

Gefördert vom



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend



Deutsches  
Jugendinstitut

Veronika Fischer

# Migrantische Diversität in der Eltern- und Familienbildung – bisherige Erfahrungen und zukünftige Anforderungen

## **Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis**

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis. Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung. Aktuell arbeiten und forschen mehr als 450 Mitarbeiter/innen (davon rund 280 Wissenschaftler/innen) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Der vorliegende Band umfasst die Expertisen zum Neunten Familienbericht der Bundesregierung. Ihre Erstellung wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Der Sachverständigenkommission, die diese Expertisen herausgibt, gehörten folgende Mitglieder an: Prof. Dr. Helen Baykara-Krumme, Prof. Dr. Miriam Beblo, Prof. Dr. Nina Dethloff (stellv. Vorsitzende), Prof. Dr. Michaela Kreyenfeld, Prof. Dr. Axel Plünnecke, Prof. Dr. Reinhard Pollak und Prof. Dr. Sabine Walper (Vorsitzende).

In der Geschäftsstelle der Sachverständigenkommission am Deutschen Jugendinstitut e.V. wirkten mit: Dr. Janine Bernhardt, Leonie Kleinschrot, Dagmar Müller (Leitung), Meike Schüle-Tschersich, Dr. Johanna Schütz, Sonja Schußmüller sowie Annika Hudelmayer und Dennis Wolfram als wissenschaftliche Hilfskräfte.

Dieser Einzeldruck der Expertise ist ein seitengleicher Abdruck der Expertise aus dem Buch:

Sachverständigenkommission des Neunten Familienberichts (Hrsg.):

Eltern sein in Deutschland.

Materialien zum Neunten Familienbericht.

DJI Verlag: München 2021

© 2021 DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut, München

ISBN: 978-3-87966-461-0

DOI: 10.36189/DJI232021 (Buch)

Herstellung: <sup>prop</sup>graph gmbH, München

## Vorwort

Durch Beschluss des Deutschen Bundestages ist die Bundesregierung aufgefordert, dem Deutschen Bundestag in jeder zweiten Wahlperiode einen Bericht über die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland mit einer Stellungnahme der Bundesregierung vorzulegen.

Der Neunte Familienbericht „Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt. Empfehlungen für eine wirksame Politik für Familien“ wurde am 11. Juli 2018 mit der Einberufung einer aus sieben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern interdisziplinär zusammengesetzten Sachverständigenkommission durch die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Franziska Giffey in Auftrag gegeben. Ziel des Neunten Familienberichts war es, mit einem Fokus auf Elternschaft ein allgemeines Thema der Familienpolitik aufzugreifen, eine umfassende Darstellung der Situation von Familien in Deutschland vorzulegen und Vorschläge für eine nachhaltige und zukunftsorientierte Familienpolitik zu erarbeiten. Der Neunte Familienbericht wurde am 3. März 2021 zusammen mit der Stellungnahme der Bundesregierung veröffentlicht.

Wie auch bei vorangegangenen Berichten war der Entstehungsprozess des Neunten Familienberichts nicht nur von intensiven kommissionsinternen Diskussionen geprägt, es wurde auch auf Fachkenntnisse externer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zurückgegriffen. Um das interdisziplinäre Thema Elternschaft in seiner ganzen Vielfalt zu beleuchten, wurden – neben Anhörungen und fachbezogenen Workshops – Expertisen zu Fragestellungen aus Forschungsgebieten und Disziplinen vergeben, welche durch die Kommission nicht repräsentiert wurden. Darüber hinaus wurden detaillierte Analysen von Kolleginnen am Deutschen Jugendinstitut – dem Sitz der Geschäftsstelle des Neunten Familienberichts – erarbeitet, die ebenfalls in den Neunten Familienbericht eingeflossen sind.

Die Kommission hat beschlossen, die Expertisen als Online-Publikationen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Die einzelnen Beiträge, deren Inhalte ausschließlich von den Autorinnen und Autoren selbst verantwortet werden, können auf der DJI-Webseite der Geschäftsstelle des Neunten Familienberichts unter [www.dji.de/9\\_familienbericht](http://www.dji.de/9_familienbericht) abgerufen werden.

Die Sachverständigenkommission dankt allen Autorinnen und Autoren der Expertisen für ihre wertvolle Unterstützung bei der Erstellung des Neunten Familienberichts.

München, im März 2021

Prof. Dr. Sabine Walper,  
Vorsitzende der Sachverständigenkommission für den Neunten Familienbericht

Veronika Fischer

# Migrantische Diversität in der Eltern- und Familienbildung – bisherige Erfahrungen und zukünftige Anforderungen

1	Einleitung – Stand der Forschung zum Thema Eltern- und Familienbildung im Migrationskontext. . . . .	141
2	Begriffliche Klärung und rechtliche Grundlagen der Familienbildung . . . . .	142
3	Institutionelle und organisatorische Struktur . . . . .	144
4	Migration – eine Herausforderung für die Familienbildung . . . . .	145
5	Adressaten mit Migrationshintergrund – Vielfalt gestalten . . . . .	146
5.1	Sozio-demografische Daten. . . . .	146
5.2	Milieus von Familien mit Migrationshintergrund und Erziehungsziele. . . . .	147
5.3	Hohe Bildungsaspirationen als Ansatzpunkt für die Familienbildung. . . . .	149
5.4	Kritische Auseinandersetzung mit der Zielgruppenorientierung . . . . .	150
6	Institutioneller Wandel der Familienbildung im Kontext von Migration. . . . .	152
6.1	Interkulturelle Öffnung. . . . .	152
6.2	Diversity Management. . . . .	153
6.3	Interkulturelle Öffnung und Diversity-Konzepte in der Familienbildung . . . . .	154
7	Zugangsbarrieren zur Familienbildung . . . . .	156
8	Zugangswege und Öffnung der Familienbildung . . . . .	157
8.1	Face-to-Face Kontakte . . . . .	157
8.2	Hausbesuche und Hausbesuchsprogramme . . . . .	158
8.3	Sozialraumorientierung . . . . .	161
8.4	Gutscheine . . . . .	162
8.5	Offene Treffs. . . . .	162

9	Angebote/Modellprogramme .....	164
9.1	Stärkung der Erziehungskompetenzen .....	164
9.2	Parallelisierung von Sprachförderung und Familienbildung („Griffbereit“/ „Rucksack“) .....	165
9.3	Stärkung von Eltern in besonderen Lebenssituationen .....	169
10	Familiäre Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse .....	172
10.1	Die Bedeutung der Eltern für die Bildungsverläufe von Kindern .....	172
10.2	Präventive Funktion von frühen Förderprogrammen .....	174
10.3	Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“ .....	175
11	Partizipation der Eltern .....	180
12	Familienbildung vernetzt sich .....	182
12.1	Vernetzung mit Kitas und Familienzentren .....	182
12.2	Vernetzung mit Grundschulen .....	184
12.3	Vernetzung mit Migrant*innenorganisationen .....	185
12.4	Netzwerkarbeit auf kommunaler Ebene .....	186
13	Interkulturelle Kompetenz .....	187
14	Gelingensbedingungen und zukünftige Erfordernisse für eine diversitäts- bewusste Familienbildung .....	188
	Literatur .....	196

# 1 Einleitung<sup>1</sup> – Stand der Forschung zum Thema Eltern- und Familienbildung im Migrationskontext

Diese Expertise widmet sich schwerpunktmäßig der Frage, wie Familienbildung bisher mit migrationsbedingten Herausforderungen umgegangen ist; wie eine Erhöhung der Weiterbildungsteilnahme schwierig erreichbarer Gruppen in der Familienbildung erzielt; der Zugang zu möglichst passgenauen Angeboten für benachteiligte – insbesondere Familien mit Migrationshintergrund – erschlossen und unter welchen Bedingungen ein partizipativer und diversitätsbewusster Ansatz realisiert werden kann. In diesem Zusammenhang wird herausgestellt, was sich bereits bewährt hat und an welchen Stellen zusätzlicher Bedarf besteht. Das Augenmerk wird aber nicht nur auf einzelne Projekte und deren Erfolge, sondern auch auf Aspekte der Organisationsentwicklung und der politischen Rahmenbedingungen gerichtet.

Die Forschungslage zur Familienbildung im Migrationskontext ist unbefriedigend und liefert derzeit noch kein umfassendes Bild über den Umgang der Weiterbildungs- und Familienbildungseinrichtungen mit den Herausforderungen, die sich aus migrationsbedingter Diversität ableiten lassen (Öztürk/Reiter 2017, 27). Fachwissenschaftliche Beiträge und praxisorientierte Ansätze, befassen sich vornehmlich mit partiellen Fragestellungen der interkulturellen und migrationsorientierten Ausrichtung der Familienbildung (Fischer 2019, 34).

Bundesweite statistische Angaben zu Familienbildungsangeboten, die migrationspezifische<sup>2</sup> bzw. interkulturelle<sup>3</sup> Ziele verfolgen, gibt es nicht<sup>4</sup>. Ebenso fehlen Zahlen, wie viele Teilnehmende in der Familienbildung einen Migrationshintergrund haben. Solche statistischen Erfassungen werden teilweise aus Sorge vor Diskriminierung der Betroffenen abgelehnt. Vielfach versucht man auf der Ebene der Angebote zielgruppenspezifische Veranstaltungen zu identifizieren, um Aussagen treffen zu können, ob Familien mit Migrationshintergrund überhaupt angesprochen werden. In einer Online-Befragung von Jugendamtsleitungen in den 16 Bundesländern wurden die Zielgruppen ermittelt, an die sich Maßnahmen der Familienbildung richten. Familien in belasteten Lebenslagen, Alleinerziehende und Familien mit Migrationshintergrund wurden von den meisten Befragten genannt (BMFSFJ 2017, 12). Immer noch gilt, was der Report „Familien in Baden-Württemberg. Eltern- und

<sup>1</sup> Im vorliegenden Text werden bestimmte Begriffe wie Adressaten, Multiplikatoren und bestimmte zusammengesetzte Substantive wie Migrantenorganisationen in einem neutralen Sinne verstanden, so dass alle Geschlechter eingeschlossen sind.

<sup>2</sup> Migrationspezifisch ausgerichtet sind Angebote dann, wenn sie die spezifischen Erfahrungen, Themen, Anliegen und Interessen von Menschen aufgreifen, die mit Wanderung (Einwanderung, Abwanderung oder Pendelwanderung) verbunden sind.

<sup>3</sup> Interkulturelle Ziele beziehen sich auf Leitmotive wie „Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft; Haltung des Respekts für Andersheit; Befähigung zum interkulturellen Verstehen; Befähigung zum interkulturellen Dialog“ (Auernheimer 2012, 20).

<sup>4</sup> Es gibt inzwischen auf Landesebene – z. B. in Form des „Datenreport Weiterbildung NRW“ (QUA-LiS NRW 2019, 39) – Statistiken zu „Adressat\_innen/Zielgruppen der Veranstaltungen anerkannter Einrichtungen der Familienbildung“, die auch Menschen mit Migrationshintergrund ausweisen.

