als sehr entscheidend die didaktische und methodische Qualität.  
Die Fragenliste ist zugleich Vorschlag für spätere Konzeptentwicklung, Angebotsplanung und Selbstevaluation.

II.c Wie häufig diskutieren und beurteilen Sie **die Qualität der Beiträge Ihrer Stelle**

3 stets, 2 oft, 1 selten, 0 nie ↓

|  |  |
|--|--|
|  |  |
| Zielgruppenbeschreibung: Begründung für speziellen Bedarf und Ansprechstrategie, ...                 |  |
| Zielklärung: Benennung konkreter Ziele für TeilnehmerInnen und Auftraggeber, ...                     |  |
|  |  |
| Zugangserleichterung: gleichzeitige Kinderbetreuung, Kooperation mit KiTa, ...                       |  |
| Teilnehmerzentrierung: selbtsreferentielle Techniken, Themenbörse, Beteiligungsformen, ...           |  |
| Biografiebezug: ausdrückliches Aufgreifen bisheriger Kenntnisse und Erfahrungen, ...                 |  |
| Lebensweltbezug: örtliche Themen, Einbeziehung lokaler Personen, ...                                 |  |
| Kulturbezug: Angebote für kulturelle Minderheiten, z.B. türkische Moslems, Muttersprachlichkeit, ... |  |
| Beratungsanteile: Möglichkeit für Einzelkontakte, Raum und Zeit für individuelle Kurzberatungen, ... |  |
|  |  |
| Familienbildungsmanagement: Referentengewinnung, Finanzierung, Sponsoring, ...                       |  |
| Veranstaltungs-Organisation: Ausschreibung, Werbung, Raumgestaltung, ...                             |  |
| Lernmoderation: Planung von Aktivierungs-, Erholungs-, Wiederholungs-, Vertiefungsphasen, ...        |  |
| Mediennutzung: Vielfalt und Flexibilität mit FlipChart, Overhead, Power-Point, Handouts, ...         |  |
| Gruppenarbeitstechniken: Dreiertalk, Kleingruppen, Rollenspiele, Phantasiereisen, ...                |  |
| Kursleitung: Einstimmung und Ausleitung, Umgang mit schwierigen TeilnehmerInnen, ...                 |  |
| Selbstpräsentation: Verständlichkeit der Ausdrucksweise, Rhetorik, persönliche Authentizität, ...    |  |
|  |  |
| Theoret. Fundierung: Benennung der Grundlagen, Belegbarkeit der Aussagen, Literaturnachweise, ...    |  |
| Erfahrungsfundierung: Durchdringung der Fallbeispiele, Abstimmung der Aussagen im Team, ...          |  |
|  |  |
| Sonstige ...   |  |
| Sonstige ...   |  |
| Sonstige ...   |  |

### III. ERGEBNIS- QUALITÄT

III.a. Bitte beurteilen Sie die Häufigkeit ihrer Evaluationen

3 stets, 2 meist, 1 selten, 0 nie ↓

|   |  |
|---|--|
| Kollegiale Evaluation (Austausch im Team, Coaching-KollegIn         |  |
| Teilnehmer- Evaluation (Teilnehmerfragebogen, feedback-Runde,       |  |
| Selbst- Evaluation (mit einer Liste wie unter II.b auf dem Vorblatt |  |
| Aufwands-Kontrolle (Finanzkontrolle, Preis-Leistungs-Vergleich      |  |

IIIb Gibt es bei den Projekten nicht angeführte Veröffentlichungen zur familienbildnerischen Tätigkeit Ihrer Stelle? Wo, bitte:

.....  
.....

Gibt es graue Literatur zur familienbildnerischen Tätigkeit Ihrer Stelle, Konzepte z.B. ? Zu welchen Themen?

.....  
.....  
.....

IV Ergänzungen

IVa Für welche besonderen ZIELGRUPPEN sehen Sie welche spezifischen Bedarfe

| Zielgruppe                | themat. Bedarf                     | Anmerkungen                        |
|---------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| <i>z.B. Besuchs-Väter</i> | <i>Spiel- und Umgangsanleitung</i> | <i>auch als Begleiteter Umgang</i> |
|                           |                                    |                                    |
|                           |                                    |                                    |
|                           |                                    |                                    |
|                           |                                    |                                    |
|                           |                                    |                                    |
|                           |                                    |                                    |

IVb Die Erbringung familienbildnerischer Beiträge wirkt zurück 3 sehr , 2 ziemlich , 1 kaum, 0 nicht ↓

|   |  |
|---|--|
| auf Konzeptionsentwicklung der Stelle und Selbstverständnis des Teams |  |
| auf die Beratungs- und Therapietätigkeit der Fachkräfte               |  |
| Auf das Image der Stelle  |  |
| Sonstwie...   |  |
| Sonstwie...   |  |
| Sonstwie...   |  |

Danke! Bitte senden Sie den Bogen umgehend, spätestens am ab.

