

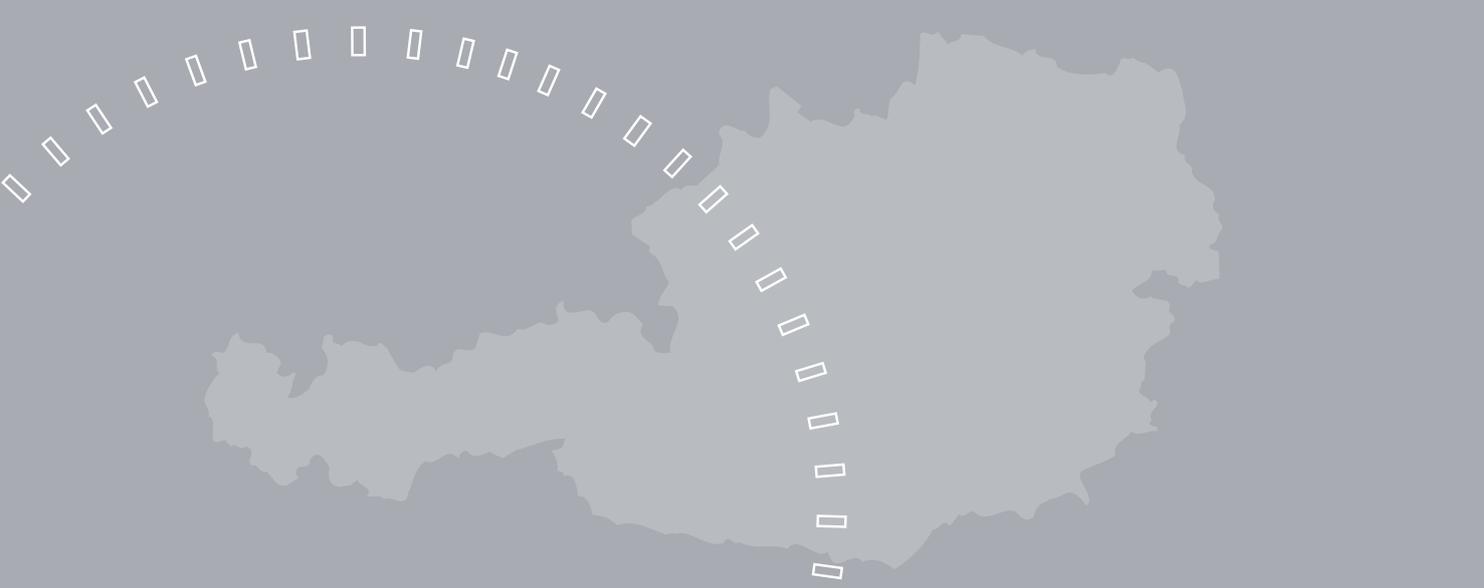
I/2017

74084

Die

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung
24. Jahrgang € 14,90





Länderporträt Österreich

Bestandsaufnahme der österreichischen Erwachsenen- und Weiterbildung

Das wissenschaftlich fundierte Länderporträt beschreibt die aktuelle Situation der Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich und ist eine gute Informationsbasis für Wissenschaft, Praxis und Verwaltung.



Elke Gruber, Werner Lenz

Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich

Länderporträts

3. überarbeitete Auflage
2016, 129 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5383-7
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR
W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Peter Brandt
(Redaktionsleiter)

RESPEKT

Vor einigen Wochen ist ein Immobilienhändler zum neuen amerikanischen Präsidenten gewählt worden. Für viele war diese Wahl ein Skandal, weil hier eine Persönlichkeit in eine der verantwortlichsten Positionen dieser Welt gelangen konnte, der es vor allem an einem mangelt: an Respekt. Im Wahlkampf hatte Donald Trump kaum eine Gelegenheit ausgelassen, gegenüber Minderheiten aller Art verbal zu entgleisen, durchaus auch gegen die breite Front des sogenannten »Establishments«.

Respektlosigkeit ist der neue Takt öffentlicher Kommunikation. Was am Stammtisch schon lange gärt, hat in Social-Media-Postings – hinter Pseudonymen versteckt – Karriere gemacht. Inzwischen ist der offene Hass bei Rechtspopulisten und Wutbürgern auch mit Klarnamen salonfähig. Trump hat das besser als andere verstanden und seine Schlüsse daraus gezogen.

Für die Erwachsenenbildung ist diese Ära verrohender Sitten in der öffentlichen Kommunikation eine große Herausforderung und führt in ein bekanntes Dilemma: Die, denen man Respekt beibringen möchte, haben nichts weniger im Sinn, als diesen zu erlernen. Man möchte am liebsten im Namen der Menschenwürde zu rigiden Erziehungsmaßnahmen greifen. Aber wo – wie unter Erwachsenen – das Freiwilligkeitsgebot gilt, ist das ganz sicher keine Alternative.

Wenn schon nicht die Erwachsenenbildner die Wutbürger erziehen können, so könnte es doch ein lohnendes Ziel sein, in der nachwachsenden Generation den Boden zu bereiten für möglichst menschenwürdiges Verhalten. Das ist natürlich zu allererst ein Erziehungsauftrag für Eltern, Kita und Schule. Im Normalfall dürfte hier schon ein Mindestmaß an wertschätzendem Umgang untereinander ausreichen. Aus der Psychologie wissen wir, dass die kindliche Inhalation eines bestimmten Klimas im Umgang miteinander eine zentrale Rolle spielt für die Entwicklung des Selbstkonzepts. Darauf kann man bauen.

Besonders die Familie als unser erster Lernort lehrt uns ganz beiläufig die Grundpfeiler unserer Existenz: Vertrauen, Anerkennung, Selbstwert, Sprache, Moral. Sie imprägniert uns mit diesen Eigenschaften für die Anforderungen des Lebens. Vor dem Wutbürgerwerden kann familiäres Lernen aber nur schützen, wenn nicht die Harmonie zum Ziel erklärt wird. Solche »Friedhöflichkeit« (Schulz von Thun) zu vermeiden, hieße ausdrücklich auch zu lernen, miteinander Klartext zu reden und sich gegenseitig fair zu kritisieren.

Die bildende Sozialisation in der Familie kann demnach nicht hoch genug eingeschätzt werden. Damit dies an möglichst vielen Orten gelingt, gibt es Angebote der Familienbildung. Welche Bildung für die Familie gut und richtig ist und wo sie wirklich Erwachsenenbildung ist, dem versucht dieses Heft auf die Spur zu kommen. Ich wünsche Ihnen eine aufschlussreiche Lektüre!



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Erwachsenen- bildung

Paul Biermann, Eike Hennig, Hannelore Leder, Dieter Müller,
Norbert Pacho, Erwin Schauermann, Jens-Uwe Sponholz,
Grete Steiner, Heinz Wazinski (Hrsg.)

Politische Bildung im Alter

Die vorliegende Studie untersucht die biographischen und sozialen Verankerungen einer Gruppe von Menschen zwischen 60 und 81 Jahren. Grundlage sind 28 ausführliche, qualitative Interviews. Ausgehend von den Interviewpartnern und thematischen Querschnitten, u.a. zur politischen Orientierung, zur Parteibindung oder zum Wahlverhalten, wird eine Typologie politischen Verhaltens entwickelt. Identifiziert werden Typen vom „Nachdenker“, dem „kritisch Engagierten“, dem „Selbstverwirklicher“ bis zum „Gestalter“.

ISBN 978-3-7344-0412-2 (Print), 176 S., € 19,80
ISBN 978-3-7344-0413-9 (PDF), € 15,99



ISBN 978-3-7344-0012-4
160 S., € 19,80



ISBN 978-3-89974906-9
288 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974967-0
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-7344-0142-8
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974973-1
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974995-3
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0013-1
368 S., € 39,80



ISBN 978-3-7344-0069-8
192 S., € 24,80

Die Reihe NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG

wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafeneeger, Klaus-Peter Hufer, Barbara Menke, Wibe Riekmann, Klaus Waldmann und Benedikt Widmaier.

Alle Titel sind auch als E-Book erhältlich

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau-ver

MAGAZIN

Szene	6
Service	13
DIE	16

3 VORSÄTZE

THEMA

18 Stichwort **»FamilienBildung«**
Melanie Mengel

20 **»Familie ist ein ungeheures Abenteuer«**
Im Gespräch mit dem Philosophen
Dieter Thomä zu *Familie*

23 **Familienbildung – ein unübersichtliches Feld**

24 **Prävention oder emanzipatorische Bildung?**
Familienbildung zwischen Erwachsenenbildung
und Sozialer Arbeit
Carola Iller

28 **Elternttraining oder Beziehungcoaching?**
Anforderungen an die Familienbildung heute
Heiner Barz

31 **Ungewöhnlich erfolgreich**
Eltern-Kind-Kurse in Einrichtungen
der Erwachsenen- und Familienbildung
Astrid Gilles-Bacciu

34 **Familienbildung im Migrationskontext**
Diversität anerkennen –
Weiterbildungsteilnahme erhöhen
Veronika Fischer

38 **Familie als Lernort von Erwachsenen**
Überlegungen zur intergenerationellen
Aneignung von Kompetenzen am Beispiel
Medienkompetenz
Bernhard Schmidt-Hertha

42 Praxisumschau

45 SUMMARIES

46 NACHWÖRTER



»What can Adult Education bring to the party?« Der Frage nach international vergleichender Erwachsenenbildungsforschung widmen sich ein Beitrag und ein Interview auf den Seiten 16 und 17.

Zum Themenschwerpunkt**»FamilienBildung«:**

Familienbildung ist mit ihrer »doppelten Verankerung« in Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung in einem Spannungsfeld zwischen Fürsorge und emanzipatorischer Bildung angesiedelt. Das Heft beleuchtet dieses Spannungsfeld und betrachtet die Bedingungen und die verschiedenen Herausforderungen für die Familienbildung aus erwachsenenpädagogischer Perspektive.



Familienbildung ist Mütterbildung – trotz »Väterkursen« ist dies auch heute noch großteilig zutreffend. Denkanstöße in Wort und Bild in den »Blickpunkten«.

Leitstudie gesucht?

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE (28.–30.09.2016)

Als man vor Jahren Erhard Schlutz gebeten hat, »Leitstudien« der Erwachsenenbildungswissenschaft zu benennen, hat er sich eher widerwillig zu einer Definition bereitgefunden. Danach haben Leitstudien »für eine Disziplin einen unübersehbaren Anregungs- und Vorbildcharakter [... Sie] tragen zur Diskurskontinuität und Identität einer Wissenschaftsdisziplin bei«, so Schlutz im Wörterbuch Erwachsenenbildung. Er hat seinerzeit drei Studien diesen Status zugeschrieben, deren jüngste aus dem Jahr 1979 datiert. Hat die Disziplin seither keine Leitstudie mehr zustande gebracht? Diese Frage tauchte an prominenter Stelle der diesjährigen Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im sonnigen Tübingen auf. Das Schwerpunktthema – »Biografie – Lebenslauf – Generation« – bot hierzu genügend Anknüpfungspunkte, fühlen sich doch ganze Forschergenerationen durch Leitstudien geprägt oder zu ihnen herausgefordert.

Zunächst begann die Sektionstagung eigentlich wie immer: Nach den Grußworten des Dekans der ausrichtenden Tübinger Fakultät, Prof. Josef Schmid, der Vorsitzenden der Sektion, Prof. Carola Iller (Hildesheim), und, stellvertretend für die Gastgeber des Fachbereichs, Prof. Bernhard Schmidt-Hertha, wurde die Sektionstagung mit einem Keynote-Vortrag eröffnet. Für diesen wurde mit Prof. Markus Rieger-Ladich (Tübingen) ein Referent aus der Allgemeinen Pädagogik gewonnen, der sich dem Schwerpunktthema von einer Außenperspektive her nähern konnte. Dies tat er, indem er die »Wissenschaft als soziale Praxis« von Menschen betrachtete, die durch den Ort und die Zeit, in denen sie leben und arbeiten, geprägt sind. Er veranschaulichte dies unter anderem mit einem Blick auf seine eigene wissenschaftliche Herkunft und seinen Abgrenzungskampf gegen die älteren Generationen von Wissen-

schaftlerinnen und Wissenschaftlern. Im weiteren Verlauf der Tagung widmeten sich insgesamt zehn Sessions, zwei Podiumsdiskussionen und eine moderierte Postersession den verschiedenen Facetten des Schwerpunktthemas. In den Sessions wurden beispielsweise »Lernprozesse zwischen den Generationen« in den Blick genommen, »Generations- und Kohorteneffekte in der Lebenslaufforschung« analysiert oder »Professionstheoretische Perspektiven in Biografien von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern« betrachtet. Spannend waren dabei nicht nur die Vorträge selber, sondern auch die – aufgrund des straffen Programms zum Teil leider kurzen – Diskussionen, die sich an die Vorträge anschlossen. Hier wurden zeitweise große Fragen aufgeworfen: So wies Prof. Bernd Käßlinger (Gießen) im Anschluss an den Vortrag von Dr. Matthias Alke (DIE) zu »Angebotsstrukturen für ältere Generationen in Volkshochschulen« darauf hin, dass das Leistungsspektrum der Volkshochschulen inzwischen weit über das hinausgehe, was in den Programmen abgebildet ist. Welche Konsequenzen müsste dies für die Programmforschung haben? Auffällig war, wie sehr die Beschäftigung mit Biografien, Lebensläufen und Generationen in der Erwachsenenbildung als eine Frage von Übergängen gesehen wird. Deutlich wurde dies in der Session zu »Lebensphasen und Bildungsbiografien: Bildung und Altern«. Hier waren die Übergänge zwischen den verschiedenen Lebensphasen der rote Faden, der sich durch fast alle Vorträge zog – der Übergang als Lernanlass und Lernthema (so Prof. Julia Steinfort-Diedenhofen, Köln, zur Transition ins hohe Lebensalter), der Übergang als Krise oder Befreiung und damit als Forschungsthema (so Prof. Bernhard Schmidt-Hertha, Sai-Lila Rees und Laura Greiner, Tübingen, mit ihrer Untersuchung zum Übergang in die Nacherwerbsphase), aber auch

Übergänge in der Wahrnehmung der Lebensphasen (so Prof. Ines Himmelbach, Freiburg, die unter Rückgriff auf die ILSE-Studie und in Anschluss an Lessenich zeigte, dass sich die Narrative des Alterns geändert haben). Der andere rote Faden, der sich durch die Sektionstagung zog, war die Betrachtung der eigenen Profession. Schon mit dem Keynote-Vortrag begonnen, wurde vor allem in einer Podiumsdiskussion darauf Bezug genommen. Und damit sind wir wieder bei den Leitstudien. In einer als Generationengespräch inszenierten Runde, moderiert von Prof. Harm Kuper (Berlin), brachte der Begriff Leitstudie eine muntere Debatte ins Rollen, in der sich – wohl mehr individuelle denn generationenspezifische – Haltungen zur Leistungsfähigkeit der eigenen Disziplin zeigten. Während Prof. Jürgen Wittpoth (Bochum) (»Wir haben das Niveau der drei Leitstudien bisher nicht übertroffen«) und Prof. Josef Schrader (Bonn/Tübingen) (»Wir müssen die richtigen Fragen stellen und probieren, gute Forschung zu machen«) neue Leitstudien eher auf der To-do-Liste verorteten, machte sich Prof. Bernd Käßlinger für ein neues Selbstbewusstsein einer jüngeren Forschergeneration stark. In den letzten Jahren sei eine Reihe von Studien erschienen, die man gut und gerne in den Kanon der Leitstudien aufnehmen könnte, es komme jetzt darauf an, »Dinge gut weiterzuführen«. Wie auch immer die Resultate erwachsenpädagogischer Forschung der letzten Jahre beurteilt werden: Um die Wahrscheinlichkeit für die Rezeption ihrer Arbeiten als Leitstudien zu erhöhen, sollten neue große Studien geplant werden, am besten in sub- und interdisziplinärer Zusammenarbeit, worauf Dr. Sarah Widany (Hagen) abhob. Die Tübinger Tagung könnte dafür ein Impuls sein.

Diversity in der Familienbildung

Regenbogenfamilien als neue Zielgruppe

Unsere Gesellschaft zeichnet sich durch eine große Vielfalt an Familienformen aus. Wurden in den vergangenen Jahren vor allem Gruppen wie Alleinerziehende oder Patchworkfamilien öffentlich stark wahrgenommen, so erfahren mittlerweile auch Regenbogenfamilien eine wachsende Aufmerksamkeit. Sie sind häufig noch diffus beschrieben: Regenbogenfamilien-Eltern eint zunächst ihre eigene Homo-, Bi- oder Transsexualität sowie das Vorhandensein von Kindern bzw. eines Kinderwunsches. Die Wege der Familienrealisation und die Erscheinungsarten dieser Familienform sind indes sehr unterschiedlich. Wie aber werden solche Familien in der Erwachsenen- und Familienbildung wahrgenommen? Sind sie eine explizite Zielgruppe? Um eine Zielgruppe der Erwachsenenbildung beschreiben zu können, müssen zunächst ihre gemeinsamen sozialstrukturellen Merkmale und Voraussetzungen identifiziert werden (Faulstich & Zeuner, 1999, S. 99): Gleichgeschlechtliche Paare mit Kindern zeichnen sich mehrheitlich durch einen hohen sozioökonomischen und soziokulturellen Status aus. Ihr Bildungshintergrund und ihre berufliche Qualifikation sind auf einem gehobenen Niveau. Der von ihnen praktizierte Erziehungsstil ist partnerschaftlich und von egalitärer Rollenverteilung geprägt (Rupp, 2009, S. 283f.). LGBTQI-Menschen¹ mit Kinderwunsch bzw. Eltern in Regenbogenfamilien beschäftigen sich mit ganz spezifischen Fragen, die für heterosexuelle Paare in der Regel keine Rolle spielen: Welche Wege zum Kind sind möglich? Wie kann eine rechtliche Absicherung des Kindes erfolgen, da eine gemeinsame Elternschaft erst nach der langwierigen Prozedur der Stiefkindadoption möglich ist? Welche Strategien zum

Umgang mit möglicher Diskriminierung können angewendet werden? Und wie kann das Kind gestärkt werden, sollte es negative Erfahrungen aufgrund seines familiären Hintergrundes machen? Dies sind nur einige Fragestellungen, die für diese Zielgruppe relevant sind und auf die im Rahmen von Familienbildungsangeboten eingegangen werden könnte. Der aktuelle Bildungsbedarf von Regenbogenfamilien wird größtenteils durch die Angebote des Lesben- und Schwulenverbandes Deutschland e.V. (LSVD) abgedeckt. Neben dem Leuchtturmprojekt am »Regenbogenfamilienzentrum« in Berlin und der Organisation regionaler Vernetzung von Regenbogenfamilien (sog. ilse-Gruppen) veranstaltet der LSVD regelmäßige Regenbogenfamilienseminare. Inhaltlich finden spezifische Fragestellungen Eingang in die Programme: Familienplanung, rechtliche und politische Entwicklungen, Coming-out als Regenbogenfamilie, Zusammenarbeit mit Institutionen etc. Doch auch Themen, die andere Familienformen ganz genauso betreffen, werden bearbeitet: Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Pflege der Partnerschaft oder Trennung. Die breit gefächerte Programmgestaltung gibt Regenbogenfamilieneltern und -kindern die Möglichkeit einer intensiven, oftmals mehrtägigen Auseinandersetzung mit den für sie relevanten Themen (LSVD, 2016). Institutionen der Familienbildung in Deutschland gehen sehr unterschiedlich mit einer erweiterten Familiendefinition um. So gibt es Familienbildungsstätten, deren Ausschreibungstexte und Illustrationen Regenbogenfamilien bewusst oder unbewusst ausschließen, indem sie mehr oder weniger eindeutig auf die klassische Vater-Mutter-Kind(er)-Familienkonstellation verweisen. Andere verwenden eine offene und einladende Sprache und einen erweiterten Familienbegriff. Sie wenden sich zum Teil sogar ganz generell an alternative Familienformen. Mit dieser Strategie folgen sie einem integrativen und adressaten-

übergreifenden Ansatz der Zielgruppenorientierung (Hippel & Tippelt, 2011, S. 810). Und schließlich gibt es Anbieter der Familienbildung, die ganz explizite Angebote für Regenbogenfamilien bereithalten. Gleichwohl sind Regenbogenfamilien keine homogene Gruppe. Mitunter sind die Gemeinsamkeiten zweier Regenbogenfamilien geringer als die einer Regenbogen- und einer traditionellen Familie. Sofern die Familienform für den Inhalt der Bildungsveranstaltung keine hohe Relevanz hat (z. B. elterliche Medienkompetenz), ist ein spezifisches Angebot eines Bildungsträgers möglicherweise gar nicht notwendig. Wenn die Familienbildung den Anspruch hat, die gesellschaftliche Realität abzubilden, so muss sie sich künftig für diese Zielgruppe öffnen und ihre Bedürfnisse mit abdecken. Bereits heute haben LGBTQI-Menschen Kinder oder wünschen sich welche. Im Sinne der Wahlfreiheit dürfen sie nicht nur auf Seminarangebote ihres Interessenverbandes angewiesen sein. Vielmehr sollten auch sie auf das breite Angebot der Familienbildung zugreifen können und sich darin wiederfinden. Grundsätzlich kann die Familienbildung davon profitieren, dass durch eine diverse Teilnehmerschaft soziales Lernen gefördert wird und mögliche Vorurteile abgebaut werden können (Engelhardt, 2016, S. 41).

Marlies Engelhardt

Literatur

- Engelhardt, M. (2016). *Eltern in Regenbogenfamilien. Analyse einer Zielgruppe der Erwachsenenbildung*. (Nicht veröffentlichte Masterthesis). Evangelische Hochschule Nürnberg.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (1999). *Erwachsenenbildung – eine handlungsorientierte Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Hippel, A. von & Tippelt, R. (2011). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 801–811). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lesben- und Schwulenverband Deutschland e.V. (LSVD) (2016). *LSVD Familienseiten*. Abgerufen von www.lsvd.de/lebensformen/lsvd-familienseiten.html
- Rupp, M. (2009). *Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften*. Köln: Bundesanzeiger Verlag.

¹ LGBTQI ist das Akronym für »Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, Questioning and Intersex« und beschreibt damit Spielarten sexueller Orientierung und körperlicher Wahrnehmung jenseits der heteronormativen Dichotomie »Mann/Frau«.

Normierungsarbeit im Bildungsbereich

DIN-Normenausschuss »Bildungsdienstleistungen«

Vor 100 Jahren (1917) als Normenausschuss der deutschen Industrie gegründet, wird das Deutsche Institut für Normung e.V. (DIN) seit 1975 als einzige nationale Normungsorganisation in der BRD anerkannt, die zudem für europäische und internationale Normungsaktivitäten zuständig ist. Seit Anfang Februar 2016 ist das DIE Mitglied im Normenausschuss »Bildungsdienstleistungen« des DIN. Aber was haben Normung und Standardisierung mit dem sehr heterogenen und wenig reglementierten Feld der Weiterbildung zu tun? Wie kam es dazu, dass einer der ca. 70 Normenausschüsse des DIN dem Bereich der »Bildungsdienstleistungen« gewidmet ist?

Zum einen hat das DIN seit seiner Gründung seinen Aufgabenbereich aufgrund der immer neuen Anforderungen, die seitens Wirtschaft und Technik, Wissenschaft und Verwaltung an das Institut gestellt wurden, kontinuierlich erweitert, um Rationalisierungs- und Qualitätssicherungsprozesse in immer neuen Bereichen zu unterstützen. Zum anderen hat sich die Weiterbildungsbranche als derjenige Bildungsbereich, der hierarchischer Steuerung und staatlichen Interventionen am wenigsten unterliegt, als besonders empfänglich für Qualitätssicherungssysteme erwiesen, die zunehmend durch den Markt entwickelt und über den Markt verbreitet wurden. Die Normen, die zurzeit im Arbeitsausschuss »Lerndienstleistungen für die Aus- und Weiterbildung« bearbeitet werden, sind zwei internationale Dienstleistungsnormen (nach ISO). Die erste Norm, »Lerndienstleistungen für die Aus- und Weiterbildung – Grundlegende Anforderungen an Dienstleister« (DIN ISO 29990:2010), wird aktuell überarbeitet – verabschiedete Normen werden alle fünf Jahre systematisch überprüft. Die zweite Norm, die zurzeit bearbeitet wird, wird in Deutschland demnächst unter dem Namen DIN ISO 29991 »Sprachlerndienstleistungen für die Aus- und Weiterbildung – Anfor-

derungen« erscheinen. Eine weitere für die Weiterbildung sehr relevante Norm ist als ISO-Norm seit April 2015 in Vorbereitung: »Assessment of educational results outside the formal sector – Requirements with guidance«. Sie beschäftigt sich mit der Bewertung von Lernergebnissen in der Aus- und Weiterbildung und gibt entsprechende Umsetzungsempfehlungen – ein weiterer Schritt in Richtung Validierung von nichtformalem und informellem Lernen. Erklärtes Ziel bei der Verabschiedung dieser Normen ist es, die Transparenz der Anbieter auf dem Markt und die Qualität der Lerndienstleistungen zu erhöhen, eine bessere internationale Vergleichbarkeit herzustellen und die Lernenden vor nachteiligen Angeboten und Dienstleistungen zu schützen.

Alexandra Ioannidou (DIE)

Familien und Politik

Familienbericht NRW erschienen

Erstmals seit 25 Jahren hat die Landesregierung Nordrhein-Westfalen einen Familienbericht erstellt, der die Situation der Familien in Nordrhein-Westfalen beschreibt, ihre Anliegen darstellt und erste Eckpunkte für eine zukünftige Familienpolitik der nächsten Jahre formuliert. Das besondere des Projektes ist vor allem, dass die Familien selbst intensiv und unmittelbar an dem Bericht beteiligt waren. So konnten sie über drei Wege ihren Beitrag zum Familienbericht leisten: über die so genannten Familiendialoge, über ein Internetportal sowie durch die Teilnahme an der Familienbefragung für NRW. Der Bericht greift zentrale und familienrelevante Themen auf und umfasst drei Teile. Im ersten Teil werden Daten, Fakten und Ergebnisse vorhandener Befragungen und Analysen gebündelt vorgestellt. Der zweite Teil widmet sich den Wünschen und Vorstellungen der Familien in NRW selbst. In

einem dritten Teil werden Empfehlungen für die Gestaltung der Landesfamilienpolitik entwickelt. Der Familienbericht ist somit als Analyse-, Planungs- und Beteiligungsinstrument für die Familienpolitik in Nordrhein-Westfalen entwickelt worden und spiegelt die Vielschichtigkeit und Heterogenität der familienpolitischen Fragestellungen wider.

Der Familienbericht NRW kann als PDF heruntergeladen werden:

 www.mfkjks.nrw/artikel/familienbericht-nrw-familien-gestalten-politik-mit

DIE/IL

Umbenennung

Neuer Name für Akademie Remscheid

Mit dem Erscheinen des Jahresprogramms 2017 wird die Akademie Remscheid ab dem 1. September 2016 in »Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW« umbenannt.

Unter dem neuen Namen wird künftig die Arbeit fortgeführt, die seit 1958 in der Akademie Remscheid gelebte Tradition ist. Als zentrales Institut für kulturelle Kinder- und Jugendbildung der Bundesrepublik Deutschland und des Landes Nordrhein-Westfalen steht die Akademie auch künftig für Fortbildung, Fachdiskurs und Forschung im Feld der Kulturellen Bildung. Insbesondere Neuhinzugekommenen der Kulturellen Bildungsszene wird der neue Name helfen, die Bedeutung und den Hintergrund der Institution besser einzuschätzen.

Parallel zur Umbenennung erscheint auch das Jahresprogramm 2017 mit neuem Namen und Layout. Viele der angebotenen Kurse sind interdisziplinär angelegt und decken ein breites Spektrum an Handlungsfeldern und aktuellen kulturpädagogischen Themen ab. Das Programm kann online bestellt werden:

 www.kulturellebildung.de

DIE/IL

Kinderfernsehen für Eltern und Lehrkräfte

Relaunch von »KiKA für Erwachsene«

Gutes Kinderfernsehen greift relevante Themen auf, setzt diese altersgerecht um und bietet der jungen Zielgruppe Orientierung. Doch auch nach einer Sendung kann es weiterhin Gesprächsbedarf bei Kindern und auch bei den Erziehungsberechtigten oder Lehrkräften geben. Kinder in ihrer Informations- und Medienaneignung zu begleiten, ist eine Aufgabe, die nur gemeinsam mit Eltern, Erziehern und Lehrern gelingen kann. Mit »KiKA für Erwachsene« bietet der Kinderkanal von ARD und ZDF hierfür ein umfangreiches Online-Angebot, das die Bildungspartnerschaft zwischen Kind und Erziehungsverantwortlichen fördert. Das Online-Angebot bietet inhaltlich, strukturell und optisch überarbeitet in einem magazinartigen Look neben Beiträgen zu Medienpädagogik und -erziehung in Video-Interviews auch vielfältiges Hintergrundwissen zum Thema. Geplant sind regelmäßig neue Inhalte und zahlreiche Dialogangebote, die

Erwachsenen die Möglichkeit bieten, mit den KiKA-Machern und auch untereinander ins Gespräch zu kommen. Ziel ist es, Erwachsenen medienpädagogisches Wissen zu vermitteln, sie dadurch zu aktivieren und in ihrer Rolle zu stärken sowie zur Selbstreflexion anzuregen. Außerdem wird auf den Online-Seiten ein breit aufgestelltes Hintergrundmaterial zur Verfügung gestellt, das einen Austausch zwischen allen Beteiligten – Kindern, Erziehungsverantwortlichen und Lehrkräften – fördert. Eltern und Pädagogen finden sowohl allgemeine medienpädagogische Hintergrundinformationen als auch ganz praktische Handlungsanregungen für den (Familien-)Alltag. Darüber hinaus bietet das Online-Angebot auch Begleitangebote wie Arbeitsblätter, Videos und weiterführende Links zu einzelnen Wissenssendungen und Schwerpunkten wie dem KiKA-Themenschwerpunkt »Respekt für meine Rechte! Umwelt schützen jetzt!«.