Familienbildung: aktuelle Entwicklungen – Interkulturelle Ausrichtung“ 2012 festgestellt hat, dass sich nämlich aufgrund „der Heterogenität der Familienbildung, der Träger und Angebotsvielfalt und der unterschiedlichen Strukturen in den Bundesländern“ „kein einheitliches Bild“ ergibt (17). Hinzu kommt, dass sich Untersuchungsdesign, Stichprobe und Befragungszeitpunkt der vorliegenden Studien unterscheiden. Außerdem sind viele Studien älteren Datums. Genannt wird die bundesweite Bestandsaufnahme von Lösel (2006), die u. a. Zielgruppen mit besonderen Belastungen in den Blick nimmt und im Hinblick auf die Familienbildung zu dem Ergebnis kommt, dass bei etwa jeder vierten gezielten Maßnahme (...) Familien mit Migrationshintergrund im Fokus (26 %) standen (ebd. 17). Darüber hinaus gibt es noch Länderstudien aus Baden-Württemberg (2003), Bayern (2010) und Nordrhein-Westfalen (2008). Die bislang einzige Bestandsaufnahme, die sich differenzierter und explizit dem Thema Familienbildung und Migration widmet, wurde in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Im Rahmen der Studie „Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung“ (2008) wurde untersucht, wie Einrichtungen der Familienbildung mit den Anforderungen, die sich aus der Zuwanderung ergeben, umgehen und wie weit Angebote für Familien mit M. in Nordrhein-Westfalen verbreitet sind“ (Ministerium für Arbeit und Sozialordnung 2012, 18). Weder liegt zurzeit eine aktualisierte Studie für NRW noch für andere Bundesländer vor.

Ein größerer Forschungsbereich eröffnet sich bei den Eltern- und Familienbildungsprogrammen, von denen ein Teil – insbesondere solche mit anspruchsvollerem Studiendesign und der Untersuchung der Programmumsetzung in Deutschland – in dieser Expertise Berücksichtigung finden soll. Kritik wurde in der Vergangenheit vor allem an dem „Mangel an Untersuchungen der langfristigen Effekte“ (Lösel 2006, 115) geübt und dass die Überprüfung der anvisierten Effekte nahezu ausschließlich auf der Basis subjektiver Einschätzungen von unmittelbar am Projekt Beteiligten (ebd.) vorgenommen wird. Es wird angenommen, dass die überwiegend positiven Resultate aufgrund des sozial erwünschten Antwortverhaltens zustande gekommen sind (ebd.). Außerdem wurde lediglich ca. ein Prozent der durchgeführten Angebote einer Wirkungsevaluation unterzogen, wobei durchgängig auf ein Kontrollgruppendesign verzichtet wurde (Lösel u. a. 2006, 108). Eine aktuelle Bestandsaufnahme zu diesem Thema fehlt.

## **2 Begriffliche Klärung und rechtliche Grundlagen der Familienbildung**

In der fachwissenschaftlichen Diskussion lassen sich unterschiedliche Auffassungen von Familienbildung nachweisen. Familienbildung gilt einigen Autoren und Autorinnen als ein Dach, unter das die Elternbildung als eine besondere Form subsummiert ist (Textor 2007, 369/Mengel 2007, 15). Andere Quellen gehen von einer synonymen Verwendung des Begriffs aus, „da ein Großteil der Angebote die Eltern bei der Erziehungsarbeit und bei der Bewältigung des familiären Alltags unterstützt und somit der Fokus auf die Lern- und Bildungsprozesse der Eltern gelegt wird“ (Kadera/Minsel 2018, 1254; siehe auch Minsel 2010,

869). Auch wenn Angebote der Elternbildung in der Praxis quantitativ überwiegen, sollte dies kein Grund sein, andere Dimensionen, die mit der Familienbildung in Verbindung stehen, zu vernachlässigen. Zwar kann man die Elternbildung als ein Herzstück der Familienbildung verstehen, aber es findet eine gewisse Engführung statt, wenn alle Bildungsprozesse im Kontext von Familie auf die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenzen fokussiert werden. Ein weiter gefasstes Verständnis von Familienbildung kommt bei Textor (2001, S. 2) zum Ausdruck. Als allgemeines Ziel der Familienbildung kann seiner Auffassung nach „die Unterstützung von Familien durch überwiegend bildende Angebote bezeichnet werden, die zu einer erfolgreichen Familienerziehung beitragen, eine bedürfnisorientierte Gestaltung des Familienlebens erleichtern, ein möglichst problemloses Durchlaufen des Lebens- und Familienzyklus ermöglichen sowie zur Nutzung von Chancen für die gemeinsame positive Weiterentwicklung und ein partnerschaftliches Miteinander anhalten.“ Im Zentrum von Familienbildung steht hier die Familie als Ganze. Ansatzpunkte für Familienbildung werden u. a. im Lebens- und Familienzyklus gesehen, in dessen Verlauf – je nach Alter und Entwicklungsphase des Kindes – die Erziehungsarbeit von unterschiedlicher Intensität und Gewicht ist. Die Familie wird zugleich als ein soziales Netzwerk begriffen, für dessen Stabilität und Produktivität das „partnerschaftliche Miteinander“ eine wichtige Rolle spielt, das durch Familienbildung gefördert werden soll. Eine andere Definition betont die Bildungsarbeit und geht auf Aspekte des selbsttätigen Lernens und des Kompetenzerwerbs seitens der Familien ein: „Familienbildung ist Bildungsarbeit zu familienrelevanten Themen und ein selbsttätiger Lernprozess. Angebote richten sich prinzipiell an alle Familien und alle Familienmitglieder und unterstützen mit Hilfe jeweils geeigneter Zugänge und Methoden das gelingende Zusammenleben und den gelingenden Alltag als Familie. Familienbildung fördert die Aneignung von konkreten Kenntnissen (Wissen), Fertigkeiten (Kompetenzen) und Informationsstrategien. Sie regt zur Reflexion der eigenen Rolle und des eigenen Handelns im Zusammenleben als Familie an und dient der Orientierung“ (Rupp/Mengel/Smolka 2010, 61).

Im Sinne des Prinzips der Lebensweltorientierung (Grunwald/Thiersch 2005, 1136) bezieht sich Familienbildung konsequent auf ihre Adressaten und berücksichtigt deren spezifische Selbstdeutungen und individuellen Handlungsmuster unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen. Insofern hat sie z. B. auch die durch Migration geprägten Lebensverhältnisse in den Blick zu nehmen wie den jeweiligen Migrationsverlauf, den Rechtsstatus (Ausländer/Deutscher mit Migrationshintergrund, Aussiedler, Flüchtling), Religionszugehörigkeit, Mehrsprachigkeit, tradierte herkunftsorientierte Werte, Normen, Erziehungsziele und -stile, herkunftsbedingte Rollenmuster und Familienstrukturen. Familienbildung hat sich in diesem Zusammenhang auch mit den spezifischen Verwerfungen, Benachteiligungen und Diskriminierungen auseinanderzusetzen, die im Zuge von Migrationsprozessen entstanden sind. Lebensweltorientierte Familienbildung nutzt ihre rechtlichen, institutionellen und professionellen Ressourcen dazu, den Familienmitgliedern zu Selbstständigkeit, Selbsthilfe und sozialer Gerechtigkeit zu verhelfen.



Aus andragogischer Sicht handelt es sich bei der Familienbildung um einen Ansatz, der die Kinder zwar einbezieht, sich aber vorrangig an die Erwachsenen wendet und als Partnerschafts- und Ehevorbereitung, Elternbildung und Familienbildung organisiert ist.

Formal unterschieden werden: die *institutionelle* Familienbildung, die überwiegend in Familienbildungsstätten und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung oder durch Familienzentren, Kitas, Jugendämter und andere Einrichtungen erfolgt; die *informelle* Familienbildung auf der Ebene eines Erfahrungsaustauschs von Eltern ohne professionelle Anleitung und die *mediale* Familienbildung durch Fernsehen, Funk, Internet, Audio- und Videocassetten sowie Printmedien (Textor 2007, 369ff). Hinzufügen könnte man die *selbstorganisierte* Familienbildung, die z. B. in Vereinen praktiziert wird und – manchmal in Verbindung mit externen Fachleuten – ihre Vereinsmitglieder weiterbildet.

Eine strukturelle Besonderheit der Familienbildung besteht in ihrer Zweigleisigkeit, einerseits Teil der Erwachsenenbildung und andererseits offizieller Bestandteil der Jugendhilfe zu sein. Mit dem Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) Anfang des Jahres 1991 in den alten Bundesländern<sup>5</sup> wurde erstmalig eine bundeseinheitliche rechtliche Grundlage für die Familienbildung geschaffen. Gegenüber dem Jugendwohlfahrtsgesetz (von 1922) hat der Gesetzgeber mit der rechtlichen Verankerung der Familienbildung im KJHG einen Perspektivenwechsel angestoßen, in dessen Verlauf ein bisher reaktiv eingreifendes Handeln nach ordnungsrechtlichen Regelungen durch den Ausbau präventiver Maßnahmen abgelöst werden sollte. Nicht mehr eine defizitorientierte Strategie, die erst im nachhinein bereits eingetretene Mängel der familialen Erziehung korrigieren sollte, sondern eine vorbeugende, die elterlichen Kompetenzen stärkende Förderung stehen nun im Mittelpunkt. Adressaten dieses Ansatzes sind *alle Eltern*. Die Maßnahmen dürfen sich nicht allein auf akute erzieherische Konfliktlagen beschränken, sondern müssen sich generell auf die Erziehung in Alltagssituationen beziehen. *Ressourcenorientierung* und *Empowerment* werden als Prinzipien benannt. Neben der Verankerung der Familienbildung durch entsprechende Paragraphen im KJHG ist Familienbildung ebenfalls in einigen Weiterbildungsgesetzen der Länder geregelt.

### 3 Institutionelle und organisatorische Struktur

Die Einrichtungslandschaft ist heterogen und zeichnet sich durch eine Vielzahl unterschiedlicher Träger aus, deren Anzahl je nach Bundesland differiert. Neben kommunalen Anbietern gibt es Einrichtungen in evangelischer und katholischer Trägerschaft, unter dem Dach von Wohlfahrtsverbänden (z. B. Arbeiterwohlfahrt, Deutsches Rotes Kreuz, Paritätischer Wohlfahrtsverband) und Vereinen. Es gibt Institutionen wie die Familienbildungsstätten, die sich qua Einrichtung ausschließlich der Familienbildung widmen und Einrichtungen wie Kindertagesstätten, die neben ihrem regulären Angebot beispielsweise auch Elternbildung vorhalten. Vielfach kooperieren sie dabei mit Familienbildungsstätten. Neben

<sup>5</sup> In den neuen Bundesländern ist das Gesetz bereits mit der Vereinigung am 03.10.1990 in Kraft getreten.

der institutionalisierten Familienbildung mit einer professionellen Struktur treten zunehmend auch selbsthilfeorientierte Organisationen mit Elternbildungsprogrammen in Erscheinung (z.B. Mütterzentren, Einrichtungen des Deutschen Kinderschutzbundes, Elternvereine von Migrant\*innen).