# ANHANG B: FRAGEBOGEN DER BESTANDSERHEBUNG

(Für die Untersuchung relevanter Ausschnitt der Stellenbefragung des Fachverbandes)

## Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern durch Erziehungsberatung

Gegenstand dieser Befragung sind alle einzelfallübergreifenden Angebote und Aktivitäten von Erziehungs- und Familienberatungsstellen, die die Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern bewirken können

### 1) Art und Anzahl der Angebote zur Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern

**Eigenständig** von der Erziehungsberatungsstelle wurden im Jahr 2003 folgende Veranstaltungen durchgeführt:

- \_\_\_ Einzelvorträge
- \_\_\_ Kurse/Seminarreihen
- \_\_\_ andere Veranstaltungsformen/Projekte

Von der Erziehungsberatungsstelle in **Kooperation mit anderen** Einrichtungen wurden im Jahr 2003 folgende Veranstaltungen durchgeführt:

- \_\_\_ Einzelvorträge
- \_\_\_ Kurse/Seminarreihen
- \_\_\_ andere Veranstaltungsformen/Projekte

Bitte jeweils Anzahl eintragen!

**Kooperationspartner** der Erziehungsberatungsstelle bei diesen Veranstaltungen war(en) folgende Einrichtungen:

- Volkshochschule
- Familienbildungsstätte
- Kindertagesstätte
- Schule
- Jugendamt
- Sonstige: \_\_\_\_\_

### 2) Themen der Angebote

Die unter 1) genannten Angebote widmeten sich folgenden Themen:

| Art des Angebots  | Themenbereich des Angebots  | Evaluierung  | Kooperationspartner   |
|---|---|--|---|
| (1) Einzelvortrag<br>(2) Kurs/Seminarreihe<br>(3) andere Veranstaltungsform/Projekt | (1) Erziehung und Elternschaft<br>(2) Kindliche Entwicklung/Störungen<br>(3) Trennung und Scheidung<br>(4) Leistung und Schule<br>(5) Aggression und Gewalt<br>(6) Sexueller Missbrauch<br>(7) Gesellschaftliche Gefährdungen<br>Sonstige bitte eintragen | (1) keine<br>(2) Nachbefragung bei den Teilnehmern<br>(3) durch das Team | (1) Volkshochschule<br>(2) Familienbildungsstätte<br>(3) Kindertagesstätte<br>(4) Schule<br>(5) Jugendamt<br>(6) Sonstige |
|   |   |  |   |
|   |   |  |   |
|   |   |  |   |
|   |   |  |   |

Bitte tragen Sie jeweils die Kennziffer ein!

### 3) Literatur zu den Angaben

Folgende Aufsätze, Bücher, Konzepte oder Programme liegen unserer Arbeit im Kontext „Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern“ zugrunde:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Die Arbeit der Beratungsstelle im Kontext „Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern“ wurde in folgenden Veröffentlichungen dargestellt.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Bitte auch graue Literatur angeben und nach Möglichkeit Kopien der Beiträge beilegen!

## ANHANG C: DATEN DER BESTANDSERHEBUNG

Von allen bekannten und angeschriebenen 1081 Erziehungsberatungsstellen antworteten 852 Stellen = 79% auswertbar.

Nach Plausibilitätsprüfungen und Nachkorrekturen blieb keine Antwort unauswertbar.

### Anhang C -1: Angebotsformen der Responder absolut und prozentual

|                     | 852<br>Responder | eigene<br>+ kooperative<br>Vorträge | eigene<br>+ kooperative<br>Kurse | eigene<br>+ kooperative<br>Projekte | familienbildn.<br>Angebote<br>insgesamt |
|---------------------|------------------|-------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|---|
| anbietende Stellen  |                  | 610                                 | 427                              | 435                                 | 701                                     |
| % der Responder     |                  | 71,6                                | 50,1                             | 51,1                                | 82,3%                                   |
| Anzahl der Angebote |                  | 4948                                | 1798                             | 2130                                | 8876                                    |

Extrapoliert auf die *Grundgesamt* von 1081 Stellen ergäben sich **11.262** Angebote.

Wären alle 1081 Erziehungsberatungsstellen *in gleichem Ausmaß* familienbildnerisch aktiv, wie die 701 familienbildnerisch aktiven Stellen, ergäben sich **13.688** Angebote.

Anhang C -2: Angebotsformen nach Trägern und in den Bundesländern

Absolut, in Mittelwerten für die Responder und in Mittelwerten für die je Aktiven