KiKA ist damit nicht nur Ansprechpartner für Kinder, sondern kann auch verstärkt zum aktivierenden und informierenden Medium für interessierte Erwachsene werden. *DIE/IL; KiKA*

 www.erwachsene.kika.de

Neuaufgabe

Handbuch: KIDIX – Der Eltern-Kind-Kurs

Seitdem 2012 die ersten Eltern-Kind-Kurse durchgeführt wurden, ist das Konzept der Katholischen Familienbildung in NRW eine Erfolgsgeschichte. Die Leitung der Kurse übernehmen eigens dafür qualifizierte Referent/inn/en. In das neu aufgelegte Handbuch für Kursleitungen sind die Ergebnisse einer aktuellen Evaluation eingeflossen. Das neue Handbuch präsentiert sich noch praxisorientierter.

 www.kidix-eltern-kind-kurs.de

Ein voller Erfolg: Deutscher Weiterbildungstag 2016

In diesem Jahr startete der bundesweite Aktionstag mit einer großen Auftaktveranstaltung in Berlin, die von Dunja Hayali moderiert wurde und einstimmen sollte auf die mehr als 500 stattfindenden Aktionen rund um das Thema Weiterbildung und lebenslanges Lernen. 21 Verbände und Weiterbildungseinrichtungen waren als Ausrichter beteiligt. Der diesjährige Schwerpunkt richtete seinen Blick ganz deutlich in Richtung Zukunft der Branche, denn Motto des Tages war »Weiterbildung 4.0 – fit für die digitale Welt«. Das DIE, das seit vielen Jahren zu den 21 Veranstaltern des Weiterbildungstages gehört, beteiligte sich – das Schwerpunktthema aufgreifend – mit einem kostenlosen Webinar am Aktionstag. Im Rahmen dieses Online-Angebotes, das das Lernportal wb-web umsetzte, standen die E-Learning-Expertin Hedwig Seipel und der IT-Jurist Thomas Hartmann eine Stunde lang Rede und Antwort zum

Thema »Open Educational Resources (OER) und Urheberrecht«. Mit dem Webinar leistete das Lernportal einen Beitrag zur Stärkung der Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung.

Traditionell wurden zum Auftakt des Deutschen Weiterbildungstages in Berlin die »Vorbilder der Weiterbildung« geehrt – Menschen oder Projekte, die im besten Sinne für Weiterbildung und lebenslanges Lernen stehen. 2016 erhielten vier Preisträgerinnen in verschiedenen Kategorien die »Ehrenpreise«: Juliane von Hinüber-Jin in der Kategorie »Innovative Dozentin«, Nebahat Cakir in der Kategorie »Zweite Chance«, Sabine Müller in der Kategorie »Aufstieg durch Bildung«. In der Kategorie »Vorbildliches Unternehmen« gewann das Mainzer Studienhaus. Durch zahlreiche prominente Botschafter wie Renan Demirkan oder Joe Bausch unterstützt, war der Weiterbil-

dungstag, der 2016 unter der Schirmherrschaft von EU-Kommissar Oettinger ausgerichtet wurde, auch medial stark aufgestellt. Ebenso stieg die politische Reichweite merklich: Explizit auf den Deutschen Weiterbildungstag zugeschnittene Statements kamen von Bildungsministerin Wanka, Arbeits- und Sozialministerin Nahles und von Wirtschaftsminister und Vizekanzler Gabriel. Zum Schwerpunktthema liegt auch eine politische Plattform vor, die die wichtigsten Ziele und Aufgaben der Weiterbildung hinsichtlich der digitalen Transformation unsere Gesellschaft abbildet.

Die politische Plattform als PDF und einen Tagungsbericht zum Weiterbildungstag gibt es unter

 www.deutscher-weiterbildungstag.de

 <https://ec.europa.eu/epale/de/blog/glamour-tut-gut-zum-deutschen-weiterbildungstag-2016-am-29-september>

Der Professionsentwicklung Konturen geben

Das Projekt KOPROF analysiert die berufliche Weiterbildung

Worin unterscheiden sich Funktionen und Tätigkeiten in der beruflichen Weiterbildung? Welche Berufsrollen können Menschen, die in der Weiterbildung tätig sind, daraus identifizieren? Welche beruflichen Selbstverständnisse und Konzepte des Handelns prägen Erwerbstätige in ihrem Arbeitsalltag eigentlich? Und welche Strategien zur Professionalisierung des Personals und zur Qualitätssicherung der Angebote lassen sich daraus ableiten? Diese Fragen stehen im Mittelpunkt des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit Anfang 2016 geförderten Projekts KOPROF. In diesem Projekt, das sich mit »Konturen der Professionsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung« beschäftigt, kooperiert ein Team aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Universität Würzburg (Prof. Regina Egetenmeyer) und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (Prof. Ingeborg Schübler).

»Im Bereich der beruflichen Weiterbildung in Deutschland sind die Tätigkeiten des pädagogischen Personals äußerst vielfältig, und es existiert auch kein klares Berufsbild«, erklärt Ingeborg Schübler. Dies liegt u. a. daran, dass die Anforderungen der Praxis kaum auf einen Nenner gebracht werden können. Gleichzeitig steigt die Nachfrage Erwachsener nach Weiterbildungsangeboten, wie das auch der aktuelle Bildungsbericht belegt. Der größte Bereich ist hier die berufliche Weiterbildung, weshalb eine professionelle erwachsenenpädagogische Unterstützung umso wichtiger wird: »Trotz der hohen Bedeutung der Weiterbildung sind bislang keine systematischen Erkenntnisse über die Professionalisierungsrealität in der beruflichen Weiterbildung verfügbar«, so Regina Egetenmeyer. Diese Forschungslücke soll in dem jetzt gestarteten Forschungsprojekt geschlossen werden.

In den kommenden drei Jahren wollen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler deshalb den Bereich der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung intensiv untersuchen und sich dazu mit Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung austauschen. Mit Hilfe von Fallstudien, Interviews mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis und einer Fragebogenerhebung geht es darum, einen differenzierteren Überblick über die Tätigkeits- und Aufgabenfelder der beruflichen Weiterbildung sowie die Professionalisierungsrealität in der Praxis zu erhalten. Ziel ist es, einen Entwurf zu einem Professionalisierungskonzept vorzulegen, der über den aktuellen Status quo hinausgeht. Einrichtungen, die sich gerne an der Studie beteiligen möchten, finden nähere Informationen zum Projekt und die Kontaktdaten auf der Homepage:

 <http://koprof.ph-ludwigsburg.de>

*Regina Egetenmeyer (Würzburg)/
Ingeborg Schübler (Ludwigsburg)*

»Learning happens on the spot«

Stadt und Region als Bezugspunkte von Erwachsenenbildung

In pädagogischen Diskursen werden zunehmend kleinräumliche Einheiten wie Stadt und Region thematisiert. Unter dem Titel »Adult Education in Cities and Regions – a European Perspective« luden die Koordinierungsstellen der ePlattform für Erwachsenenbildung in Europa (EPALE) aus Deutschland und den Benelux-Ländern am 8.–9. September 2016 nach Aachen ein, um darzustellen, wie Erwachsenenbildung vor Ort und für ihren Ort arbeitet. Regionen und Städte seien sinnvolle Einheiten, um das Lernen Erwachsener zu gestalten, so Christian Bernhard (Universität Bamberg/Leiter der NKS EPALe Deutschland). Lernen geschehe vor Ort und sei angewiesen auf Lerngelegenheiten vor Ort: bei der Arbeit, in Peer-Gruppen, in Bildungseinrichtungen. Anhand von Beispielen eröffnete er eine Anbieter-, eine Lernenden- und eine politische Steuerungsperspektive auf

Stadt und Region und deren verschiedene Implikationen für pädagogische Prozesse. Die Lernperspektive nahm Prof. Werner Schönig (Kath. Hochschule Köln) auf – unter Einbezug von Mappingmethoden – und betonte, dass bei deren Einsatz nicht die Karten selbst, sondern deren Diskussion den Erkenntnisgewinn generieren. Eine Gesamtperspektive nahm Dr. Balázs Németh (Universität Pécs, Ungarn) am Beispiel von Learning Cities ein. Dieses Konzept beinhaltet die gemeinsame Erarbeitung und Umsetzung einer Bildungs-Vision der eigenen Stadt oder Region. Die Vision gelte es entsprechend einer sozialen Eigenlogik von Städten und Regionen inhaltlich je individuell zu gestalten. In Bezug auf Weiterbildungsbeteiligung präsentierte Prof. Klaus Schömann eine regionale Strategie: Zentrale Aspekte von Weiterbildung und Teilnahmemöglichkeiten wie Familien-

politik (bspw. Kinderbetreuung), Arbeit (bspw. Freistellungsmöglichkeiten) und öffentlicher Personennahverkehr (Anreise-möglichkeiten und -kosten) lägen nicht in der Hand der Bildungspolitik. Es gelte daher, durch Kooperation möglichst viele Teilnahmhindernisse abzubauen. Um solche Kooperationen in die Wege zu leiten und aufrecht zu erhalten, so die abschließende Paneldiskussion, brauche man Foren zur gemeinsamen Diskussion. Die Konferenz sei hierzu – so auch viele der 70 teilnehmenden Vertreterinnen und Vertreter aus Politik, Wissenschaft und Erwachsenenbildung – ein erster guter Anstoß gewesen. Eine ausführliche Ergebnisdarstellung ist auf EPALe (siehe unten) zu finden. Die Verantwortlichen hoffen, dort die Diskussionen weiterzuführen, und planen weitere Konferenzen zu europäischen Erwachsenenbildungsthemen für das Jahr 2017.

 <https://ec.europa.eu/epale/en/node/26979>

Christian Bernhard (EPALe)

Die Zukunft der Erwachsenenbildung

ESREA-Konferenz wirft Blick auf Macht- und Kreativitätsfragen

Forschende aus dem Feld der europäischen Erwachsenenbildung treffen sich alle drei Jahre zur internationalen Konferenz der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA). Bemerkenswert ist, dass in diesem Jahr auch Forschende aus Australien und Amerika ihr Interesse gezeigt und mit ihren Beiträgen die Konferenz unterstützt haben. Im September 2016 fand die Tagung in Irland an der Maynooth University statt. In über 100 Vorträgen, 8 Symposien, 5 Roundtables und 13 Workshops wurde das Thema »Imagining Diverse Futures for Adult Education: Questions of Power and Resources of Creativity« diskutiert. So rahmten die Keynotes von Prof. John Field (University of Stirling), Prof. Antonia Darder (Loyola Marymount University) und Prof. Lene Tanggaard (Aalborg University) die Veranstaltung, indem sie die beiden Begriffe Macht und Kreativität in der Erwach-

senenbildung aus unterschiedlichen Perspektiven und Forschungsdisziplinen darlegten. Die beiden Containerbegriffe Macht und Kreativität können einen Widerspruch beherbergen: So kann Kreativität nicht mittels Macht top down angeordnet werden. Dennoch kann Macht auch kreativ genutzt werden, wie Dr. Matthias Alke (DIE) und Sonja Muders (DIE) in ihrem Vortrag »Analysing Power and Creativity in Adult Education Institutions in a Theory-of-Conventions-Perspective« darstellten. Sie verbanden u. a. beide Begriffe zu »kreativer Handlungsmacht und -möglichkeiten« und wandten diese mithilfe der Theorie der Konventionen auf eine Interviewstudie an. Dr. Annika Goeze (DIE, unter Mitarbeit von Dorett Schneider) stellte in ihrem Vortrag »Shaping the Future by Selecting Adult Education's Teaching Staff: Empirical Data on Recruitment Practices in Germany« erste Projekter-

gebnisse zu den Rekrutierungspraxen des Weiterbildungspersonals vor. Ferner legte Dr. Inga Specht (DIE, unter Mitarbeit von Franziska Semrau, TU Chemnitz) in ihrem Vortrag »Educational Programmes for Adults Accompanying Museum Exhibitions« die verschiedenen Zugänge und Partizipationsmöglichkeiten von Teilnehmenden von Vermittlungs- und Bildungsangeboten in Museen dar. Insgesamt bot die Konferenz viele internationale Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten. Auch aktuelle Bezüge z. B. zum »Brexit« oder zu Migrationsfragen wurden in zahlreichen Vorträgen hergestellt. Der Blickwinkel lag dabei auf Machtverhältnissen und ihren Auswirkungen auf Kreativität. Die Ergebnisse dieser inspirierenden Konferenz, die in einem Tagungsband veröffentlicht werden, wecken Interesse an der und Vorfremde auf die nächste Konferenz.

Sonja Muders/Inga Specht (DIE)

Dauerhaft erfolgreich

10 Jahre Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung

Anlässlich des 10-jährigen Bestehens des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb) veranstaltete der Verband im September in Berlin eine Fachtagung zum Thema »Bildungs- und Berufsberatung im Spannungsfeld zwischen Hochkonjunktur, demografischem Wandel, Fachkräftebedarf und Integration«. Das nfb ist als gemeinnütziger, unabhängiger Verein ein zentraler Ansprechpartner in der Beratungslandschaft, der die professionelle Weiterentwicklung der Beratungsdienste in Deutschland fördert. Die Fachtagung feierte nicht nur das Jubiläum des nfb, sondern setzte die Zukunftsfrage des Forums auf die Agenda. Die Vorsitzende, Karen Schober, machte darauf aufmerksam, dass Beratung nach einer langen Hochphase nun an einer kritischen Schwelle stehe. Die zentrale Frage für das nfb sei, unter welchen institutionellen Bedingungen es gelingen

könne, das Beratungsthema weiterhin aktuell zu halten. Denn: Es könne nicht weitergehen wie bisher, so Schober. Der ehrenamtlich agierende Verband brauche feste Konstanten und eine Geschäftsstelle mit finanziell geklärten Strukturen. Wie bedeutsam Bildungs- und Berufsberatung sind, machten die Rednerinnen und Redner deutlich, die dem nfb Mut zur Weiterentwicklung machten. Dies zeigten u. a. die Videobotenschaft von Landesminister Schmeltzer (MAIS NRW) und der Vortrag von Prof. Süßmuth (Bundestagspräsidentin a. D.). Beratung diene als unverzichtbare Unterstützung in allen Lebens- und Lernbereichen und biete Orientierungshilfe bei Übergängen in beruflichen Kontexten. Kritisch machte Süßmuth darauf aufmerksam, dass die politisch definierten Legislaturperioden nicht immer hilfreich für eine kontinuierliche Begleitung und Planung notwendiger Entwicklungen

in der Weiterbildungspraxis seien. Vorträge von Ministerialdirektor Matzdorf (MAIS NRW) und Prof. Frey (Rektor der Hochschule der BA) sowie eine rege Podiumsdiskussion rundeten das Programm ab. Matzdorf und Frey legten in ihren Beiträgen den Fokus auf die unterstützende Funktion von Beratung im und rund um den Berufskontext. Sie betonten, dass in Zeiten zunehmend schwierigerer Berufswahlentscheidungen ohne eine gut strukturierte und in Bildungsabläufe integrierte Beratung wichtige – sogar ökonomische – Ressourcen verschwendet würden. Wie eine Verstetigung und Absicherung der wichtigen Arbeit des nfb zu erreichen ist, soll nun in Zusammenarbeit mit den weiteren Akteuren in der Beratungslandschaft erarbeitet werden. Auf kreative Lösungen ist zu hoffen, um die Geschäftsstelle des nfb unabhängig von einer Projektförderung besetzen und den laufenden Aufgaben des Forums weiterhin mit Tatkraft nachkommen zu können.

Stefanie Lencer (DIE)

Internet-Neulinge mit Digital-Kompass schulen

Unterstützung für ältere Engagierte

Immer mehr engagierte Ältere haben sich zur Aufgabe gemacht, ihr Wissen zum Internet und den neuen Medien an andere Seniorinnen und Senioren weiterzugeben. Für interessierte ältere sog. »Nonliner« sind diese Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wichtige Ansprechpartner. Denn gleichaltrige Trainer können sich oft gut in die Situation der noch nicht so versierten Internetnutzer hinein versetzen. So zeigen sie in der Regel viel Verständnis, machen Mut und geben Hilfestellung. Denn gerade Internet-Neulinge mit den so genannten »Neuen Medien« vertraut zu machen, braucht Fingerspitzengefühl, gute Vorbereitung und passendes Arbeitsmaterial. Hier setzt das Projekt »Digital-Kompass« an, dessen Ziel es ist, ein lebendiges Portal für Lotsen, Trainerinnen und Trainer, Helfer und Engagierte zu schaffen, die Ältere auf dem Weg ins und im Netz begleiten. Die Plattform www.digital-kompass.de bietet den Multiplikatoren in der Material-Fundgrube Lehrmaterialien, Broschüren, Filme, Arbeitsblätter und praktische Tipps rund ums Thema Internet und neue Medien. Der Digital-Kompass bietet zudem über seine »Digitalen Stammtische« Informationen zu aktuellen Themen aus erster Hand und ermöglicht den deutschlandweiten Austausch mit Gleichgesinnten. Spannend ist die Vernetzung von Online- und Offline-Angeboten: An den Stammtischen können Interessierte sowohl vor Ort als auch digital teilnehmen. Die Multiplikatoren sind zudem aufgefordert, sich aktiv an der Plattform zu beteiligen. Denn viele Trainerinnen und Trainer haben bereits gute Unterlagen oder kennen hilfreiche Broschüren, von denen andere profitieren können. Jeder kann seine Unterlagen veröffentlichen und somit anderen zur Verfügung stellen. Außerdem können die Engagierten auch ihren eigenen Digitalen Stammtisch zu einem Thema ihrer Wahl in ihrer Einrichtung anbieten. Einen Königsweg zur Vermittlung der Möglichkeiten des

Internets gibt es nicht. Doch die hier vorgestellte Herangehensweise bietet viel individuellen Spielraum und ist deshalb aus didaktischer Sicht interessant. Für Lehrende bedeutet dies aber auch, sich vorab genau mit der Zielgruppe vertraut zu machen. Welche Voraussetzungen bringen die einzelnen Personen mit, woran kann angeknüpft werden? Welche Interessen bestehen, welche könnten geweckt werden? Welche kulturellen und biografischen Hintergründe bringen die Personen mit (Hobbys, Lernerfahrungen)? Besonders wichtig ist es, die Einstiegsthemen für Internetneulinge genau zu wählen. Hilfreich sind Lerninhalte, die an den Alltag der Lernenden anknüpfen. Das Internet ist für viele kein Selbstzweck, sie suchen dort die

einzukaufen oder gar Online-Banking zu tätigen, wird bislang nur von einer kleineren Gruppe genutzt. Ein großer Motivationsfaktor, um sich mit dem Internet und seinen Möglichkeiten zu beschäftigen, ist das Ehrenamt. Zudem ergänzen die neuen Web-2.0-Möglichkeiten das Internetangebot durch aktive Teilhabe. Ob soziale Netzwerke, Foren- oder Blogbeiträge – die Partizipationsmöglichkeiten im Internet müssen gerade bei Seniorinnen und Senioren noch stärker bekannt gemacht werden. In der Heranführung an die Chancen des Web 2.0. sollten die Neu-Nutzer zum einen auf die vielfältigen Möglichkeiten dieser Angebote hingewiesen werden, zum anderen sollten aber auch die Sensibilität der eigenen Daten thematisiert und Grundlagen des Datenschutzes vermittelt werden. Konkret finden Multiplikatoren auf www.digital-kompass.de eine große



Ausschnitt aus einem Video zur Material-Fundgrube des Digital-Kompasses

Dinge, die sie auch im realen Leben beschäftigen. So sind der Kontakt zu den jüngeren Generationen, der Austausch mit ehemaligen Klassenkameraden oder Berufskollegen, der Kontakt zu Bekannten und Freunden gefragt. Neben der E-Mail-Nutzung spielen deshalb auch die sozialen Netzwerke, das Telefonieren via Internet und Videochats eine zentrale Rolle. Aber auch Informationen rund um Gesundheit, Produkte und Reisen verfügbar zu haben, löst Begeisterung aus. Beim Online-Handel ist die Zielgruppe noch reservierter: Reisen zu buchen, bequem von zu Hause

Anzahl von Einsteiger-Materialien zu den hier genannten Themen – unter anderem den »Wegweiser durch die digitale Welt für ältere Bürgerinnen und Bürger« der Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen (BAGSO). Er informiert über den leichten Interneteinstieg und über die vielfältigen Möglichkeiten des Internets. Durch die breite Themenvielfalt und die praxisnahe Vorgehensweise eignet er sich besonders gut als Schulungsmaterial.

*Dr. Barbara Keck/Stefanie Brandt
(BAGSO Service Gesellschaft)*

Personalia

Von der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. wurden für die Amtszeit von zwei Jahren in den Vorstand gewählt: **Dr. Burkhard Lehmann (Vorsitz)**, **Dr. Silke Vergara** und **Prof. Dr. Gabriele Vierzigmann**. Die gewählten Beisitzer/innen sind: **Dr. Beate Hörr**, **Dr. Jörg Teichert** und **Dr. Annette Strauß**.

Prof. Dr. Nicole Kimmelman ist zur Professorin für Wirtschaftspädagogik an der Universität Paderborn berufen worden. Mit der Berufung zum Juli 2016 ist der vierte Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Universität Paderborn wieder besetzt.

Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff ist die neue Lehrstuhlinhaberin der Professur für Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung professionellen Handelns an der Helmut-Schmidt-Universität (Universität der Bundeswehr) Hamburg.

Den Lehrstuhl der Professur für Höhere Berufsbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich hat **Prof. Dr. Erik Haberzeth** übernommen.

An der Universität Halle wird fortan **Prof. Dr. Jörg Dinkelaker** die Professur für Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung innehaben.

Die neue Lehrstuhlinhaberin der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Universität Bamberg ist **Prof. Dr. Julia Franz**.

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft meldet die Wiederwahl von **Prof. Dr. Carola Iller** als Vorstandsvorsitzende und **Prof. Dr. Olaf Dörner** als Vorstandsmitglied der Sektion Erwachsenenbildung. Neu in den Vorstand gewählt wurde **Prof. Dr. Ingeborg Schüßler**.

Veranstaltungstipps

Tagung »Raumaneignung und Raumnutzung«

Die 5. Tagung der informellen Arbeitsgruppe »Erwachsenenbildung und Raum« findet am **10. und 11. März 2017** an der Universität Potsdam statt. Ihr Titel lautet »Raumaneignung & Raumnutzung – ästhetische, politische und digitale Aspekte der Aneignung räumlicher Arrangements«. Alle weiteren Informationen zur Tagung sowie einen Call for Papers für Vorträge und Kommentare sind online zu finden.

 www.uni-potsdam.de/erwachsenenbildung/tagung.html

LEARNTEC – Digitale Lernkultur im Wandel

Vom **24. bis 26. Januar 2017** wird die Messe Karlsruhe zum 25. Mal zur Austausch- und Informationsplattform für digitale Bildung. Jährlich locken Fachmesse und Kongress mehr als 7.250 HR-Entscheider und IT-Verantwortliche aus aller Welt nach Karlsruhe, die sich bei über 240 Ausstellern über die Möglichkeiten digitalen Lernens informieren und konkret für ihre Problemstellungen bei Wissensvermittlung und -management Lösungen suchen.

 www.learntec.de

didacta Stuttgart

Als Europas größte Fachmesse rund um Bildung bietet die didacta vom **14. bis 18. Februar 2017** Angebote von rund 900 Ausstellern und ein umfangreiches Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte, Erzieher, Ausbilder, Trainer und Personalentwickler an. Hochrangige Vertreter aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft kommen zur didacta, um hier Wege für die Bildung der Zukunft zu finden und sich auszutauschen.

 www.messe-stuttgart.de/didacta

Werkstatt Forschungsmethoden

Am **1. und 2. März 2017** findet zum 15. Mal die Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung statt. Die Veranstaltung richtet sich an Nachwuchswissenschaftler und Nachwuchswissenschaftlerinnen aus den Bereichen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Sie bietet ein Forum, um insbesondere methodische sowie methodologische Fragen und Probleme aus aktuellen Qualifizierungs- und Forschungsarbeiten präsentieren und diskutieren zu können, und lädt ein zum kollegialen Austausch über laufende Arbeiten und Forschungserfahrungen. Alle Infos und der Call for Papers unter

 www.die-bonn.de/weiterbildung/veranstaltungenkalender/details.aspx?id=704

Tutorin des Jahres

Fünf Wochen lang hat der Fachverband Forum DistancE-Learning zusammen mit dem Bewertungsportal Fernstudium-Check zu einem großen Publikums-voting im Rahmen des Studienpreises DistancE-Learning zum Tutor des Jahres 2017 aufgerufen. Am Ende siegte **Dr. Nicolette Bohn**, Tutorin der Schule des Schreibens, Deutschlands größter Autorenschule. Insgesamt stellten sich 40 nominierte Tutorinnen und Tutoren der Online-Abstimmung; neben den abgegebenen Stimmen flossen auch qualitative Bewertungsstatements von Fernstudierenden zur Arbeit der Tutorinnen und Tutoren in das Ergebnis ein.



Foto: Forum DistancE-Learning

Forum DistancE-Learning, DIE/IL

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Ahlheim, Klaus

Kritik, Aufklärung, politische Intervention. Gesammelte Aufsätze zur Erwachsenenbildung

Ulm: Klemm+Oelschläger, 2016

Der Sammelband macht verstreute Texte aus über drei Jahrzehnten zur Theorie, Empirie und Praxis der Erwachsenenbildung wieder zugänglich. Die Aufsätze sind nach thematischen Gesichtspunkten gegliedert und innerhalb der einzelnen Kapitel dann chronologisch geordnet. Sie liefern Argumente gegen das Diktat des Ökonomischen in der beruflichen und affirmativen Tendenzen in der politischen Bildung.

Bergauer, Angela/Dvorak, Johann/
Stimmer, Gernot

Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung in Österreich nach 1945.

Strukturen, Zusammenhänge und Entwicklungen

Frankfurt am Main: Lang, 2016

Die Beiträge bieten eine reflektierte Beschreibung von Strukturen und Entwicklungen der österreichischen Erwachsenenbildung nach ihrer (Wieder-)Entstehung 1945. Der Band stellt die soziale Relevanz der Bildungsarbeit mit Erwachsenen, die dafür notwendigen Rahmenbedingungen sowie die Aufgaben einer Erinnerungskultur an die »Volksbildung« als Beitrag zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen vor.

Biermann, Paul, et al.

Politische Bildung im Alter

Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016

Die qualitative Studie untersucht anhand von Interviews biografische und soziale Verankerungen von Menschen zwischen 60 und 81 Jahren. Ausgehend von thematischen Querschnitten u. a. zur politischen Orientierung, zur Parteibindung oder zum Wahlverhalten, wird eine Typologie politischen Verhaltens entwickelt. Identifiziert werden

Typen vom »Nachdenker«, dem »kritisch Engagierten«, dem »Selbstverwirklicher« bis zum »Gestalter«.

Boeren, Ellen

Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context. An Interdisciplinary Theory

London: Palgrave, 2016

Auf der Basis einer interdisziplinär angelegten Theorie der Teilnahme an lebenslangem Lernen untersucht die Autorin die Bedingungen der Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme und bezieht sich dabei insbesondere auf die Relevanz der Bildungspolitik, des sozialen Charakters und der erwarteten Vorteile. Abschließend diskutiert sie die Implikationen ihrer Forschungsergebnisse für eine zukünftige Politik, für Praxis und Forschungsfelder.

Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold,
Henning/Robak, Steffi (Hrsg.)

Differente Lernkulturen – regional, national, transnational

Opladen: Budrich, 2016

Gegenüber früheren Auseinandersetzungen mit dem Thema »Lernkulturen« kommen heute regionale, nationale und transnationale Perspektiven hinzu – Lernkulturen konstituieren sich in unterschiedlicher Weise auf je unterschiedlichen Gliederungsebenen. Dabei bleiben Widersprüche und Überraschungen nicht aus, so dass auch Lernkulturentwicklung zu einem komplexen Geschehen gerät. Der Band versammelt ausgewählte und begutachtete Beiträge der Jahrestagung 2015 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, die sich diesem Thema widmete.

Fehl, Bianca

Lernen neben dem Beruf. Zur Etablierung von Lernzeiten in den Arbeitsalltag aus Sicht des Arbeitgebers [Elektronische Ressource] Marburg: Tectum-Verl., 2016 Die Studie untersucht, wie es Menschen in der Erwerbsphase ermöglicht

werden kann, ein berufsbegleitendes Studium zu absolvieren. Da sich dabei ein Mangel an verfügbarer Zeit immer wieder als limitierender Faktor darstellt, wird dazu eine mögliche Umsetzung durch das flexible Arbeitszeitmodell der »Zeitwertkonten« betrachtet. Eruiert wird dabei aus Arbeitgeberperspektive, welche Voraussetzungen für die erfolgreiche Etablierung von Lernzeiten im Arbeitsalltag geschaffen werden müssen.

Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.)
Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne

Weinheim: Beltz, 2016

Das Handbuch führt in die Breite der pädagogischen, in der Praxis realisierten Beratungsformate ein. Es trägt dazu bei, ein inhaltliches Verständnis zwischen den verschiedenen Beratungsformaten herzustellen, und unterstützt Vernetzungsinteressen, weiterführende Theoriebildung, empirische Forschung sowie die professionelle Ausrichtung von Beratung.

Goethe-Institut (Hrsg.)

Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund

Berlin: Schmidt, 2016

Angesichts der spezifischen Herausforderungen durch die große Zahl der Geflüchteten bietet diese Handreichung der Herausgeber von »Fremdsprache Deutsch« Orientierungshilfen und praktische Hilfestellungen für diese Zielgruppe. Einige Beiträge können unter www.fremdsprachedeutschdigital.de, Service, Zusatzmaterial. heruntergeladen werden.

Huber, Stefan

Basisaktivierung als Mittel gegen soziale Exklusion? Ein Vergleich von

Quartiersmanagement und Community Organizing an Berliner Beispielen Berlin: LIT Verlag, 2016

Auf der Basis eines Literaturberichts und zahlreicher Experteninterviews untersucht der Autor zwei Fragestellungen: 1. Kann Basisaktivierung durch Quartiersmanagement und Community

Organizing diesen Trends entgegenwirken? 2. Fördert die Ermöglichung der gesellschaftlichen Teilhabe von benachteiligten Bevölkerungsgruppen die Sozialkapitalbildung im Sinne Putnams?

Hüther, Gerald

Mit Freude lernen – ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen. Sieben Thesen zu einem erweiterten Lernbegriff und eine Auswahl von Beiträgen zur Untermauerung [Elektronische Ressource] Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2016

Dargestellt werden historisch entstandene und gesellschaftlich geförderte Einengungen des Lernens, wie zum Beispiel durch die Institutionalisierung oder durch den Verlust des Lebensbezugs des Lernens. Der Autor stellt anschließend anhand von Thesen seinen erweiterten Lernbegriff und Umsetzungen vor.

Mandel, Birgit (Hrsg.)

Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens
Bielefeld: transcript, 2016

Dieser Band liefert einen Überblick über empirische Erkenntnisse zur Kulturnutzung und zu kulturellen Interessen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen sowie Ergebnisse zu den Wirkungen und Grenzen von *Audience Development*, zu neuen Kulturvermittlungsansätzen sowie zu Strategien der kulturellen Neuausrichtung einer Stadt oder Region durch kulturelles Community Building und beteiligungsorientierte Kulturentwicklungsplanung.

Mizzi, Robert C./Rocco, Tonette S./Shore, Sue (Hrsg.)

Disrupting Adult and Community Education. Teaching, Learning, and Working in the Periphery
Albany: sunypress, 2016

Der Band stellt Lehren, Lernen und Arbeitsmethoden an der sozialen Peripherie der Gesellschaft dar, sozusagen

an den Schattenrändern formaler Systeme und offizieller Netzwerke. Anhand von Fallstudien, darunter eine Sexarbeiterin, ein wohnsitzloser Jugendlicher und ein Gefängnisinsasse, wird herausgearbeitet, wie an diesen Rändern Erwachsenenbildung stattfindet.

Robak, Steffi/Rippien, Horst/Heidemann, Lena/Pohlmann, Claudia (Hrsg.)
Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung
Frankfurt am Main: Lang, 2015

In einem perspektivverschränkten Ansatz untersucht der Band die polyvalenten Wirkungen von Bildungsurlaub. Außerdem werden die durch die Gesetzesänderung evozierten Steuerungseffekte auf der Ebene der Anbieter und Angebote einbezogen und die professionellen Handlungsmodi der Programmplanung sowie die Interessens- und Verwertungszusammenhänge der Teilnehmenden untersucht.

Schemmann, Michael (Hrsg.)

Nach Millenniumsentwicklungszielen und Education for All. Bilanz und Ausblick aus der Perspektive von Süd-, Ost- und Südostasien. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 39.
Köln: Böhlau, 2016

Der Band zieht eine Bilanz aus den beiden mittel- und unmittelbar für die (Weiter-)Bildung bestimmenden internationalen Initiativen der letzten 15 Jahre: der Millenniumserklärung der UN und der Bewegung Education for All der UNESCO. Es werden die Folgen der Initiativen auf nationalstaatlicher Ebene für Politik und Praxis der Erwachsenenbildung untersucht. Zudem geben die Beiträge einen Ausblick auf die zukünftige Entwicklung. Der Fokus wird hierbei auf den Raum Süd-, Ost- und Südostasien gerichtet, der sich durch ein Spektrum von Entwicklungsländern und Industriestaaten auszeichnet.

Stang, Richard

Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen
Berlin/Boston: Walter DeGruyter, 2016
Auf der Basis der Analyse des *state of the art* und der Entwicklung in den Bereichen Universitäten/Hochschulen, Bibliotheken, Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Bildungs- und Kulturzentren wird der Versuch unternommen, Anforderungen zu formulieren, wie zukünftige Lernwelten zu gestalten sind. Entworfen wird ein Optionsraum Lebenslanges Lernen als »atmendes Bildungssystem«, das sich an individuellen Lern- und Bildungszugängen orientiert und flexible Übergänge ermöglicht. Stang rückt dabei die Lernenden in den Fokus seiner konzeptionellen Überlegungen und weniger die Institutionen. Zentrale Dimensionen der Veränderung sind: vom Produkt zum Prozess, vom Lehren zum Lernen, vom Konsum zur Produktion, von der Lehrumgebung zur Lernumgebung, von der Addition zur Integration.

Yang, Kyung-Hwa

Participatory video in adult education. Cultivating participatory cultures in communities [Elektronische Ressource]
Singapore: Springer Singapore, 2016
Der Band stellt partizipative Video-Produktion als Instrument für gemeinwesenorientierte Erwachsenenbildung vor und fokussiert sich insbesondere auf die Möglichkeiten teilnehmerorientierter Lehr-Lern-Prozesse, die damit einhergehen. Die Autorin stützt sich dabei auf Ihre diesbezügliche Erfahrungen in großstädtischen Gemeinwesen und gibt praktische Anregungen für die Umsetzung.

Klaus Heuer (DIE)

»What can Adult Education bring to the party?«

Nachlese zur Tagung »International Comparative (Adult) Education Research«

Was kann der Beitrag der Erwachsenenbildungswissenschaft zur international vergleichenden Bildungsforschung sein? Und was kann die Erforschung der Erwachsenenbildung von internationalen Vergleichsstudien anderer Disziplinen lernen? Diese Fragen standen im Mittelpunkt einer internationalen Konferenz, die das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) am 12. und 13. September 2016 in Bonn veranstaltet hat. Gut 60 Teilnehmende aus 16 Ländern erhielten in namhaft besetzten Vorträgen vielfältigen Input. Zu den Keynote Speakers aus dem Ausland gehörten u. a. die Professoren Andy Green, John Field, John Holford und Dr. Ellen Boeren (alle UK) sowie Vertreter von supranationalen Organisationen wie Prof. Patrinos (Weltbank) und William Thorn (OECD). Für Input aus angrenzenden Disziplinen sorgten z. B. der Politikwissenschaftler Prof. Marius Busemeyer (Konstanz) und der Entwicklungspsychologe Prof. Kai Cortina (Michigan). Darüber hinaus traten bekannte Gesichter aus der in- und ausländischen Erwachsenenbildung als Referenten oder Kommentatoren in Erscheinung.

Die von Dr. Alexandra Ioannidou und Prof. Josef Schrader (DIE) konzipierte und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Konferenz lebte vom Nebeneinander verschiedener Ansätze und Perspektiven. Für die Erwachsenenbildung war es dabei sicher anregend, das Konzept der Lebensspanne kennenzulernen, mit dem Prof. Cortina Bildungssysteme vergleicht. Ähnlich fruchtbare Einsichten ermöglichte die vergleichende Wohlfahrtsstaatsforschung (Prof. Busemeyer). Aus vielen interessanten Gedanken der Tagung seien hier einige wenige hervorgehoben, die eine besondere Resonanz erfahren haben: William Thorn brachte seine Verwunderung darüber zum Ausdruck, dass die Bildungsforschung durch sog. Matthäus-Effekte (»Wer hat, dem wird

gegeben«) immer wieder in Erstaunen gesetzt würde. Es sei doch vielmehr erwartbar, dass zum Beispiel Hochqualifizierte eine höhere Weiterbildungsteilnahme aufwiesen als Geringqualifizierte. Prof. Tippelt führte diesen Gedanken weiter: Es gehe darum, Abweichungen von solch erwartbaren Zusammenhängen zu erforschen, zum Beispiel die Nicht-Teilnahme einiger Hochqualifizierter.

Prof. Holford zeigte, in welcher Weise supranationale Organisationen wie die EU internationale Vergleiche nutzten und in Politik verarbeiteten. Es würden *best practices* identifiziert und ohne Rücksicht auf länderspezifische Umstände als Strategie für andere Länder etabliert. Der ehemalige MPI-Forscher Cortina hob auf methodologische Probleme ab: Solange Korrelationen nur mittels Regressionsanalysen auf Einflussfaktoren und Effektstärken hin untersucht werden könnten, blieben die Möglichkeiten für eine erziehungswissenschaftliche Wirkungsforschung begrenzt. (Dass mit dem Nationalen Bildungspanel in Deutschland jetzt Längsschnittstudien möglich sind, ließ er unerwähnt.) Man wird nicht erwarten dürfen, dass die

Weiterbildungsforschung hier auf internationalem Parkett methodologische Fortschritte erbringt. Sie könnte aber, so viel wurde deutlich, vorliegende Daten (PIAAC, AES) noch weit mehr als bisher auswerten. Und hier warten noch interessante Aufgaben auf die Disziplin. Insbesondere sollten quantitative Vergleichsstudien um qualitative Tiefenstudien ergänzt werden, um zu verhindern, dass regionale und nationale Spezifika aus dem Blick geraten. Prof. Schrader gab in seinem abschließenden Ausblick als Veranstalter Anregungen, in welchen Feldern eine international vergleichende Erwachsenenbildungsforschung vielversprechend sein könnte: zu Programmen ebenso wie zum Personal und zur konkreten Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen. Das größte Gehör bei der Politik dürfte er wohl finden, wenn es gelänge, seine Leitfrage zu beantworten, nämlich welchen Beitrag die Erwachsenenbildung zur jeweiligen individuellen Entfaltung und sozioökonomischen Entwicklung von Ländern leistet. Und schließlich beantwortete Schrader auch die im Titel dieses Textes gestellte Forderung: Die Erwachsenenbildung solle nichts weniger als die richtigen Fragen einbringen in eine international vergleichende Bildungsforschungs-Party.

DIE/PB



Im Austausch: Die Tagungsteilnehmer Prof. Dr. Tom Sork, Dr. Friederike Behringer und Harry Anthony Patrinos (v.l.n.r.)

»International vergleichende Forschung muss interdisziplinär sein!«

Interview zur Tagung »International Comparative (Adult) Education Research«

Dr. Tom Sork ist Professor für Adult Education an der UBC in Vancouver. Am Rande der Tagung, die er moderierte (s. Tagungsbericht auf der gegenüberliegenden Seite), sprachen wir mit ihm über international vergleichende Erwachsenenbildungsforschung.

DIE: Was nehmen Sie von der Konferenz mit?

Sork: Die Konferenz gab mir die Möglichkeit, mehr über die Möglichkeiten, aber auch Grenzen international vergleichender Forschung auf dem Makrolevel zu erfahren, die in Europa und hier in Deutschland betrieben wird. Spannend war, die unterschiedlichen Herangehensweisen und Erwartungen an Erwachsenenbildung zu beobachten und daraus erwachsende Spannungen zu sehen – also z. B. ob Erwachsenenbildung eher instrumentell als Türöffner für den Arbeitsmarkt gesehen wird oder ob es allgemein darum gehen sollte, allen Menschen, egal welcher Herkunft, Bildungschancen zu gewähren.

DIE: Aber diese Spannungen können doch auch produktiv sein.

Sork: Absolut! Wir müssen verstehen, was die theoretischen Grundlagen der verschiedenen Akteure – auch in Politik und Praxis – sind, welche Vorstellungen und Annahmen sie ihrer Arbeit zugrunde legen. Dann können wir auch die Grenzen dieser Arbeit besser verstehen und die Spannungen, die aus den unterschiedlichen Sichtweisen erwachsen, produktiv nutzen.

DIE: Was wird für eine erfolgreiche international vergleichende Forschung in der Erwachsenenbildung noch benötigt?

Sork: Nun ja, das Feld der Erwachsenenbildungsforschung ist relativ klein. Wenn wir die Konferenz als Ausgangspunkt neh-

men, sollte es zunächst darum gehen, mehr international vergleichende Studien durchzuführen. Dabei ist es hilfreich, wenn wir auch Forscherinnen und Forscher aus angrenzenden Feldern für die Themen der Erwachsenenbildung gewinnen – z. B. aus der Soziologie, der Psychologie oder der Politischen Ökonomie.

DIE: Also nicht nur international vergleichend, sondern auch interdisziplinär?

Sork: Ja, ich denke, international vergleichende Forschung muss interdisziplinär aufgestellt sein!

Das Interview führten *DIE/JR* und *DIE/PB*. Zur Langfassung des Interviews:

 <http://ec.europa.eu/epale/de>

Neues aus den DIE-Projekten

ProfilPASS-Relaunch

Der ProfilPASS, seit über 10 Jahren ein bewährtes Instrument, um verborgene Kompetenzen sichtbar zu machen, ist grundlegend überarbeitet worden. Der ProfilPASS und der ProfilPASS für junge Menschen stehen in neuen Formaten zur Verfügung, lassen sich kostenfrei von den ebenfalls modernisierten ProfilPASS-Websites herunterladen und barrierefrei digital ausfüllen. Inhaltlich wurde vor allem das Kompetenzverständnis geschärft und der Einsatz für verschiedene Nutzergruppen (Arbeitssuchende, Studierende, Migrantinnen und Migranten etc.) erleichtert.

 www.profilpass.de

EULE

Das Projekt EULE (April 2016 – März 2019) hat zum Ziel, wb-web, das DIE-Portal für Lehrende in der Erwachsenenbildung, um Lernangebote für

Erwachsenenpädagog/inn/en zu erweitern. Auf der neuen Projekt-Website wird das Forschungs- und Entwicklungsprojekt nun insbesondere einem wissenschaftlich interessierten Publikum vorgestellt.

 www.die-bonn.de/eule

GRETA-Kompetenzmodell

Das vom BMBF geförderte Projekt hat das Ziel, »Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung- und Weiterbildung« (GRETA) zu schaffen. Basis für die Anerkennung ist ein einheitliches, trägerübergreifendes Kompetenzmodell von Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Das GRETA-Team stellt das Modell in einem Open-Access-Beitrag vor:

 www.die-bonn.de/id/34407

DIE-Veröffentlichungen

Bernd Käßpinger

Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien

Reihe: Theorie und Praxis
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2016
ca. 256 S., 34,90 €,
ISBN Print 978-3-7639-5796-5
ISBN E-Book 978-3-7639-5797-2

Caroline Euringer

Was ist Grundbildung Erwachsener?

Reihe: Theorie und Praxis
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2016
ca. 276 S., 34,90 €,
ISBN Print 978-3-7639-5798-9
ISBN E-Book 978-3-7639-5799-6

Personalia intern

Filomena Carbone unterstützt seit Oktober als Assistentin das Projekt »CurVe II – Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung«.

Julia Ferreira Pacheco arbeitet, ebenfalls seit Oktober, für das Projekt »GRETA«.

Doris Groß arbeitet seit Dezember 2016 im DFG-Projekt »GLOW – Governance-Strukturen und pädagogische Leistungsprofile in Organisationen der Weiterbildung« als wissenschaftliche Mitarbeiterin.

Familien Bildung

Stichwort:

»FamilienBildung«

Melanie Mengel



Melanie Mengel, Dipl.-Päd., ist Bereichs-koordinatorin in der Fachgruppe »Nationales Zentrum Frühe Hilfen« am Deutschen Jugendinstitut e.V.

Kontakt: mengel@dji.de

Literatur

Bauer, P., Neumann, S., Sting, S., Ummel, H. & Wiezorek, C. (2015). Familienbilder und Bilder »guter Elternschaft – zur Bedeutung eines konstitutiven aber vernachlässigten Moments. In S. Fegter, C. Heite, J. Mierendorff & M. Richter (Hrsg.), Transformationen von Familie und Elternschaft. *Neue Praxis* (Sonderheft 12), 16–28.

Comenius, J.A. (1962). *Informatorium der Mutterschul*. Herausgegeben von J. Heubach. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Euteneuer, M. & Uhlendorff, U. (2014). Familie und Familienalltag als Bildungsherausforderung. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 723–742.

Hof, C. (2010). Das Konzept des Lebenslangen Lernens – Implikationen für die Familienbildung. *forum Erwachsenenbildung* (2), 4–7.

Weitere zitierte Literatur in der Liste rechts.

Familienbildung ist ein **traditionsreiches erwachsenenpädagogisches** Handlungsfeld. Prägnante Beispiele vom 1633 veröffentlichten »Informatorium der Mutterschul« (Comenius, 1962) über die Gründung der ersten institutionellen »Mütterschule« im Kontext der Volksbildungsbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts bis hin zu handlungsorientierten Konzepten vom »**Leben und Lernen im Familienalltag**« (Schiersmann & Thiel, 1981) zeigen, wie sich dabei die Perspektive auf die Bildung mit Familien wandelte. Zugleich entwickelte sich Familienbildung im System der Fürsorge, vorrangig um die Folgen armutsbedingter Benachteiligung in Familien zu kompensieren. Innerhalb dieser gewachsenen »**doppelten Verankerung**« in **Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit** (s. den Beitrag von Iller in diesem Heft) hat sich die Landschaft der organisierten Familienbildung stark ausdifferenziert: Über den einschlägigen Fokus auf Erziehungsthemen hinaus werden Fragen von Gesundheit, Haushaltsführung, Partnerschaft, Pflege oder Vereinbarkeit mit dem Beruf aufgegriffen. Angebote öffnen sich zunehmend für **Familienmitglieder aus verschiedenen Generationen** und für soziale Bezugspersonen, die in erweiterten familialen Kontexten füreinander Sorge tragen. Auch die genutzten Lernformate sind vielfältig – Angebote werden als institutioneller Kurs oder informelle Gruppe umgesetzt, werden sozialräumlich, aufsuchend oder medial vermittelt. Freie und öffentliche Träger sowie privatwirtschaftliche Anbieter arbeiten dabei mit unterschiedlichen Zielvorstellungen. Eine solche **Ausdifferenzierung** bietet günstige Ausgangsbedingungen dafür, verschiedenste Lerninteressen und Bedarfe an Familienbildung aufzugreifen zu können und adressatenorientierte Zugänge zu schaffen.

Da eindeutige **gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen** von Familie und familiärem Zusammenleben an Selbstverständlichkeit verloren haben, sind Familien zunehmend gefordert, sich selbst »herzustellen« (Jurczyk, Lange & Thiessen, 2014). Vielfältige Alltagspraxen müssen miteinander ausgehandelt, etabliert und immer wieder neu ausbalanciert werden. Für Eltern ist dies häufig mit **wachsender Unsicherheit** verbunden – verstärkt durch das Wissen, dass die Ansprüche an ihre Erziehungs- und Bildungsleistung gestiegen sind. Mütter und Väter sind

sich der Bedeutung von **Familie als erstem Lernort** für Kinder meist bewusst; die Nutzung von Angeboten der Familienbildung kann hier als Strategie gedeutet werden, durch individuelles Lernen gesellschaftliche Anforderungen und Probleme zu bewältigen (Hof, 2010). Doch gilt dies **statusabhängig** nicht für alle Eltern gleichermaßen. Institutionelle Zugangsschwellen sowie milieuspezifische Lernhemmnisse und Lernwiderstände – wie fehlende Nutzenerwartungen oder Schutz vor der Entwertung lebensweltlicher Praxis durch die Pädagogisierung von Elternschaft – können als »gute Gründe« für eine Nicht-Teilnahme wirken (Mengel, 2007). Infolge der Vielgestaltigkeit von Familienbildung ist es für Adressaten zudem nicht immer ersichtlich, ob ein Angebot sich als Lerngelegenheit und **Raum zur Selbstvergewisserung** von Erwachsenen versteht, eine eher funktionale Sicht auf Eltern als Bildungsarrangements für ihre Kinder einnimmt oder im Sinne einer Präventionsstrategie mögliche familiäre Belastungen identifizieren will.

Eine **erwachsenenpädagogische Perspektive** auf die relative Unbestimmtheit von Familienbildung erscheint vor diesem Hintergrund in mehrfacher Hinsicht ertragreich: Zunächst sind Eltern Erwachsene, die im Familienkontext lernen. Zu den Fragen, wie sie lernen und sich das Elterntum biografisch aneignen, wie dabei subjektive Konzepte von Familie nicht nur entstehen, sondern sich in Bildungsprozessen auch verändern (Euteneuer & Uhlendorff, 2014), wie sich eine **»innerfamiliäre Lernkultur«** (Schmidt-Wenzel, 2008) entwickelt, was sie initiiert und welche Faktoren dabei hinderlich sind, kann erwachsenenpädagogische Forschung spezifische Beiträge leisten. Im Zuge der **normativen Aufladung von Familie und Familienbildung** können verschiedene theoretische Zugänge der Erwachsenenbildung eine Reflexionsfolie bieten für die Schnittstelle von gesellschaftlichen Ansprüchen und der Widerständigkeit der Subjekte, zu Fragen von Macht, Autonomie und Demokratisierung im Leben und Lernen von Familien. **Didaktisch-methodische Fragen**, wie die Wechselseitigkeit intergenerativer Bildung gefördert, wie Lernsettings gleichzeitig erwachsenen- und kindgerecht ausgestaltet werden können, schließen hier an. Eine entsprechende Professionsforschung fragt nach Handlungspraxen, Kompetenzen oder Deutungen von familienbildend Tätigen, inwieweit beispielsweise Familienleitbilder als – unvermeidliche – »Annahmen über Familien und ihre Bedarfe« oder das **»Referenzbild«** eigener Familienerfahrungen (Bauer et al., 2015) reflektiert werden. Das Einnehmen einer Lebensverlaufsperspektive und das Wissen vom Lernen in Übergängen können zudem dazu beitragen, Familienbildung als Lernort und als organisiertes Bildungsangebot im Rahmen von Bildungslandschaften systematisch in den Blick zu nehmen, um der **Diversität von Familien und familialem Lernen** durch differenzierte und vor allem nachhaltig verankerte Angebotsstrukturen gerecht zu werden.

Literatur zum Thema

Bradna, M. (2014). Familienbildung – ein Spannungsfeld. Familienpolitische Informationen. *Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen* (1), 1–5.

Bund-Länder-AG Familienpolitik der AGJF. (2015). *Strategiepapier zu einer lebensbegleitenden Familienbildung im Sozialraum*. Abgerufen von www.jfmk.de/index.cfm?uid=EFDB936405600EB9F99A3DE23E7F195D

Buschhorn, C. & Böllert, K. (2015). Adressierungen von werdenden Eltern in Familienbildung und Frühen Hilfen. In S. Fegter, C. Heite, J. Mierendorff & M. Richter (Hrsg.), *Transformationen von Familie und Elternschaft. Neue Praxis* (Sonderheft 12), 98–111.

Corell, L. & Lepperhoff, J. (2013). *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK). (2016). *Lebensbegleitende Familienbildung im Sozialraum. Beschluss*. Abgerufen von www.jfmk.de/index.cfm?uid=EFDB936405600EB9F99A3DE23E7F195D

Jurczyk, K., Lange, A. & Thiessen, B. (2014). *Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kobelt Neuhaus, D., Pause, M., Quente, M. & Ulrich, E. (2015). *Positionspapier des Bundesverbandes der Familienzentren e.V. (BVdFZ)*. Abgerufen von www.bundesverband-familienzentren.de/1200/

Lösel, F. (2006). *Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Abschlussbericht*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Abgerufen von www.bmfsfj.de/doku/elternbildungsbereich/html/03integration/integration01.html

Mengel, M. (2007). *Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rupp, M., Mengel, M. & Smolka, A. (2010). *Handbuch zur Familienbildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern*. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb). Abgerufen von www.ifb.bayern.de/publikationen/materialien/index.php

Schiersmann, C. & Thiel, H.U. (1981). *Leben und Lernen im Familienalltag*. Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.

Schmidt-Wenzel, A. (2008). *Wie Eltern lernen. Eine empirisch-qualitative Studie zur innerfamiliären Lernkultur*. Opladen: Barbara Budrich.

Im Gespräch mit dem Philosophen Dieter Thomä zu *Familie*

»FAMILIE IST EIN UNGEHEURES ABENTEUER«

DIE: Was bedeutet Familie für Sie?

Thomä: Die verführerischste Antwort darauf ist: Die Familie ist der Hafen – der Hafen, in den man zurückkommt und sich geschützt fühlt, nachdem man sich in den Wind gestellt und Anstrengungen unternommen hat. Dieses Bild ist auch sicherlich richtig, aber es ist aus zwei Gründen gefährlich, wenn man die Familie nur so wahrnimmt. Wenn man will, dass Familie der sichere Hafen ist, begegnet man erstens allen Widrigkeiten des Zusammenlebens, allem, was innerhalb der Familie Stress bereiten kann, mit Groll. Das kann zu Frust und Flucht Tendenzen führen, wenn das Familienleben nicht diesem – überhöhten – Ideal entspricht. Und zweitens übersieht man bei dem Hafenbild etwas an Familie, was doch zu ihren kostbarsten Eigenschaften gehört, nämlich dass sie ein ungeheures Abenteuer ist. Und Abenteuer finden nicht in geschützten Abteilen statt, wo man nichts zu befürchten hat. Bei Abenteuern kann auch mal was schiefgehen. Die Familie ist ein ungeheurer Generator von Reibung, gerade durch das, was ich das Generationenspiel nenne. Dadurch wird Familie zu einem unheimlichen Abenteuer- und Überraschungsort.

DIE: Also hat der Hafen ausgedient?

Thomä: Ich glaube nicht, dass man den Hafen nun einfach stilllegen und verlassen sollte oder auch kann. Es gibt diese ganz starke Funktion von Familie – im Übrigen sowohl für Kinder als auch für Erwachsene – als Rückzugs- und Stärkungsort: dass es bei Problemen außerhalb der Familie, bei Ärger im Job oder auch bei aufgeschlagenen Knien jemanden gibt, der einfach sagt: »Ich bin für dich da!« Dieses Vorbehaltlose, dieses Unbedingte der Liebe, das es in Familien gibt, das will ich auch



Professor Dr. Dieter Thomä lehrt Philosophie an der Universität St. Gallen. In mehreren Büchern hat er sich mit Familie und Elternsein beschäftigt; zuletzt erschienen ist sein Buch »Puer robustus. Eine Philosophie des Störenfrieds« (Suhrkamp, Berlin 2016). Über den aktuellen Zustand des »Überraschungsortes Familie« und die Frage der Bildung in Familien sprach mit ihm für die DIE-Redaktion **Jan Rohwerder**.

genießen können. Aber ich glaube, man überfordert die Familie, wenn man sie nur als Rückfall- und Rückzugsort wahrnimmt, in dem immer alles glattgehen muss. Man überfordert sie und unterschätzt gleichzeitig die Familie als Überraschungsort – und Überraschungen können ja auch eine Quelle positiver Erfahrungen sein, die man aber nur machen kann, wenn man nicht zur Familie kommt und sagt: So, ich will jetzt keine Probleme haben. Es gibt also diese zwei Gesichter der Familie, die man beide anerkennen muss.

DIE: Sie haben eben vom Generationenspiel gesprochen. Gilt dieses Generationenspiel nur noch für die Kernfamilie, also Mutter-Vater-Kind?

Thomä: Es ist natürlich so, dass sich das Generationenspiel inzwischen eingeschränkt hat. Es ist nicht mehr das Abenteuer zwischen drei oder gar vier Generationen; auch das Abenteuer über Bande mit Cousinen und Cousins kommt inzwischen vergleichsweise selten vor. Aber das, was an Abenteuern in der Kleinfamilie noch drinsteckt, ist beträchtlich und verdichtet sich durch diese Reduktion ja noch. Allerdings kann diese Verdichtung auch negative Folgen haben, weil man nicht mehr so leicht über Bande spielen kann. Wenn man als Kind Streit mit den Eltern hat, ist es eigentlich eine gängige Praxis, die Großeltern um Rat zu bitten, was sowohl für die Kinder als auch für die Eltern entlastend sein kann. Gleichzeitig können Großeltern eine andere Quelle von Erfahrungen – auch historischen Erfahrungen – sein. Und da muss man ganz nüchtern zu Kenntnis nehmen, dass diese Funktionen der Großeltern abnehmen, dass Großeltern nur noch in den wenigsten Fällen eine aktive Rolle in der Kindererziehung spielen.

Die Entwicklung der Familie hat auch kuriose Effekte: Ich hatte mal eine Studentin, die hatte acht Großeltern. Ihre Eltern hatten sich relativ früh getrennt und bald wieder neue Partner gefunden, und die Studentin hatte nun eine Beziehung zu allen vier Großelternpaaren aufgebaut. Hier gab es auf einmal eine Vervielfältigung der Familienbeziehungen – d. h., die Patchworkfamilie ist an die Stelle der Großfamilie getreten.

DIE: Wir können also ein Abnehmen der Beziehungen jenseits der Kernfamilie wahrnehmen, und gleichzeitig steigt die

Zahl der Alleinerziehenden immer weiter an, so dass nicht mehr nur konservative Politikerinnen und Politiker die abnehmende Relevanz der Familie beklagen. Welche Rolle spielt Familie denn heute noch in unserer Gesellschaft?

Thomä: Die Familie ist absolut zentral in der Gesellschaft – in all ihren Formen. Die Familie ist der weiche Kern, ohne den die Gesellschaft auseinanderzubrechen droht. Gesellschaften stehen in einem geschichtlichen Prozess, und die Frage ist, wer diesen geschichtlichen Prozess eigentlich gestaltet. Und die Familie tut dies in einem ganz fundamentalen Sinne, indem sie die Fackel des Lebens von einer Generation an die nächste übergibt. Und auch für die Einübung ins Leben, die Hineinführung in die Gesellschaft, die Übermittlung von Werten ist die Familie die allererste Adresse.