Entsprechend dieser pluralen Trägerstruktur unterscheiden sich die Einrichtungstypen wie z.B. Familienbildungsstätten, Elternschulen, Erwachsenenbildungsstätten/Volkshochschulen, Mütterzentren, Kindertagesstätten und Familienzentren. Manchmal werden Angebote durch Koordinierungsstellen (Diözesanstellen, Jugendämter) vermittelt und in Gemeinden oder Kindertagesstätten durchgeführt. Die zweigleisige Verortung der Familienbildung sowohl in der Kinder- und Jugendhilfe als auch in der Weiterbildung birgt die Gefahr teilweise nicht abgestimmter Förderpraxen (Iller 2010; Faas u. a. 2017, 189). Die Heterogenität der Familienbildungslandschaft im Hinblick auf die Vielfalt der Träger- und Angebotsstrukturen trägt zu einer gewissen Unübersichtlichkeit bei. Die beteiligten Akteure, etwa im kirchlichen, kommunalen und wohlfahrtsverbandlichen Bereich, arbeiten oft isoliert nebeneinander, ohne dass Strukturen der Vernetzung und Kooperation bestehen, die ein Schnittstellenmanagement begünstigen würden. Insbesondere Familien in belasteten Lebenssituationen sind auf eine verstärkte Unterstützung angewiesen, die mit entsprechenden Strukturen einhergehen müsste wie z.B. Kinderbetreuung, Hausbesuche, sozialpädagogische Betreuung, die kostenintensiv sind. In diesem Zusammenhang lohnen sich Kooperationen und trägerübergreifende Absprachen.

## 4 Migration – eine Herausforderung für die Familienbildung

Familienbildung ist in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet, der entscheidend durch Migrationsprozesse geprägt wird. Migrationsprozesse – wie sie im vorliegenden Beitrag verstanden werden – sind grenzüberschreitende Wanderungsprozesse, in deren Verlauf Menschen ihren Lebensmittelpunkt an einen anderen Ort verlegen, was „mit der Erfahrung sozialer, politischer und/oder kultureller Grenzziehung“ einhergeht (Oswald 2007, S. 13). Solche transnationalen Wanderungen nehmen Einfluss sowohl auf die aufnehmende als auch die abgebende Gesellschaft. Im Hinblick auf das Aufnahmeland vollzieht sich ein demografischer Wandel, der nicht nur den Umfang, sondern auch die Struktur der Bevölkerung betrifft und dadurch Einfluss auf den potenziellen Adressatenkreis der Familienbildung hat. In den letzten Jahren haben Einrichtungen der Familienbildung vor allem im Hinblick auf die Fluchtmigration Flexibilität bewiesen und eine Reihe von Angeboten auf die Bedürfnisse von Familien mit Fluchtgeschichte ausgerichtet (Corell/Kassner/Lepperhoff 2016; MKFFI NRW 2018, 55ff). Um die Voraussetzungen der Adressaten angemessen zu berücksichtigen, ist es wichtig zu wissen, ob sie eigene Migrationserfahrungen mitbringen oder in Deutschland aufgewachsen sind und im familiären Kontext durch die Erzählungen zugewanderter Familienmitglieder entsprechend geprägt wurden.

Die Zugewanderten unterliegen bestimmten Regelungen, die durch das Ausländerrecht gegeben sind. Je nach Status – ob Aussiedler, zuwandernde Arbeitskraft, Studierender,

Flüchtling, nachreisendes Familienmitglied etc. – sind die Bedingungen für den Aufenthalt und den Verbleib unterschiedlich geregelt, was wiederum für die Lebensplanung, wozu auch die individuelle Bildungsplanung gehört, gravierende Folgen hat. Auch das Recht auf Bildung (z. B. einen Integrationskurs zu besuchen) ist je nach Status anders geregelt. Darüber hinaus unterscheiden sich Migranten und Migrantinnen in den ihnen zur Verfügung stehenden ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen und damit auch in den Voraussetzungen im Zugang zu Bildung, Arbeitsmarkt, Wohnungsmarkt und anderen Teilsystemen der Gesellschaft. Da die Zugangschancen zur gesamten Erwachsenenbildung – einschließlich der Familienbildung – immer noch nicht für alle gleich sind, ist auf der 38. Generalkonferenz der UNESCO am 13. November 2015 die „Recommendation on Adult Learning and Education“ verabschiedet worden, in der die Mitgliedsstaaten aufgefordert werden, inklusive Politikstrategien zu entwickeln, „that address the learning needs of all adults by providing equitable access to learning opportunities, and differentiated strategies without discrimination on any grounds“ (UNESCO 2015, 8). Besondere Aufmerksamkeit soll benachteiligten oder vulnerablen Gruppen zukommen, denn noch immer gilt: „Adults with the greatest education and training needs have the least opportunity to benefit from lifelong learning“ (European Commission u. a. 2015, 8).

## 5 Adressaten mit Migrationshintergrund – Vielfalt gestalten

### 5.1 Sozio-demografische Daten

In Deutschland haben – gemäß einer Sonderauswertung des Mikrozensus 2015 – von den rund acht Millionen Familien mit Kindern unter 18 Jahren 2,54 Millionen (31 %) einen Migrationshintergrund (BMFSFJ 2017a, 9). Zu den Familien mit Migrationshintergrund zählen die in einem Haushalt zusammenlebenden Eltern-Kind-Gemeinschaften mit mindestens einem Kind unter 18 Jahren, bei denen „mindestens ein Elternteil der Familie nicht als deutsche Staatsbürgerin bzw. deutscher Staatsbürger geboren ist“ (BMFSFJ 2017a, 6)<sup>6</sup>.

In über der Hälfte (57 %) dieser Familien verfügen beide Elternteile über einen Migrationshintergrund, in 43 % lediglich ein Elternteil (darunter auch Alleinerziehende) (BMFSFJ 2017, 9). 84 % aller Familien mit Migrationshintergrund leben in *Paarfamilien* mit einem oder zwei Kindern, was der typischen Lebensform von Familien in Deutschland entspricht. Dagegen ist der Anteil der *Alleinerziehenden und der unverheirateten Paare mit Migrationshintergrund* deutlich niedriger (ebd. 10). Bei türkischen Ehepaaren und solchen aus dem ehemaligen Jugoslawien ist eine überdurchschnittlich hohe Quote an *Mehrkindfamilien* zu verzeichnen. Entsprechend dem höheren Anteil an Mehrkindfamilien liegt die durchschnittliche Kinderzahl in den Familien mit Migrationshintergrund bei 1,9 Kindern

<sup>6</sup> Bei Müttern oder Vätern mit Migrationshintergrund sind jeweils Personen gemeint, die die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzen (BMFSFJ 2017a, 6).

gegenüber 1,7 Kindern bei Familien ohne Migrationshintergrund. (1,7 Kinder) (ebd., 11). Das generative Verhalten nähert sich allerdings bei den jüngeren Geburtsjahrgängen einander an. Was die Familienformen angeht, unterscheiden sich Familien mit Migrationshintergrund im Großen und Ganzen nicht von anderen in Deutschland lebenden Familien (ebd. 10).

Im Hinblick auf das Bildungsniveau der Eltern mit Migrationshintergrund ist eine deutliche Spreizung zwischen den Bildungsabschlüssen erkennbar. In 42 % der Familien mit Migrationshintergrund hat mindestens ein Elternteil (Fach)Abitur, was keine deutliche Differenz zu Familien ohne Migrationshintergrund ergibt (48 %). Demgegenüber liegt der Anteil der Familien mit Migrationshintergrund, in denen kein Elternteil einen (anerkannten) Bildungsabschluss nachweisen kann, mit 9 % Prozent im Vergleich zu Familien ohne Migrationshintergrund sehr hoch. Das gleiche gilt für den Anteil von Hauptschulabschlüssen (23 % versus 13 %) (ebd., 15).

Große Unterschiede gibt es auch bei der ökonomischen Situation und im Hinblick auf Armutsrisiken. Die Möglichkeiten des Arbeitsmarktzugangs erweisen sich gerade für Geringqualifizierte als schwierig. Die Einkommen von Familien mit Migrationshintergrund liegen seltener im oberen Segment und sind häufiger Transferleistungen (BMFSFJ 2017a, 30ff). 17 Prozent aller in Deutschland lebenden Familien mit Kindern unter 18 Jahren gelten als armutsgefährdet, weil ihr (äquivalenzgewichtetes) monatliches Nettoeinkommen weniger als 60 Prozent des Median-Einkommens aller Haushalte beträgt. Das Armutsrisiko von Familien mit Migrationshintergrund ist deutlich erhöht: Sie sind mit einer Armutsgefährdungsquote von 29 Prozent doppelt so häufig armutsgefährdet wie Familien ohne Migrationshintergrund (13 %) (BMFSFJ 2017a, 27ff).

Die Daten zeigen, dass Familien mit Migrationshintergrund inzwischen einen nennenswerten Anteil der Bevölkerung ausmachen und eine für die Familienbildung relevante Adressatengruppe darstellen. Das niedrige Einkommen und die geringen Bildungsvoraussetzungen, die sich oft als Zugangsbarrieren zu Familienbildungsveranstaltungen erweisen, machen besondere Anstrengungen im Bereich der Adressatenansprache und Gestaltung der Bildungsangebote erforderlich (Kadera/Minsel 2018, 1260; Hartung/Kluwe/Sahrai 2010, 568). Es kommt erschwerend hinzu, dass sich bei ärmeren Familien mit Migrationshintergrund soziale und migrationspezifische Ungleichheiten wechselseitig verstärken (siehe auch Kap. 9.1).

## 5.2 Milieus von Familien mit Migrationshintergrund und Erziehungsziele

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. Insbesondere die Milieuforschung (Wippermann/Flaig 2009/vhw 2018) hat zu einem differenzierteren Gesellschaftsbild beigetragen, das Einblick in eine Vielzahl existierender Lebenswelten gibt. Durch verstärkte Neuzuwanderung, insbesondere ausgelöst durch Fluchtmigration, hat sich die Migrantenpopu-

lation in Umfang und Struktur stark verändert, so dass seit 2016 an einer neuen empirischen Untersuchung zu den Milieus gearbeitet wurde (Hallenberg 2017/vhw 2018). Eine erste qualitative Befragung im Rahmen der Gesamtstudie kam zu dem Ergebnis, dass sich in den ermittelten zehn Migrantenmilieus (zwei mehr als 2008) eine weiter fortschreitende Pluralisierung der Lebensentwürfe und Lebenswelten widerspiegeln. Viele der erforschten Grundmuster des Alltagslebens unterschieden sich „allenfalls noch marginal“ von den unterschiedlichen Lebenswelten der Gesamtbevölkerung (Hallenberg 2017, 14).