|  | N der Resp. | eigene Vorträge | kooperative Vorträge | eigene Kurse | kooperative Kurse | eigene Projekte | kooperative Projekte |
|--|-------------|-----------------|----------------------|--------------|-------------------|-----------------|----------------------|
| $\Sigma$ der Angebote                            |             | 3199            | 1749                 | 1129         | 669               | 1125            | 1005                 |
| $\Sigma$ der dieses Angebot erbringenden Stellen |             | 490             | 349                  | 332          | 239               | 291             | 303                  |
| % erbringende Resp.                              |             | 57,5            | 41,0                 | 39,0         | 28,1              | 34,2            | 35,6                 |
| MW der Erbringenden                              |             | 6,53            | 5,01                 | 3,40         | 2,80              | 3,87            | 3,32                 |
| St.Abw. d.Erbringenden                           |             | 6,59            | 5,16                 | 3,37         | 2,80              | 4,99            | 4,38                 |
| <b>MW aller 852 Resp.</b>                        |             | 3,75            | 2,05                 | 1,33         | 0,79              | 1,32            | 1,18                 |
| <b>MW öffentliche Resp.</b>                      | <b>284</b>  | 3,49            | 2,04                 | 1,19         | 0,82              | 0,93            | 1,36                 |
| <b>MW evangelische Resp.</b>                     | <b>175</b>  | 3,75            | 1,84                 | 1,21         | 0,67              | 1,36            | 0,98                 |
| <b>MW katholische Resp.</b>                      | <b>202</b>  | 4,36            | 2,45                 | 1,64         | 1,00              | 1,79            | 1,18                 |
| <b>MW sonstige konf. Resp.</b>                   | <b>29</b>   | 5,90            | 2,76                 | 1,79         | 0,59              | 1,45            | 0,83                 |
| <b>MW sonstige freie Resp.</b>                   | <b>162</b>  | 19,64           | 10,74                | 6,93         | 4,11              | 6,91            | 6,18                 |
| <b>BadenWürtt</b>                                | <b>110</b>  | <b>4,13</b>     | <b>2,72</b>          | <b>1,98</b>  | <b>1,36</b>       | <b>1,75</b>     | <b>1,38</b>          |
| MW der Erbringenden                              |             | 7,57            | 6,50                 | 4,54         | 4,05              | 4,68            | 4,11                 |
| <b>Bayern</b>                                    | <b>114</b>  | <b>5,02</b>     | <b>2,49</b>          | <b>1,54</b>  | <b>0,75</b>       | <b>2,02</b>     | <b>1,45</b>          |
| MW der Erbringenden                              |             | 7,84            | 6,04                 | 3,80         | 2,21              | 5,00            | 3,44                 |
| <b>Berlin</b>                                    | <b>38</b>   | <b>2,08</b>     | <b>1,39</b>          | <b>1,13</b>  | <b>0,37</b>       | <b>1,76</b>     | <b>0,66</b>          |
| MW der Erbringenden                              |             | 4,65            | 4,82                 | 2,87         | 1,75              | 5,15            | 2,08                 |
| <b>Brandenburg</b>                               | <b>30</b>   | <b>5,53</b>     | <b>1,73</b>          | <b>1,37</b>  | <b>0,37</b>       | <b>1,37</b>     | <b>1,10</b>          |
| MW der Erbringenden                              |             | 7,90            | 4,00                 | 4,10         | 2,75              | 4,10            | 2,75                 |
| <b>Bremen</b>                                    | <b>5</b>    | <b>2,00</b>     | <b>0,80</b>          | <b>0,00</b>  | <b>0,00</b>       | <b>0,00</b>     | <b>0,00</b>          |
| MW der Erbringenden                              |             | 2,50            | 1,33                 | -            | -                 | -               | -                    |
| <b>Hamburg</b>                                   | <b>14</b>   | <b>0,57</b>     | <b>0,71</b>          | <b>0,36</b>  | <b>0,50</b>       | <b>1,00</b>     | <b>0,50</b>          |
| MW der Erbringenden                              |             | 4,00            | 2,50                 | 2,50         | 1,40              | 3,50            | 2,33                 |
| <b>Hessen</b>                                    | <b>56</b>   | <b>4,18</b>     | <b>3,29</b>          | <b>1,80</b>  | <b>1,54</b>       | <b>2,64</b>     | <b>1,82</b>          |
| MW der Erbringenden                              |             | 6,69            | 6,13                 | 4,39         | 3,07              | 6,73            | 4,08                 |
| <b>Meckl.Vorp.</b>                               | <b>20</b>   | <b>3,10</b>     | <b>1,00</b>          | <b>1,70</b>  | <b>0,55</b>       | <b>1,30</b>     | <b>1,05</b>          |
| MW der Erbringenden                              |             | 5,17            | 3,33                 | 4,86         | 3,67              | 3,25            | 2,63                 |
| <b>Niedersachsen</b>                             | <b>79</b>   | <b>3,37</b>     | <b>1,78</b>          | <b>0,58</b>  | <b>0,35</b>       | <b>0,92</b>     | <b>1,43</b>          |
| MW der Erbringenden                              |             | 6,82            | 4,15                 | 1,92         | 1,87              | 3,48            | 3,53                 |
| <b>Nordrh.-Westf.</b>                            | <b>175</b>  | <b>4,14</b>     | <b>2,41</b>          | <b>1,56</b>  | <b>0,89</b>       | <b>0,82</b>     | <b>1,18</b>          |
| MW der Erbringenden                              |             | 7,17            | 5,41                 | 3,50         | 3,04              | 2,51            | 3,18                 |
| <b>Rheinld.-Pfalz</b>                            | <b>42</b>   | <b>4,50</b>     | <b>1,60</b>          | <b>1,10</b>  | <b>0,90</b>       | <b>1,62</b>     | <b>0,81</b>          |
| MW der Erbringenden                              |             | 6,75            | 4,79                 | 2,42         | 3,17              | 4,00            | 2,62                 |
| <b>Saarland</b>                                  | <b>8</b>    | <b>3,25</b>     | <b>2,88</b>          | <b>1,50</b>  | <b>0,38</b>       | <b>0,13</b>     | <b>1,25</b>          |
| MW der Erbringenden                              |             | 6,50            | 4,60                 | 2,40         | 1,50              | 1,00            | 3,33                 |
| <b>Sachsen</b>                                   | <b>59</b>   | <b>2,78</b>     | <b>1,20</b>          | <b>0,88</b>  | <b>0,24</b>       | <b>0,88</b>     | <b>0,66</b>          |
| MW der Erbringenden                              |             | 4,43            | 3,74                 | 2,60         | 2,33              | 2,89            | 2,44                 |
| <b>Sach.Anhalt</b>                               | <b>30</b>   | <b>1,77</b>     | <b>0,87</b>          | <b>0,37</b>  | <b>0,60</b>       | <b>0,57</b>     | <b>0,40</b>          |
| MW der Erbringenden                              |             | 3,31            | 2,36                 | 1,38         | 2,57              | 1,55            | 2,00                 |
| <b>Schl.-Holstein</b>                            | <b>35</b>   | <b>1,74</b>     | <b>1,29</b>          | <b>0,46</b>  | <b>0,71</b>       | <b>0,29</b>     | <b>1,57</b>          |
| MW der Erbringenden                              |             | 4,36            | 4,09                 | 1,78         | 2,50              | 1,25            | 5,50                 |
| <b>Thüringen</b>                                 | <b>37</b>   | <b>3,54</b>     | <b>1,30</b>          | <b>1,51</b>  | <b>0,62</b>       | <b>1,16</b>     | <b>0,81</b>          |
| MW der Erbringenden                              |             | 5,18            | 2,00                 | 4,50         | 2,00              | 4,00            | 2,88                 |