»Familie ist absolut zentral in der Gesellschaft«

DIE: *Hier sprechen Sie die Aufgabe der Familie als Sozialisationsinstanz an. Andere Aufgaben der Familie, die früher eminent wichtig waren, scheinen jedoch heute weniger relevant zu sein – beispielsweise die Aufgabe der Familie als Versorgungsinstanz. In der Großfamilie ging es ja nicht nur um die Versorgung der Kinder, sondern durchaus auch um die der Eltern oder Geschwister, Tanten und Onkeln. Gerade letzteres wird aber heute vermehrt vom Staat übernommen.*

Thomä: Was die weitreichenderen Verwandtschaftsverhältnisse angeht, haben Sie sicherlich Recht. Man sollte aber die Situation der so genannten Sandwich-Generation nicht unterschätzen: Auch wenn sich die Lebensverhältnisse zwischen den Generationen entzerrt haben, ist es doch häufig so, dass eine Generation in der Mitte steht, die unten pubertierende Kinder hat und oben Eltern, die immer mehr auf Unterstützung und Pflege angewiesen sind. So ganz in die Beziehungslosigkeit versunken sind wir nicht.

Wichtiger ist mir aber ein anderer Punkt. Ich finde es zwar interessant, darüber nachzudenken, wie es mit der Drei-Generationen-Familie, mit der Großfamilie oder den Geschwistern aussieht. Noch interessanter aber scheint mir, genau zu schauen, was denn in der Kleinfamilie abläuft, die übrigbleibt. Und da sind unterschiedliche Stärken der Intensität zu beobachten. Ich habe lange in den USA gelebt, und wir hatten Schulfreunde unserer Kinder zum Abendessen eingeladen; die waren erstaunt darüber, dass wir gemeinsam zu Abend gegessen haben. Sie haben – nicht nur vereinzelt, sondern großteilig – erzählt, dass sie zuhause eigentlich fast nie zusammen essen und dass die einzigen gemeinsamen Mahlzeiten in Restaurants stattfinden.

Es gab also diesen in der Familie so lange selbstverständlichen Treffpunkt nicht mehr. Zwar versammelt man sich heute nicht mehr im wörtlichen Sinne »um den Herd«; ich glaube aber schon, dass dieser Herd symbolisch eine hohe Bedeutung hat. Ein Herd, der Wärme ausstrahlt, ein Herd, an dem man satt wird, bei dem alle an einem Tisch sitzen und an dem dann auch eine Atmosphäre geschaffen wird, die die Leute zum Reden bringt. Wenn man das Reden minimiert, kriegt man schnell nicht mehr mit, was bei den Kindern oder beim Partner abläuft. Bis eines der Kinder sagt, »übrigens hatte ich heute Ärger« oder »heute auf dem Nachhauseweg ist mir was Blödes passiert«, braucht seine Zeit. Dafür ist ein solcher regelmäßiger Treffpunkt wichtig.

DIE: *Also ist das auch eine Art emotionaler Auflösung, wenn es solch einen zentralen Ort oder auch eine zentrale Zeit in der Familie nicht mehr gibt?*

Thomä: Es ist ja nicht nur die Befriedigung des Hungers, die beim gemeinsamen Abendessen stattfindet. Es wird ein zentraler, offener Raum geschaffen, in dem die sogenannten »Tagesreste« – so wird das in der Psychologie genannt – ohne Programm, ohne Planung hochkommen können. Und das

ist auch ein großer Unterschied zur so genannten *Quality-Time*-Logik. Es ist zwar, wenn man so will, eine tägliche *Quality Time*, die dort stattfindet, aber sie ist eben nicht verplant, es ist nicht getaktet, es wird kein bestimmtes Programm abgewickelt. Die *Quality Time*, die ihren Namen wirklich verdient, ist eine, in der die Qualität dessen, was passiert, nicht im Vorhinein in irgendein Erwartungsschema gepresst wird.

»Familie ist Schutzraum und Kraftraum«

DIE: *In einem Interview vor 15 Jahren haben Sie die Gefahr beschrieben, dass die Familie zu einem Hohlraum verkommt, dabei benötige man sie als Schutzraum. Was ist Ihre Einschätzung heute?*

Thomä: Zunächst einmal würde ich noch den Begriff des Kraftraums hinzufügen. Familie ist Schutzraum und Kraftraum, aber es besteht die Gefahr, dass sie zum Hohlraum verkommt. Nun ist es nicht so, dass die Tendenz zum Hohlraum in den vergangenen 15 Jahren größer geworden wäre. Es ist umgekehrt so, dass es eine verstärkte Aufmerksamkeit dafür gibt, was man der Familie verdankt, dafür, was für eine Anstrengung und ein Kraftakt Familie bedeutet, aber auch, was für eine kostbare Erfahrung sie sein kann. Ich denke, dass ein Problem vieler Debatten über Familie war, dass man eine ungeheure Fokussierung von Erwartungen hatte, die sich an Familie richteten. Man kann sich das vorstellen als Lichtstrahlen der Hoffnung, die wie durch eine Lupe auf die Familie gebündelt werden, was zu einer Art Selbstverbrennung führen kann. Und was sind das für Hoffnungen? Zunächst persönliche – dass man ökonomisch abgesichert ist, dass man emotionalen Rückhalt hat, dass man spannenden Sex hat, dass man im Alter versorgt wird von den Kindern, dass man im Urlaub nicht alleine ist, zu Weihnachten Geschenke bekommt und und und. Dazu kommen noch Erwartungen, die

die Gesellschaft an Familie richtet – dass die Familie die Kinder gut auf das Leben in unserer Gesellschaft vorbereitet, dass die Familie keine Terroristen entlässt beispielsweise. Das heißt, eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe, aber auch eine Aufgabe für jeden von uns ist wahrscheinlich das, was man in anderen Zusammenhängen – ich benutze jetzt mal ein ganz schreckliches Wort – *Erwartungsmanagement* nennt. Das man sich bewusst darüber wird, was man realistischer Weise von der Familie erwarten kann. Es ist zweifellos eine große Überforderung der sogenannten bürgerlichen Familie erfolgt. Im Moment haben wir eine erhöhte Aufmerksamkeit dafür, was in der Familie gelingen und misslingen kann.

DIE: Und was bedeutet die Gefahr des Hohlraums?

Thomä: Die entscheidende Bedrohung, die hinter dem Wort »Hohlraum« steckt, ist, dass auch zuhause jeder seiner Wege geht und kein gemeinsames Familienleben mehr stattfindet. Alle gehen sich aus dem Weg, und in letzter Konsequenz ist es wie eine Begegnung unter Fremden. Die Begegnung unter Fremden ist vor allem in der Großstadt alltäglich, und wenn die Familie sich diesem Modell annähert, dann wird ganz viel schiefliegen. Für eine Familie braucht es, um im Bild zu bleiben, eine moderate Temperatur – die eine Gefahr ist die Überhitzung mit einer Bündelung zu vieler Erwartungen auf das zerbrechliche Gebilde Familie, die andere Gefahr ist die Erkaltung, dass man eigentlich für alles andere Ansprechpartner hat und andere Adressen aufsucht. Dazwischen liegt der Königsweg. Das hat dann auch viel mit dem Thema Familienbildung zu tun, dass man sich überlegt, was die Familie leisten kann und wie man andere Agenturen finden kann, die der Familie helfen und sie bei ihrem Leben begleiten.

DIE: Aber geht es beim Thema Bildung nicht oftmals in eine andere Richtung? Gerade bei der inzwischen immensen Menge an Ratgeberliteratur wird zum

einen viel »Rezeptwissen« angeboten, zum anderen »Optimierungsliteratur« – wie kann ich Beruf und Familie besser unter einen Hut bekommen, wie mache ich meine Kinder erfolgreich?

Thomä: Ich glaube, bei den Ratgebern muss man unterscheiden. Gerade in der ersten Zeit mit dem ersten Kind beispielsweise haben Ratgeber eine klare Ersatzfunktion und bieten Wissen und Routinehandlungen an, die wichtig sind und die oftmals in der Familie selbst nicht mehr vermittelt werden oder vermittelt werden können...

DIE: ...weil man in Kleinfamilien gar nicht mehr mitbekommen kann, wie Kinder- und v.a. Säuglingsversorgung funktioniert – selbst wenn man Geschwister hat, ist man wahrscheinlich zu jung, um das Gesehene dann später als Eltern anwenden zu können.

Thomä: Genau. Diese Ratgeber gibt es ja auch schon lange. Dazu sind aber Ratgeber nach der Art: »Wie mache ich mein Kind zum Genie?« gekommen – und diese haben ja nicht nur eine Entlastungsfunktion, sondern generieren neue Erwartungen. Bei den Ratgebern gibt es also inzwischen eine unheimliche Bandbreite.

»Erwachsene müssen als Eltern ein Bild von sich selbst entwickeln«

DIE: Nochmal nachgefragt: Was bedeutet dann Bildung in Familien für Sie? Welche Bedeutung hat der »Lernort Familie«?

Thomä: Das Wort »Bildung« ist ein hochinteressantes deutsches Wort, das interessanter Weise nicht übersetzbar ist – man landet immer beim Wort »Erziehung« oder im Englischen bei dem etwas seltsamen Begriff »formation«. »Bildung« hat mit dem Bild zu tun und mit dem Erzeugen eines Bildes, also »bilden«. Sie haben also einerseits einen produktiven Prozess, eine Art Entfaltungsidee, und gleichzeitig das »Bild«, bei dem ich ein bisschen verharren möchte. Der »Lernort Familie« hat eine ganz unauffällige Seite, über die vielleicht zu wenig nachgedacht wird –

nämlich dass die Familie die Anforderung an die Erwachsenen enthält, dass diese ein Bild von sich selbst haben müssen.

DIE: Was bedeutet das genau?

Thomä: Es geht um die Vorbildfunktion der Erwachsenen. Wenn sie in den Spiegel gucken und keine Ahnung haben, wer sie sind, dann werden sie Signale an die Kinder aussenden, die für diese nicht lesbar sind. Um es konkret zu machen: Wenn ein Vater oder eine Mutter beispielsweise mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie überfordert sind, wenn sie permanent damit hadern, für dieses oder jenes zu wenig Zeit zu haben, wenn sie mit sich im Unreinen sind, dann entwickeln sie kein Bild von sich selbst, weil sie zwischen verschiedenen Idealbildern hin und her rennen, bis ihnen schwindelig ist. Sie können diese Idealbilder nicht in ein geschlossenes Bild zusammenbringen. Zusätzlich muss man sich darüber im Klaren sein, welche Dinge einem im Leben wirklich wichtig sind – und dabei geht es nicht nur um die gesellschaftlichen Regeln, die man transportiert, sondern um die Werte, für die man selber steht. Familie ist eine wunderbare Gelegenheit, diese Herausforderung anzunehmen und ein Bild von sich selbst zu entwickeln.

Das Gründen einer Familie ist das Ende der Vorläufigkeit – es ist etwas Unbedingtes und Endgültiges, man hat die Verantwortung für ein Kind. Es geht darum, die Lust an der Vorläufigkeit hinter sich zu lassen. Es geht – bei allem Spaß, den man dabei hat – um etwas mit einem hohen Ernst, man könnte sagen, »heiligen Ernst«. Man ist gefordert, und man lernt sich auf eine neue Weise kennen. Ein wichtiger Punkt von dem, was »Bildung« in Familie also bedeutet, ist, dass die Erwachsenen ein Bild von sich entwickeln – weil dieses Junktim zwischen »Bild« und »Vorbild« besteht. Ohne Bild kein Vorbild.

DIE: Vielen Dank für das spannende Gespräch!

Familienbildung – ein unübersichtliches Feld

Das vorliegende Heft zu »Familienbildung« widmet sich einem Bildungsbereich, der traditionell in der Schnittmenge von sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung angesiedelt ist: Historisch entwickelt aus der Kritik an Erziehungskompetenzen der Eltern und dem Bestreben, vor allem Mütter bei Fragen der Kindesversorgung und der Erziehung zu unterstützen, haben sich institutionalisierte, funktionale, informelle und aufsuchende familienbezogene Bildungsangebote entwickelt (Mengel, 2007). Die mit den Angeboten verfolgten Ziele bewegen sich dabei zwischen der Fürsorge zur Prävention von Kindeswohlgefährdung, der Stärkung der Erziehungskompetenz angesichts komplexer Anforderungen an die Erziehungsleistung der Eltern und der Unterstützung im Umgang mit alltäglichen Herausforderungen der gesamten Familie. Thematische Schwerpunkte der Familienbildung werden dabei vor allem im Bereich der »Lebensphasen« (bspw. Familienplanung, Elternkompetenz oder das Zusammenleben der Generationen) und der »Lebensbereiche« (bspw. Vereinbar-

keit von Beruf und Familie, Kindergarten und Schule, Familienalltag und Haushalt) gesetzt, es werden aber auch »Gesellschaftliche Herausforderungen« und ihre Auswirkungen auf Familie behandelt (bspw. Armut und soziale Gerechtigkeit, Medienkompetenz oder auch Globalisierung und demografischer Wandel) (LAG FB, 2015, S. 14).

Die Befundlage zur Struktur organisierter Familienbildung kann allerdings nach wie vor als lückenhaft bezeichnet werden (Iller, 2010). Es existiert eine Vielzahl von Anbietern von Familienbildungsangeboten auf lokaler und Landesebene – darunter viele, die keinen genuinen Bildungsauftrag haben, wie bspw. Krankenhäuser oder Hebammenpraxen. Dazu gibt es eine Fülle an Institutionen und Organisationen, die als (potenzielle) Netzwerk- und Kooperationspartner der Familienbildung agieren. Die Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW (LAGs FB, 2015, S. 32) nennen beispielhaft – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – alleine 38, darunter Arbeitsagenturen und Jobcenter, Jugend-

ämter, Bildungsbüros, Bibliotheken und Museen, Kulturvereine, Kindertagesstätten, Sozialraumprojekte und Sportvereine. Auf politischer Ebene kommen zahlreiche Landesprojekte zu Familienbildung und das große ESF-Bundesprogramm »Elternchance II« hinzu. Um ein wenig Licht in das unübersichtliche Feld der Anbieter von Familienbildungsangeboten zu bringen, möchten wir Ihnen hier – wiederum ohne Anspruch auf Vollständigkeit – vier Vertretungen und Dachorganisationen der Familienbildung auf Bundesebene vorstellen.

DIE/JR, DIE/FL

Literatur

Iller, C. (2010). Familienbildung. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW (LAG FB) (Hrsg.) (2015). *Familienbildung in NRW. Ein starker Bündnispartner für Familien in Nordrhein-Westfalen*. Wuppertal: Paritätische Akademie LV NRW e.V.

Mengel, M. (2007). *Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.

Forum Familienbildung

Das Forum Familienbildung ist ein Zusammenschluss der Evangelischen Familienbildungsstätten, der unter dem Dach der *evangelischen arbeitsgemeinschaft familie (eaf)* e.V. Lobbyarbeit für Familien betreibt und sich für familienfreundliche, soziale und gerechte Lebensbedingungen einsetzt. Erklärtes Ziel der praxisnahen Organisation ist es, »den Stellenwert der Familienbildung in den Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe weiter zu festigen.« Gemeinsam mit den Einrichtungen und mit externen Expertinnen und Experten werden Dokumentationen, Handreichungen, Expertisen und Arbeitsmaterialien für die Familienbildung erarbeitet.

 www.eaf-bund.de

Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung & Beratung e.V. (AGEF)

Die AGEF ist eine nicht konfessionell gebundene Dachorganisation, die bundesweit mit über 1000 Einrichtung der Eltern- und Familienbildung sowie festen Kooperationspartnern verbunden ist. Die Mitgliedsorganisationen sind in freier oder kommunaler Trägerschaft oder Teil eines Spitzenverbandes. Sie fördert die Zusammenarbeit und vertritt die Interessen von Fachkräften und Einrichtungen der Familienbildung, bestreitet Öffentlichkeitsarbeit zu familienpolitischen Themen und bietet unter anderem Fort- und Weiterbildungen und Qualifizierungsangebote für Fachkräfte.

 www.familienbildung.de

familienbildung deutschland. Kath. Bundesarbeitsgemeinschaft für Einrichtungen der Familienbildung (BAG)

Die BAG existiert seit 1956 und ist der Zusammenschluss von derzeit 80 katholischen Familienbildungsstätten und zwei katholischen Verbänden auf Bundesebene. Sie vertritt die Interessen der Mitgliedseinrichtungen in politischen, gesellschaftlichen und kirchlichen Gremien und berät und unterstützt die Profilentwicklung der Einrichtungen. Auch die Konzeption und Organisation von Weiterbildungsangeboten für Fachkräfte und die Erstellung von Publikationen zu Familienbildung gehört zu ihren Aufgaben.

 www.familienbildung-deutschland.de

Paritätisches Bildungswerk Bundesverband e.V.

Der PB Bundesverband ist ein Zusammenschluss von überregional tätigen, nichtstaatlichen und gemeinnützigen Organisationen der Kinder-, Jugend-, Familienbildung, die ohne parteipolitische und konfessionelle Bindung arbeiten. Neben u. a. interkultureller und politischer Bildung ist die Eltern- und Familienbildung ein Schwerpunkt seiner Arbeit. Das Bildungswerk plant Bildungsvorhaben und führt diese durch, bietet Erfahrungsaustausch und Fortbildung für Fachkräfte in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen und verlegt eigene Publikationen, um die Bildungsinhalte der Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

 www.pb-paritaet.de

»Tun im Dienst der Familie«

»Wie sind wir mit Vater und Mutter verbunden?« Das war eine Kernfrage, von der wir ausgingen. [...] Vater und Mutter, Brüder und Schwestern – wieviel Gesprächsstoff knüpfte sich daran an! Wie viele Schwierigkeiten und Hemmungen gab es da zu besprechen! Und nun knüpften wir an die ganz konkreten Dinge und Aufgaben des Alltags an. Wie sieht es in eurem Schlafzimmer aus, wenn Mutter morgens zum Aufräumen kommt? Wie sollte es da aussehen? Wie reinigt ihr das Schlafzimmer? Wie ist es um euer Unterzeug und um eure Strümpfe bestellt? Wie sieht es in eurer Wäschtruhe aus? Wie helft ihr nach der Arbeit der Mutter? Für wen gibt es keine mindere Arbeit? Warum kann das Kartoffelschälen eine sittliche Aufgabe sein? Wie kann man dem Bruder dienen, ohne sein Sklave zu sein? Schuheputzen und Demut. Wie ist es um das Mittagessen in eurem Hause am Sonntag bestellt? Was könnt ihr dazu beitragen, dass es ein Familienfesttagsessen wird? Wie kommt ihr mit den Eigenarten eurer Mutter und eures Vaters zurecht? Wie könnt ihr mit Geld umgehen? Was wird das Geld in der Hand der Verantwortlichen? Wie gewinnen wir die Herrschaft über das Geld? Welchen Sinn hat die Feier des Namenstages in der Familie?

Das Ziel dieser Besprechungen war Vermittlung der Einsicht in die Zusammenhänge und Anleitung zu irgendeinem scheinbar unbedeutenden Tun im Dienste der Familie. [...] Die jungen Menschen haben als Kinder naiv in der Familie gelebt, haben sie als die große Selbstverständlichkeit angesehen und hingenommen. Die Pubertät drängt und weist sie von der kindlichen Naivität und Selbstverständlichkeit weg. Nun sollen sie sich geistig die Familie wieder erringen. Das können sie nie und nimmer gedächtnismäßig und lehrhaft, sondern

nur in der Form, dass sie sich wieder finden in der Verantwortung und die Kraft in sich finden, diese zu tragen. [...]

Weil die Mädchen sich ernst genommen fühlten, mussten sie mir nicht etwa eine Tugendkomödie vorspielen, sondern auch sich selbst und ihre Lebensaufgabe ernst nehmen. Und deshalb konnte man auch die ernstesten sittlichen Fragen in Ruhe und Überlegung mit ihnen besprechen. Eines Tages hatten sich dreißig zusammengefunden, die sich aus eigener Initiative an das städtische Jugendamt mit der Bitte um einen Säuglingspflegekurs wandten. Genau so richteten sie aus eigener Initiative eine Aussteuer-Nähstube ein und leisteten sich gegenseitig den Dienst, einander Anleitung zu geben.

Der Kreis von Mädchen wuchs verhältnismäßig bald zusammen. Aber ich dachte nicht an die Gründung eines Vereins oder einer Sekte, sondern an die Erziehung zum sozialen Empfinden, Denken und Handeln. Die Glieder des Kreises sollten sich wiederfinden in der Verantwortung, auch für jene, die nicht zu unserem Kreis gehörten: für Mitarbeiterinnen, für eine gewisse Zucht an der Arbeitsstätte, für die Gemeinde. Da stand ich dann wieder vor einer pädagogischen Aufgabe, in die ich mich hinein leben musste.

Aus den Lebenserinnerungen des Dr. Anton Heinen (1869–1934), deutscher Gesellschaftsethiker und Volkserzieher.

Anton Heinen: »Worum es mir ging!« – Mein Leben als Volksbildner. Auszug aus »101 Jahre Deutschland von 1909 bis 2010 – Lebenserinnerungen« von U. W. von Weidenfeld, S. 589–591. Das Buch ist 2015 erschienen im August-von-Goethe-Literaturverlag. ISBN 978-3-8372-1633-2, 19,80 Euro.

Mit freundlicher Genehmigung des August-von-Goethe-Literaturverlags.



Hilla

Heldejaad hatte der Vater gesagt. Heldejaad sagten die Mutter, die Großmutter, die Onkel und Tanten, die alten Freunde zu mir. Hildegard hatte Aniana gesagt, Hildegard sagte Fräulein Abendgold, sagten Doris und die neuen Freunde zu mir. Mit den einen sprach ich Kölsch, mit den anderen Hochdeutsch. Mit der Sprache wechselte ich auch Mimik und Gesten. Mein Verhältnis zur Welt. Wie anders klang das »Haal de Muul« der Mutter als das »Seid bitte ruhig« von Fräulein Abendgold. Wie anders: »Was fehlt dir, Hildegard?« als das mütterliche »Wat häs de?« Wie gern gehorchte ich, wenn man »bitte« sagte, wie belohnte mich ein »Dankeschön«, Wörter, die es zu Hause nicht gab.

[...]

Heldejaad war ich für die einen, Hildegard für die anderen. Ich brauchte einen Namen für beide. Hilde? Vor mir klappte Stecknadelhilde ihre Nähmaschine auseinander. Im Englischunterricht hatten wir von einer Hilla Hillary gelesen. Hilla klang gut. Hilla, sagte ich, Hildegard; Hilla, schrieb ich, Hildegard. Hildegard gefiel mir besser. Im Mund und auf dem Papier. Aber nur dort waren die Buchstaben vor Entstellungen sicher. Bücher und Hefte beschriftete ich weiterhin mit dem zärtlichen Dreisilber. Im Alltag genügten zwei, das forsche Lallen, Hilla.

Ich stand schon in der Haustür, dünnes Licht von der einzigen Laterne in unserer Straße schnitt einen unstillen Kreis aus der Dunkelheit an diesem kalten Novembermorgen, als die Mutter mich noch einmal zurückhielt: Dä Heldejaad ding Bruut. Hilla, sagte ich, ich heiße Hilla, steckte das Brot in die Tasche und rannte vor ihrem Waat, bes dä Papp no Huus kütt davon.

So, sagte der Vater, als die Mutter ihn aus dem Schuppen ins Wohnzimmer rief. Seine Augen stachen rotgerändert aus dem grauen Gesicht. Er ging gebückt, fast wie der Großvater in seinen letzten Monaten. So, dinge Name es der jitz och nit mieh jut jenuch. Mach, wat de wells. Du blievs doch, wat de bes, dat Kenk vun nem Prolete.

Prolete, zischte die Großmutter, mer sin ken Prolete, mer sin kattolesch!

Haal de Schnüß! Waröm soll dat Kenk nit Hilla heeße, fauchte der Vater.

Dat Huus jehürt mir, sulang esch läv, giftete die Großmutter. Un dat jeht nit an ene Vatter met nem Hilla.

Ahl Ühl¹ knurrte der Vater, met ihrem Hellijekrom, und verschwand im Schuppen.

Du verlierst dä janze Säje von der hellije Heldejaad, un met de Weisheit es et och am Äng². En hellije Hilla jiddet nit. Dat es ene Heidenname. Doför küsst de en de Höll, entsetzte sich die Großmutter.

Eine heilige Heldejaad gibt es auch nicht, Oma, sagte ich.

Die Großmutter beruhigte sich, als ich ihr meine Bücher und Hefte zeigte: die heilige Hildegard auf dem Papier.

Tage später überraschte ich die Mutter mit der Tante in der Küche. Dä schöne Name, Heldejaad, wat es dann do dran uszesätze, schluchzte sie.

Da kütt dovon, dat ehr dat Weet³ op de Scholl jeschek hat, stichelte die Tante. Do sätze se dänne doch nur Rosinge en der Kopp.

Die Mutter schwieg, trocknete sich die Augen.

Ich hustete.

Do es et jo, rief die Tante, wämmer vum Düvel kallt. ... Kumm, setz desch bei us, Heldejaad.

Du mußt nicht Hilla sagen, sagte ich zu der Mutter, nachdem die Tante gegangen war.

Die Mutter putzte sich die Nase und griff nach der Zange für die Ketten.

Es klingelte. Die Tante hatte den Schirm vergessen.

Holl dä Tante ens dä Scherm, Hilla, sagte die Mutter.

Maria, rief die Tante, esch ben sprachlos. Bes de jitz och ald övverjeschnapp? Nä, Heldejaad, du häs en Mamm!

Auszug aus Ulla Hahn (2003). Das verborgene Wort (2. Aufl.) (S. 189–192). München: dtv (mit freundlicher Genehmigung der Deutschen Verlags-Anstalt).

¹ alte Eule ² am Ende ³ das Mädchen

Familienbildung zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit PRÄVENTION ODER EMANZIPATORISCHE BILDUNG?

Carola Iller

Die Familienbildung ist unübersichtlich – ein »bunter Flickenteppich«, der von der Ehevorbereitung über Eltern-Kind-Gruppen, Kurse für Eltern in Trennung bis hin zu intergenerativen Bildungsangeboten reicht. Vielfach sind klare Grenzziehungen zu Hilfs- und Unterstützungsangeboten für Familien schwierig oder werden bewusst vermieden. Dies liegt unter anderem daran, dass sich die Familienbildung historisch an der Schnittstelle zwischen Erwachsenenbildung und familienbezogener Gemeinwesenarbeit bzw. Sozialer Arbeit entwickelt hat. Die Autorin beleuchtet das daraus erwachsende Spannungsverhältnis und plädiert für ein System der Familienarbeit, in dem sich beide Bereiche ergänzen – auch und gerade, da sich eine Familienpädagogik als eigenständige pädagogische Teildisziplin bislang nicht etabliert hat.

Die doppelte Einbettung der Familienbildung in die Erwachsenenbildung und die Soziale Arbeit hat im positiven Sinne zu einem pluralen Angebot und einer Vernetzung in die lebensweltlichen Kontexte der Adressatinnen und Adressaten beigetragen. Zugleich führt diese doppelte Einbindung aber auch zu einem Spannungsverhältnis, das zu Konflikten um Ressourcen, professionelle Zuständigkeiten und die Angemessenheit theoretischer Erklärungen führt.

In einer historischen Betrachtung der Eltern- und Familienbildung wird bereits deutlich, dass ein funktionales Interesse an Familie und Familienpolitik die Entwicklung der Familienbildung schon lange beeinflusst. In den ersten Ratgeberwerken und Schulungen für Mütter, wie etwa Comenius' »Informatorium der Mutterschul« aus dem 17. Jahrhundert, steht vor allem die Aufklärung über einen fürsorglichen Umgang mit Säuglingen und Kindern im Vordergrund, die zunächst von einer religiösen Motivation, später auch vom sozialpolitischen Engagement bürgerlich-liberaler oder

sozialdemokratischer Vereinigungen getragen wird (Baum 2006). Im Zuge der Industrialisierung gewinnt das öffentliche Interesse an der Erziehungsarbeit der Familien an Bedeutung, und damit wächst auch der Anspruch, über die Familienleistungen die Bedingungen des Aufwachsens der zukünftigen Arbeitskräfte und Gesellschaftsmitglieder zu beeinflussen (Rupp & Smolka, 2007, S. 319). In diesem Kontext verändert sich die Erwartungshaltung an die Elternbildung und konstituiert das Spannungsverhältnis zwischen emanzipatorischer Bildung und funktionalem Training, das bis heute nachwirkt. Ein konkreter Ausdruck für die doppelte Einbindung der Bildungsarbeit mit Familien sind die rechtliche und finanzielle Verankerung der Familienbildung in die Sozialgesetzgebung des Bundes einerseits und die Erwachsenenbildungsgesetze der Länder andererseits. In § 16 Sozialgesetzbuch VIII – dem ehemaligen Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) – ist die Familienbildung als eine der Leistungen der allgemeinen

Hilfen zur Erziehung als kommunale Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe benannt. Ziel der Familienbildung ist es demnach, die Erziehungskompetenzen zu stärken und auf das Zusammenleben mit Kindern vorzubereiten. Mit dem Beschluss der Jugendministerkonferenz 2003 erfährt diese Zielsetzung erhöhte öffentliche Aufmerksamkeit: Vor dem Hintergrund von Gewaltprävention, ungleichen Bildungschancen und steigenden Anforderungen an die Wissensentwicklung wird der Beitrag der Familie für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen gewürdigt und die Eltern- und Familienbildung als die adäquate Form einer öffentlichen Aufgabenwahrnehmung im Sinne dieser Zielsetzung angesehen. Wie im Gesetz bereits angelegt, wird die Familienbildung dabei auch – vernetzt mit anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe – als Aufgabe der frühkindlichen und schulischen Bildungseinrichtungen sowie der Medien formuliert. Begleitet wird dieser Auftrag von Schwerpunktprogrammen, wie z. B. dem Aufbau von Familienzentren oder dem Programm »Elternchance« des Bundesfamilienministeriums (BMFSFJ). Familienbildung wird in diesem Förderkontext also stark auf das Funktionieren der Familie – und damit das Funktionieren der Eltern – fokussiert.