Merkle (2011, 91ff) hat genauer herausgearbeitet, welche Vorstellungen von Familie und Partnerschaft in den Milieus vorherrschen. Der schulisch und beruflich erfolgreiche Teil der zugewanderten Menschen habe „in der Regel deutlich andere modernere Vorstellungen von Partnerschaft, Familie sowie Erziehungszielen und -praktiken als jene Menschen, die in unterschichtigen Milieus angesiedelt sind“ (ebd., 92). Die Milieustudie von 2018 stellt fest, dass weiterhin mehr als zwei Drittel der befragten Migranten und Migrantinnen die klassische Arbeits- und Rollenteilung in der Familie befürwortet. Tendenzen zur Lockerung zeigten sich in den jüngeren Milieus. Nur 56 Prozent der in Deutschland Geborenen stimmten der Aussage zu, der Mann sei „Ernährer und Beschützer der Familie“ (vhw 2018, 37). Bei der Analyse der Erziehungsziele in den verschiedenen Milieus zeigt Merkle (2011) eine Bandbreite von Erziehungsstilen und -praktiken auf, die zwischen den Polen eines autoritären und autoritativen<sup>7</sup> Erziehungshandelns aufgespannt sind. Dabei sei bei den Familien aus dem religiös verwurzelten Milieu, dem entwurzelten und dem traditionellen Arbeitermilieu tendenziell eher ein autoritär geprägtes Erziehungsverständnis feststellbar. Die übrigen Milieus (adaptives bürgerliches Milieu, statusorientiertes Milieu, multikulturelles Performermilieu, intellektuell kosmopolitisches Milieu, hedonistisch-subkulturelles Milieu) zeigten in unterschiedlicher Ausprägung Momente eines eher autoritativen bzw. laissez-faire Erziehungsstils (Merkle 2011, 95–98).

Aufgrund dieser Heterogenität der Erziehungsvorstellungen und -praktiken ergeben sich für die Familienbildung multiple Anforderungsprofile, wenn sie Eltern an eine entwicklungsfördernde Erziehung heranführen will. Zugleich wird deutlich, dass es keine Standardrezepte für die Elternbildung gibt, sondern sensibel an den unterschiedlichen Voraussetzungen der Familien angesetzt werden muss. Im Dialog über die unterschiedlichen Erziehungskonzepte zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften liegt zugleich ein gewisses Konfliktpotential, weil die Werte, Normen und Erziehungsziele einer autoritären Erziehung, wie sie oben ausgeführt worden sind, in vielen Punkten dem Konzept der Bildungsinstitutionen widersprechen.

Einem Großteil der Milieus ist ein ausgeprägter Bildungsoptimismus (Merkle 2011, 91) gemeinsam, für den es unterschiedliche Erklärungen gibt.

<sup>7</sup> Der autoritative Erziehungsstil unterscheidet sich vom autoritären Erziehungsstil durch ein höheres Maß an emotionaler Wärme, Achtung, Kooperations- und Dialogbereitschaft, die dem Kind entgegengebracht werden. Von einem permissiven Erziehungsstil unterscheidet er sich durch ein höheres Maß an Verbindlichkeit, durch Rituale, Regeln und Strukturen, die Grenzen setzen und somit eine stärkere Führung durch die Eltern implizieren. Der autoritative Erziehungsstil gilt als entwicklungsfördernd (Tischöpe-Scheffler 2005, 280ff.).

### 5.3 Hohe Bildungsaspirationen als Ansatzpunkt für die Familienbildung

Hohe Bildungsaspirationen zeigen sich in den verschiedenen Migranten-Milieus in unterschiedlicher Ausprägung. Becker/Gresch (2016, 73 ff.) machen auf eine Reihe von Studien aufmerksam, die nachgewiesen haben, dass die Bildungsaspirationen von Eltern und Kindern einen positiven Einfluss auf ihre Schulleistungen und Bildungsentscheidungen ausüben (Becker 2010; Ditton et al. 2005). Dabei zeigte sich anhand empirischer Forschungen, dass in Familien mit Migrationshintergrund oftmals höhere Bildungsaspirationen vorhanden seien als in Familien ohne Migrationshintergrund, auch wenn die Schulleistungen schlechter ausfallen (ebd., 73). Dieses Phänomen werde auch als „Aspiration-Achievement-Paradox“ bezeichnet (ebd., 75).

Im Rahmen ihrer Studie stellen die Autorinnen verschiedene Erklärungsansätze für die hohen Bildungsaspirationen vor. Häufig angeführt wird der „Zuwanderungsoptimismus“, ein Ansatz der laut Becker/Gresch (2016, 82) auf Forschungen von Kao und Tienda (1995) und Vallet (2006) zurückgeht. Ein zentrales Motiv der Eltern für ihre Migration bestehe darin, den Kindern ein besseres Leben und eine sicherere Zukunft zu ermöglichen. Migrantinnen und Migranten hätten oft schlecht bezahlte Positionen im Arbeitsleben und einen niedrigen sozialen Status in der Aufnahmegesellschaft inne, was sie als Preis der Migration begreifen. Ihre Kinder sollten einen anderen Weg gehen können. Bildung wird in diesem Zusammenhang als Katalysator für den sozialen Aufstieg gesehen. Barz u. a. (2015, 23) weisen in ihrer Studie unter der Rubrik „Bildungseinstellungen“ im Hinblick auf Eltern aus verschiedenen Milieus auf den Zuwanderungsoptimismus hin. Aus dem religiös verwurzelten Milieu stammt das Fallbeispiel eines Arbeiters, der sich wünscht, dass die Kinder es besser haben und „anders werden“ sollen als er; ein anderes Beispiel aus dem traditionellen Arbeitermilieu verdeutlicht, dass Bildung als Schlüssel für ein gelungenes Leben gilt (ebd., 27), und Eltern aus dem adaptiv-bürgerlichen Milieu möchten, dass die Kinder durch eine gute Bildung später einmal „zur Mitte dazu gehören“ (ebd. 41).

Ein anderes Erklärungsmodell geht von „Informationsdefiziten“ seitens der Eltern im Hinblick auf das deutsche Bildungssystem aus. Die hohen Bildungsaspirationen beruhen auf einer Fehleinschätzung der Eltern, die die Bildungskarrieren ihrer Kinder nicht realistisch beurteilen würden (Becker/Gresch 2016, 82 f.). Auch beim Erklärungsmodell „Bildungsoptimismus“ gingen die Eltern von einem anderen Bezugsrahmen als die Lehrkräfte bei der Einschätzung der Schulleistungen ihrer Kinder aus. Schlechtere Noten würden auf erschwerte Bedingungen (Erwerb von Deutsch als Zweitsprache) beim Lernen zurückgeführt. Die Eltern sehen eher die Potenziale als die tatsächlich benoteten Leistungen. Ihrer Meinung nach seien die Schwierigkeiten nur vorübergehend (ebd., 83 f.), dem Bildungsaufstieg stünde im Grunde nichts entgegen.

Barz u. a. (2015) haben in ihrer Studie auch das Interesse an Elternbildung ausgelotet und kommen je nach Milieu zu unterschiedlichen Graden von Akzeptanz für die Elternbildung: Im Milieuvvergleich wird Elternbildung im religiös verwurzelten Milieu und im traditionellen Arbeiter-Milieu am wenigsten befürwortet. Nur 53 % bzw. 55 % finden Elternbildung interessant (63 % insgesamt) (ebd., 25). Auf Interesse stoßen Angebote zu The-

men wie „Wie unterstütze ich mein Kind?“ / „Welcher Erziehungsstil ist der richtige?“ / „Die Rolle als Mutter / Vater.“ Dabei werden Kurse in der Herkunftssprache bevorzugt. Eltern, die dem entwurzelten Milieu zugeordnet werden, befürworten zu 64 % Angebote zur Elternbildung. Hier sind Themen von Interesse, die sich auf das deutsche Schulsystem, die „deutsche Kultur“, Erziehungsstile und Vater-/Mutterrolle beziehen, vorzugsweise in den Herkunftssprachen (ebd., 33). Angebote der Elternbildung stoßen im hedonistisch-subkulturellen Milieu auf ein verhaltenes Interesse von 64 % der Befragten. Themen, die sich auf die Bildungsbiografie der Kinder, Erziehungsratgeber und den richtigen Erziehungsstil beziehen, werden genannt (ebd., 37). Im adaptiv-bürgerlichen Milieu bekunden 60 % Interesse an Angeboten der Elternbildung. Spezielle Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund werden abgelehnt, stattdessen sollten alle Väter und Mütter angesprochen werden (ebd., 43). Das Interesse an Elternbildungsangeboten liegt bei Eltern aus dem statusorientierten Milieu mit 60 % im Durchschnitt. Man wünscht sich Kurse in Kooperation mit Schulen und Kindertagesstätten. Thematisch geht es um Fragen zum Studium, des gesamten Bildungsverlaufs von der Kita zur Hochschule, Einführung in die „deutsche Kultur“, Stipendien und Fördermöglichkeiten für Schüler/Schülerinnen mit Migrationshintergrund (ebd., 49). 67 % der Eltern aus dem intellektuell kosmopolitischen Milieu finden Elternbildungsangebote interessant. Die Themen ähneln denen aus dem statusorientierten Milieu (ebd., 53). Elternbildung wird von Repräsentanten aus dem Multikulturellen Performermilieu stark befürwortet (69 % vs. 63 % gesamt), vor allem in Richtung Peer-to-Peer-Angebote oder Mentoring. Man präferiert in den Bildungsveranstaltungen den Kontakt zu Eltern ohne Migrationshintergrund. Es gibt ein hohes Interesse an Themen zum Umgang mit sozialen Netzwerken, Informationen zum Studium und zu kulturellen Fragen (ebd., 59).

Die durchweg hohen Bildungsaspirationen von Eltern mit Migrationshintergrund und das Interesse an Elternbildungsveranstaltungen bieten sich als Anknüpfungspunkte für die Familienbildung an. Allerdings sind auch die Irrtümer und Illusionen, denen die Eltern aufsitzen, zu bearbeiten. Insofern stellt sich die Aufgabe, eine selbstreflexive Auseinandersetzung der Eltern mit den eigenen Bildungsaspirationen und deren Projektion auf die Kinder anzustoßen; überhöhte, illusionäre Erwartungen an die Leistungsfähigkeit der Kinder abzubauen; einen Beitrag zu einer realistischen Einschätzung der Bildungsanforderungen zu leisten; Anregungen für eine empathische Haltung gegenüber der jüngeren Generation zu geben; Informationsdefizite über das Bildungssystem auszugleichen und auf die Supportfunktion migrantischer Selbsthilfe (z. B. Migrantenorganisationen, Elternvereine, Elternnetzwerk) aufmerksam zu machen.

## **5.4 Kritische Auseinandersetzung mit der Zielgruppenorientierung**

Die Auseinandersetzung mit den sozio-demografischen Daten und mit der Heterogenität der migrantischen Milieulandschaft führt vor Augen, dass Bildungsplanung im Rahmen der Familienbildung eines diversitätsbewussten Ansatzes bedarf, der die Komplexität der

Lebenswelten, die Unterschiede bei den materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen und die vielfältigen thematischen Interessen sowie Lernvoraussetzungen der Familienmitglieder berücksichtigt. Insofern bietet sich ein auf das Individuum und die teilnehmende Familie zentriertes Vorgehen an.