Anhang C -3: Kooperationspartner für % der Stellen in den Bundesländern

|              |                       | Volks-<br>Hoch-<br>Schule | FaBi-<br>Stätte | KiTa-<br>Stätte | Schule      | Jugend-<br>amt | Kirche     | and.<br>Berat.<br>Stelle | AK, Ini,<br>Ver-<br>band | Gesund-<br>heits-<br>wesen | Frauen-<br>Mütter-<br>zentrum | and.<br>Bildgs-<br>werke | Polizei<br>Justiz | Selbst-<br>hilfe-<br>gruppe | verbl.<br>Sonstige |
|--------------|-----------------------|---------------------------|-----------------|-----------------|-------------|----------------|------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------------|-------------------|-----------------------------|--------------------|
| <b>852</b>   | <b>n Responder</b>    | <b>99</b>                 | <b>178</b>      | <b>456</b>      | <b>457</b>  | <b>313</b>     | <b>73</b>  | <b>33</b>                | <b>39</b>                | <b>36</b>                  | <b>28</b>                     | <b>12</b>                | <b>16</b>         | <b>12</b>                   | <b>5</b>           |
| <b>82,3</b>  | <b>% aller Resp.</b>  | <b>11,6</b>               | <b>20,9</b>     | <b>53,5</b>     | <b>53,6</b> | <b>36,7</b>    | <b>8,6</b> | <b>3,9</b>               | <b>4,6</b>               | <b>4,2</b>                 | <b>3,3</b>                    | <b>1,4</b>               | <b>1,9</b>        | <b>1,4</b>                  | <b>0,6</b>         |
|              | <b>Std.Abw.</b>       | 0,32                      | 0,41            | 0,50            | 0,50        | 0,50           | 0,48       | 0,19                     | 0,21                     | 0,20                       | 0,18                          | 0,12                     | 0,14              | 0,12                        | 0,08               |
|              | <b>% im Land</b>      |                           |                 |                 |             |                |            |                          |                          |                            |                               |                          |                   |                             |                    |
| <b>82,7</b>  | <b>BadenWürtt</b>     | 19,1                      | 24,5            | 53,6            | 57,3        | 36,4           | 13,6       | 8,2                      | 5,5                      | 1,8                        | 4,5                           | 0,0                      | 3,6               | 0,9                         | 2,7                |
| <b>81,6</b>  | <b>Bayern</b>         | 16,7                      | 19,3            | 53,5            | 56,1        | 38,6           | 7,0        | 4,4                      | 7,0                      | 5,3                        | 0,9                           | 1,8                      | 0,9               | 1,8                         | 0,9                |
| <b>68,4</b>  | <b>Berlin</b>         | 2,6                       | 10,5            | 39,5            | 36,8        | 39,5           | 0,0        | 2,6                      | 2,6                      | 7,9                        | 0,0                           | 0,0                      | 0,0               | 7,9                         | 0,0                |
| <b>90,0</b>  | <b>Brandenburg</b>    | 3,3                       | 20,0            | 53,3            | 63,3        | 13,3           | 10,0       | 3,3                      | 10,0                     | 13,3                       | 3,3                           | 0,0                      | 3,3               | 3,3                         | 0,0                |
| <b>80,0</b>  | <b>Bremen</b>         | 0,0                       | 40,0            | 60,0            | 20,0        | 40,0           | 0,0        | 0,0                      | 0,0                      | 0,0                        | 0,0                           | 0,0                      | 0,0               | 0,0                         | 0,0                |
| <b>64,3</b>  | <b>Hamburg</b>        | 0,0                       | 21,4            | 42,9            | 28,6        | 28,6           | 0,0        | 0,0                      | 7,1                      | 7,1                        | 14,3                          | 0,0                      | 7,1               | 0,0                         | 0,0                |
| <b>91,1</b>  | <b>Hessen</b>         | 19,6                      | 41,1            | 66,1            | 58,9        | 53,6           | 10,7       | 0,0                      | 14,3                     | 3,6                        | 3,6                           | 5,4                      | 0,0               | 0,0                         | 0,0                |
| <b>75,0</b>  | <b>Meckl.Vorp.</b>    | 5,0                       | 15,0            | 45,0            | 60,0        | 50,0           | 0,0        | 5,0                      | 0,0                      | 10,0                       | 10,0                          | 0,0                      | 0,0               | 0,0                         | 0,0                |
| <b>83,5</b>  | <b>Niedersachsen</b>  | 19,0                      | 19,0            | 53,2            | 46,8        | 38,0           | 3,8        | 1,3                      | 7,6                      | 3,8                        | 5,1                           | 2,5                      | 2,5               | 1,3                         | 1,3                |
| <b>85,7</b>  | <b>Ndrh.-Westf.</b>   | 10,3                      | 20,6            | 60,0            | 58,9        | 33,7           | 10,9       | 4,6                      | 0,6                      | 4,0                        | 5,1                           | 0,6                      | 1,7               | 1,1                         | 0,0                |
| <b>90,5</b>  | <b>Rheinld.-Pfalz</b> | 7,1                       | 28,6            | 73,8            | 59,5        | 47,6           | 4,8        | 2,4                      | 7,1                      | 4,8                        | 0,0                           | 2,4                      | 7,1               | 0,0                         | 0,0                |
| <b>100,0</b> | <b>Saarland</b>       | 12,5                      | 12,5            | 62,5            | 25,0        | 25,0           | 37,5       | 0,0                      | 0,0                      | 0,0                        | 0,0                           | 0,0                      | 0,0               | 0,0                         | 0,0                |
| <b>76,3</b>  | <b>Sachsen</b>        | 3,4                       | 13,6            | 42,4            | 54,2        | 30,5           | 13,6       | 1,7                      | 0,0                      | 1,7                        | 1,7                           | 1,7                      | 0,0               | 1,7                         | 0,0                |
| <b>80,0</b>  | <b>Sach.Anhalt</b>    | 6,7                       | 3,3             | 36,7            | 40,0        | 30,0           | 0,0        | 10,0                     | 6,7                      | 3,3                        | 0,0                           | 3,3                      | 0,0               | 0,0                         | 0,0                |
| <b>62,9</b>  | <b>Schl.-Holstein</b> | 5,7                       | 25,7            | 37,1            | 28,6        | 22,9           | 5,7        | 2,9                      | 0,0                      | 0,0                        | 0,0                           | 2,9                      | 2,9               | 0,0                         | 0,0                |
| <b>86,5</b>  | <b>Thüringen</b>      | 5,4                       | 16,2            | 48,6            | 70,3        | 48,6           | 10,8       | 2,7                      | 0,0                      | 5,4                        | 2,7                           | 0,0                      | 0,0               | 2,7                         | 0,0                |