»Kein umfassender Überblick über Angebote und Nutzung von Eltern- und Familienbildung«

Die Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung ist in den Weiterbildungs- bzw. Erwachsenenbildungsgesetzen vieler Bundesländer verankert und wird dort entsprechend als ein für alle offenes Angebot mit Bildungscharakter gefördert. Wesentliche Merkmale dieser Bildungsangebote sind die Freiwilligkeit sowie die Förderung der Persönlichkeit und des Gemeinwesens. Da eine Förderung im Rahmen der Erwachsenenbildung nicht in allen Bundesländern vorgesehen ist – explizit genannt wird sie nur in

Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen –, kann von einem flächendeckenden Angebot einer erwachsenenpädagogisch begründeten Eltern- und Familienbildung nicht ausgegangen werden. Insgesamt besteht das Problem, dass es keinen umfassenden Überblick über die Angebote und die Nutzung von Eltern- und Familienbildung gibt. Im *Adult Education Survey* ist sie nicht als Themenfeld ausgewiesen, sondern fällt unter das Thema »Pädagogik und Sozialkompetenz«, das mit sieben Prozent der Teilnahmen in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung einen kleinen, aber immerhin nennenswerten Anteil einnimmt (BMBF, 2015, S. 46). Aus früheren repräsentativen Erhebungen zur Teilnahme an Erwachsenenbildung ist bekannt, dass es starke Unterschiede zwischen den Trägern gibt: Bei den kirchlichen Trägern ist die Familienbildung quantitativ bedeutsam (23 Prozent in der evangelischen Erwachsenenbildung), bei den Volkshochschulen wird das Themenfeld immerhin noch mit acht Prozent ausgewiesen, und in anderen Bereichen könnte es sein, dass Bildungsangebote als Familienbildung wahrgenommen, aber nicht so bezeichnet werden (Wittpoth, 2007, S. 349–350). Die Familienbildung im Kontext der Erwachsenenbildung ist also nur zum Teil fester Bestandteil des Bildungsangebots.

»Konflikte und Chancen für die Entwicklung der Familienbildung«

Aus dem Spannungsfeld zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit ergeben sich verschiedene Konflikte, aber auch Chancen für die Entwicklung der Familienbildung, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen. Der Anspruch der Familienbildung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe wie auch der Erwachsenenbildung ist es, alle Familien zu erreichen. In der Sozialen Arbeit werden deshalb niederschwellige Angebote präferiert, die auch Familien ansprechen sollen, die

möglicherweise für die organisierte Familienbildung nicht erreichbar wären. Häufig wird die institutionelle Familienbildung, z.B. in Familienbildungsstätten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, anderen informellen Bildungsangeboten, wie Fernsehsendungen, Internetportalen oder familienorientierten Dienstleistungen, z.B. in Familienzentren, Hebammenpraxen und Kinderbetreuungseinrichtungen, gegenübergestellt. Dabei wäre eine Vernetzung der institutionellen Familienbildung mit anderen Institutionen des Bildungs- und Sozialsystems sinnvoller. Die Bedeutung der erwachsenenpädagogisch fundierten Familienbildung in einem solchen Netzwerk wäre darin zu sehen, in Ergänzung zu eher funktional ausgerichteten Maßnahmen Eltern und Kinder in ihrem selbstbestimmten Lern- und Bildungsprozess zu unterstützen.

»Elternbildung wird häufig auf Prävention verengt«

Ein weiterer Konflikt ergibt sich aus dem förderpolitischen Fokus auf sozialpolitische Interventionen, die Elternbildung häufig auf Prävention verengt. Das Augenmerk der Förderpolitik konzentriert sich dann auch vorzugsweise auf »bedürftige« Eltern. So führt der 14. Kinder- und Jugendhilfebericht aus dem Jahr 2013 aus: »Wie die Frühen Hilfen scheint auch die Eltern- und Familienbildung vor einem Präventionsdilemma zu stehen: Diejenigen, die es am nötigsten hätten und am meisten profitieren würden, werden am schlechtesten erreicht, und diejenigen, die es eigentlich nicht besonders nötig hätten, nehmen die Angebote in Anspruch« (BMFSFJ, 2013, S. 299).

Mit der Einteilung in »bedürftige« Eltern und jene, die Familienbildung nicht nötig hätten, wird die Förderung der Erziehungskompetenz in eine Hilfe-maßnahme umformuliert, die nur bei eingeschränkter Handlungsfähigkeit als sozialstaatliche Aufgabe angeboten wird. Demgegenüber ist das Verständ-

nis der Familienbildung im Kontext der Erwachsenenbildung weiter gefasst (Iller 2010). Auch unter gesundheitlich, finanziell und sozial günstigen Rahmenbedingungen ist die Gestaltung des Familienlebens, das »doing family« (Schier & Jurczyk, 2007), eine Herausforderung, für die Bildungsangebote als Unterstützung zur Verfügung stehen sollten. Familienbildung hat dann nicht das Ziel, präventiv zu wirken, sondern einen selbstbestimmten Bildungsprozess bei Erwachsenen und Kindern zu ermöglichen. Dieser selbstbestimmte Bildungsprozess fängt damit an, sich nicht die Erziehungskompetenz von anderen absprechen lassen zu müssen, um an einer Bildungsveranstaltung teilnehmen zu können.

»Konfliktpotenzial und Machtkonstellationen in der Problemdefinition«

Es wäre jedoch unredlich, die Fokussierung auf die präventive Funktion der Familienbildung als ein verengtes Aufgabenverständnis der Sozialen Arbeit darzustellen. Vielmehr ist sie Ausdruck einer sozialpolitisch begründeten Ressourcensteuerung, die staatliche Förderung nur in diesem Rahmen vorsieht. Das daraus resultierende Konfliktpotenzial und die Machtkonstellationen in der Problemdefinition werden im disziplinären Diskurs der Sozialen Arbeit, insbesondere in der kritischen Auseinandersetzung mit dem »doppelten Mandat« der Sozialen Arbeit durchaus thematisiert: Das Wohl der Klientinnen bzw. Klienten auf der einen und der zwischen Hilfe und Kontrolle liegende Auftrag der Gesellschaft auf der anderen Seite werden als zum Teil konfligierende Ziele wahrgenommen. Allerdings wird die Familienbildung dabei eher randständig thematisiert, da sie im Vergleich zu anderen Handlungsfeldern selten als Kontrolle oder Form der Machtausübung angesehen wird. Damit wird das Machtpotenzial der Familienbildung jedoch unterschätzt, denn den Elternkursen liegen Werthaltungen und

Familienbilder zugrunde, die unhinterfragt hegemoniale Konzepte von »Familie« transportieren und Vorstellungen von »guter Erziehung« als allgemeingültig unterstellen. So zielen Trainings oder ähnliche Interventionen auf eine Verhaltensänderung ab, ohne dabei die Teilnehmenden in einem umfassenden Sinne über die zugrunde liegenden ethischen Grundsätze der Maßnahmen aufzuklären oder gar diskursiv solche Maßstäbe zu entwickeln. Aus einer erwachsenenpädagogischen Betrachtung heraus wären aber gerade Zielsetzungen, thematische Schwerpunkte, die Orientierung an den Interessen der Teilnehmenden etc. relevante Kriterien zur Bewertung einer Bildungsveranstaltung (Iller, 2012).

Angesichts der dünnen Informationslage über die Familienbildung überrascht es, dass sich die Einschätzung hartnäckig hält, die institutionalisierte, offene Familienbildung sei sozial selektiv und vorwiegend »mittelschichts- und bildungsbürgerorientiert« (BMFSFJ, 2013, S. 298-299, ähnlich auch Textor, 2007, S. 376). Die empirischen Untersuchungen, auf die in diesem Zusammenhang Bezug genommen wird, belegen dies nicht in dieser Eindeutigkeit. Als thematisch einschlägig kann hier lediglich die Untersuchung aus Mitte der 1990er Jahre von Schiersmann u. a. herangezogen werden, die feststellt, dass knapp 80 Prozent der Teilnehmenden in der Familienbildung über einen mittleren bis höheren Bildungsabschluss verfügen (Schiersmann, Thiel, Fuchs & Pfizenmaier, 1998; Textor, 2007, S. 376). Damit liegt der Anteil etwa zehn Prozent über dem Bevölkerungsdurchschnitt in der damals befragten Altersgruppe, was eine Schiefelage anzeigt, die aber gemessen an der Verteilung in der Weiterbildung insgesamt eher moderat ausfällt. Es ist auch fraglich, ob die Klassifizierung der offenen Familienbildung als mittelschichts- und bildungsbürgerorientiert den Blick auf die Ursachen der sozialen Selektivität von Bildung verstellt. Es ist nicht ausgeschlossen, dass auch konzeptionelle, inhaltliche

oder organisatorische Aspekte der Bildungsarbeit als Barrieren wirken. Als größeres Hindernis dürften sich aber die Kosten und der geringe Institutionalierungsgrad der Familienbildung auswirken. Dazu zählt auch professionelles familienpädagogisches Personal, das eine offene und zielgruppenorientierte Bildungsarbeit mit Eltern unterschiedlicher sozialer Milieus entwerfen könnte. Hierin besteht eine besondere Stärke und wissenschaftlich fundierte Expertise in der Erwachsenenbildung, die in der erwachsenenpädagogisch geprägten Familienbildung auch bereits zum Einsatz kommt (vgl. Bremer, Kleeman-Göhring & Wagner, 2015; Tippelt, Reich, Hippel, Barz & Baum, 2006). Die erwachsenenpädagogisch begründete Familienbildung besäße die konzeptionellen Grundlagen, in Planung, Durchführung und Reflexion von Veranstaltungen die Bildungsprozesse von Eltern und Kindern in besonderer Weise – und nicht nur beiläufig – zu unterstützen. Vor diesem Hintergrund ist der Personalabbau in den Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung von 25 Prozent im Zeitraum von 1998 bis 2010 (BMFSFJ, 2013, S. 298) besorgniserregend und konterkariert den Ausbau einer professionell arbeitenden Familienbildung.

»Bildungspolitische Bedeutung der Familienbildung«

In den letzten Jahren ist neben der sozialpolitischen Funktion auch die bildungspolitische Bedeutung der Familienbildung zum Thema geworden. War die Familienbildung vor allem in den Eltern-Kind-Gruppen in den 1970er bis 1990er Jahren als eine Alternative zu öffentlicher Kinderbetreuung gedacht, so scheint sie nun angesichts des Ausbaus der außerfamiliären Betreuungsformen kaum noch relevant zu sein. Diese Sicht auf die Familienbildung übersieht jedoch, dass sich das Informationsbedürfnis und das Streben nach einer kompetenten Wahrnehmung der Elternrolle damit verändert, aber

nicht erübrigt haben. Die Wahl der Betreuungsform, die Wahrnehmung der Beteiligungsmöglichkeiten in den Einrichtungen, die Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit den pädagogischen Fachkräften, anderen Eltern und Kindern, sind Herausforderungen, denen sich Eltern lernend stellen müssen. Elternbildung kann hier einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie informiert und den Erfahrungsaustausch zwischen den Eltern und zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften unterstützt. Eine professionelle Familienbildung ist dann nicht als konkurrierende Aktivität zu familienorientierten Dienstleistungen und öffentlicher Kinderbetreuung anzusehen, sondern als Teil eines aufeinander abgestimmten Systems der Familienarbeit (Iller, 2015). Aufgabe der Erwachsenenbildung wäre es dabei, die Eltern in ihrem Bildungsprozess – ihrer Persönlichkeitsentwicklung in der Elternschaft – zu unterstützen und sie zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den Rollenerwartungen der Gesellschaft (oder der eigenen Herkunftsfamilie) zu befähigen und damit familienpädagogische Ansätze der Sozialen Arbeit oder Frühe Hilfen für Familien in schwierigen Lebenslagen zu ergänzen. Notwendig wäre dafür ein gemeinsames Verständnis der Aufgaben, der Stärken der verschiedenen Akteurinnen und Akteure sowie eine institutionelle und finanzielle Absicherung der verschiedenen Bildungsbereiche. Eine Zusammenarbeit mit anderen Professionen ist auch für die besondere Konstellation der Familienbildung notwendig, die sich an Erwachsene und Kinder richtet und damit mindestens für zwei verschiedene Lebensalter ein Bildungsangebot schaffen will. Auch wenn dies in der Förderpraxis nicht als Problem auftritt, könnte die Beteiligung von Kindern in der Familienbildung einen »blinden Fleck« der Erwachsenenbildung darstellen. Da die Kindheitspädagogik nicht zu den professionellen Wissensbeständen der Erwachsenenbildung gehört, kann sie hier auch kaum Expertise reklamieren.

Eine Zusammenarbeit mit der Pädagogik der Kindheit ist deshalb unumgänglich. Umgekehrt sollte es unstrittig sein, dass die Erwachsenenbildung zu Recht die professionelle Zuständigkeit für die pädagogischen Anteile der Arbeit mit den Erwachsenen im Rahmen der Familienbildung beansprucht. Auch wenn die Elternarbeit zu den Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte, der Sozialpädagogik oder der schulischen Lehrkräfte gehört, ersetzt dies nicht eine erwachsenpädagogische Professionalität. Es kann also nicht um alternative Ansätze der Erwachsenenbildung und der Kinder-, Jugend- oder Sozialen Arbeit gehen, sondern um eine sinnvolle Ergänzung zwischen den Disziplinen, damit Familienbildung Eltern und Kindern gemeinsam einen Entwicklungs- und Bildungsprozess ermöglicht.

Literatur

- Baum, D. (2006). *Elternschaft als Bildungsthema. Eine interdisziplinäre Untersuchung zu Grundlagen, Problemen und Perspektiven der Elternbildung im deutschsprachigen Raum einschließlich einer repräsentativen Elternbefragung in Oberösterreich*. Linz: Trauner Verlag.
- Bremer, H., Kleeman-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für »Bildungsferne«*. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey*, AES-Trendbericht. Abgerufen von www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013). *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Abgerufen von www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/14--kinder-und-jugendbericht/88912?view=DEFAULT
- Iller, C. (2010). Familienbildung. In Ch. Zeuner (Hrsg.). *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Erwachsenenbildung, Anbieter von Erwachsenenbildung: Einrichtung und Organisation*. Weinheim, München (online: www.erzwissonline.de – DOI 10.3262/EEO16100070).
- Iller, C. (2012). Das Machtpotential der Familienbildung. In C. Bundschuh, F. Güthoff, M. Huxoll & J. Kotthaus (Hrsg.). *Macht und Zwang in der Jugendhilfe* (S. 74–88). Weinheim: Beltz und Juventa.
- Iller, C. (2015). Mutter, Vater, Kind – die Situation junger Familien und Anforderungen an die Elternbildung. In A. Gilles-Bacciu, R. Heuer, Bildungswerk der Erzdiözese Köln e.V. & Pikler Gesellschaft Berlin e.V. (Hrsg.). *Pikler. Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung* (S. 166–173). Weinheim/Basel: Juventa.
- Rupp, M. & Smolka, A. (2007). Von der Mütterchule zur modernen Dienstleistung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (3), 317–333.
- Schier, M. & Jurczyk, K. (2007). »Familie als Herstellungsleistung« in Zeiten der Entgrenzung. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (34), 10–17
- Textor, M. (2007). Familienbildung. In J. Ecarius (Hrsg.). *Handbuch Familie* (S. 366–386). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, R., Reich, J., Hippel, A. von, Barz, H. & Baum, D. (2006). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wittpoth, J. (2007). Familie und Weiterbildung. In J. Ecarius (Hrsg.). *Handbuch Familie* (S. 342–362). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abstract

Familienbildung ist im Spannungsfeld von Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit angesiedelt. In diesem Beitrag werden die daraus erwachsenden Konfliktfelder nachgezeichnet, aber auch Möglichkeiten der gegenseitigen Ergänzung der beiden Bereiche zu einem aufeinander abgestimmten System der Familienarbeit aufgezeigt.



Dr. Carola Iller ist Professorin für Fort- und Weiterbildung an der Stiftung Universität Hildesheim am Institut für Erziehungswissenschaft.

Kontakt: illerc@uni-hildesheim.de

Anforderungen an die Familienbildung heute

ELTERNTRAINING ODER BEZIEHUNGSCOACHING?

Heiner Barz

Wo steht die Familienbildung heute? Welche Aufgaben kommen zukünftig auf sie zu? Wie kann eine zukunftsorientierte Bildungsarbeit Familien angesichts größer werdender Anforderungen hinsichtlich (Selbst-) Optimierung und beruflichem und familiärem Erfolg unterstützen? Diesen Fragen geht der Autor nach und beleuchtet im folgenden Beitrag, der auf einem Vortrag anlässlich des Festakts »60 Jahre Katholische Familienbildungsstätte Bonn« am 17. Juni 2016 beruht, die besonderen Spannungsfelder, in denen sich Familienbildung aus Sicht der Bildungsforschung heute bewegt.

Die Erwartungen an Bildung, an Erwachsenenbildung und auch an Familienbildung waren vielleicht noch nie so groß wie heute. Bildungsarbeit soll entscheidend dazu beitragen, die kleinen und die großen gesellschaftlichen Probleme zu lösen oder zumindest dafür zu sorgen, dass sie uns nicht über den Kopf wachsen.

Wir sollen Bildungspotenziale ausschöpfen, wir müssen als rohstoffarmes Land die geistigen Ressourcen erschließen. Und das möglichst früh, möglichst umfassend und international konkurrenzfähig. Und am besten noch qualitätszertifiziert.

Bildung soll soziale Ungleichheiten eindämmen, kein Kind zurücklassen, besondere Sprachförderungsprogramme für Migrantenkinder auflegen, Flüchtlingskinder gut in die Schule integrieren, Bildungsprivilegien und Bildungsbarrieren abbauen etc.

Bildung soll helfen, mit der Digitalisierung Schritt zu halten. Nachdem wir uns an das Web 2.0 einigermaßen gewöhnt hatten, werden wir jetzt mit Nachdruck auf die Industrie 4.0 eingeschworen. Ob das z. B. bedeutet, dass man Kinder möglichst früh mit Computerunterricht und Laptopklassen fit macht – oder ob es im Gegenteil besser wäre, Kinder möglichst

lange von PC und Smartphone fernzuhalten – darüber gehen die Expertenmeinungen stark auseinander.

Bildungs- und Betreuungsangebote sollen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewährleisten, was immer noch meist ein Thema von und für Frauen ist. Überdies verschaffen sich inzwischen immer öfter auch Stimmen Gehör, die die Vereinbarkeit – zumindest unter den gegebenen Verhältnissen – anzweifeln und sogar von einer Vereinbarkeitslüge sprechen (Garsoffsky & Sembach, 2014). Gerade bei jungen Frauen stellt sich die Optimierungserwartung in allen Lebensbereichen als große Belastung dar. Schon Kinder und Beruf sind schwer genug zu integrieren – aber es kommen noch andere Erwartungen dazu: schön sein, schlank sein, schick gekleidet sein, sich gesund ernähren, sich ehrenamtlich engagieren und zusätzlich noch global vernetzt und informiert sein. Bildung soll die Menschen nun also dazu befähigen, diese Anforderungen erfolgreich zu meistern. Man könnte die Liste der Erwartungen, die heute an Bildungsarbeit herangetragen werden, mühe los fortsetzen. Interessanter ist aber die Frage, worauf es der Erwachsenenbildung und der Familienbildung

heute eigentlich ankommen müsste. Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens zu betonen gehört seit bald 50 Jahren zum Standardrepertoire der Sonntagsreden. Und es ist sicher auch heute nicht verkehrt, darauf hinzuweisen, dass gesellschaftlicher Wandel und technologischer Fortschritt eine permanente Weiterbildungsbereitschaft von uns allen erfordern.

Die Bildungsforschung hat dafür im Laufe der Jahre die verschiedensten Konzepte und Begriffe erfunden und jeweils als Stein der Weisen gepriesen. Erst favorisierte man das *Programmierte Lernen*, dann das *Lebenslange Lernen*, später dann das *Informelle Lernen*. Der neueste Terminus, die vielleicht aktuellste modische Worthülse, lautet »*Independent Learning*« – also unabhängiges Lernen –, was den Trend zur Eigenverantwortung und Selbststeuerung fortsetzt, den wir schon länger beobachten. Irgendwann entdeckte man die Schlüsselqualifikationen, später die Soft Skills. Und zuletzt sprechen die Memoranden und Expertisen nur noch von Kompetenzen – von Fachkompetenz, von Methodenkompetenz, von Sozialkompetenz, von personaler Kompetenz etwa, die es beständig zu erweitern, zu vertiefen und zu überprüfen gelte. Schön sind Ergänzungen dieser vier obligatorischen Kompetenzbereiche, wenn etwa – zu Recht, wie ich finde – darauf hingewiesen wird, dass wir daneben auch eine *Gestaltungskompetenz* (so der Leiter des Instituts für Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung an der Freien Universität Berlin, Gerhard de Haan) brauchen oder eine *Zukunftskompetenz*, so der Zukunftsforscher Matthias Horx (2005). Besonders schön ist die Rede von einer *Zuversichtskompetenz*, die NRW-Schulministerin Sylvia Löhrmann ins Spiel brachte. Hier scheint mir wirklich ein wichtiger Aspekt zu liegen. Denn nur wer eine grundlegende Zuversicht, ein basales Vertrauen, dass es schon irgendwie gut gehen wird, als Grundlage seiner Überlegungen und seines Handelns hat, kann sich auch im Privat- wie im Berufsleben produktiv einbringen. Mit einem Wort wie Zuver-

sichtskompetenz muss allerdings auch die Mahnung verbunden werden, dass man sie nicht umstandslos antrainieren kann. Man kann Zuversicht nicht vermitteln, indem man darüber informiert und etwa in einem Powerpointvortrag Voraussetzungen und Bedingungen analysiert. Zuversicht muss wachsen. Sie wächst und gedeiht dort, wo Menschen noch Zeit haben; wo Menschen Beziehungen eingehen können; wo Menschen Bindungen aufbauen; wo Vertrauen reifen kann; kurzum: wo Menschen sich selbst als handlungsfähig erleben und sich wertgeschätzt fühlen.

Hier kann auch für die Erwachsenenbildung ein Seitenblick auf die Gesundheitswissenschaften hilfreich sein, denn dort hat sich in den vergangenen Jahren ein Orientierungswandel vollzogen. Dort werden nicht mehr ausschließlich krankmachende Faktoren gesucht, sondern die Elemente, die Menschen gesund machen. Der Medizinsoziologe und Gesundheitsforscher Aaron Antonovsky entwickelte aus dieser Fragestellung das Modell der *Salutogenese*. Die grundlegende Perspektive der Salutogenese richtet sich darauf, wie es Menschen gelingen kann, trotz aller Risiken und möglichen Beeinträchtigungen persönlich zu wachsen, sich zu entwickeln und gesund zu bleiben – also stets im Gleichgewicht zu sein und eine dynamische, aufeinander abgestimmte Ordnung herzustellen. Dieses Erleben einer inneren Ordnung wird als Kohärenz bezeichnet.

Antonovsky weist in seinen Untersuchungen nach, dass das »Kohärenzgefühl« als psychische Eigenschaft wesentlich ist für den Erhalt der psychischen und psychosomatischen Gesundheit ist. Seinem Verständnis nach ist das Kohärenzgefühl eine »Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat« (Antonovsky, 1997, S. 36). Das Kohärenzgefühl beruht nach Antonovsky (1997) auf den drei Säulen:

- **Verstehbarkeit:** die Überzeugung, dass die Ereignisse im eigenen Leben verstehbar sind.

- **Bewältigbarkeit:** die Fähigkeit, mit Geschehnissen umzugehen, verbunden mit der Überzeugung, auch Risiken und Belastungen meistern zu können.
- **Sinnhaftigkeit:** die Überzeugung, dass die eigenen Lebensbedingungen einen Sinn und eine Bedeutung haben.

Eine wichtige Bedingung für dieses Kohärenzgefühl ist das, was man als Gelassenheitskompetenz bezeichnen könnte. Der Heidelberger Arzt Gunther Frank hat ein ganzes Buch darüber geschrieben und das Ganze als »Mañana-Kompetenz« (Frank & Storch, 2010) bezeichnet – also etwas, was im Mittelmeerraum deutlich ausgeprägter vorhanden ist, als bei uns. Auf Deutsch hieße es in etwa: »Komm' ich heut' nicht, komm' ich morgen!«, und ist eher negativ konnotiert; positiver könnte man sagen: Alles zu seiner Zeit. Das ist also das Gegenteil dessen, was man in Seminaren gegen die Aufschieberitis, neudeutsch: Prokrastination, lernen soll: ein positives Verhältnis zur Gegenwart, zu dem, was aktuell anliegt und was wirklich wichtig ist.

»Zeit der flächendeckenden Effizienzerwartungen«

Mein Eindruck ist, dass wir heute in einer Zeit der flächendeckenden Effizienzerwartungen und der lückenlosen Selbstoptimierung leben. Leistung, Anstrengung, Selbstdisziplin – darauf kommt es heute vor allem an. Wir leben in einer Zeit der Effizienzagenturen, des Controllings, der maximalen Ausschöpfung von Ressourcen. Das Ziel »Optimierung« ist allgegenwärtig, selbst in der Freizeit. Fortbildungen, Paartraining, Auslandsreisen, Sport, Ernährungspläne, Bodytuning, plastische Chirurgie und Photoshop – das ganze Leben ist immer mehr auf Optimierung und Selbstoptimierung ausgerichtet. Man könnte den Eindruck gewinnen, dass die Familienbildung in unseren modernen Zeiten ins Abseits geraten ist – es sei denn, sie verschriebe sich

auch den Imperativen einer verzweckten Kindheit und optimierten Familie. Familie ist dann nichts weiter als der Boxenstopp für die eigentlich lästigen affektiven Bedürfnisse, das Bootcamp für den Nachwuchs, in dem Kinder für den globalen Wettbewerb der klügsten Köpfe trainiert und mit allen möglichen Kompetenzen bestückt werden.

Doch gerade heute könnten wir umso mehr von einer Familienbildung profitieren, die sich nicht einem technokratischen Verständnis von mechanischem Kompetenztraining verschreibt. Es ist m.E. wichtig, gerade in der heutigen Zeit, in der Bindungen prekär und Mobilitätserwartungen allgegenwärtig werden, die Beziehungskultur ins Zentrum zu stellen: Gelegenheiten zu bieten, wo Kinder Kinder und Familien Familien sein dürfen bzw. darin Unterstützung erfahren. Die wichtigen Stichworte sind also: Beziehung und Bindung.

Doch vielfach scheint das Gegenteil zu passieren. Kritiker sprechen vom regelrechten Frühförderwahn, in dem alles in modulare Lernangebote und Lernzielkataloge schon für die Allerkleinsten gepackt wird (Stein, 2015). Hier sei vielleicht der Hinweis auf den Baby-Marathon im österreichischen Linz erlaubt. Anfang April gingen die Fotos um die Welt, auf denen Eltern ihre weinenden und widerstrebenden Dreijährigen an der Hand über die Ziellinie eines sog. Junior-Marathons zerrten (Spiegel Online, 2016; s. auch die *Nachwörter* in diesem Heft). Der pädagogische Imperialismus hat längst die Krabbelstube erreicht, auch dort sollen heute Metakognition und kognitive Strukturen als »Ko-Konstruktion« gefördert werden. Statt dem »Haus der kleinen Forscher«, statt noch mehr Programmen wie »Schlaumäuse« oder Mathematiktraining nach japanischem Vorbild propagieren Experten wie der Heidelberger Kinderarzt Herbert Renz-Polster (2014) oder der Naturwissenschaftsdidaktiker Salman Ansari (2013) inzwischen die Rückeroberung von Freiräumen für Kinder und Familien. »Rettet die Neugier!« (Ansari, 2013) ist ein Weckruf gegen die ver-

zweckte Kindheit, gegen den Irrglauben an Linearität in der Entwicklung. Statt Basteln steht heute ja vielfach die Erweiterung des Zahlenraums auf dem Programm. Und das ist keine positive Entwicklung!

»Weckruf gegen die Verzweckung«

Diesen Weckruf gegen die Verzweckung sollte Familienbildung aufgreifen – und tut es vielfach auch schon. Reformpädagogische Konzepte sprechen von der Bedeutung der Metamorphose. Rudolf Steiner, der Begründer der Waldorfpädagogik, oder Maria Montessori haben ein ganzheitliches Bild der menschlichen Entwicklung. Sie gehen davon aus, dass Kindheit mehr ist als ein Antrainieren von Erwachsenenfähigkeiten. Sie gehen davon aus, dass sich Fähigkeiten verwandeln im Laufe der Entwicklung des Kindes zum Erwachsenen; dass das, was Kinder an Hingabe und Versunkenheit im Spiel entwickeln können, ihnen später als Konzentrationsfähigkeit für schwierige Aufgaben zugutekommt; dass Beziehungserfahrungen im Umgang mit Gleichaltrigen, aber auch mit verlässlichen, verfügbaren Erwachsenen ihnen eine Basis geben können nicht nur für späteres soziales Miteinander – sondern auch für ihr Selbstbewusstsein, für ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und sonstige Soft Skills.