Dagegen beinhalten Zielgruppenkonzepte, die in der Erwachsenenbildung immer noch verbreitet sind, das Risiko einer stereotypisierenden Verallgemeinerung, weil sie eine Homogenität unterstellen, die faktisch nicht existiert. Problematisch ist in diesem Zusammenhang auch die Reduktion der Angebote für Familien mit Migrationshintergrund auf Angebote für Zielgruppen in „besonderen Lebenslagen“ oder „mit besonderen Belastungen“. Sie lässt auf ein bestimmtes Verständnis von Migration und den durch Migration geprägten Lebenslagen schließen. Man unterstellt im Vergleich zu anderen Adressaten eine eher prekäre, also belastende und schwierige Lebenssituation, deren negative Auswirkungen durch Familienbildung zu kompensieren sind. So werden insbesondere die Defizite der Zielgruppen in den Blick genommen, statt auch ihre Ressourcen zu sehen. Durch solche Bildungsformate besteht die Gefahr von stigmatisierenden Zuschreibungen und Ausgrenzungen, was für die Betroffenen mit der beschämenden Erfahrung, als anders und abweichend etikettiert zu werden, verbunden sein kann. Die Bedürfnisse und Bedarfslagen von Zugewanderten und ihren Familien sind jedoch komplex und lassen sich nicht ausschließlich unter dem Gesichtspunkt von Problemlagen oder besonderen Lebenssituationen abhandeln. Es gilt vielmehr Familienbildungsangebote für alle Familien methodisch und inhaltlich so auszugestalten, dass auch etwaige Risiken und Belastungen des familiären Alltags thematisiert werden, womit den Prinzipien der Lebensweltorientierung und Personenzentrierung Rechnung getragen wird.

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 rassismuskritische Haltung zu fördern, die angesichts einer feindselig aufgeladenen Stimmung in manchen Teilen der Bevölkerung besonders dringlich geboten ist.

In der Vergangenheit hat sich gezeigt, dass punktuelle Maßnahmen nicht ausreichen, um die Familienbildung auf die gesellschaftlichen Herausforderungen, die durch Migration und Integration gegeben sind, angemessen vorzubereiten. Es bedarf stattdessen eines kompletten Wandels der Organisation als Ganzer, womit Konzepte der Interkulturellen Öffnung und des Diversity Managements angesprochen sind.



## 6 Institutioneller Wandel der Familienbildung im Kontext von Migration

### 6.1 Interkulturelle Öffnung

Die Beschäftigung mit Fragen interkultureller Öffnung in der Familienbildung geht auf Diskussionen in verschiedenen Bereichen Sozialer Arbeit Mitte der 1990er Jahre zurück (Barwig/Hinz Rommel 1995). Kritisiert wurden damals die Unterrepräsentanz von Zugewanderten bei der Nutzung der Sozialen Dienste, die fehlende professionelle Kompetenz beim Personal, eine Angebotsstruktur die der „geänderten Zusammensetzung der Zuwanderer nicht mehr gerecht“ wird (Hinz-Rommel 1995, 131) und die strukturelle Unbeweglichkeit der Einrichtungen bei der Bewältigung der Migrationsfolgen.

Im Zuge der Fachdiskussion sind zahlreiche Definitionen zur „interkulturellen Öffnung“ entstanden (Mayer /Vanderheiden 2014, 34) und unterschiedlichster Kritik unterzogen worden. Insbesondere der Begriff der Interkulturalität wird kritisch beleuchtet, weil er die Gefahr eines kulturalisierenden „Othering“ und der Essentialisierung kultureller Zugehörigkeit und Differenz beinhaltet (Hamburger 2009, 134 ff.; Kalpaka/Mecheril 2010, 84ff.)<sup>8</sup>. Für die Soziale Arbeit öffnet Schröer (2009, 205) den Begriff und löst ihn aus dem migrationspezifischen Kontext. Der Schwerpunkt liegt nun auf der interkulturellen Orientierung einer Organisation, „die anerkennt, dass unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Interessen in einer Stadtgesellschaft leben und dass diese Gruppen sich in ihren Kommunikations- und Repräsentationsmitteln unterscheiden“. Interkulturelle Öffnung wird demnach als ein „bewusst gestalteter Prozess, der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird“ (Schröer 2009, 206). Interkulturelle Öffnung erfordert einen Wandel der Organisation, der sich sowohl auf das Leitbild, die Ziele, die Adressaten, die Angebote, das Personal und dessen Kompetenzen, die Strukturen der Organisation als auch das Kooperationsnetz der Institutionen im Umfeld bezieht (Fischer 2014, 250ff).

Interkulturelle Öffnung kann im oben verstandenen Sinne nur ein Teilaspekt von Inklusionsstrategien sein, die die Teilhabemöglichkeiten aller benachteiligten Gruppen verbessern sollen. Das betrifft Menschen, die nicht lesen und schreiben können, die keine oder niedrige Schulabschlüsse haben, ebenso wie Arbeitslose oder Familien in prekären Lebenslagen. Das Leitbild einer Einrichtung sollte – wenn möglich – verschiedene Dimensionen von Diskriminierung und Benachteiligungslagen berücksichtigen und deren Abbau in einer integrierten Strategie verfolgen. Interkulturelle Öffnung ist in diesem Zusammenhang lediglich eine Teilstrategie eines Diversity-Prozesses.

<sup>8</sup> Allerdings fehlen in diesem Zusammenhang immer noch alternative Begriffe, die das Gemeinte im öffentlichen Diskurs prägnant und angemessen transportieren.

## 6.2 Diversity Management

Unter dem Diversity Begriff können Versuche zusammengefasst werden, Phänomene der Pluralisierung und Differenzkomplexität heutiger Gesellschaften zu erfassen und praxisrelevante Konzepte für den Umgang mit Vielfalt zu finden. Ende der 1990er Jahre wurde der Diversity Begriff im europäischen Raum zunehmend im Rahmen einer Antidiskriminierungspolitik diskutiert. 2003 initiierte die Europäische Kommission eine Informationskampagne, die unter der Devise „For Diversity. Against Discrimination“ das Ziel verfolgte, „to raise awareness of the existing anti-discrimination legislation and of discrimination in general; and to promote the benefits of diversity“. Parallel zu politisch rechtlichen Diskursen um Diversity<sup>9</sup>, beschäftigten sich Unternehmen im internationalen Wettbewerb verstärkt mit der Frage, wie durch *Diversity Management* die „Humanressourcen“ ihrer Belegschaften gewinnbringend für Verwertungsstrategien genutzt werden könnten<sup>10</sup>. Während im Unternehmenskontext Vielfalt als gewinnversprechende Ressource gesehen wird, orientieren sich Akteure im non-profit Bereich an anderen Maximen für ihre Diversitätsstrategien (Merx 2013). Hier stehen Leitlinien wie Anerkennung, Teilhabe, Antidiskriminierung und Empowerment im Vordergrund (Fischer 2019, 33 ff.).

Nestvogel (2008, 23f) unterscheidet vier Hauptströmungen/Traditionslinien in der Wahrnehmung von und dem Umgang mit Vielfalt, die ideologisch Trennendes aufwiesen, sich aber auch – zumindest partiell – miteinander verbinden ließen: Eine (selektiv) *affirmative*, eine *normativ-demokratische*, eine *utilitaristische* Strömung und die Traditionslinie der *Ungleichheitskonstrukte*. Drei von Nestvogel beschriebene Strömungen lassen sich in ein Modell diversitätsbewusster Familienbildung integrieren (Fischer 2019, 33ff.):

Dieses Modell geht zunächst in einem *affirmativen* Sinn von einer unter den Folgen der Globalisierung und internationalen Migration sich zunehmend ausdifferenzierenden heterogenen Gesellschaft aus. Die damit einhergehende Vielfalt (z. B. der sozialen Herkunft, Migrationsverläufe, sozio-ökonomischen Situation, kulturellen Orientierungen, Bildungsvoraussetzungen der Eltern und Kinder, den Rollenvorstellungen von Vater und Mutter, der gesundheitlichen Situation), die nicht nur in einem Nebeneinander, sondern einer Verschränkung sich überkreuzender, wechselseitig beeinflussender Differenzlinien besteht<sup>11</sup>, ist bei der Adressatenansprache und lebensweltorientierten Gestaltung von Familienbildungsangeboten zu berücksichtigen.

Weiterhin ist das Modell *normativ-demokratisch* ausgerichtet, weil professionelles pädagogisches Handeln immer mit der Bestimmung von Zielen verbunden ist, die ihrerseits auf

<sup>9</sup> Der Rat der Europäischen Union verabschiedete am 29.06.2000 die Richtlinie zum Verbot von Diskriminierung aufgrund der Rasse oder der ethnischen Herkunft in den Bereichen Beschäftigung, Bildung, soziale Sicherheit und Gesundheitsdienste.

<sup>10</sup> Managing Diversity löst in der Fachdiskussion oft Abwehrreaktionen aus, wenn mit diesem Begriff ökonomistische Tendenzen (Gewinnmaximierung durch Ausschöpfen von Ressourcen) verbunden werden. Die Kritik mag im Hinblick auf privatwirtschaftliche Unternehmen zutreffen. Aber auch Bildung findet in Organisationen statt und Diversity Education bedarf daher auch in diesem Kontext einer organisationalen Umsetzung mit einer Zielsetzung, die dem Bildungsgedanken angemessen ist.

<sup>11</sup> Darauf bezieht sich der wissenschaftliche Diskurs zum Thema „Intersektionalität“ (Winker/Degele 2010)

Werten basieren. Die Menschen- und Kinderrechte bilden eine solche Wertebasis. Sie definieren als ein zentrales Ziel die Gleichberechtigung, hier vor allem Bildungsgerechtigkeit, als eine wichtige Leitplanke pädagogischen Handelns.

Schließlich gilt es alle Formen der *Ungleichbehandlung* kritisch zu hinterfragen, die ihre Wurzeln vielfach in Rassismus, Ethnozentrismus, Antisemitismus, Sexismus und einem Etabliertenstandpunkt haben. Fachkräfte in der Familienbildung müssen sich dieser ideologischen Ausprägungen bewusst sein – und zwar bei sich selbst und bei anderen – damit sie im Verhältnis zu den Teilnehmenden selbstreflexiv ihre eigenen Vorurteile bedenken und im Dialog mit anderen intervenieren können, wenn ein solches Denken geäußert wird.

### 6.3 Interkulturelle Öffnung und Diversity-Konzepte in der Familienbildung

Diversitätsbewusste Ansätze in der Familienbildung werden noch nicht lange diskutiert und stehen erst am Anfang ihrer Entwicklung, was auch damit zusammenhängt, dass sich die deutsche Erziehungswissenschaft insgesamt erst seit Mitte 2000 intensiver mit „Diversity“ oder „Diversity Education“ auseinandersetzt (Nestvogel 2008, 21 /Leiprecht 2011, 15–44 /Baader 2013, 39). Familienbildung hat auf die gesellschaftliche Tatsache der Migration zunächst mit dem seit Mitte der 1990er Jahre diskutierten Ansatz der „interkulturellen Öffnung“ reagiert. Zuständige Ministerien auf Landesebene, Verbände und Träger der Familienbildung haben das Thema in programmatischen Erklärungen, Konzeptionen und Fortbildungen aufgenommen (siehe Anlage 1). Die Wohlfahrtsverbände haben das Konzept der „Interkulturellen Öffnung“ meistens allgemein auf alle Sozialen Dienste und Einrichtungen in ihrem Verantwortungsbereich ausgerichtet und inzwischen auch als Teilaspekt einer Diversity Strategie ausgewiesen (Der Paritätische 2012, 1), da es sich mit den „Zielen des Diversity-Managements“ deckt. In diesem Zusammenhang ginge es auch darum, „Minderheiten an Entscheidungsprozessen zu beteiligen und die kulturelle Vielfalt einer Gesellschaft in Organisationen und Unternehmen auf allen hierarchischen Ebenen abzubilden“ (Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe 2013, 9).