Anhang C -4: Stellen nach Trägerschaft in % als Kooperationspartner

| TRÄGERSCHAFT            | gesamt | öffentl. | evangel. | kathol. | sonstig |
|-------------------------|--------|----------|----------|---------|---------|
| Schulen                 | 53,6   | 50,0     | 48,6     | 62,4    | 51,7    |
| Kindertagesstätten      | 53,5   | 53,2     | 50,3     | 62,4    | 41,1    |
| Jugendämter             | 36,7   | 43,0     | 29,1     | 33,7    | 41,4    |
| Familienbildungsstätten | 20,9   | 19,0     | 29,9     | 29,2    | 20,7    |
| Volkshochschulen        | 11,6   | 16,2     | 6,9      | 12,4    | 13,8    |
| Kirchen                 | 8,6    | 2,8      | 17,1     | 14,4    | 13,8    |
| Initiativen, Vereine    | 4,6    | 6,7      | 3,4      | 5,0     | 6,9     |
| Gesundheitswesen        | 4,2    | 4,9      | 1,7      | 5,0     | 10,3    |
| And. Beratungsstellen   | 3,9    | 4,2      | 2,3      | 4,5     | 0,0     |
| Sonstige                | 8,6    | 11,0     | 5,9      | 7,5     | 6,8     |

Anhang C -5: Angebotsformen mit Kooperationspartnern korreliert

|                | Alle Vortr. | Alle Kurse | Alle Proj. | Eig. Vortr. | Eig. Kurse | Eig. Proj. | Koop. Vortr. | Koop. Kurse | Koop. Proj. |
|----------------|-------------|------------|------------|-------------|------------|------------|--------------|-------------|-------------|
| Korr           |             |            |            |             |            |            |              |             |             |
| VHS            | 0,28        | 0,16       | 0,15       | 0,20        | 0,15       | 0,02       | 0,18         | 0,04        | 0,21        |
| FBS            | 0,24        | 0,18       | 0,14       | 0,19        | 0,08       | 0,02       | 0,02         | 0,10        | 0,13        |
| KiTa           | 0,33        | 0,21       | 0,23       | 0,13        | 0,07       | 0,09       | 0,25         | 0,12        | 0,12        |
| Schule         | 0,36        | 0,25       | 0,23       | 0,17        | 0,18       | 0,07       | 0,12         | 0,12        | 0,03        |
| Jugendamt      | 0,15        | 0,20       | 0,16       | 0,02        | 0,13       | 0,00       | -0,02        | 0,01        | -0,01       |
| Kirche         | 0,10        | 0,11       | 0,05       | 0,01        | 0,06       | -0,03      | 0,12         | 0,11        | 0,04        |
| And.Ber.Stelle | -0,01       | 0,04       | -0,02      | -0,05       | -0,01      | -0,04      | -0,03        | 0,04        | -0,06       |
| Ini, e.V.,     | 0,15        | 0,04       | 0,01       | 0,05        | -0,03      | -0,07      | 0,15         | -0,10       | -0,06       |
| Gesundh.wesen  | 0,14        | 0,12       | 0,08       | 0,11        | 0,07       | 0,02       | 0,04         | 0,10        | 0,00        |