Zu derartigen Überzeugungen passen die Eltern-Kind-Kurse der ungarischen Kinderärztin Emmi Pikler, die etwa die Familienbildung im Erzbistum Köln zu einem viel beachteten Markenzeichen gemacht hat. Ob unter dem Etikett »Babynest« oder »Das erste Lebensjahr« – Angebote, in denen Eltern lernen, Zeit für Kinder zu haben, Beziehungen mit Kindern zu pflegen, ihre Kinder genau zu beobachten und sich liebevoll mit ihnen zu beschäftigen statt sie zu trainieren, sind als Gegengewicht zum Frühförderimperativ wichtig. Die alte Formel des »Wachsenlassens«, wie sie schon Rousseau propagierte, hat nichts an Aktualität verloren. Es

ist fraglich, ob die heutige Tendenz, die Familienbildung durch Elterntaining zu ersetzen, gerade auch für sozial schlechter gestellte Familien positive Resultate zeigt. Die Ermöglichung einer intensiven Interaktion zwischen Eltern und Kindern, in der Spiel, Spaß, Vorlesen oder Fingerspiele ihren Platz haben, dürfte mindestens so wichtig sein wie die Erweiterung des Zahlenraums. Es ist ermutigend, dass der auf Emmi Pikler basierende Kurs »Babynest« von katholischen Familienbildungsstätten inzwischen auch in spanischer, russischer, englischer, französischer und sogar arabischer Sprache beworben wird.

Ich komme zum Schluss: In einem früheren Leben war ich mal Schlossführer im Heidelberger Schloss. Der schönste Bau des Schlosses heißt Ottheinrich-Bau, seine Fassade gilt als die schönste der Renaissance nördlich der Alpen. Und mit dem Lebensmotto des Renaissance-Kurfürsten Ottheinrich möchte ich schließen. Es lautete: »cum tempore« – mit der Zeit. In einer doppelten Bedeutung: Es soll so viel heißen wie mit der Zeit gehen, nicht Entwicklungen verschlafen, sich nicht vergeblich gegen Veränderungen stemmen, die anliegen. Es heißt aber auch: Alles zu seiner Zeit. Also: nichts überstürzen, sich Zeit nehmen, gelassen bleiben. Nicht Zeit verlieren, sondern Zeit haben. Dieses Motto sollten sich auch die Erwachsenenbildung und die Familienbildung wieder stärker zu eigen machen – und weniger Optimierungsangebote für gestresste Eltern unterbreiten, sondern Begegnungs- und Beziehungs(frei)räume anbieten, in denen man dem Stress des Alltags entkommen kann. Darum sollte es also zukünftig gehen: nicht noch mehr Kompetenzerwerb, sondern mehr Gelassenheit!

Literatur

Ansari, S. (2013). *Rettet die Neugier. Gegen die Akademisierung der Kindheit*. Frankfurt a. M.: Krüger.

Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.

Frank, G. & Storch, M. (2010). *Die Mañana-Kompetenz. Auch Powermenschen brauchen Pause*. München: Piper.

Garsoffsky, S. & Sembach, B. (2014). *Die Alles ist möglich-Lüge: Wieso Familie und Beruf nicht zu vereinbaren sind*. München: Pantheon.

Horx, M. (2005). *Future Fitness: Wie Sie Ihre Zukunftskompetenz erhöhen*. Ein Handbuch für Entscheider. Frankfurt a. M.: Eichborn.

Renz-Polster, H. (2014). *Die Kindheit ist unantastbar. Warum Eltern ihr Recht auf Erziehung zurückfordern müssen*. Weinheim: Beltz.

Spiegel Online (2016). *Eltern zerren Kinder ins Ziel*. Abgerufen von www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/juniormarathon-linzen-eltern-zerren-heulende-kinder-ins-ziel-a-1085604.html

Stein, A. (2015). *Kursprogramm statt Kinderbande*. In: Frankfurter Rundschau, 1.1.2015. Abgerufen von www.fr-online.de/wissenschaft/erziehung-kursprogramm-statt-kinderbande,1472788,29458582.html

Abstract

Die Anforderung der Optimierung des eigenen Lebens betrifft auch die Familie – und damit die Familienbildung. Doch statt den Optimierungswahn zu unterstützen, sollte Familienbildung, so der Autor in seinem hier dokumentierten Vortrag anlässlich des Festakts 60 Jahre Katholische Familienbildungsstätte Bonn, Freiräume für Begegnung und Beziehung schaffen und eine Art »Gelassenheitskompetenz« vermitteln.



Prof. Dr. Heiner Barz leitet die Abteilung Bildungsforschung und Bildungsmanagement der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

Kontakt: barz@phil.hhu.de

Eltern-Kind-Kurse in Einrichtungen der Erwachsenen- und Familienbildung

UNGEWÖHNLICH ERFOLGREICH

Astrid Gilles-Bacciu

Eltern-Kind-Kurse konstituieren den größten Veranstaltungsbereich der Familienbildung. Dennoch finden sie in der erwachsenenpädagogischen Diskussion wenig Beachtung – vielleicht, weil sie in einem Setting stattfinden, das sowohl erwachsenen- als auch kindgerecht sein muss. Doch gerade aufgrund ihrer andauernden Erfolgsgeschichte lohnt sich ein genauerer erwachsenenbildnerischer Blick auf diese Kurse. Welches sind die spezifischen Eigenheiten von Eltern-Kind-Kursen, die von der Erwachsenenbildung angeboten werden? Welche Erfolgsfaktoren gibt es? Diesen Fragen geht die Autorin im folgenden Beitrag nach.

Über die Hälfte aller Angebote der Familienbildung sind Eltern-Kind-Kurse.¹ Zu Eltern-Kind-Kursen bringen Eltern ihre Kinder mit und verbringen die Kurszeit am Vormittag oder am Nachmittag gemeinsam mit ihnen. Eltern-Kind-Kurse werden von Familienbildungsstätten und von Bildungswerken in Kooperation mit sozialen Einrichtungen, Kirchengemeinden, Stadtteilzentren, Krankenhäusern usw. angeboten. Auch Volkshochschulen haben Eltern-Kind-Kurse im Programm, wenn Familienbildung zu ihrem Angebotsspektrum gehört.

Eltern-Kind-Kurse gibt es als:

- *Eltern-Kind-Kurse und -Treffs mit Kindern im Säuglings- und Kleinkindalter:* Sie verbinden Elterngespräche, Spielaktivitäten der Kinder und musische Eltern-Kind-Aktivitäten in einer Veranstaltung. Es gibt zahlreiche Zielgruppenvarianten (z. B. Kurse für Eltern mit behinderten Kindern, Eltern mit nichtdeutscher Familiensprache, Eltern mit Migrations- und Fluchterfahrung), Schwerpunktsetzungen bei den Aktivitäten der Kinder (z. B. Schwimmen, Musik,

Bewegung) und örtliche Besonderheiten (z. B. Kurse im Museum oder im Garten der Bildungseinrichtung).

- *Eltern-Kind-Kurse (-workshops, -exkursionen) mit Kindern im Vorschul- und Schulalter:* Sie stellen ein Thema in den Mittelpunkt, bei dem es beispielsweise um Natur, Kultur, Musik, Bewegung, Kreativität oder Ernährung geht. Erwachsene und Kinder lernen und erleben etwas gemeinsam. Auch hier gibt es zielgruppenspezifische Varianten.

Ein Format der frühen Elternbildung

Eine hohe Nachfrage hat die Eltern-Kind-Kurse für das Baby- und Kleinkindalter in den letzten Jahrzehnten zum Schwerpunktangebot der Eltern- und Familienbildung gemacht. Die Kurse nehmen einen festen Platz im Leben junger Familien ein. Eltern – meist sind es Mütter – bringen ihre Babys und Kleinkinder noch vor dem Eintritt in die Kita zu den wöchentlichen Treffen eines Eltern-Kind-Kurses. Der Eltern-Kind-Kurs hat sich zur ersten frühpädagogisch arrangierten Gruppensituation entwickelt. Für die jungen Mütter und Väter ist der Eltern-Kind-Kurs in der Regel die erste Teilnahme an institutioneller Eltern- und Familienbildung.

Für Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung sind Eltern-Kind-Kurse ein ungewöhnlicher Veranstaltungstyp: Sie fordern ein Setting, das sowohl erwachsenengemäß als auch kindgerecht sein muss – als Spielraum, Bildungs- und Begegnungsraum. Seit den 1970er Jahren haben Kurse mit Kleinkindern unter Titeln wie »Miniclub«, »Krabbelgruppe« oder »Spiel- und Kontaktkreis« Eingang in das Angebot von Bildungseinrichtungen für Erwachsene gefunden (Gilles-Bacciu, 1993). Ein neuer Bedarf war erkennbar geworden: In wachsender Zahl organisierten sich nicht-berufstätige Mütter mit ihren Kindern in Gruppen. Die Frauen suchten Kontakt und Austausch sowie Spielmöglichkeiten für ihre Kinder, die keinen Kindergartenplatz hatten. Einrichtungen der Familienbildung nahmen diese Gruppen ins Programm und gaben den Treffen eine Rahmung unter pädagogischem Vorzeichen: mit öffentlicher Ausschreibung, Teilnahmegebühren, Veranstaltungsplanung mit Unterrichtsstunden und Themenangabe usw.

Die Leitung der Gruppen wurde als erwachsenen- und kinderpädagogische Aufgabe definiert und als Referentenleistung anerkannt. Es entstand eine neue Form der (zumeist weiblichen) Honorartätigkeit: die Eltern-Kind-Kursleiterin. Für viele Frauen mit pädagogischer oder pflegerischer Berufsausbildung war und ist die Kurstätigkeit ein Nebenverdienst in der Phase der Erziehungszeit, für andere ist sie eine Möglichkeit, sich eine selbstständige Erwerbsbasis aufzubauen. Mittlerweile finden Eltern-Kind-Kurse als Veranstaltungsform der Eltern- und Familienbildung politische Anerkennung als Unterstützung von Elternkompetenz und als Unterstützungsleistung für Familien – auch im Rahmen der Frühen Hilfen² – und werden in manchen Bundesländern mit besonderen Programmen gefördert

¹ Beispielsweise führten die Einrichtungen des Bildungswerks der Erzdiözese Köln e.V. im Jahr 2015 52 Prozent der Unterrichtsstunden im Programmbereich Eltern- und Familienbildung (68.000 Ustd.) als Eltern-Kind-Kurse durch – was 25 Prozent des Gesamtvolumens (140.000 Ustd.) entsprach (Quelle: Interne Statistik).

² Frühe Hilfen bilden lokale und regionale Unterstützungssysteme mit koordinierten Hilfsangeboten für Eltern und Kinder mit einem Schwerpunkt auf der Altersgruppe der 0- bis 3-Jährigen. Der regionale Aufbau der Frühen Hilfen wird unterstützt durch die Bundesinitiative Frühe Hilfen (www.fruehehilfen.de) auf der Basis des Bundeskinderschutzgesetzes (BKisSchG).

(z. B. das kostenlose Familienbildungsangebot für das erste Lebensjahr des Kindes *ElternStart NRW* oder das *Landesprogramm STÄRKE* in Baden-Württemberg).

Konzepte und Qualifizierungen für pädagogisch geleitete Eltern-Kind-Kurse der frühen Kindheit wurden und werden häufig in Regie der Bildungsträger selbst entwickelt oder es werden vorhandene Konzepte ins Veranstaltungsprogramm genommen. Bekannte Kurskonzepte für das Baby- und Kleinkindalter sind z. B. *EiBa*, *DELFI*, *Fabel*, *FenKid*, *PerLe*, *kidix*, *Musikgarten*, *PEKiP* oder *Das erste Lebensjahr* nach Emmi Pikler. Die Kurskonzepte unterscheiden sich darin, wie differenziert der Bildungspart für die Eltern und damit die Kursleitungsaufgabe formuliert ist – von situativ moderiertem Erfahrungsaustausch bis zu vorbereiteter thematischer Anregung für das Elterngespräch. Deutliche Unterschiede sind auch im Verständnis von frühkindlicher Förderung erkennbar. Einige Eltern-Kind-Programme enthalten eine Folge von ausgearbeiteten Übungen, Spielen und Materialien, mit denen das Baby oder Kleinkind im Kontakt mit Mutter oder Vater gezielt in seinen Bewegungen und Aktivitäten stimuliert wird. Andere Eltern-Kind-Kurskonzepte problematisieren den frühen steuernden Eingriff in die kindliche Aktivität. Sie weisen auf die Selbsttätigkeit und Selbstbildung des Kindes hin. Das Kind forscht, übt sich, lernt mit seinem Körper fortwährend – wenn es sich sicher und geborgen fühlt. In diesem Verständnis ist das Kind ein Akteur seiner Entwicklung (Tardos, 2015). Es braucht in seiner ersten Lebenszeit keine Bewegungs- und Spielanleitungen des Erwachsenen. Die Erkenntnisse zu frühen Entwicklungsvorgängen und pädagogischen Handlungsweisen, wesentlich basierend auf den Arbeiten der ungarischen Kinderärztin Emmi Pikler (1902–1984), sind auch in ein Eltern-Kind-Kurskonzept übersetzt worden.

Ein solches Konzept wurde in dem Eltern-Kind-Kurs *Das erste Lebensjahr* verwirklicht. Dort gibt es nach dem Pikler-Ansatz für die Babys eine sorgfältig vorbereitete

Spielumgebung. Das Spielmaterial lädt zum Erkunden und zum Hantieren ein. In der sicheren Nähe der Eltern werden die Kinder aus eigener Initiative aktiv. Sie werden in ihrem individuellen Rhythmus von Tun und Pausieren nicht gestört. Für die Eltern gibt es eine Zeit zum Verweilen und Zuschauen und, wenn die Kinder ins Spiel gefunden haben, eine Zeit für Information, Anregung und Erfahrungsaustausch nach den Themenwünschen der Eltern: über die Entwicklungsschritte des Kindes und seine Bedürfnisse in den ersten Lebensjahren, über die veränderte Situation im Leben der Eltern, in der Familie. Für diese »Themenzeiten« haben die Kursleitenden didaktische Hilfen zur Verfügung. Zu Beginn jedes Kurstreffens haben Eltern und Kinder genügend Zeit, sich wieder vertraut machen mit dem Kursraum, den anderen Müttern und Kindern, mit der Spielumgebung. Zeit lassen, Raum geben, vertraut werden sind nicht nur die Schlüsselthemen der Pikler-Pädagogik, sondern auch des Eltern-Kind-Kurses. Die Kursleitenden haben eine frühpädagogische und erwachsenenpädagogische Fortbildung von 197 Std. absolviert (Gilles-Bacciu & Heuer, 2015).

Faktoren des Erfolgs

Die wenigen Forschungsarbeiten zur Funktion und Wirkung von Eltern-Kind-Kursen, die auf Befragungen von Eltern basieren (Cloos, Schulz & Thomas, 2013; Fitzek & Ley, 2006), bestätigen die Beobachtungen und Veranstaltungsevaluationen der Bildungseinrichtungen: Eltern betrachten die Zeit im Eltern-Kind-Kurs als bedeutsame Erfahrung für sich und ihre Babys und Kleinkinder. Sie schätzen den Austausch und die Informationen, die Kontakte und die Anregungen für sich und das Kind. Eltern-Kind-Kurse werden als entlastete Zeiten mit Kind gesehen, als zwangloses Zusammensein ohne den üblichen Alltagsstress. Eltern scheinen in Eltern-Kind-Kursen eine Selbstvergewisserung angesichts der vielen offenen Fragen und Unsicherheiten des neu begonne-

nen Familienlebens zu erhalten (Thomas, 2013). Für eine bestimmte Zeit in der Woche erweitert der Eltern-Kind-Kurs den sozialen Rahmen der Familie und lässt neue Muster des – oft langjährigen – Kontaktes von Kindern und Erwachsenen entstehen.

Für den Säugling und das Kleinkind leisten Eltern-Kind-Kurse eine erste behutsame Gewöhnung an eine Gruppensituation mit anderen Kindern und Erwachsenen. Die Kinder haben die Sicherheit, dass die vertraute Bezugsperson bei den ersten Spielerfahrungen außerhalb der Familie in der Nähe bleibt und dass es ihr gut geht. Die französische Kinderärztin und Kinderpsychoanalytikerin Françoise Dolto erfand schon Ende der 1970er Jahre so gestaltete offene Eltern-Kind-Häuser, die *Maisons Vertes* (Dolto, 2009). Hier konnte der für Säuglinge belastende abrupte Wechsel von der Intimität der Kleinfamilie in die Gruppensituation einer Krippe gemildert werden. Im Eltern-Kind-Kurs verbindet die Kursleitung die üblicherweise getrennten Situationen der Erwachsenenbildung und der frühkindlichen Betreuung und wählt eine erwachsenen- und kindgerechte Gestaltung: Kurszeiten, Kursraum, Zugang, Hygiene und Sicherheit, Raumtemperatur, Raumausstattung, Kursablauf, Themen, Sprache usw. müssen auf den gemeinsamen Aufenthalt von Kleinkindern und Erwachsenen ausgerichtet sein.

Erwachsenenbildung im Eltern-Kind-Kurs wird zu einer didaktischen Herausforderung: Die Aktivitäten der Erwachsenen können nur stattfinden, wenn sich die Kinder konzentriert beschäftigen oder friedlich pausieren. Die Rücksicht auf die Kinder beeinflusst die Dauer und die Wahl von Themen, Methoden, Moderationsweise und Lautstärke. Erwachsenenbildung im Kurs ist *Bildung in kurzen Zeiten*. Die Erfahrung zeigt, dass auch in Phasen von 10 bis 30 Minuten inhaltliche Impulse und Austausch möglich sind. Die Kurssituation enthält zugleich eine Fülle von informellen Lernmöglichkeiten. Vor allem haben Eltern Zeit, ihren Kindern in Ruhe und

mit Freude zuzuschauen, zu beobachten, wie diese auf individuelle Weise spielen und Kontakte untereinander aufnehmen. In der Elternrunde gibt die Kursleitung vertiefende Hinweise zu Entwicklungsvorgängen. Eltern-Kind-Kurse sind Live-Lektionen der frühen Kindheit. Nachdenken und Gespräch lassen sich zudem über die Kurszeit hinaus führen, z. B. mit Lesehinweisen, Netzinfos, Tipps für zu Hause. Seit einiger Zeit unterstützen Messenger-Apps zusätzlich die Kommunikation auch nach Beendigung des Kurses.

Profilfragen

Junge Eltern finden Eltern-Kind-Kurse heute auch außerhalb der Erwachsenen- und Familienbildung in Krankenhäusern, Geburtshäusern, Hebammenpraxen, Fitnessstudios, Sportvereinen, Familienzentren, Bibliotheken, Museen usw. und bei privaten Anbietern. Der »Bildungsmarkt« der frühen Kindheit präsentiert sich – zumindest in Städten – mit einer verwirrenden Vielzahl von Veranstaltern und Konzepten, die alle die frühkindliche Entwicklung fördern wollen. Auch die Rückbildungs- und Fitnessangebote für Mütter nach der Geburt haben das Eltern-Kind-Format für Trainingskonzepte entdeckt. Es gibt neue erfolgreiche Geschäftsideen von Müttern wie *Fitdankbaby*, *Laufmamalauf*, *Kangatraining*. In diesen Kursen wird das Baby in die Körperübungen der Mütter eingebunden. Eltern-Kind-Kurse für die früheste Kindheit sind zum Trendformat geworden – ohne ausreichende Konzeptdebatte zu den Implikationen für Babys und Kleinkinder.

Wie lässt sich in dieser Situation das Spezifikum der Eltern-Kind-Kurse in der öffentlich verantworteten Erwachsenen- und Familienbildung herausstellen?

- Erwachsene und Kinder sind ebenbürtig Teilnehmende eines Bildungsangebotes. Eltern-Kind-Kurse sind weder Frühförderung mit Elternassistenz noch Erwachsenenbildung im Beisein von Babys und Kleinkindern. Erwachsene und Kinder erhalten in gleicher

Weise pädagogische Aufmerksamkeit. Entwicklungsforschung, Frühpädagogik und Erwachsenenpädagogik sind Bezugsdisziplinen der Kursarbeit.

- Kinder erhalten im Kurs Zeit und Raum, ihren eigenen Aktions- und Lernwünschen nachzugehen. Mit dem heutigen Wissen zu frühesten Lern- und Entwicklungsvorgängen und der Anerkennung der Kinderrechte muss immer wieder kritisch gefragt werden, welche Kursaktivitäten mit Kleinstkindern sinnvoll sind und welche belastend sein können.
- Die Kursleitenden haben Möglichkeiten der kollegialen Kommunikation, der fachlichen Fortbildung und des Sachsupports (Medien, Raumausstattung) – ebenso eine der Komplexität der Aufgabe entsprechende Honorierung.
- Die Bildungseinrichtungen beobachten das Eltern-Kind-Kursangebot in seiner Resonanz und in seiner sozialen Reichweite. Das vielschichtige Gefüge der didaktischen Entscheidungen und Handlungen eines Eltern-Kind-Kurses ist immer wieder Gegenstand der Praxisreflexion und Konzeptprüfung.

Eltern-Kind-Kurse in Einrichtungen der Erwachsenen- und Familienbildung haben sich als ein Mehr-Generationen-Experiment der Bildung und des lebenslangen Lernens bewährt. Sie gehören heute zur Kultur der frühen Kindheit und des Elternlebens. Sie bilden ein gewisses Gegengewicht zur »Expertisierung der frühen Kindheit«. Die »Stimmen« der Mütter und Väter werden gestärkt, auch in der »Bildungs- und Erziehungspartnerschaft« mit Krippen, Kitas und Kindertagespflege, den anderen Lebensorten der Kleinkinder.

Literatur

Cloos, P., Schulz, M. & Thomas, S. (2013). Wirkung professioneller Bildungsbegleitung von Eltern. Rekonstruktive Forschungsperspektiven auf kindheitspädagogische Settings. In L. Correll, J. Lepperhoff (Hrsg.). *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung* (S. 253–267). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Dolto, F. (2009). *Une psychoanalyste dans la cité. L'aventure de la maison verte*. Paris: Gallimard.

Fitzek, H. & Ley, M. (2006). Motive des Besuches von Eltern-Kind-Kursen in konfessioneller Trägerschaft. In J. Herberg & G. Hahn (Hrsg.). *Wozu Elternbildung? Empirische Untersuchung zur Teilnahmemotivation in Eltern-Kind-Kursen und Elterngesprächen in Kindergärten* (S. 1–41). Bonn: Institut für Qualitative Bildungsforschung.

Gilles-Bacciu, A. & Heuer, R. (Hrsg.) (2015). *Pikler. Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Gilles-Bacciu, A. (1993). Eltern-Kind-Gruppen. Neue Institutionen für die frühe Kindheit bilden sich heraus. In D. Engelhard (Hrsg.). *Handbuch der Elementarerziehung. Pädagogische Hilfen zur Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder* (6. Ergänzungslieferung, 2.31 und 2.32). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Tardos, A. (2015). Das Kind ist ein Akteur seiner Entwicklung. In A. Gilles-Bacciu & R. Heuer (Hrsg.). *Pikler. Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung* (S. 29–34). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Thomas, S. (2013). Selbstvergewisserung in Eltern-Kind-Gruppen: Doing family in der institutionalisierten Familienbildung. *diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (3), 273–285.

Abstract

Eltern-Kind-Kurse gehören zu den am häufigsten angebotenen Kursen in der Familienbildung. Als Mehr-Generationen-Experiment der Bildung und des lebenslangen Lernens haben sie sich in der Erwachsenen- und Familienbildung bewährt und können als Gegengewicht zur »Expertisierung der frühen Kindheit« gesehen werden.



Astrid Gilles-Bacciu ist Referentin für Familienbildung in der Abteilung Bildung und Dialog des Erzbistums Köln.

Kontakt: Gilles-Bacciu@erzbistum-koeln.de

Diversität anerkennen – Weiterbildungsteilhabe erhöhen

FAMILIENBILDUNG IM MIGRATIONSKONTEXT

Veronika Fischer

Ein Drittel aller Familien mit Kindern unter 18 Jahre in Deutschland hat einen Migrationshintergrund. Damit stellen sie ein großes Bildungspotenzial für die Familienbildung dar. Wie können sie – angesichts ihrer großen Heterogenität – von Angeboten der Familienbildung erreicht werden? Welche Veranstaltungsformen und Inhalte sind erfolgreich? Diesen Fragen geht die Autorin in ihrem Beitrag nach und plädiert dafür, eine Kultur der Anerkennung zu entwickeln und interkulturelle Öffnungsprozesse der Bildungsorganisationen in Gang zu setzen.

In Deutschland haben – gemäß einer Sonderauswertung des Mikrozensus 2012 – von den 8,1 Millionen Familien mit Kindern unter 18 Jahre 2,4 Millionen (30 %) einen Migrationshintergrund (im Folgenden: M.) (BMFSFJ, 2016, S. 15). Zu den Familien mit M. zählen die in einem Haushalt zusammenlebenden Eltern-Kind-Gemeinschaften mit Kindern unter 18 Jahre, »bei denen mindestens ein Elternteil eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt, die deutsche Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung erhielt oder Spätaussiedler ist, unabhängig davon, ob diese Personen zugewandert sind oder in Deutschland geboren wurden« (BMFSFJ, 2016, S. 14). In über der Hälfte (57 %) dieser Familien verfügen beide Elternteile über einen M., in 43 Prozent ein Elternteil ebd. Grundsätzlich führen diese Daten anschaulich vor Augen, dass Familien mit M. mit einem Anteil von knapp einem Drittel an der Gesamtzahl der Familien ein großes Bildungspotenzial für die Familienbildung darstellen.

Wurde lange Zeit eher verallgemeinernd über *die* Migranten gesprochen, hat sich in der Wissenschaft inzwischen die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Migrantenpopulation so heterogen ist wie die autochthone Bevölkerung, so

dass man in dieser Hinsicht gar nicht mehr von der Dichotomie Migranten versus autochthone Deutsche auszugehen hat, sondern von einer Vielfalt der Bevölkerung insgesamt. Insbesondere die Milieuforschung (Wippermann & Flaig, 2009; Barz et al., 2015) hat zu einem differenzierteren Gesellschaftsbild beigetragen, das Einblick in eine Vielzahl existierender Lebenswelten gibt. Das heißt, dass Bildungsplanung im Rahmen der Familienbildung eines diversitätsbewussten Ansatzes bedarf, der sich an der Vielfalt der Lebensstile, Normen, Rituale, Konventionen, herkunftskulturellen Bräuche, Religiosität, Sprachen und anderer Lebensformen orientiert.

Insofern bergen Zielgruppenkonzepte, die in der Erwachsenenbildung immer noch verbreitet sind, das Risiko einer stereotypisierenden Verallgemeinerung, weil sie eine Homogenität unterstellen, die faktisch nicht existiert.

Erhöhte Risikolagen bei Familien mit Migrationshintergrund

Neben der Berücksichtigung von Diversität dürfen statistisch relevante Erkenntnisse zur soziokulturellen Lage von Familien mit M. nicht aus dem

Blickfeld geraten. Hierzu zählen v. a. erhöhte Risikolagen, die im Hinblick auf die ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen der Familien mit M. vorliegen. Daten zum Bildungsniveau und zur finanziellen Situation sind insofern interessant, als sie mit der Weiterbildungsteilhabe korrelieren. Beim Bildungsniveau der Eltern mit M. ist eine deutliche Spreizung zwischen den Bildungsabschlüssen erkennbar. In 39 Prozent der Familien mit M. hat mindestens ein Elternteil (Fach-)Abitur, was keine deutliche Differenz zu Familien ohne M. ergibt (44 %). Demgegenüber liegt der Anteil der Familien mit M., in denen kein Elternteil einen (anerkannten) Bildungsabschluss nachweisen kann, mit acht Prozent im Vergleich zu Familien ohne M. (1 %) sehr hoch. Das Gleiche gilt für den Anteil von Hauptschulabschlüssen (25 % versus 15 %). Große Unterschiede gibt es auch bei der ökonomischen Situation und im Hinblick auf Armutsrisiken. Das Armutsrisiko von Familien mit M. ist deutlich erhöht: »Sie sind mit einer Armutsgefährdungsquote von 27 Prozent doppelt so häufig armutsgefährdet wie Familien ohne Migrationshintergrund (13 %)« (BMFSFJ, 2016, S. 27–28). In der Bildungsforschung hat sich inzwischen die Erkenntnis durchgesetzt, dass geringe ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen auch die Motivation zum Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen negativ beeinflussen. Dies wird durch die aktuellen Daten der Bildungsberichterstattung bestätigt. Da keine gesonderten Daten für die Familienbildung vorliegen, ist hier nur eine Bezugnahme auf allgemeine Daten der Weiterbildung möglich. Der Bildungsbericht 2016 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 144, 181) stellt allgemein im Kapitel Weiterbildung fest, dass trotz einer Steigerung der Weiterbildungsteilhabe die soziale Ungleichheitsstruktur, die bereits Vorgängerberichte konstatiert haben, weiterbesteht. Erwachsene mit M., maximal Hauptschulabschluss und ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben unterrepräsentiert. Während

die Weiterbildungsbeteiligung der Deutschen ohne M. zwischen 2003 und 2014 um 10 Prozent gestiegen ist (von 43 Prozent auf 53 Prozent), schwankt der Anteil bei den Teilnehmenden mit M. geringfügig zwischen 29 Prozent (2003) und 34 bzw. 32 Prozent (2012/2014) (BMBF, 2015, S. 38). Im Rückgriff auf Daten des Mikrozensus stellt die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016, S. 182) fest, dass die Unterrepräsentanz von Menschen mit M. vor allem ein Problem der beruflichen Weiterbildung sei: »In der allgemeinen und der sowohl allgemeinen als auch beruflichen Weiterbildung, die beide zusammen aber mit knapp 2% nur ein Siebtel der Weiterbildungsteilnahme ausmachen, treten kaum Differenzen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund auf« (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 182). Allerdings liegt die Annahme nahe, dass es Ungleichgewichte bei den Kursbelegungen gibt, da bei Menschen mit M. ein Schwerpunkt auf der Teilnahme an den verpflichtenden Integrationskursen liegen könnte, zumal sowohl die Angebote als auch die Teilnahmezahlen im Bereich Deutsch als Fremdsprache rasant angestiegen sind (ebd., S. 191). Eine ähnliche Situation kann für die Familienbildung angenommen werden. Dies sei beispielhaft an einer älteren Evaluation der Familienbildungsangebote in Nordrhein-Westfalen (NRW) illustriert – aktuelle Daten liegen weder für NRW noch für andere Bundesländer vor –, die zu dem Ergebnis kam, dass knapp die Hälfte des Veranstaltungsangebots für Familien mit M. (49%) aus Kursen im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Alphabetisierung bestand (Fischer, Krumpholz & Schmitz, 2007, S. 63). Insofern sollten benachteiligte ärmere Gruppen unter den Zugewanderten in den Blick genommen werden, die den Weg in die Einrichtungen selten finden. Bremer, Kleemann-Göhring und Wagner (2015, S. 17–19) thematisieren in diesem Zusammenhang die doppelte Bildungsdistanz, d. h. die Ferne der Adressaten zu den Institutionen, aber

auch die Distanz der Institutionen zu den Adressaten. Untersuchungen über Zugangsbarrieren im Bereich der Familienbildungseinrichtungen (Fischer, Krumpholz & Schmitz, 2007, S. 50–51) kommen zu dem Ergebnis, dass statt der üblichen Komm- eher Gehstrukturen geschaffen werden müssen, etwa in Form aufsuchender Bildungsarbeit. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang Bildungsangebote, die mit Hausbesuchen¹ verbunden sind – wie beispielsweise das kindergartenergänzende Programm HIPPY. Darüber hinaus sollte der Blick auf mögliche Übergänge zur Familienbildung innerhalb der eigenen Institution gerichtet werden, etwa auf Übergänge von Eltern-Integrationskursen in andere Angebote der Familienbildung, was ein entsprechendes Übergangsmanagement, vor allem durch gezielte Beratung, erforderlich macht.