Eine auf Nordrhein-Westfalen bezogene Studie zum Thema „Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung“ (Öztürk/Reiter 2017)<sup>12</sup> widmete sich u. a. der Frage, wie Einrichtungen der Familienbildung „auf migrationsbedingte Diversität reagieren“ (53). Von den 260 Einrichtungen, die sich an der Befragung beteiligt haben, waren 63 (24 %) Fa-

<sup>12</sup> Aufbauend auf den Erkenntnissen einer qualitativen Vorstudie wurde im Frühjahr 2016 eine landesweite Online-Befragung zum Umgang mit migrationsbedingter Diversität in Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt. Von den 675 befragten Einrichtungen (Rücklaufquote 260 = 38,5%) waren 328 (Rücklaufquote 149 = 45,4 %) gemeinnützige Einrichtungen in unterschiedlicher Trägerschaft. Von den 260 Einrichtungen, die antworteten, waren 63 Familienbildungseinrichtungen.

milienbildungseinrichtungen<sup>13</sup>. Auch wenn diese Studie aufgrund ihres regionalen Bezugs nur eine eingeschränkte Aussagekraft hat<sup>14</sup>, gibt sie Aufschluss über Strategien im Umgang mit Diversität im Bereich der Familienbildungseinrichtungen, die für diese Expertise von Relevanz sind. Die Ergebnisse der empirischen Bestandsaufnahme werden auf drei Ebenen analysiert: der Ebene der Organisation, des Personals und der Angebote.

Im Hinblick auf die *Organisationsebene* wird festgestellt, dass über die Hälfte der in NRW untersuchten Familienbildungseinrichtungen (55 %) die Anerkennung von migrationsbedingter Vielfalt in ihrem Leitbild verankert hat. Ein weiterer Indikator für eine organisationsumfassende Strategie ist die Unterstützung von Fortbildungen der Mitarbeitenden zu den Themen „Diversity, Interkulturalität und Migration“ durch 71 % der Familienbildungseinrichtungen. Den Einrichtungen geht es bei der Umsetzung solcher Konzepte insbesondere darum, eine Kultur der Wertschätzung zu etablieren, was am häufigsten von der Familienbildung als Ziel geäußert wird (ebenda S. 65)<sup>15</sup>. Darüber hinaus soll die Einführung eines solchen Konzepts dazu beitragen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Familien wahrzunehmen und wertzuschätzen, einen gleichberechtigten Angebotszugang zu erreichen und die Gleichbehandlung der Mitarbeitenden zu verfolgen. Allerdings gibt es offenbar noch Schwächen bei der Umsetzung solcher Strategien. Insgesamt nur 46,5 % der Einrichtungen, die Diversity Management und Interkulturelle Öffnung als Konzepte kennen, haben Erfahrungen mit ihrer Umsetzung. Interessanterweise zeichnet sich die Familienbildung gegenüber den anderen Einrichtungstypen dadurch aus, dass die Befragten mit 58,1 % am häufigsten angeben, Erfahrungen insbesondere mit der „Interkulturellen Öffnung“ ihrer Organisation zu haben (ebenda, S. 69).

In der Bilanz wird festgehalten, dass „die konzeptionelle Verankerung organisationsumfassender Konzepte teilweise hinter der Umsetzung einzelner Maßnahmen zurückbleibt“ (ebd. 100). Zu einer umfassenden Organisationsentwicklung gehört auch die Einstellung von Personal mit Migrationshintergrund und zwar auf allen Ebenen der Organisation. Laut Evaluation werden Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund vor allem Zugänge zu Honorartätigkeiten eröffnet, weniger zu Angestelltenpositionen und leitenden Tätigkeiten (ebd. 75). Nur ein kleiner Teil der Einrichtungen setzt spezielle Strategien zur Gewinnung von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund ein, wobei der explizite Hinweis, dass Bewerbungen von Menschen mit Migrationshintergrund besonders berücksichtigt werden vor allem bei den Familienbildungseinrichtungen Anwendung findet (ebd. 101). Im Hinblick auf das Angebot nehmen migrationspezifische Programme wie die Vermittlung der deutschen Sprache eine besondere Rolle ein (ebd. 81), weil sie zugleich einen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration der Betroffenen liefern. Wenig Kenntnisse haben die Einrich-

<sup>13</sup> Laut „Weiterbildungsbericht NRW – Berichtsjahr 2016“ (2018) gab es im Jahr 2016 456 Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung nach dem Weiterbildungsgesetz (WbG) in NRW, von denen 109 (25 %) Einrichtungen der Familienbildung waren.

<sup>14</sup> Bundesweite Erhebungen und Analysen liegen nicht vor.

<sup>15</sup> Den Einrichtungen wurden dazu zehn Aussagen präsentiert, die auf einer fünfstufigen Likert Skala (1=stimme nicht zu bis 5=stimme zu) bewertet werden konnten. Für eine übersichtlichere Darstellung der Ergebnisse wurde die Skala auf drei Kategorien verdichtet (Öztürk/Reiter 2017, 65).

tungen über den möglichen Übergang der Deutschlernenden in das Regelangebot der Einrichtungen. Hier liegen nur Schätzungen vor. Aus datenschutzrechtlichen Gründen und Sorge vor möglicher Diskriminierung werden keine Daten zum Migrationshintergrund erhoben. In diesem Zusammenhang wird in der Studie die Frage aufgeworfen, inwieweit es Aufgabe der Forschung und der Praxis der Familienbildung ist, geeignete Zielgruppenangebote zu entwickeln. Das erfordert in gewisser Weise auch einen Perspektivenwechsel, der die Bedarfslagen und Bedürfnisse der Adressaten stärker in den Blick nehmen muss. Über die Zielgruppenangebote hinaus bedarf es allerdings auch einer Öffnung des Regelangebots und eines möglicherweise anderen Zuschnitts des bestehenden Programms, um Erwachsene mit Migrationshintergrund adäquater anzusprechen.

## 7 Zugangsbarrieren zur Familienbildung

Bremer u. a. (2015, 17f.) thematisieren im Hinblick auf die Zugangsbarrieren die doppelte Bildungsdistanz, d.h. die Ferne der Adressaten aber auch die Distanz der Institutionen zu den Zielgruppen. Die Gründe für Zugangsbarrieren zur Familienbildung können nach drei Aspekten unterschieden werden:

- a) Belastende Lebenslagen (wie Schichtarbeit, unsichere Bleibeperspektive, Leben im Übergangwohnheim, geringes Einkommen);
- b) subjektive Hemmschwellen (niedrige/fehlende Bildungsabschlüsse, Sprach- und Kommunikationsbarrieren, Unkenntnis des deutschen Weiterbildungs- und Familiensbildungssystems, psychosoziale Belastungen etc.) und
- c) institutionelle Barrieren (fehlendes Konzept einer interkulturellen Öffnung der Familienbildung, überwiegend schriftsprachliche Werbung, fehlende muttersprachliche Kontaktpersonen, Bürokratie, hohe Gebühren, fehlende interkulturelle Kompetenz des Personals etc.) (Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 50f; Sacher 2012, S. 310; Gaitanides 2011, Bremer/Kleemann-Göhring/Wagner 2015).

Dass die Adressatenansprache und Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund aus ressourcenarmen Milieus besonders schwierig ist und nicht nur ein deutsches Phänomen darstellt, verdeutlicht die vergleichende Untersuchung von Janet Boddy et al. (2009), die für alle fünf untersuchten Länder (Dänemark, Frankreich, Deutschland, Italien und die Niederlande) feststellt: „All five countries had encountered difficulties with engaging particular groups of parents, including fathers and parents from socio-economically disadvantaged and minority ethnic communities“ (Boddy et al. 2009, S. 3). Untersuchungen über *Zugangsbarrieren* im Bereich der Sozialen Dienste (Gaitanides 2011, 323 ff) und Familienbildungseinrichtungen (Fischer 2007, 50f) kommen zu dem Ergebnis, dass statt der üblichen Kommstrukturen aufsuchende Strukturen geschaffen werden müssen. Bei der Ansprache vor allem bildungsferner Eltern haben sich sogenannte Multiplikatorenprogramme bewährt, die Brückenpersonen einsetzen, um Zugang zu den Zielgruppen zu erhalten.

## 8 Zugangswege und Öffnung der Familienbildung

### 8.1 Face-to-Face Kontakte

In einer Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge haben Ruth Michalek und Anna Laros (2008) Multiplikatorenmodelle<sup>16</sup> (wie z. B. „FemmesTische“, „HIPPY“, „Rucksack“ oder „Elternlotsen“) untersucht, die mit Brückenpersonen arbeiten und sich gerade im Hinblick auf die Ansprache von bildungsfernen Familien als nützlich erwiesen haben. 86 Prozent der Teilnehmenden der untersuchten Programme stammten aus „der Unterschicht bzw. der unteren Mittelschicht“ (Michalek/Laros 2008, 28), so dass mit diesen Ansätzen vor allem bildungsbenachteiligte Personen erreicht wurden. Radmila Blickenstorfer benennt eine Reihe von Kompetenzen, die Brückenpersonen für die Migrationsarbeit mitbringen sollten: Bilingualität, ein Bewusstsein für die Heterogenität der Zielgruppen, Kenntnis über die Lebenssituation und Familienkultur im jeweiligen Milieu und Kenntnisse des Bildungssystems sowie außerschulischer Einrichtungen. Um als Vertrauensperson anerkannt zu werden, sind außerdem Empathie und Verschwiegenheit unabdingbar (Blickenstorfer. 2009, 72).

Als erfolgreich hat sich beispielsweise die aufsuchende Arbeit von Multiplikatoren bzw. Mischformen von home-based und center-based<sup>17</sup> Programmen gezeigt. Dadurch können bildungsbenachteiligte Gruppen eingebunden werden, die mit reinen center-based Programmen nicht erreicht werden. Die Multiplikatoren stellen eine Brücke zwischen den Familien und den Institutionen dar und ermöglichen so die Ansprache und Einbindung der Zielgruppen (siehe auch Münz/Heisig 2011, 38; Pietsch/Ziesemer/Fröhlich-Gildhoff 2010, 74; Rummel/Naves 2005, 11).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen wissenschaftliche Untersuchungen zur Rolle von Elternbegleitungen, die im Rahmen des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ (Müller et al. 2015; ausführlicher Kap. 9) und des kommunalen Projekts „Brücke“ in Gelsenkirchen (Fischer 2012, 35) eingesetzt worden sind. Bei dem Projekt „Brücke“ handelt es sich um die Fortbildung von zweisprachigen Elternbegleiterinnen<sup>18</sup>, die als Multiplikatoren in neun Grundschulen in Gelsenkirchen ausgebildet wurden. Das Ziel des Projekts bestand darin, Elternbegleiterinnen zur Leitung von Gesprächskreisen zu befähigen, um Eltern zu motivieren, sich aktiv am Schulleben zu beteiligen. Zugleich sollten die Eigenpotenziale der Elternbegleiterinnen gestärkt und Methoden zur Unterstützung der Eltern bei der Förderung schulischer Lernprozesse der Kinder vermittelt werden (Fischer ebd.).