Anhang C -6: Angebotsthemen mit Kooperationspartnern korreliert

|        | Erzieh. Elternschaft | Kindl. Entw. Störung | Trenng Scheidung | Leistg und Schule | Aggr. und Gewalt | Sex Missbrauch | Gesell. Gefährdung |
|--------|----------------------|----------------------|------------------|-------------------|------------------|----------------|--------------------|
| Korr   |                      |                      |                  |                   |                  |                |                    |
| VHS    | 0,12                 | 0,12                 | 0,07             | -0,04             | 0,07             | -0,02          | 0,18               |
| FBS    | 0,04                 | 0,12                 | 0,07             | 0,00              | 0,03             | -0,05          | 0,17               |
| KiTa   | 0,06                 | 0,04                 | 0,00             | -0,05             | -0,01            | -0,12          | 0,07               |
| Schule | 0,05                 | 0,11                 | 0,04             | 0,08              | 0,13             | 0,13           | 0,06               |
| Jamt   | 0,08                 | 0,10                 | 0,03             | 0,08              | 0,12             | -0,07          | 0,13               |
| Kirche | 0,00                 | -0,04                | 0,05             | -0,05             | 0,03             | -0,02          | -0,01              |
| aBSt   | -0,01                | 0,01                 | -0,06            | 0,03              | -0,04            | -0,09          | -0,04              |
| Ini    | 0,14                 | 0,01                 | 0,10             | 0,02              | 0,00             | -0,06          | -0,06              |
| GesW   | 0,02                 | 0,07                 | 0,08             | 0,15              | 0,16             | -0,05          | -0,02              |



Anhang C -7: Angebotsthemen mit Angebotsformen korreliert

| Korr          | Erzieh.<br>Eltern-<br>schaft | Kindl.<br>Entw.<br>Störung | Trenng<br>Schei-<br>dung | Leistg und<br>Schule | Aggr. und<br>Gewalt | Sex Miss-<br>brauch | Gesell.<br>Gefähr-<br>dung |
|---------------|------------------------------|----------------------------|--------------------------|----------------------|---------------------|---------------------|----------------------------|
| eig. Vortrag  | 0,07                         | 0,08                       | 0,08                     | 0,14                 | 0,17                | 0,03                | -0,11                      |
| eig. Kurs     | 0,27                         | 0,26                       | 0,31                     | 0,19                 | 0,25                | 0,03                | 0,29                       |
| eig. Projekt  | 0,09                         | 0,20                       | 0,20                     | 0,18                 | 0,22                | 0,18                | -0,02                      |
| koop. Vortrag | 0,14                         | 0,08                       | 0,17                     | 0,09                 | 0,08                | -0,05               | 0,02                       |
| koop. Kurs    | 0,08                         | 0,26                       | 0,04                     | 0,09                 | 0,10                | 0,09                | 0,76                       |
| koop. Projekt | -0,05                        | 0,01                       | 0,05                     | -0,06                | -0,01               | -0,04               | -0,02                      |

Anhang C -8: Angebotsthemen nach Trägerschaft der Stellen

| Stellenträgerschaft   | Von<br>852<br>Resp. | Erzieh.<br>Eltern-<br>schaft | Kindl.<br>Entw.<br>Störung | Trenng<br>Schei-<br>dung | Leistg<br>und<br>Schule | Aggr.<br>und<br>Gewalt | Sex<br>Miss-<br>brauch | Gesell.<br>Gefähr-<br>dung | Sonst.<br>The-<br>men |
|-----------------------|---------------------|------------------------------|----------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------------|
| <b>Anzahl Nennngs</b> |                     | <b>543</b>                   | <b>460</b>                 | <b>263</b>               | <b>250</b>              | <b>324</b>             | <b>183</b>             | <b>112</b>                 | <b>18</b>             |
| <b>% damit aktiv</b>  |                     | <b>25,2</b>                  | <b>21,4</b>                | <b>12,2</b>              | <b>11,6</b>             | <b>15,0</b>            | <b>8,5</b>             | <b>5,2</b>                 | <b>0,8</b>            |
| MW öffentlich         | 284                 | 1,10                         | 0,84                       | 0,38                     | 0,35                    | 0,53                   | 0,25                   | 0,13                       | 0,03                  |
| MW evangelisch        | 175                 | 0,95                         | 0,77                       | 0,45                     | 0,31                    | 0,46                   | 0,17                   | 0,18                       | 0,01                  |
| MW katholisch         | 202                 | 1,26                         | 0,82                       | 0,43                     | 0,36                    | 0,53                   | 0,36                   | 0,21                       | 0,02                  |
| MW sonstige konf.     | 29                  | 1,45                         | 1,03                       | 0,48                     | 0,62                    | 0,90                   | 0,38                   | 0,21                       | 0,00                  |
| MW sonstige freie     | 162                 | -0,03                        | -0,02                      | -0,01                    | -0,01                   | -0,01                  | -0,01                  | 0,00                       | 0,00                  |