Kultur der Anerkennung entwickeln – Einrichtungen interkulturell öffnen

Als erfolgreich gelten auch Kooperationsbeziehungen zu Migrantenorganisationen (SVR, 2014) oder Multiplikatorenprogramme in der Eltern- und Familienbildung (beispielsweise *Rucksack* oder *Griffbereit* mit Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich oder die in der Schweiz entwickelten *FemmesTische*, die informelle oder formale Diskussionsrunden zu Erziehung, Gesundheit usw. bieten) – Programme, die Brückenpersonen ausbilden, die ihr Wissen später an Gruppen von Müttern und Vätern weitergeben und für Informationsfluss und Kommunikation zwischen Familien und Institutionen sorgen. Die Expertise von Michalek und Laros (2008, S. 38) hat gezeigt, dass solche Ansätze geeignet sind, auch Eltern aus der »Unterschicht« bzw. der »unteren Mittelschicht« zu erreichen. Allerdings wird

¹ Auf eine nähere Kritik an Hausbesuchsprogrammen kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

empfohlen, solche Angebote an *alle Eltern* zu richten, um Diskriminierungen zu vermeiden (Pietsch, Ziesemer & Fröhlich-Gildhoff, 2010, S. 75). Offene Angebote gelten als wirkungsvoller als Sonderprogramme, die vermeintlich »auffällige« oder »schwierige« Familien ansprechen, und werden überdies einer ohnehin sehr heterogenen Zielgruppe der Menschen mit M. eher gerecht. Da es sich bei Migrations- und Integrationsprozessen immer um ein Wechselverhältnis zwischen den Zuwandernden und der Aufnahmegesellschaft handelt, muss Familienbildung auch den Blick auf die »Etablierten« richten. Wie reagieren sie auf Zuwanderung, mit welchen Vorbehalten und Ressentiments begegnen sie Migrantinnen und Migranten, inwieweit ist ihr Denken und Handeln von Rassismus beeinflusst und welche Bedingungen sind für eine Anerkennungskultur gegeben? Familienbildung in einer Demokratie hat auch die Aufgabe, eine vorurteilsbewusste und rassistuskritische Haltung zu fördern, die angesichts einer feindselig aufgelaufenen Stimmung in manchen Teilen der Bevölkerung besonders dringlich geboten ist. In diesem Zusammenhang sind auch Konzepte interkultureller Öffnung der Familienbildung von Belang. Interkulturelle Öffnung stellt einen Organisationsentwicklungsprozess dar, der alle Fragen der Organisationsstruktur und -entwicklung betrifft, wozu u. a. die Angebotsstruktur sowie die Personalentwicklung und -fortbildung gehören. Letztlich geht es um die Veränderung der Institution als solcher und die Vernetzung mit anderen Bereichen. An erster Stelle des Planungsprozesses steht die Entwicklung eines Leitbilds, das im ethischen Sinne Werten wie Bildungsgerechtigkeit und Inklusion als »Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten durch Bildung als soziales Bürgerrecht« verpflichtet ist (Kronauer, 2010, S. 17). Eine erfolgreiche Einbindung von Zugewanderten aus ressourcenarmen Milieus gelingt dann, wenn Familienbildung beispielsweise in die Sozialräume der Familien und die Bildungsorte der Kinder verlagert wird. Das erfordert sowohl

Kompetenzen im Bereich »Sozialraum-orientierter Arbeit« als auch in der »Netzwerkarbeit«. Entsprechende Konzepte existieren beispielweise im Rahmen der Familienzentren in NRW, die sich als integrierte Bildungswelten für die ganze Familie verstehen. Ansätze, die Eltern- und Familienbildung in Grundschulen zu integrieren und curricular auf die Themen der Grundschule abzustimmen, werden beispielsweise von den Berliner Volkshochschulen (Die Berliner Volkshochschulen, 2009) oder auch von den Landesarbeitsgemeinschaften der Eltern- und Familienbildung in NRW erprobt (LAG NRW, 2014; Fischer, 2012). Viele Familienzentren schaffen niederschwellige Zugänge zur Familienbildung durch »Offene Treffs«, die flexibel an die Bedürfnisse und Zeitrhythmen der Eltern angepasst werden, bei denen die Teilnahme nicht an Zugangsvoraussetzungen geknüpft ist, die meistens kostenfrei sind und prozessorientiert an Themen arbeiten, die vor Ort eingebracht werden. Allerdings macht dies auch andere Finanzierungsstrukturen erforderlich, die jenseits einer Kostenerstattung pro Teilnehmer liegen.

Erziehungskompetenzen stärken – Bildungschancen erhöhen

Das bildungspolitische Interesse an der Familienbildung ist vor allem auf die Förderung von Familien in Risikolagen gerichtet, um in diesem Fall durch Elternbildung präventiv wirken zu können. Bildungs- und Unterstützungsressourcen in der Familie beeinflussen den späteren Bildungsverlauf der Kinder maßgeblich, sind allerdings in benachteiligten Familien nur gering vorhanden. Nach wie vor bestimmt die soziale Herkunft, d. h. das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital in den Familien, die Bildungschancen der Kinder (Boudon, 1974; Bourdieu, 1983) – auch und vor allem in Familien mit M. Gezielt eingesetzte Familienbildung kann einen angemessenen Support für die Familien bedeuten und lohnt sich auch im Sinne

bildungsökonomischer Kosten-Nutzen-Kalküle (Heckman, 2006). Insbesondere im Rahmen vorschulischer Bildung werden der Familienbildung Potenziale zur Entwicklungsförderung der Kinder zugeschrieben (Melhuish, 2013). Ein anregendes Lernklima im häuslichen Umfeld hat demnach beim Eintritt in die Schule einen mindestens ebenso starken oder sogar stärkeren Einfluss auf die kindliche Entwicklung wie das Bildungsniveau oder die soziale Schicht der Eltern (Melhuish, 2013, S. 212). Andere Programme setzen den Zeitpunkt für Unterstützungsmaßnahmen noch früher an, um möglichen benachteiligenden Wirkungen im Elternhaus präventiv zu begegnen und Eltern in ihrer Rolle als Bildungsvermittler zu unterstützen. Für das Programm »Elternchance ist Kinderchance« (Müller et al., 2015)², das den Fokus auf sozial benachteiligte Familien, Eltern mit geringen Bildungsressourcen und Familien mit M. aus benachteiligten Milieus legt, liegen nun Evaluationsergebnisse vor. Die positiven Befunde betreffen den Kompetenzzuwachs der Fachkräfte, die die Eltern begleitet haben, die Fortschritte im Bereich der Kooperation und Vernetzung seitens der Einrichtungen und die hohe Wertschätzung durch die Eltern, die von Fortschritten in ihren Familien berichten (ebd., S. 211). Wichtig war den Eltern mit M. insbesondere die Information in ihrer Muttersprache, etwa zu Fragen der Erziehung und Entwicklung des Kindes, zu Lerngelegenheiten im Alltag und zur Einschulung. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass Familien mit Kontakt zu einer Elternbegleitung insgesamt mehr Angebote in ihrem sozialen Umfeld zur Förderung und Bildung ihrer Kinder kennen und auch nutzen als Familien ohne Elternbegleitung. Im Zuge der Begleitung durch eine Fachkraft veränderte sich auch das Verständnis von Bildung. Die Eltern erkannten zunehmend ihre eigene Rolle im Bildungsprozess der Kinder und identi-

² Im Rahmen des Programms wurden deutschlandweit bis Ende 2014 über 5.500 Fachkräfte zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern ausgebildet (Müller et al., 2015, S. 15).

fizierten Bildung nicht mehr ausschließlich mit der Bildungsinstitution Schule oder Kita. Sie bestätigten, sich häufiger mit ihren Kindern im alltäglichen Spiel, bei Unternehmungen, Gesprächen und Aufgaben im Haushalt zu beschäftigen, was zu einem lebendigeren Erziehungsalltag und der Erfahrung elterlicher Selbstwirksamkeit beitrug. Allerdings sieht das Forschungsteam immer noch Optimierungsmöglichkeiten u. a. in der Entwicklung von Strategien zur besseren »Erreichbarkeit und Förderung von Eltern mit Migrationshintergrund« (ebd., S. 28–33)³.

Fazit

Familien mit Migrationshintergrund sind – ebenso wie Familien der autochthonen Bevölkerung – eine heterogene Gruppe. Die vorliegenden Daten zu erhöhten Risikolagen von Familien mit M. dürfen nicht dazu verleiten, sie unter die Kategorie Zielgruppen in »besonderen Lebenslagen« oder »mit besonderen Belastungen« zu subsumieren – wie beispielsweise in der »Evaluation der Angebote im Elternbildungsbereich« (Lösel, 2006, S. 84 und 87) geschehen. Hiermit wird eine eher prekäre, also belastende und schwierige Lebenssituation unterstellt, deren negative Auswirkungen durch Familienbildung zu kompensieren sind. Das hat zur Folge, dass eher die Defizite der Angesprochenen in den Blick genommen werden, statt ihre Ressourcen zu sehen. Die Bedürfnisse und Bedarfslagen von Zugewanderten und ihren Familien sind jedoch komplex und lassen sich daher nicht ausschließlich unter dem Gesichtspunkt von Problemlagen oder besonderen Lebenssituationen abhandeln. Dem trägt die Familienbildung zunehmend Rechnung, indem sie sich an den Prinzipien der Lebensweltorientierung und Personen-

³ Im Rahmen des Programms wurde auch ein Handlungsleitfaden für die Begleitung von geflüchteten Familien entwickelt (Correll, Kässner & Lepperhoff, 2016), deren besondere Lebensbedingungen und psychosoziale Lagen (z. B. Traumatisierungen) Berücksichtigung finden.

zentrierung orientiert und ihr Themenangebot entsprechend ausdifferenziert. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die zentralen Herausforderungen, die sich der Familienbildung angesichts globaler Migrationsprozesse stellen, im Umgang mit der Vielfalt der Adressaten und dem Abbau der ungleichen Weiterbildungsteilnahme bestehen. Dabei ist einer »doppelten Bildungsdistanz« Rechnung zu tragen, die einerseits in den Zugangsbarrieren der Institutionen und andererseits in den Hemmschwellen von Menschen in verschiedenen Risikolagen bestehen. Dieser Herausforderung kann durch eine interkulturelle Öffnung der Organisation und eine diversitätsbewusste Familienbildung Rechnung getragen werden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Barz, H., Barth, K., Cerci-Thoms, M., Dereköy, Z., Först, M., Thao Le, T. & Mitchnik, I. (2015). *Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Essen, Düsseldorf: Stiftung Mercator, Vodafone Stiftung Deutschland.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.). *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für »Bildungsferne«*. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2015). *Weiterbildungsvorhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. Bonn: BMBF.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2016). *Familien mit Migrationshintergrund: Analysen zur Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf* (3. Auflage). Berlin: BMBF.
- Correll, L., Kassner, K. & Lepperhoff, J. (2016). *Integration von geflüchteten Familien. Handlungsleitfaden für Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter*. Berlin: Evangelische Hochschule Berlin.
- Die Berliner Volkshochschulen (Hrsg.) (2009): *Elternkurs-Curriculum. Lernziele und Themen für den schulbezogenen Unterrichtsschwerpunkt in den Deutschkursen der Berliner Volkshochschulen für Eltern/Mütter in Grundschulen und Kitas*. Berlin
- Die Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW (LAG NRW) (Hrsg.) (2014). *Familienbildung während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft »fünf bis elf«*. Praxis für Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. Wuppertal: LAG NRW
- Fischer, V. (2012). *Im Blickpunkt: Migration. Eltern stärken – Teilhabe verbessern. Eine Expertise im Rahmen des Projekts: Familienbildung während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft »fünf bis elf«*. Wuppertal: LAG NRW.
- Fischer, V., Krumpholz, D. & Schmitz, A. (2007). *Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science* 312 (5782), 1900–1902.
- Kronauer, M. (2010). Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In M. Kronauer (Hrsg.). *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 24–58). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Lösel, F. (2006). *Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Abschlussbericht*. Erlangen: BMFSFJ.
- Melhuish, E. (2013). Die frühkindliche Umgebung: langfristige Wirkungen frühkindlicher Bildung und Erziehung. In L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.). *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung* (S. 209–222). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Michalek, R. & Laros, A. (2008). *Multiplikatorenmodelle für die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. Freiburg: PH Freiburg.
- Müller, D. et al. (2015). *Evaluation des Bundesprogramms »Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsvorläufe der Kinder«*. Abschlussbericht. München: DJI.
- Pietsch, S., Ziesemer, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse*. München: DJI.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (Hrsg.) (2014). *Migrantenorganisationen in der kooperativen Elternarbeit: Potenziale, Strukturbedingungen, Entwicklungsmöglichkeiten*. Abgerufen von www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR-FB_Elternarbeit_Migrantenorganisationen.pdf
- Wippermann, C. & Flaig, B. B. (2009). Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. *APuZ* 5, 3–11.

Abstract

Ein Drittel aller Familien in Deutschland hat einen Migrationshintergrund – ein großes Bildungspotenzial auch für die Familienbildung. Die Autorin weist auf die erhöhten Risikolagen dieser heterogenen Gruppe hin, warnt aber vor einer Etikettierung als »Zielgruppe mit besonderen Lebenslagen«. Sie zeigt Beispiele erfolgreicher Angebote auf und plädiert für eine interkulturelle Öffnung von Bildungsinstitutionen.



Dr. Veronika Fischer ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Hochschule Düsseldorf im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften.

Kontakt: veronika.fischer@hs-duesseldorf.de

Überlegungen zur intergenerationellen Aneignung von
Kompetenzen am Beispiel Medienkompetenz

FAMILIE ALS LERNORT VON ERWACHSENEN

Bernhard Schmidt-Hertha

Die Familie hebt sich von anderen Lernorten nicht nur durch eine stärkere und v. a. langfristige emotionale Bindung der Lernenden ab, sondern zeichnet sich auch aus durch ein stark verankertes Rollengefüge, das den gesamten familiären Alltag prägt. Die Weitergabe von Wissen, Können, Kompetenzen, aber auch von Normen und Orientierungsmustern, ist dabei eine der genuinen Aufgaben von Familie als primäre Sozialisationsinstanz und ist ein Teil innerfamiliärer Transfer- und Unterstützungsprozesse, wie sie z. B. von Brake und Büchner (2003) beschrieben werden. Dabei geht es jedoch nicht nur, so der Autor, um ein Lernen der jüngeren Generation, sondern auch um Lernprozesse erwachsener Familienmitglieder. Am Beispiel des Medienkompetenzerwerbs wird dieses bislang wenig beleuchtete Phänomen unter Rückgriff auf die qualitative IgelMedia-Studie in den Blick genommen.

Vor dem Hintergrund von Familie als primärer Sozialisationsinstanz gehört Lernen in familiären Kontexten zu den tradierten Themenbereichen pädagogischer Arbeiten und wird auch – wenn gleich gegenüber formalen Bildungseinrichtungen eher randständig – in aktuellen Studien der Bildungsforschung thematisiert. Dabei tritt Familie in der empirischen Bildungsforschung vor allem als auf die Schule vorbereitende und schulische Erfolge präjudizierende Instanz auf, in sozialpädagogischen Arbeiten als unterstützungsbedürftige Sozialisationsinstanz oder Interaktionspartner von pädagogischen Einrichtungen und in bildungssoziologischen Arbeiten als Quelle und Motor der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In allen Fällen stehen innerfamiliäre Lernprozesse unter dem Diktum des Transfers von Wissen, Erfahrungen etc. einer älteren Generation an eine nachkommende jüngere. Diese Rollenaufteilung zwischen einer jüngeren, lernenden

Generation und einer älteren, wissenden Generation spiegelt sich auch in den familiären Rollenstrukturen wider. Lernprozesse erwachsener Familienmitglieder bleiben dabei nicht nur für die Beteiligten selbst, sondern auch in den wissenschaftlichen Diskursen häufig unsichtbar. Allerdings lassen sich gerade qualitativen Daten immer wieder Hinweise auf die Relevanz von Familie als Erfahrungs- und Lernkontext auch im Erwachsenenalter entnehmen (Schnurr & Theisen, 2009).

Intergenerationelles Lernen – Begriff und Forschungsstand

Die aktuelle Relevanz intergenerationeller Lernszenarien insgesamt lässt sich zum einen durch die mit veränderten demografischen Strukturen assoziierten Exklusionsrisiken begründen und zum anderen mit einer gewachsenen Separierung jüngerer und älterer

Menschen in verschiedenen Lebensbereichen (Steinhoff, 2008). Familiäre Strukturen haben sich hin zu kleinen Kernfamilien entwickelt, die aufgrund der schon seit den 1970er Jahren deutlich zurückgegangenen Geburtenzahlen viel weniger als früher auf erweiterte Verwandtschaftsnetzwerke zurückgreifen können. Für das Lernen in der Familie bedeutet das, dass zwar die Zahl von Onkeln, Tanten etc. zurückgegangen ist, gleichzeitig durch eine gestiegene Lebenserwartung aber die Wahrscheinlichkeit von drei oder vier lebenden Generationen in einer Familie gestiegen ist. Diese Strukturen rahmen nicht nur intergenerationelles Lernen, sondern eröffnen und begrenzen Möglichkeiten innerfamiliären Erfahrungs- und Wissensaustausches. Intergenerationelles Lernen und intergenerationelle Aneignung haben dementsprechend in den vergangenen Jahren eine erstaunliche Konjunktur in der internationalen Bildungsforschung entwickelt, die ungebrochen anhält. Im Zentrum stehen dabei Szenarien intergenerationellen Lernens, die zum einen im Kontext formaler und non-formaler Bildung didaktisch gestaltet werden (z. B. Franz, 2009) und für die die häufig zitierte Unterscheidung von Seidel und Siebert (1998) von einem »Voneinander Lernen«, »Miteinander Lernen« und »Übereinander Lernen« auf unterschiedliche Qualitätsdimensionen dessen verweist, was da als intergenerationelles Lernen verhandelt wird (vgl. auch Schmidt-Hertha, 2014). Zum anderen wird intergenerationelles Lernen als eher beiläufiges Lernen in informellen Kontexten thematisiert – sei es in kommunalen öffentlichen Räumen (Jelenc Krašovec & Kump, 2014), in urbanen Gärten (Hake, 2014), im Ehrenamt und persönlichen Engagement (Hank, Erlinghagen & Lemke, 2005) oder in gemeinwohlorientierten Arbeitsgemeinschaften (Golding, 2011). Ein wesentliches Merkmal erfolgreichen intergenerationellen Lernens in informellen Kontexten scheint das gemeinsame Interesse an einem außerhalb des eigentlichen Lernprozesses liegenden

Ziel bzw. einer Aufgabe zu sein sowie das egalitäre Miteinander verschiedener Generationen. Für diese informellen intergenerationellen Lernräume – zu welchen auch die Familie zu zählen ist – scheint die Differenzierung von Seidel und Siebert wenig anschlussfähig. Hier scheinen die drei Aspekte – das Lernen voneinander (das gegenseitige Belehren), das Lernen miteinander (die gemeinsame Auseinandersetzung mit Themen und Gegenständen) sowie das Lernen übereinander (das vertiefte Erfahren der generationellen Perspektiven und Erfahrungen des jeweiligen Gegenübers) – untrennbar miteinander verbunden zu sein.

Damit einher geht die Problematik, intergenerationelles Lernen in diesen Kontexten als solches zu identifizieren bzw. von anderen Lernprozessen innerhalb einer Gemeinschaft von Menschen unterschiedlichen Alters abzugrenzen. Hier wird das theoretisch-begriffliche Defizit in den wissenschaftlichen Diskursen zum intergenerationellen Lernen deutlich. Es gibt bislang kaum Konzepte oder Modelle, um intergenerationelles Lernen in informellen Kontexten als solches zu klassifizieren und von anderen Spielarten des Lernens abzugrenzen (Schmidt-Hertha, 2014). Der Lernraum Familie ist wegen der oben benannten Spezifika – emotionale Bindung der Lernenden und ein den familiären Alltag prägendes Rollengefüge – in diesem Diskurs noch einmal gesondert zu betrachten.

Medienkompetenzerwerb in der Familie

Familie bietet als intergenerationeller Begegnungsraum vielfältige Möglichkeiten, an den spezifischen Lebenswelten anderer Generationen teilzuhaben oder diese zumindest zu beobachten. Besonders gut verdeutlichen lässt sich dies im Kontext der Mediennutzung, die sich auch als generationenspezifische Medienpraxen (Schäffer, 2003) beschreiben lassen. Vor dem Hintergrund einer anhaltenden Digitalisierung vieler

Lebensbereiche verändert sich einerseits die Rolle von digitalen Endgeräten im familiären Alltag, die vom reinen Unterhaltungsmedium zunehmend zum Arbeitsinstrument werden (Stevenson, 2011). Andererseits kehren sich hier die Rollen von älteren und jüngeren Familienmitgliedern im Lernprozess um und es wird allgemein von einem Kompetenzvorsprung der jüngeren Generation ausgegangen (Schmidt-Hertha & Strobel-Duemer, 2014). Vor diesem Hintergrund rücken innerfamiliäre Interaktionen als Lerngelegenheiten insbesondere für ältere Erwachsene, die sich mit Unterstützung jüngerer Familienmitglieder die Nutzung digitaler Technologien zu Eigen machen, in den Fokus (z. B. Thalhammer & Schmidt-Hertha, 2015). Eine quasi-experimentelle Studie von Mori und Harada (2010) konnte zeigen, dass die Aneignung von Kompetenzen im Umgang mit Mobiltelefonen bei Älteren, die mit ihren Angehörigen in einem Mehrgenerationenhaushalt lebten, anders und schneller verlief als bei Älteren, die nur mit ihrem Partner/ihrer Partnerin zusammenlebten. Dabei spielten offensichtlich der gemeinsame Haushalt und damit die gemeinsame Alltagsgestaltung eine wesentliche Rolle.

Qualitative IgelMedia-Studie

In der qualitativen Studie IgelMedia (Schmidt-Hertha & Thalhammer, 2012) wurden zunächst 36 Interviews mit älteren Erwachsenen zur Bedeutung intergenerationeller Kontakte bei der Auseinandersetzung mit digitalen Medien (insbesondere Computer) erhoben und ausgewertet. Das besondere Augenmerk war dabei auf die Kriterien gerichtet, nach welchen die älteren Personen ihre Unterstützung für den eigenen Lernprozess wählten, wobei die zeitliche, räumliche und volitionale Verfügbarkeit nur einen wesentlichen Aspekt darstellte. Als ebenso bedeutsam erwiesen sich die subjektiv zugeschriebenen technischen und didaktischen Kompetenzen – gerade auch in innerfamiliären Konstellatio-

nen (Thalhammer & Schmidt-Hertha, 2015). Hierbei prallen verschiedene Stereotype aufeinander, z. B. die Generationenstereotype einer grundsätzlich mit hoher Expertise in der Nutzung digitaler Medien ausgestatteten jüngeren Generation oder die gerade unter den befragten Über-60-Jährigen noch stark erkennbaren Geschlechterstereotype, die für technische Fragen grundsätzlich männliche Ansprechpartner nahelegen, und die Altersstereotype, die eng verbunden sind mit einer negativen Wahrnehmung des eigenen Lernvermögens. Insofern ließen sich vielfach jüngere männliche Familienmitglieder als Ansprechpartner identifizieren, deren Fähigkeit, sich der Alltagssprache der Älteren anzupassen, und deren Geduld im Lehr-Lern-Geschehen zentrale Punkte für die Bewertung des intergenerationellen Lernens durch die Älteren waren. Ebenfalls auffallend waren von manchen Älteren geäußerte Rollenkonflikte und damit verbundene Probleme in der Interaktion mit Kindern oder Enkelkindern, die Rolle der/des Lernenden bzw. Unwissenden einzunehmen. In einigen Fällen führten diese Intra-rollenkonflikte auch dazu, dass Unterstützung im Aneignungsprozess eher außerhalb der eigenen Familie gesucht wurde (ebd.).

Zwei Untersuchungsschritte

In einem zweiten Untersuchungsschritt standen jüngere Generationen im Fokus, und es wurden Interviews sowie Gruppendiskussionen mit 20- bis 40-Jährigen und 40- bis 60-Jährigen durchgeführt (Klein & Schmidt-Hertha, 2015). Im Kontrast zur Gruppe der Über-60-Jährigen spielte Familie als Ort der Aneignung von Medienkompetenz eine nachrangige Rolle. Hier stand vor allem das berufliche bzw. akademische Umfeld im Mittelpunkt, wobei man sich in der Familie eher als Lehrender denn als Lernender erlebt – insbesondere im Hinblick auf digitale Technologien. Für die 40- bis 60-Jährigen scheint die zeitliche Distanz zur Phase der Kinder-

erziehung noch nicht groß genug, um die tradierte Rollenaufteilung zwischen einer älteren wissenden und einer jüngeren lernenden Generation zu überwinden, während die 20- bis 40-Jährigen schon aufgrund eines wahrgenommenen Kompetenzvorsprungs im Bereich der Mediennutzung gegenüber älteren Generationen keine Lernmöglichkeit für sich in familiären Kontexten erkennen können.

Intergenerationelle Familienbildungsangebote

Für Angebote der Erwachsenenbildung bietet sich die Chance, direkt an die in Familien stattfindenden Lernprozesse anzuknüpfen bzw. diese zu unterstützen und zu ergänzen. In der oben beschriebenen IgelMedia-Studie haben die befragten Erwachsenen wiederholt auf die besondere Relevanz organisierter und didaktisch vorstrukturierter Lernprozesse verwiesen, wenn es um die systematische Erschließung eines Wissensgebiets geht – wenn also nicht die Lösung singulärer Probleme, sondern der Aufbau von Überblickswissen angestrebt wird. Dabei können diese Angebote sowohl die einzelnen Lernenden als auch die ganze Familie als intergenerationale Lerngemeinschaft ansprechen. Für Letzteres wurden in jüngerer Zeit im Vereinigten Königreich über eine großangelegte Förderkampagne zahlreiche Modellprojekte initiiert (Ofsted, 2009), deren wissenschaftliche Reflexion allerdings noch am Anfang zu stehen scheint. Unter dem Stichwort »family learning« wurden hier allerdings überwiegend Projekte initiiert, die die Grundbildung von Eltern fokussieren und diese befähigen sollen, ihre Kinder zuhause auf schulische Anforderungen vorzubereiten. Projekte, die eine Präsenz mehrerer Generationen innerhalb einer Familie in den organisierten Angeboten voraussetzen, sind demgegenüber in der Minderheit (ebd.). Im Zentrum von Angeboten der Familienbildung sollte – so lässt sich aus unseren Untersuchungen schluss-

folgern – nicht nur die Vermittlung neuen Wissens stehen, sondern auch die Einordnung bereits erworbener Kenntnisse, die Erkundung der innerfamiliären Wissensressourcen und der Erwerb von Strategien zur Gestaltung innerfamiliärer Lernprozesse. Es geht also darum, die Familie als Lerngemeinschaft zu begreifen, die über geteiltes und (noch) nichtgeteiltes Wissen verfügt, dessen Kommunikation es ebenso zu fördern gilt wie dessen Reflexion vor dem Hintergrund einer systematischen Erschließung des jeweiligen Themas. Dass dabei auch Rollenkonflikte auftauchen, scheint hier sogar noch wahrscheinlicher als in anderen intergenerationellen Gruppen und erfordert daher eine besondere Qualifikation und Sensibilisierung der Dozierenden (vgl. auch Franz, 2009).