In beiden Projekten konnte die Kooperation mit den jeweiligen Bildungsinstitutionen (Kita, Grundschule) verbessert werden, was mit einem höheren Interesse der Eltern an

<sup>16</sup> Der Begriff Multiplikator wird hier als geschlechtsneutraler Begriff verwendet.

<sup>17</sup> Home-based Programme sind auf den häuslichen Bereich und Lernprozesse in der Familie bezogen (z. B. Hausbesuchsprogramme wie „HIPPY“ oder „Opstapje“). Center-based Programme werden in den (Familien-) Bildungsinstitutionen durchgeführt. Sie basieren in der Regel auf einer „Komm-Struktur“.

<sup>18</sup> In dieser Funktion arbeiteten ausschließlich Frauen

Mitbestimmung und Mitgestaltung in der Einrichtung einherging (Fischer ebd.; Müller et al. 2015).

## 8.2 Hausbesuche und Hausbesuchsprogramme

Einen wesentlichen Beitrag zur Öffnung der Familienbildung und zur Erschließung von Gruppen, die aufgrund ihrer prekären finanziellen Lage und ihrer Bildungsbenachteiligung bisher nur schwer von der Familienbildung erreicht worden sind, bieten sogenannte Hausbesuchsprogramme, die im Sinne einer aufsuchenden Bildungsarbeit Gehstrukturen aufbauen. Zu diesem Programmtypus gehören OPSTAPJE – Schritt für Schritt und HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters)<sup>19</sup>, zu denen wissenschaftliche Begleitstudien vorliegen (Sann/Thrum 2005; Bierschock/Dürnberger/Rupp 2008). Aus den USA und anderen Ländern liegen Befunde aus wissenschaftlichen Studien zum Programm „Parents as Teachers“ vor (National Center o.J.; Zigler/Pfannsstiel/Seitz 2008; Watson/Chesters 2012; McCabe/Cochran 2008). 2010 wurde „PAT – Mit Eltern lernen“ in der Schweiz im Rahmen der longitudinalen Interventionsstudie ZEPPELIN (Züricher Equity Präventionsprojekt Elternbeteiligung und Integration) untersucht (Lanfranchi/Neuhauser 2012).

Hausbesuche sind in der Sozialen Arbeit eine kontrovers diskutierte Methode, um Zugang zu Klienten und Klientinnen zu finden. Eine einheitliche Definition zu Hausbesuchen ist nach Gerull (2013, 52) nicht zu finden, als umfassendste Einordnung gilt demnach die von Rütting (2009, 13f), der Hausbesuche als „Verfahren innerhalb der Methode der aufsuchenden Sozialen Arbeit“ versteht (zit. in Gerull 2013, 52). Hausbesuche sind in der Sozialen Arbeit häufig mit einem Zwangskontext verbunden (DJI 2003, Workshop II, 76), etwa wenn ein Hausbesuch aufgrund von Hinweisen Dritter im Rahmen des Kinderschutzes stattfindet. „Das Dilemma zwischen Hilfe und Kontrolle zieht sich (...) wie ein roter Faden durch die Geschichte von Hausbesuchen“ (Gerull 2013, 51). Das aufsuchende Setting erfordert eine besondere Sensibilität, weil ein Hausbesuch – auch wenn er vorher abgesprochen wurde – immer ein Eindringen in die Privatsphäre der jeweiligen Familie beinhaltet. Im Fall der hier zu diskutierenden Hausbesuchsprogramme handelt es sich zwar

<sup>19</sup> Im folgenden Kapitel werden schwerpunktmäßig Befunde aus den wissenschaftlichen Begleitstudien referiert, die sich auf die für Deutschland adaptierten Programme (OPSTAPJE und HIPPY) beziehen, u. a. auch weil sie wie bei OPSTAPJE über ein komplexes Untersuchungsdesign verfügen. Das Hausbesuchsprogramm „Opstapje – Schritt für Schritt“, das hier beispielhaft herangezogen wird, ist ein präventives Spiel- und Lernprogramm für Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien, das in der Tradition der Head-Start-Programme aus den USA und des Hippy-Programms aus Israel steht. Es ist darauf angelegt, Fehlentwicklungen in sozial benachteiligten Familien, u. a. Familien mit Migrationsgeschichte, gegenzusteuern und die Ressourcen der Familien zu stärken. In Deutschland wurde das Programm so modifiziert, dass es nicht mit dem Kitaeintritt kollidiert. Es ist für Kinder ab 18 Monaten vorgesehen und begleitet sie und ihre Eltern bis zum dritten Lebensjahr und dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung. (Sann/Thrum 2005, 36). HIPPY wendet sich an benachteiligte Familien mit und ohne Migrationshintergrund mit Kindern im Vorschulalter. Die Programme OPSTAPJE und HIPPY werden deutschlandweit durch IMPULS Deutschland an 191 Standorten betreut (<https://impuls-familienbildung.de>). Ein kurzes Programmprofil von HIPPY und OPSTAPJE ist bei Springer (2011, 474–480) zu finden.

nicht um ein Instrument professioneller Sozialer Arbeit, das auch in einem kontrollierenden Sinne eingesetzt wird, sondern um einen niedrigschwelligen Zugangsweg für Laien in einem Elternbildungsprogramm, bei dem aber auch die mögliche Wirkung auf die Familie mitbedacht werden muss. In der Regel werden die Hausbesucherinnen<sup>20</sup>, die mehrere Familien betreuen, sorgfältig auf ihre Arbeit vorbereitet und geschult. Im Fall von OPSTAPJE liegt ein ausführlicher Praxisleitfaden (Sann/Thrum 2005, 48–54) vor, der u. a. Einblick in die Arbeit der Koordinatorin des Projekts gibt, die die Hausbesucherinnen fortbildet, bei ihrem Erstkontakt begleitet, für jede durchzuführende Aktivität wöchentlich anleitet, bei Problemen als Ansprechpartnerin bereit steht und die Dokumentationen der Hausbesucherinnen auswertet.

Chancen des Hausbesuchs liegen darin, dass die Hausbesucherin Kenntnisse des Familien- und Erziehungsalltags gewinnt, die sie in ihre Arbeit einbeziehen kann. Im Zusammenhang mit dem Programm „PARENTS AS TEACHERS“, das Anfang der 1980er Jahre in den USA entwickelt wurde und internationale Verbreitung fand, sahen die Autorinnen L. Watson und Jenny Chesters von der australischen Universität Canberra im Hausbesuch ein Fenster (a window), das die Sicht auf das Alltagsleben der Klienten und Klientinnen erlaube: „This contextual knowledge enables the parent advisor to offer more informed advice about issues related to the child’s development or behaviour that might be of concern“ (Watson/Chesters 2012, 37) Ein Vorteil für die Eltern liegt darin, dass sie sich in einem vertrauten Umfeld bewegen, das ihnen ein Gefühl der Sicherheit vermittelt und Lernprozesse erleichtern kann.

Schließlich hängt es von bestimmten Voraussetzungen und Kompetenzen der Hausbesucherin ab, ob ihr der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung gelingt. In den bestehenden Hausbesuchsprogrammen HIPPI und OPSTAPJE sind die Rolle und die Voraussetzungen definiert, die die Hausbesucherin mitbringen sollte. Sie sollte aus dem Umfeld der Zielpopulation (Familien mit Migrationshintergrund) stammen, selbst Mutter sein und von den Familien als Ansprechpartnerin akzeptiert werden. Als Laienhelferinnen sollten die Hausbesucherinnen Erfahrungen im Umgang mit kleinen Kindern haben, über soziale Kompetenzen verfügen, Empathie, Eigenverantwortung, Engagement und Solidarität mit Menschen in schwierigen Lebenslagen zeigen. Darüber hinaus wird auch eine Fähigkeit zur Abgrenzung für wichtig erachtet.

Die Hausbesucherin nimmt die Rolle eines Lernmodells ein. Sie tritt in Interaktion mit den Kindern und den Müttern/Vätern, spielt bestimmte Spielsequenzen mit dem Kind vor, die die Mutter/der Vater anschließend nachspielt. Die Hausbesucherin beobachtet die Mutter/den Vater beim Spiel mit dem Kind, verstärkt durch Lob deren Handlungen und gibt bei Bedarf Hinweise und Hilfestellungen, wie der Umgang mit dem Kind verbessert werden kann. Damit knüpfen beide Programme lerntheoretisch an Banduras (1979) sozial-kognitive Lerntheorie an. Die Evaluation hat gezeigt, dass die Nähe zur Hausbesucherin entgegen der anfänglichen Erwartung der Mütter, über den Programmverlauf signifikant zugenommen hat, was für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses förderlich ist. Damit

<sup>20</sup> Da es sich in der Regel um Frauen handelt, wird im Folgenden die weibliche Form (Hausbesucherin) benutzt



sind auch die Ausgangsvoraussetzungen gegeben, dass die Mütter Unterstützung und Rat gut annehmen können. Eine positive Wirkung der Hausbesucherinnen auf die Mütter ist auch daran erkennbar, dass ein Teil der Mütter in ihre Fußstapfen treten will. Das konnte in der Evaluation von HIPPY gezeigt werden. Mehr als ein Drittel der Mütter (36 %) denkt nach einem HIPPY Jahr darüber nach, selbst eine Schulung als Hausbesucherin zu absolvieren, nach Beendigung des Programms zieht ein Viertel der Mütter einen solchen Schritt in Erwägung (Bierschock/Dürnberger/Rupp 2008, 70). Ein solcher Effekt ist nur möglich, weil die Mütter im Verlauf der Programmdurchführung eine Entwicklung auf verschiedenen Ebenen vollziehen. Durch die Förderung der deutschen Sprache gewinnen sie mehr Sicherheit im Kontakt zu ihrem deutschsprachigen Umfeld. Darüber hinaus eignen sie sich u. a. Informationen über Fragen kindlicher Entwicklung, Erziehung, Bildung und den Übergang in die Schule an, die einen selbstbewussteren Umgang mit dem Kind, anderen Müttern und pädagogischen Fachkräften in den Bildungsinstitutionen unterstützen (ebd. 79).

Die Hausbesuche und Spielaktivitäten werden laut Evaluation von OPSTAPJE (Jurczyk/Sann/Thrum 2004, 6) und HIPPY sehr gut angenommen, während die Gruppentreffen eine geringere Akzeptanz finden (Bierschock u. a. 2008, 85; Sann/Thrum 2005, 41). Von den im Modellprojekt OPSTAPJE angebotenen 37 Hausbesuchen fanden 31 tatsächlich statt (Sann/Thrum 2005, 41), 20 % der ausgefallenen Hausbesuche konnten verschoben und nachgeholt werden. Die Hausbesuche werden hauptsächlich von den Müttern vor- und nachbereitet. Die Väter nehmen kaum teil, was übrigens auch auf HIPPY zutrifft. Die Hausbesuche und Spielaktivitäten mit den Kindern werden von den Familien sehr positiv eingeschätzt, allerdings als zu kurz erlebt. Im Fall von HIPPY wird festgestellt, dass es den Müttern, insbesondere im ersten Programmjahr, nicht immer leichtfällt, die Übungen konsequent in den Familienalltag zu integrieren. Im Laufe des zweiten Programmjahres tritt eine gewisse Routinisierung ein und die Übungen erhalten einen festen Programmplatz im Erziehungsalltag. Trotz der Schwächen in der Regelmäßigkeit werden die Programmvorgaben schließlich recht gut erfüllt (Bierschock/Dürnberger/Rupp 2008, 84).