## Anhang C -9: Angebotsthemen nach Bundesländern

| LAND                  | Von<br>852<br>Resp. | Erzieh.<br>Eltern-<br>schaft | Kindl.<br>Entw.<br>Störung | Trenng<br>Schei-<br>dung | Leistg<br>und<br>Schule | Aggr.<br>und<br>Gewalt | Sex<br>Miss-<br>brauch | Gesell.<br>Gefähr-<br>dung | Sonst.<br>The-<br>men |
|-----------------------|---------------------|------------------------------|----------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------------|
| <b>BadenWürtt</b>     | 110                 | <b>1,24</b>                  | <b>0,97</b>                | <b>0,51</b>              | <b>0,33</b>             | <b>0,56</b>            | <b>0,25</b>            | <b>0,13</b>                | <b>0,07</b>           |
| MW der damit Aktiven  |                     | 1,81                         | 1,65                       | 1,37                     | 1,44                    | 1,27                   | 1,04                   | 1,08                       | 1,00                  |
| <b>Bayern</b>         | 114                 | <b>1,32</b>                  | <b>0,92</b>                | <b>0,40</b>              | <b>0,45</b>             | <b>0,55</b>            | <b>0,31</b>            | <b>0,17</b>                | <b>0,05</b>           |
| MW der damit Aktiven  |                     | 2,04                         | 1,75                       | 1,39                     | 1,46                    | 1,66                   | 1,21                   | 1,19                       | 1,00                  |
| <b>Berlin</b>         | 38                  | <b>1,13</b>                  | <b>0,63</b>                | <b>0,58</b>              | <b>0,32</b>             | <b>0,32</b>            | <b>0,24</b>            | <b>0,18</b>                | <b>0,00</b>           |
| MW der damit Aktiven  |                     | 1,65                         | 1,50                       | 1,38                     | 1,33                    | 1,33                   | 1,13                   | 1,17                       | .                     |
| <b>Brandenburg</b>    | 30                  | <b>1,13</b>                  | <b>0,87</b>                | <b>0,53</b>              | <b>0,47</b>             | <b>0,53</b>            | <b>0,27</b>            | <b>0,10</b>                | <b>0,07</b>           |
| MW der damit Aktiven  |                     | 1,62                         | 1,44                       | 1,45                     | 1,17                    | 1,14                   | 1,14                   | 1,00                       | 1,00                  |
| <b>Bremen</b>         | 5                   | <b>0,20</b>                  | <b>0,40</b>                | <b>0,60</b>              | <b>0,00</b>             | <b>0,40</b>            | <b>0,00</b>            | <b>0,00</b>                | <b>0,00</b>           |
| MW der damit Aktiven  |                     | 1,00                         | 1,00                       | 1,00                     | -                       | 1,00                   | -                      | -                          | -                     |
| <b>Hamburg</b>        | 14                  | <b>0,86</b>                  | <b>0,57</b>                | <b>0,36</b>              | <b>0,14</b>             | <b>0,21</b>            | <b>0,07</b>            | <b>0,00</b>                | <b>0,00</b>           |
| MW der damit Aktiven  |                     | 1,33                         | 1,33                       | 1,67                     | 1,00                    | 1,00                   | 1,00                   | -                          | -                     |
| <b>Hessen</b>         | 56                  | <b>1,59</b>                  | <b>1,16</b>                | <b>0,50</b>              | <b>0,36</b>             | <b>0,66</b>            | <b>0,27</b>            | <b>0,32</b>                | <b>0,04</b>           |
| MW der damit Aktiven  |                     | 2,12                         | 2,10                       | 1,65                     | 1,18                    | 1,48                   | 1,07                   | 3,00                       | 1,00                  |
| <b>Meckl.Vorp.</b>    | 20                  | <b>0,65</b>                  | <b>0,55</b>                | <b>0,20</b>              | <b>0,45</b>             | <b>0,60</b>            | <b>0,25</b>            | <b>0,30</b>                | <b>0,00</b>           |
| MW der damit Aktiven  |                     | 1,30                         | 1,57                       | 1,00                     | 1,29                    | 1,50                   | 1,00                   | 1,50                       | -                     |
| <b>Niedersachsen</b>  | 79                  | <b>0,87</b>                  | <b>0,76</b>                | <b>0,38</b>              | <b>0,28</b>             | <b>0,54</b>            | <b>0,22</b>            | <b>0,11</b>                | <b>0,00</b>           |
| MW der damit Aktiven  |                     | 1,44                         | 1,30                       | 1,43                     | 1,22                    | 1,48                   | 1,42                   | 1,00                       | -                     |
| <b>Nordrh.-Westf.</b> | 175                 | <b>1,03</b>                  | <b>0,77</b>                | <b>0,40</b>              | <b>0,43</b>             | <b>0,52</b>            | <b>0,35</b>            | <b>0,18</b>                | <b>0,00</b>           |
| MW der damit Aktiven  |                     | 1,62                         | 1,41                       | 1,27                     | 1,36                    | 1,28                   | 1,22                   | 1,19                       | -                     |
| <b>Rheinld.-Pfalz</b> | 42                  | <b>1,33</b>                  | <b>0,71</b>                | <b>0,36</b>              | <b>0,43</b>             | <b>0,50</b>            | <b>0,21</b>            | <b>0,21</b>                | <b>0,00</b>           |
| MW der damit Aktiven  |                     | 1,87                         | 1,43                       | 1,15                     | 1,29                    | 1,24                   | 1,50                   | 1,13                       | -                     |
| <b>Saarland</b>       | 8                   | <b>2,00</b>                  | <b>0,88</b>                | <b>0,38</b>              | <b>0,50</b>             | <b>0,13</b>            | <b>0,38</b>            | <b>0,00</b>                | <b>0,00</b>           |
| MW der damit Aktiven  |                     | 3,20                         | 1,75                       | 1,00                     | 1,00                    | 1,00                   | 1,00                   | -                          | -                     |
| <b>Sachsen</b>        | 59                  | <b>0,59</b>                  | <b>0,68</b>                | <b>0,27</b>              | <b>0,44</b>             | <b>0,41</b>            | <b>0,14</b>            | <b>0,14</b>                | <b>0,00</b>           |
| MW der damit Aktiven  |                     | 1,30                         | 1,21                       | 1,07                     | 1,24                    | 1,14                   | 1,14                   | 1,14                       | -                     |
| <b>Sach.Anhalt</b>    | 30                  | <b>0,77</b>                  | <b>0,53</b>                | <b>0,17</b>              | <b>0,23</b>             | <b>0,37</b>            | <b>0,13</b>            | <b>0,07</b>                | <b>0,00</b>           |
| MW der damit Aktiven  |                     | 1,53                         | 1,14                       | 1,00                     | 1,17                    | 1,38                   | 1,33                   | 1,00                       | -                     |
| <b>Schl.-Holstein</b> | 35                  | <b>0,71</b>                  | <b>0,60</b>                | <b>0,29</b>              | <b>0,20</b>             | <b>0,46</b>            | <b>0,17</b>            | <b>0,17</b>                | <b>0,00</b>           |
| MW der damit Aktiven  |                     | 1,30                         | 1,40                       | 1,25                     | 1,17                    | 1,33                   | 1,00                   | 1,00                       | -                     |
| <b>Thüringen</b>      | 37                  | <b>1,27</b>                  | <b>1,03</b>                | <b>0,51</b>              | <b>0,59</b>             | <b>0,51</b>            | <b>0,11</b>            | <b>0,22</b>                | <b>0,00</b>           |
| MW der damit Aktiven  |                     | 1,57                         | 1,30                       | 1,29                     | 1,29                    | 1,20                   | 1,00                   | 1,50                       | -                     |