Fazit

Wenngleich familiäre Strukturen Lernprozesse auch be- oder sogar verhindern können, ist die Familie längst nicht nur für Kinder ein zentraler Lernort. Wesentlich hierbei ist, die innerfamiliären Rollenzuschreibungen, aber auch generationen- und altersbezogene Stereotype im Blick zu haben, die das gemeinsame generationenübergreifende Lernen prägen und auch begrenzen. Entsprechend bieten sich für erwachsene Familienmitglieder im familiären Kontext Lerngelegenheiten, die aber – zum Beispiel mit Unterstützung professionell angeleiteter Lernarrangements – auch erweitert werden können. Für die Bildungsanbieter ist die Arbeit mit dem intergenerationellen und in der Regel sehr stark gefestigten Gefüge »Familie« eine besondere Herausforderung, da einerseits der allergrößte Teil lernrelevanter Interaktionen außerhalb eines professionell arrangierten Angebots stattfindet und andererseits sich diese Interaktionen nie ausschließlich auf die Auseinandersetzung mit einem Thema beschränken, sondern immer auch eine starke sozio-emotionale Ebene haben. Familiäre Hintergründe

können auch ohne physische Präsenz anderer Familienmitglieder den Verlauf von Bildungsangeboten beeinflussen. Sind aber mehrere Generationen aus einer Familie aktiv in organisierte Lehr-Lern-Prozesse eingebunden, so erwächst daraus auch die Chance, auf den informellen Lernkontext »Familie« einzuwirken und die dort stattfindenden Lernprozesse zu reflektieren, zu strukturieren und weitere zu initiieren. Vor diesem Hintergrund kann sich Familienbildung auch zur Aufgabe machen, informelle Bildungsprozesse in Familien zu ermöglichen bzw. zu stärken.

Literatur

- Brake, A. & Büchner, P. (2003). Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutbarkeit der Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (4), 618–638.
- Franz, J. (2009). *Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Golding, B. (2011). Social, local and situated: Recent findings about the effectiveness of older men's informal learning in community contexts. *Adult Education Quarterly*, 61 (2), 103–120.
- Hake, B. (2014). What Grows in Gardens? Perspectives on Intergenerational Learning in Urban Spaces. In B. Schmidt-Hertha, S. Jelenc Krašovec, & M. Formosa (Hrsg.). *Learning Across Generations. Contemporary Issues in Older Adult Education* (S. 155–166). Rotterdam: Sense.
- Hank, K., Erlinghagen, M. & Lemke, A. (2005). *Ehrenamtliches Engagement in Europa: Eine vergleichende Untersuchung am Beispiel von Senioren*. MEA discussion paper series 05074, Munich Center for the Economics of Aging (MEA) at the Max Planck Institute for Social Law and Social Policy.
- Jelenc Krašovec, S. & Kump, S. (2014). Education of Older Adults in Communities with Varying Levels of Well-Being. *Educational Gerontology*, 40 (3), 212–229.
- Ofsted (2009). Family Learning: An evaluation of the benefits of family learning for participants, their families and the wider community. *Literacy Today Documents* (9/2009), 18.
- Schäffer, B. (2003). *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske+Budrich.

Schmidt-Hertha, B. (2014). Different concepts of generation and their impact on intergenerational learning. In B. Schmidt-Hertha, S. Jelenc Krašovec, & M. Formosa (Hrsg.). *Learning Across Generations. Contemporary Issues in Older Adult Education* (S. 145–154). Rotterdam: Sense.

Klein, A. & Schmidt-Hertha, B. (2015). Informelle Auseinandersetzung mit digitalen Medien in der zweiten Hälfte des Erwerbslebens. In G. Niedermair (Hrsg.). *Informelles Lernen. Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik* (S. 179–194). Linz: Trauner.

Schmidt-Hertha, B. & Strobel-Duemer, C. (2014). Computer Literacy among the Generations. How can older adults participate in digital society? In G. K. Zarifis & M. N. Gravani (Hrsg.). *Challenging the »European Area of Lifelong Learning«: A Critical Response* (S. 31–40). Dordrecht: Springer.

Schmidt-Hertha, B. & Thalhammer, V. (2012). Intergenerative Aneignung von Medienkompetenz in informellen Kontexten. In A. Hartung, B. Schorb, & C. Kuttner (Hrsg.). *Generationen und Medienpädagogik. Annäherungen aus Theorie, Forschung und Praxis* (S. 129–148). München: kopaed-Verlag.

Schnurr, S. & Theisen, C. (2009). Soziale Netzwerke und Familie. In R. Tippelt, B. Schmidt, S. Schnurr, S. Sinner & C. Theisen (Hrsg.). *Bildung Älterer – Chancen des demografischen Wandels* (S. 105–112). Bielefeld: wbv.

Mori, K. & Harada, E. T. (2010). Is learning a family matter? Experimental study of the influence of social environment on learning

by older adults in the use of mobile phones. *Japanese Psychological Research*, 52 (3), 244–255.

Steinhoff, B. (2008). Intergenerationelles Lernen. Zur Entwicklung einer altersintegrativen Lernkultur. In S. Buchen & M. S. Maier (Hrsg.). *Älterwerden neu denken. Interdisziplinäre Perspektiven auf den demografischen Wandel* (S. 131–144). Wiesbaden: VS Verlag.

Seidel, E. & Siebert, H. (1998). Seniorenstudium als Konstruktion von Wirklichkeit. In M. Malwitz-Schütte (Hrsg.). *Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene* (S. 57–76). Münster: Waxmann.

Stevenson, O. (2011). From public policy to family practices: researching the everyday realities of families' technology use at home. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27 (4), 336–346.

Thalhammer, V. & Schmidt-Hertha, B. (2015). Intergenerationelle innerfamiliäre Unterstützungsprozesse bei der Mediennutzung von älteren Erwachsenen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 827–844.

Abstract

Familie ist ein Lernort mit besonderen Eigenschaften. Lernprozesse gibt es dort aber nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei erwachsenen Familienmitgliedern. Diese Lernprozesse der älteren Generationen werden unter Rückgriff auf die qualitative IgelMedia-

Studie am Beispiel des Medienkompetenzerwerbs analysiert. In Bezug auf die Erwachsenenbildung kommt der Autor zu dem Schluss, dass diese innerfamiliären Lernprozesse Beachtung finden und nicht nur die Vermittlung neuen Wissens, sondern auch die Einordnung bereits erworbener Kenntnisse, die Erkundung der innerfamiliären Wissensressourcen und der Erwerb von Strategien zur Gestaltung innerfamiliärer Lernprozesse in Angeboten thematisiert werden sollten.



Dr. Bernhard Schmidt-Hertha ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen und Initiator des internationalen Forschungsnetzwerks »Education and Learning of Older Adults (ELOA)«.

Kontakt: bernhard.schmidt-hertha@uni-tuebingen.de

Familie 2.0

Medien als Mitgestalter des Familienalltags

Die Redaktion hat sich nach praxisrelevanten Neuheiten und Entwicklungen in der Projektlandschaft organisierter Familienbildung umgesehen. Im Folgenden wird nun ein aktuelles Innovationsprojekt der Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW zum Thema Digitale Medien im Kontext von Familie und Familienbildung vorgestellt.

»Medien als Mitgestalter des Familienalltags«: Mit diesem programmatischen Untertitel läuft seit 2015 das aktuelle Projekt der Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. Der Einfluss digitaler Medien auf alle Bereiche der Gesellschaft ist in den letzten Jahren angestiegen. Digitale Endgeräte sind aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken. Sie bestimmen Alltags- und Kommunikationsprozesse, begründen soziale Netzwerke und sind Spielwelten. Auch Kinder und Jugendliche sind heute viel früher und intensiver auf vielfältigen Kanälen mit digitalen Medien in Kontakt. Die KIM- und JIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest der letzten Jahre zeigen, dass in vielen Haushalten eine mediale Vollausrüstung besteht. Smartphones und Tablets haben innerhalb kürzester Zeit Einzug in das Familienleben gehalten – immer früher und fast flächendeckend verfügen auch Kinder und Jugendliche über eigene Geräte und Zugänge.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung ergeben sich Herausforderungen für Familien, für pädagogische Fachkräfte und auch für Einrichtungen der Familienbildung. Seien es familiäre Lösungen im Umgang mit Medien, der Beratungsbedarf zu medialen Themen, rechtliche Fragen zur Nutzung wie z. B. zu Datenschutz und Urheberrecht, die Auseinandersetzung mit medienethischen Themen oder die praktische Fortbildung in Mediennutzung und -produktion. Über all diesen wichtigen Themen steht der Begriff der Medienkompetenz, die es als Teil der Persönlichkeitsentwicklung und einer modernen Sozialkompetenz zu erlangen gilt. Medienkompetenz ermög-

licht gesellschaftliche Teilhabe und Bildung durch Medien – sie stellt eine Schlüsselqualifikation dar. Schulen und Bildungseinrichtungen kommt hier eine wichtige Funktion zu. Den entscheidenden Einfluss auf das Mediennutzungsverhalten ihrer Kinder haben aber zunächst die Eltern bzw. das familiäre Umfeld des Kindes. Nur Eltern, die selbst über einen kompetenten und verantwortungsbewussten Umgang mit Medien verfügen und den eigenen Medienkonsum kritisch hinterfragen, werden in der Lage sein, ihre Kinder entsprechend zu begleiten und ihnen ein Vorbild zu sein. Zugleich können sie durch die bewusste Einbindung kindgerechter digitaler Medien – z. B. Lernspiele – Kinder in einem vielfältigen Lernprozess begleiten und fördern. In Bezug auf die Unterstützung familiärer Erziehung, die Begleitung von Eltern und anderen Erziehungsberechtigten sowie die Aufgabe, dadurch Kinder und Jugendliche vor gefährdenden Einflüssen zu schützen, fällt der Familienbildung eine besondere Rolle zu. Familienbildung kann einen wichtigen Beitrag beim Erlangen von Medienkompetenz leisten. Auf Grundlage dieser Voraussetzungen und Entwicklungen entstand das Innovationsprojekt, das zusammen mit Familienbildungseinrichtungen die aufgezeigten Fragen und Herausforderungen strategisch aufgreift und Hilfestellungen für Medienkonzepte und ihre nachhaltige Umsetzung bietet. Dabei werden auch neue digitale Lernformen in den Blick genommen.

In den nordrhein-westfälischen Familienbildungseinrichtungen wurde eine Bestands- und Bedarfsermittlung durchgeführt: Werte und Haltungen gegenüber digitalen Medien, Kommunikations-

strukturen, Know-how des pädagogischen Personals, die Ausstattung der Einrichtung hinsichtlich digitaler Medien und bereits vorhandene Angebote zur Medienkompetenzförderung wurden erfragt. In der Analyse und der weiteren Projektarbeit werden stets die Strukturebene, die pädagogische Ebene, die Umsetzungsebene und die Ebene der Organisation betrachtet. Dabei spielen Fragen der Haltung und des Dialogs eine besondere Rolle.

Themen, denen eine große Relevanz für die Praxis beigemessen wird, wurden in Workshops und Arbeitsgruppen unter Mitwirkung von Expertinnen und Experten in den Fokus genommen, z. B. »Das Medienkonzept meiner Familienbildungseinrichtung«, »Medienpädagogische Angebote für Eltern« oder »Frühkindliche Bildung und Medien«. Neben der gemeinsamen Arbeit über verschiedene Einrichtungen und Träger der Familienbildung hinweg findet auch mit Mitarbeitenden der Landesanstalt für Medien NRW (LfM), des Medienzentrums Rheinland, der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendschutz Landesstelle NRW (AJS NRW) sowie mit verschiedenen Hochschulen ein fachlicher Austausch statt.

Im Projektjahr 2016 wird an 12 Modellstandorten, die sich in Trägerschaft und regionaler Verortung unterscheiden, unter Begleitung der Steuerungsgruppe der Innovationsprojekte NRW und unter fachlicher Beratung von Expertinnen und Experten zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten gearbeitet:

1. Methodische Einbindung digitaler Medien und Blended Learning-Konzepte in die Bildungsarbeit der Familienbildung.
2. Erarbeitung und praktische Umsetzung von Medienkonzepten für Familienbildungseinrichtungen.
3. Onlinemarketing und die adäquate Ansprache relevanter Zielgruppen.
4. Konzeption und Umsetzung zielgerichteter medienpädagogischer Angebote in der Familienbildung.
5. Möglichkeiten des Einsatzes von Online-Plattformen zur lokalen Vernetzung verschiedener Akteure der Familienbildung und von Teilnehmenden.

Die beteiligten Einrichtungen der Familienbildung sehen das Thema des Innovationsprojektes als zukunftsrelevant an. Zugleich wirft die Thematik weitere Fragen auf und stellt die Einrichtungen vor gravierende Herausforderungen. Neben einschlägigen Kenntnissen sind es finanzielle und vor allem zeitliche Ressourcen, die dazu benötigt werden. Es muss eine einheitliche, dezidierte Haltung zum Umgang mit digitalen Medien bei allen Mitarbeitenden in den jeweiligen Einrichtungen gefunden werden. Nicht zuletzt sehen aktuelle Fördergrundlagen moderne Lernformen – jenseits der Kurspräsenz in Unterrichtsstunden – bisher noch gar nicht vor. Über das Innovationsprojekt sollen Familienbildungseinrichtungen unterstützt werden, diese Herausforderungen erfolgreich zu meistern und

sich digital zukunftsfähig aufzustellen. Familienbildung will das Thema proaktiv gestalten, mit Blick nach innen und außen familienbildungsbezogene Konzepte und Angebotsformate entwickeln und auch in diesem Bereich kompetente, authentische Ansprechpartnerin mit einem stets prüfenden Blick auf Bindungen, Beziehungen und familiäre Strukturen für Familien sein.

Übergeordnete Konzepte, Ansatz- und Methodenerläuterungen sowie Kooperationen können hierbei wertvolle Synergieeffekte herbeiführen. In einem sich ständig wandelnden Themenkomplex kann es jedoch nicht genügen, punktuelle Verbesserungen zu erreichen. Vielmehr muss der Anspruch sein, mit Wissen, Technik, Konzepten und Haltung Anstöße für eine fortlau-

fende, nachhaltige Reflexion der Arbeit von und in Familienbildungsstätten zu geben, um den jeweils aktuellen Bedürfnissen von Familien heute und in Zukunft gerecht zu werden.

*Tanja Steinfurt-Lecke,
Referentin für Medienbildung, Abtei-
lung Bildung und Dialog Erzbistum
Köln, Mitglied der Steuerungsgruppe
des Innovationsprojekts Familie 2.0
der Landesarbeitsgemeinschaften der
Familienbildung in NRW*

*Vera Schulze, Bildungsreferentin,
Paritätische Akademie LV NRW e.V.,
Projektkoordination Innovationsprojekte
der Landesarbeitsgemeinschaften der
Familienbildung in NRW*

Zum Kontext | Die Innovationsprojekte der Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW

Seit 2001 findet zwischen den Trägern der Familienbildung in NRW eine langfristig angelegte Zusammenarbeit statt. Vertreterinnen und Vertreter der Landesarbeitsgemeinschaften kooperieren insbesondere im Rahmen eines Wirksamkeitsdialogs, in dem auch gemeinsam Innovationsprojekte realisiert werden –

jeweils mit dem Ziel, die Qualität und Zukunftsfähigkeit der Familienbildung in NRW kontinuierlich weiter zu entwickeln. Dabei wurden bereits unter anderem die Themen frühkindliche Entwicklung, Elternkompetenz, Kooperation mit Familienzentren und Schule, Arbeit mit Vätern sowie Migration, Integration,

Inklusion in den Blick genommen. Projektergebnisse und Anleitungen für die Umsetzung in die Praxis werden auf unter www.familienbildung-nrw.de veröffentlicht. Die Förderung der jeweiligen Projekte erfolgte mit Mitteln des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW.

Zu den Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW gehören:

- Arbeitsgemeinschaft Evangelische Familienbildung in Westfalen und Lippe
- Landesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familienbildungsstätten und -werke im Rheinland
- Kommunale Familienbildung NRW
- DRK-Landesarbeitsgemeinschaft Familienbildung NRW
- Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung in NRW e.V.
- Landesarbeitsgemeinschaft der Familienbildungsstätten im Paritätischen NRW
- Landesarbeitsgemeinschaft Familien- und Weiterbildung der Arbeiterwohlfahrt in NRW

Familien früh für Bildung gewinnen

Das ESF-Bundesprogramm »Elternchance II«

Das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) aufgelegte Bundesprogramm »Elternchance II« zielt darauf ab, die Bildungsarbeit mit Eltern und Familien zu stärken, um die nach wie vor sehr unterschiedlichen Bildungschancen von Kindern zu erhöhen. Im Bundesprogramm unterstützen Fachkräfte der Familienbildung insbesondere bildungsbenachteiligte Eltern, etwa bei Erziehungs- und Entwicklungsfragen ihrer Kinder, bei der Gestaltung eines lernförderlichen Klimas in der Familie und bei Fragen zu Bildungsverläufen und -übergängen. Die Familie als erster biografischer Bildungsort wird somit gestärkt. Im Blickpunkt sind dabei vor allem Eltern mit Migrationshintergrund, gefördert wird die Entwicklung von mehr partnerschaftlich organisierter Elternschaft.

Qualifizierung der Elternbegleitung ist seit einigen Jahren im Fokus des Bundesprogrammes: Das vom BMFSFJ initiierte Vorläufer-Bundesprogramm »Elternchance ist Kinderchance« (2011–2014) und das aktuelle ESF-Bundesprogramm »Elternchance II« (2015–2020) setzen auf qualifizierte Elternbegleitung. Bisher haben sich bundesweit rund 6.000 Fachkräfte aus der Familienbildung und aus familienunterstützenden sozialen Diensten zum Elternbegleiter bzw. zur Elternbegleiterin weiterqualifiziert. Die Kurse sensibilisieren dafür, welche Bedeutung eine positive Grundhaltung gegenüber Eltern in schwierigen Lebenslagen besitzt. Das »Konzept der dialogischen Haltung« setzt bei den Stärken und Ressourcen der Eltern an und ermöglicht ein Lernen auf Augenhöhe. Kenntnisse über die Netzwerkarbeit im Sozialraum und neue Methoden für die Zusammenarbeit mit bildungsbenachteiligten Eltern werden aufgezeigt. Die Praxisprojekte, die von den Teilnehmenden im Laufe ihrer Qualifizierung entwickelt werden, ermöglichen es ihnen, die neuen Erkenntnisse

gleich anzuwenden und erste eigene Erfahrungen damit zu sammeln. Es ist entscheidend, ob es den Fachkräften gelingt, vielfältige Zugänge zu benachteiligten Eltern zu entwickeln. Die Zusammenarbeit mit geflüchteten Familien ist aus aktuellem Anlass mehr ins Zentrum der Weiterbildung gerückt.

Die Qualifizierung richtet sich an haupt- und nebenamtliche Mitarbeitende aus der Familienbildung mit pädagogischer Grundausbildung. Voraussetzung für eine Teilnahme ist hinreichende Praxiserfahrung in der Zusammenarbeit mit Eltern und in der Leitung von Bildungs- und Beratungsangeboten. In den Kursen werden die Aufgabenbereiche der Elternbegleitung thematisiert. Dazu gehören u. a. die Stärkung der Elternkompetenz, die Eröffnung von Bildungsoptionen in Familien, die Begleitung bei Bildungsübergängen und auch die Stärkung einer sozialraumbezogenen Vernetzung.

Die Resonanz und die Evaluationsergebnisse sprechen eine deutliche Sprache: Die Weiterbildung zur Elternbegleitung wurde im Rahmen von »Elternchance ist Kinderchance« durch das Deutsche Jugendinstitut und die Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg wissenschaftlich aufwendig evaluiert. Zentrales Evaluationsergebnis ist, dass die Weiterbildung die Qualität der Zusammenarbeit mit den Eltern deutlich steigert. Es wird eine hohe Praxisrelevanz für die familienbezogene Erwachsenenbildung und die Elternarbeit in den Kindertageseinrichtungen bescheinigt. Vier von fünf der befragten Elternbegleiter und -begleiterinnen geben an, viele nützliche und umsetzbare Anregungen für ihre berufliche Arbeit erhalten zu haben. Die wertschätzende Haltung gegenüber den Eltern, das Wissen über Bildungsverläufe und Bildungsübergänge und das methodische Repertoire, das vermittelt wird, sind ein wertvolles Handwerkzeug für die Fachkräfte. Die Begleiter und Begleiterinnen fühlen



Elternchance
FAMILIEN FRÜH FÜR
BILDUNG GEWINNEN

sich in der Zusammenarbeit mit Eltern sicherer. Die Eltern wiederum sind mit der Begleitung sehr zufrieden und erleben die Zusammenarbeit als wertschätzend und vertrauensvoll. Die Qualifizierung ist zudem bundesweit stark nachgefragt und wird in der familienbezogenen Erwachsenenbildung und in Kindertageseinrichtungen gut angenommen.

*Martina Nägele,
Projektkoordinatorin Elternchance II,
Deutsche Evangelische Arbeitsgemein-
schaft für Erwachsenenbildung*

 www.elternchance.de

 www.dji.de/fileadmin/user_upload/elternchance/Abschlussbericht_Evaluation_Elternchance_ist_Kinderchance.pdf

English Summaries

Carola Iller

Prevention or emancipatory education? Family education between adult education and social work (pp. 24–27) Family education is at the crossroads of adult education and social work. This article outlines the resulting conflict situations as well as the opportunities, which arise as a consequence of the mutual complement of both fields to a compatible system of family work.

Heiner Barz

Parent training or relationship coaching? Requirements for family education today (pp. 28–30) The requirement for improving one's life also concerns the family – and therefore family education. In his documented speech on the occasion of the ceremony for the 60th anniversary of the Catholic Education Centre in Bonn, the author pleads for creating spaces for meetings and relationships as well as for conveying »serenity competences« with family education instead of supporting improvement mania.

Astrid Gilles-Bacciu

Exceptionally successful. Parent-and-child programmes in adult and family education institutions (pp. 31–33) Parent-and-child programmes are the most frequently offered programmes in family education. The intergenerational experiment of education and lifelong learning has proven its worth in adult and family education and may be regarded as a counter weight to the »expertisation« during the early childhood.

Veronika Fischer

Family education in the migrational context. Acknowledging diversity – increasing participation in continuing education (pp. 34–37) A third of all families in Germany have a background of migration, which offers a great educational potential for family education. The author points out the increased risk situation of this heterogeneous group and warns against the misleading label as a »target group of particular circumstances«. She gives best practice examples and pleads for the intercultural opening of educational institutions.

Bernhard Schmidt-Hertha

Family as learning space for adult education. Thoughts on the intergenerational acquisition of competences – the example of media competences (pp. 38–41) Family is a learning space with special features. Learning processes do not only involve children but also adult family members. Taking the example of the acquisition of media competences, the older generation's learning processes are analysed based on the qualitative IgelMedia study. With regard to adult education, the author concludes that intra-family learning processes attract attention. The focus should not only be on transferring new knowledge but also on the classification of acquired skills, the exploration of knowledge resources within the family and the acquisition of strategies for developing intra-family learning processes in programmes.

Der Ehrgeiz der Eltern



Foto: Manfred BINDER

Zieleinlauf des Juniormarathons in Linz, 2016, bei dem drei- bis vierjährige Kinder eine Strecke von rund 40 Metern zurücklegen sollten.

Kinder werden schon im Sandkasten darauf geeicht, ihre Spielsachen zu teilen. Unter Tränen werden Eimer, Schippe oder das Bobbycar durch die eigenen Eltern entrissen, um sie anderen Kindern zu geben: »Du hast doch so viel, der Junge leiht sich das doch nur kurz aus!« Beim Sport allerdings ist von diesem (sozialen?) Impetus oft nichts mehr zu spüren: Während dort gerade jüngeren Kindern der Spaß am gemeinsamen Spiel wichtiger ist, sind es die Eltern, die vom Spielfeldrand das kompetitive Element des Sports, nun ja, betonen (wer einmal ein Fußballspiel der F-Jugend gesehen hat, kennt das Phänomen).

Während also beim Teilen des Besitzes den Kindern manchmal durchaus mehr Mitsprache gewährt werden könnte (welcher Erwachsene würde sein neues Auto gerne »mal eben dem neuen Nachbarn leihen«?), wäre den Eltern bei Sportveranstaltungen ihrer Kinder manchmal ein wenig mehr olympischer Geist zu wünschen.

DIE/JR

Unser nächster THEMENSCHWERPUNKT:

Heft 2/2017 (erscheint April 2017): **Erwachsenenbildung und Soziale Bewegungen**

Soziale Bewegungen verfolgen das Ziel, gesellschaftliche Veränderungen voranzutreiben und Einfluss auf politische Entwicklungen und Entscheidungen zu nehmen. Damit sind sie ein wichtiges Instrument politischer Partizipation. Bildung, Lernen und Erziehung spielen dabei seit jeher eine prominente Rolle. Für die Erwachsenenbildung sind soziale Bewegungen in mehrfacher Hinsicht interessant: Zum einen sind sie Lernorte, in denen teilnehmende Individuen nicht nur thematisch lernen, sondern sich auch Kompetenzen aneignen, die weit über die thematischen Inhalte hinausgehen. Zum anderen tragen sie zum Lernen der Gesellschaft bei und können neues, alternatives Wissen generieren. Das Heft nimmt die verschiedenen Zusammenhänge von Bildung und sozialen Bewegungen in den Blick.

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

Kontakt: diezeitschrift@die-bonn.de

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Sie richtet sich an haupt- und nebenberuflich Beschäftigte und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Begründet 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuisli

Herausgeber: Prof. Dr. Josef Schrader

Redaktion: Dr. Peter Brandt (DIE/PB, verantw. Leitung); Franziska Loreit (DIE/FL, wiss. Mitarbeit); Jan Rohwerder (DIE/JR, wiss. Redaktion); Isabelle López (DIE/IL, Redaktionsassistentin). Externe Mitarbeit: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB); Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Henning Pätzold (Universität Koblenz-Landau; DIE/HP); Prof. Dr. Michael Schemmann (Universität zu Köln; DIE/MS); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titel & Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer (Idee, Design)

Signet: Horst Engels

Gesamtausführung/Satz: Christina Grasmann

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 45,-; ermäßigtes Abonnement für Studierende € 39,- (jewe. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 14,90 (zzgl. Versandkosten)

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn

Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20,

E-Mail roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.

Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn

Tel. 0228 3294-344, Fax 0228 3294-4344

E-Mail: diezeitschrift@die-bonn.de

www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH&Co. KG

Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de, wbv-journals.de

Best.-Nr.: 15/1093, ISSN 0945-3164

ISBN 978-3-7639-5814-6, DOI 10.3278/DIE1701W

© 2017 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion.

Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen**

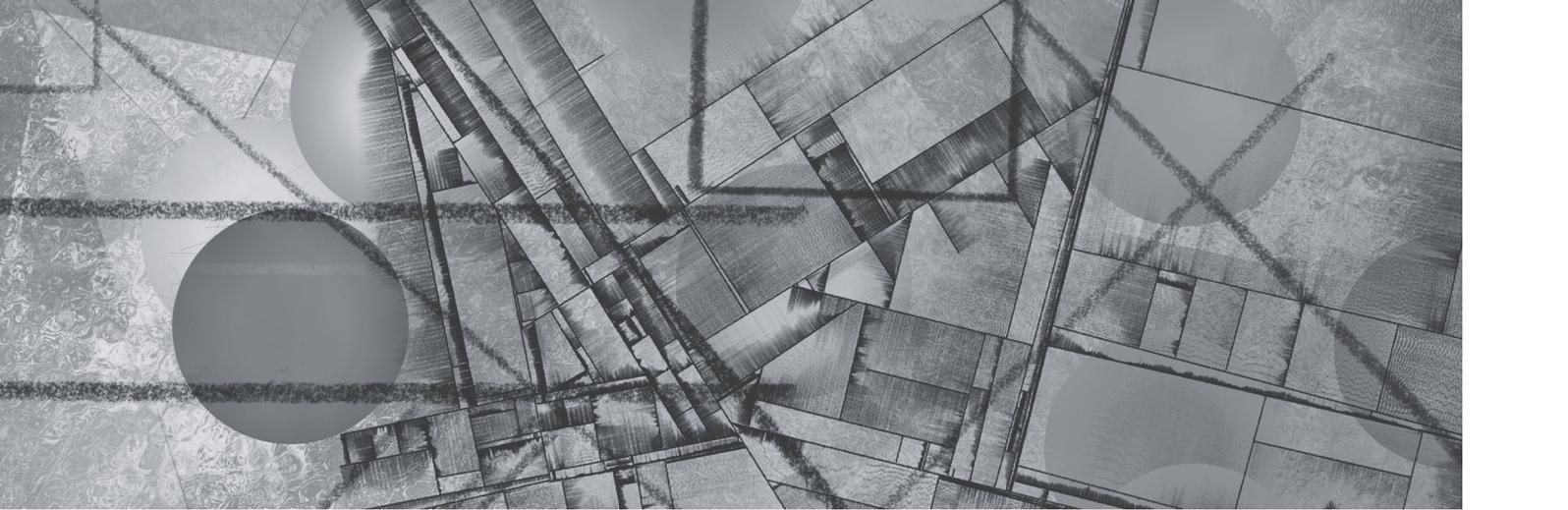
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert.

Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
- verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
- entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
- begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
- analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
- berät Forschung, Politik und Praxis
- vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.

Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.



Erwachsenenbildung im Wandel

Themen, Aufgaben, Lösungen

Die Textsammlung vermittelt einen biografieorientierten Rückblick auf 40 Jahre Erwachsenenbildung. Die Beiträge aus den Jahren 1972 bis 2016 fokussieren bildungspolitische und lerntheoretische Aspekte aus Theorie und Praxis.



Ekkehard Nuisl

Keine lange Weile

**Texte zur Erwachsenenbildung
aus fünf Jahrzehnten**

2016, 228 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5764-4

Kostenloser Download:

wbv-open-access.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Die

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung

Bildung
Familien