## **ANHANG D: LEITFADEN FÜR DIE STELENNACHBEFRAGUNG**

Den Daten der organisationsbezogenen Stellenbefragung und der Bestandserhebung der "Beiträge zur Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern" gemäß arbeitet Ihre Stelle familienbildnerisch besonders mit .....

### **I. STRUKTUR**

Welches Familienbildungskonzept hat Ihre Stelle?

Weshalb wählte Ihre Stelle gerade dieses Angebot?

Erbringen Sie das Angebot als Stelle selbst, oder kooperativ mit wem?

### **III. EFFEKTE**

Wie evaluieren Sie?

Wie wirkt die Erbringung dieses familienbildnerischen Beitrages auf die Stelle zurück?

## II. DIDAKTIK

| Würden Sie ihr Angebot eher einschätzen als          | --           | -    | 0      | +            | ++   |
|--|--------------|------|--------|--------------|------|
| modernisier. Information, Wissenschaftspopularisierg |              |      |        |              |      |
| optimierende Instruktion, Anleitung, Training        |              |      |        |              |      |
| metakommunikative Rekonstruktion, Moderation         |              |      |        |              |      |
| Vernetzendes Empowerment, Gemeinwesenentwicklg       |              |      |        |              |      |
|  | gar<br>nicht | kaum | mittel | ziem<br>lich | ganz |

| Ihr Lernangebot arrangiert                      | -- | - | 0 | + | ++ |
|---|----|---|---|---|----|
| authentische Themen                             |    |   |   |   |    |
| Realsituationen, Übungen im Feld                |    |   |   |   |    |
| unterschiedliche Anwendungsbeispiele            |    |   |   |   |    |
| mehrere zu erkennende Problemvariationen        |    |   |   |   |    |
| instruktionale Vorgaben und Unterstützungen     |    |   |   |   |    |
| kooperative Lerngruppen, Expertengemeinschaften |    |   |   |   |    |
| Transfererleichternde und festigende Lernzyklen |    |   |   |   |    |

Welche didaktischen Bedarfe sehen Sie bei ErziehungsberaterInnen?

Weshalb sollten ErziehungsberaterInnen das Angebot machen?

.