Für beide Programme – HIPPY und OPSTAPJE – gilt, dass es gelingt, die sozialen und erzieherischen Kompetenzen der Eltern sowie die Entwicklungspotenziale der Kinder zu stärken. In den Bereichen Deutsch, Feinmotorik und soziale Fähigkeiten sind bei den Kindern beider Programme Entwicklungsfortschritte feststellbar. Die Evaluation von HIPPY kommt zu dem Ergebnis, dass insbesondere das Vorlesen zu einer deutlichen Steigerung der Sprachfähigkeit beigetragen hat. HIPPY führe zu einer „balancierten Zweisprachigkeit“ in der Mutter – Kind – Interaktion (Bierschock/Dürnberger/Rupp 2008, 85). Durch HIPPY sei auch das Selbstbewusstsein der Kinder und damit verbunden die Kontaktfreude erhöht worden (ebenda 86). Die Teilnahme an OPSTAPJE trägt ebenfalls bei den Eltern zur Verbesserung der deutschen Sprachkompetenz bei, verbessert die Problemlösefähigkeiten bei der Alltagsbewältigung, trägt zu einer stabileren Partnerschaft bei, führt zu einer intensiveren Beschäftigung mit dem Kind und erhöht die Feinfühligkeit der Mutter beim Umgang mit dem Kind. Bei den Kindern wird ein altersgerechter kognitiver Entwicklungsstand erreicht, motorische Entwicklungsrückstände aufgeholt, soziale Kompetenzen

gefördert, das Spielinteresse erhöht und die Emotionsregulation verbessert. Allerdings wird darauf hingewiesen, dass die erreichten Verbesserungen in der Entwicklung der Kinder nur teilweise das Programmende überdauern (Jurczyk u. a. 2004, Zusammenfassung, 5), was zu der Empfehlung führt, dass die positiven Effekte auf die kindliche Entwicklung durch zusätzliche center-based Angebote ergänzt werden sollten (ebd. 8).

### 8.3 Sozialraumorientierung

Familienbildungsstätten und andere Einrichtungen mit familienunterstützenden Angeboten sind häufig Anlaufstellen für ratsuchende Eltern. Es gibt inzwischen viele Familienbildungsstätten, die bewusst dezentral arbeiten, um im Quartier u. a. zum Aufbau sozialer Netzwerke beizutragen. Gerade in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf, einem anregungsarmen, wenig unterstützenden Sozialraum hat sich der Aufbau einer sozialen Infrastruktur zur Beratung und Bildung von Familien als sinnvoll erwiesen, um bei der Bewältigung von belastenden Lebensereignissen zu helfen (Meier-Gräwe 2013, 134f). So kann eine finanziell, personell und räumlich gut ausgestattete Familienbildungsstätte neben Bildungs- und Beratungsangeboten auch den nachbarschaftlichen Kontakt zu Angehörigen unterschiedlicher Milieus anbahnen. Manche Familienbildungsformate wie z. B. die Angebote aus dem FUN-Programm sind darauf ausgelegt, nach einer didaktisch angeleiteten Phase die Teilnehmenden zur Bildung einer Selbsthilfegruppe im Stadtteil zu veranlassen. So soll ein nachhaltiger Prozess eingeleitet werden, der den Eltern auch nach Beendigung des offiziellen Programms ein Netzwerk zum Erfahrungsaustausch und zur gegenseitigen Unterstützung bietet (Brixius/Koerner/Piltmann 2005, 145).

Familienbildung schafft auch Foren für den interkulturellen Dialog im Stadtteil. Angesichts zunehmender Wertekonflikte (Rolle der Frau, Kopftuchstreit, Beschneidung, arrangierte Ehen, Islamismus, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus) ist es umso dringlicher, Raum für Begegnung und Gespräche zu schaffen, um Familien unterschiedlicher sozio-kultureller Herkunft einander näherzubringen. Ein solches Programm ist „join!“ vom praepaed e. V. – Verein für präventive Pädagogik, das zurzeit an acht Standorten erprobt wird. Hier werden Begegnungen von Stadtteilmfamilien und Familien mit Fluchtgeschichte im Stadtteil initiiert (in Familientandems), um Kontakt auf Augenhöhe zu ermöglichen und Vorurteile abzubauen. Das Programm basiert auf der wissenschaftlichen Erkenntnis, dass Vorurteile unter bestimmten Voraussetzungen durch Kontakte abgebaut werden können (Pettigrew/Tropp 2006; Asbrock u. a. 2012). „Daten der Langzeitstudie Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit 2011 belegen den positiven Einfluss von Kontakt auf die Einstellung zu Asylsuchenden“ (Küpper/Zick 2016, 27). Evaluationsergebnisse zum Projekt stehen noch aus.

## 8.4 Gutscheine

Die Vergabe von Gutscheinen hat sich im Rahmen des Landesprogramms STÄRKE in Baden-Württemberg ebenfalls als „Türöffner“ für die Familienbildung erwiesen (Faas/Landhäuser/Treptow 2017). Alle Eltern mit einem neugeborenen Kind bekamen ab September 2008 einen Gutschein im Wert von 40 € (ebd., 56f). Die statistische Auswertung der Abrechnungsbögen der Jugendämter zeigt, dass die Zahl der eingelösten Gutscheine zwischen 2009 und 2011 deutlich und signifikant gestiegen ist: Von 14.624 (2009), über 23.520 (2010) zu 26.492 (2011). Von der Vergabe der Gutscheine ging ein starker Impuls für die Inanspruchnahme von Familienbildungsveranstaltungen im Rahmen des Programms „STÄRKE“ in Baden-Württemberg aus, weil dadurch erst die Aufmerksamkeit der Eltern auf die Familienbildung gelenkt wurde. 23 % der Eltern gaben an, dass sie ohne den Gutschein nicht auf die Kursangebote aufmerksam geworden wäre und 33 % gingen davon aus, dass sie ohne die finanzielle Unterstützung durch die Gutscheine, nicht an dem Angebot teilgenommen hätten (ebd. 121). Das korrespondiert mit der Aussage von 30 % der Mitarbeitenden, dass sich im Kontext von STÄRKE die Teilnehmendenstruktur verändert habe. „Einzelne Veranstalter berichten von einer vermehrten Teilnahme von jüngeren Müttern, Eltern mit Migrationshintergrund, alleinerziehenden Eltern sowie Eltern mit niedrigem sozioökonomischen Status“ (ebd. 121). In diesem Zusammenhang wird zu bedenken gegeben, dass die Vergabe eines Gutscheins allein nicht ausreicht, Familien auch tatsächlich zum Besuch einer Veranstaltung zu bewegen. Manche Familien brauchen darüber hinaus auch eine Beratung, was man mit dem Gutschein machen kann und welche Angebote zur Verfügung stehen.

## 8.5 Offene Treffs

Offene Treffs wurden erstmalig im Rahmen des Landesprogramms STÄRKE in Baden-Württemberg evaluiert (Faas u. a. 2017). Der Evaluation der Offenen Treffs wird eine Definition des BMBF zugrunde gelegt, die durch einige in der Fachliteratur recherchierten Definitionsmerkmale ergänzt wird. Offene Angebote ermöglichen demnach „alltägliche, selbstverständliche Begegnungen zwischen Menschen“ (BMFSFJ 2008, 18) unter Einbezug von Bildung und Informationen (ebd., 58). Offenheit wird im Sinne von Thiersch (2002, 217) nicht als Strukturlosigkeit verstanden, sondern als „strukturierte Offenheit“. Im Hinblick auf die *Zeitstruktur* zeichnen sich die Treffs durch eine gleitende Anfangszeit und ein offenes Ende aus. Meistens sind bestimmte Zeitspannen, möglichst abgestimmt auf die Bedürfnisse der Besucherinnen und Besucher, vorgegeben. Das wöchentliche Angebot sollte mindestens zwei Stunden umfassen (ebd. 59). In der Regel werden keine spezifischen Zielgruppen, sondern allgemein Familien als *Adressaten* angesprochen. Es gibt sowohl *selbstorganisierte Treffs* als auch von pädagogischen Fachkräften *angeleitete* Angebote. Meistens wird bei Offenen Treffs keine *Teilnahmegebühr* – höchstens ein geringer Unkostenbeitrag – erhoben. Die *Gruppenbildung* erfolgt in der Regel als informeller Prozess durch spon-

tane ungezwungene Kontakte. Auch die *Themen* entwickeln sich im Zuge von Gruppenprozessen und sind meistens nicht vorgegeben. Offene Angebote können vor diesem Hintergrund unterschiedliche Grade von Offenheit aufweisen. Die Teilnahme wird hier nicht an bestimmte Bedingungen geknüpft (wie z.B. Teilnahmegebühren, regelmäßige Teilnahme). Offenheit beinhaltet auch, dass die Themen und Inhalte prozessorientiert aus Gruppendiskussionen generiert werden, was auch eine entsprechend offene, empathische und akzeptierende Haltung der Gruppenleitung voraussetzt.

Das Projektteam sieht aufgrund der genannten Charakteristika der Offenen Treffs eine Chance, Eltern niedrigschwellig an längerfristig ausgerichtete Familienbildungskurse heranzuführen. Der Offene Treff wäre in diesem Sinne ein Einstiegsangebot für die weiterführende stärker formalisierte Bildungsarbeit (ebd. 143). Ein Ergebnis der Evaluation war, dass das bisherige Programm der Familienbildungsstätten die wenigsten als offen konzipierten Angebote aufwies. Offenbar gibt es einen Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Formen offener Angebote und den erreichten Adressaten. Die Treffs der Familienbildungsstätten sprechen überproportional alleinerziehende Eltern und Familien in einer Trennungs- und Scheidungssituation an. Familien mit Migrationshintergrund besuchten überproportional häufig Treffs von Kindertageseinrichtungen. In der Kooperation mit Kindertageseinrichtungen und Familienzentren können auch die sozialräumlichen Ressourcen dieser Einrichtungen genutzt werden und zugleich die Personengruppen angesprochen werden, die die Familienbildung bisher schlechter erreicht (wie z.B. Eltern mit Migrationshintergrund). Im Rahmen von STÄRKE 2014 gelingt es, das Angebot der Offenen Treffs auszubauen. So gibt die Hälfte der befragten Anbieter an, seit 2014 mindestens einen neuen Offenen Treff eingerichtet zu haben.

Was die Gestaltung der Offenen Treffs angeht, wird den Teilnehmenden ein hoher Handlungsspielraum eingeräumt, außerdem gelingt es, auf andere Familienbildungsangebote hinzuweisen und Eltern auch für stärker formalisierte Programme zu gewinnen. Was die Bemühungen zur Gewinnung von Teilnehmenden anderer Sprachen als Deutsch angeht, so wird in diesem Punkt eher auf einen Mangel hingewiesen, nämlich dass in den Offenen Treffs „seltener unterschiedliche Sprachen gesprochen bzw. Informationsmaterialien in unterschiedlichen Sprachen ausgelegt“ werden (ebd.), was insbesondere für Neuzugewanderte eine Barriere darstellen kann. Dennoch gelingt es offenbar, Familien mit Migrationshintergrund zu erreichen. Personen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, wurden mit 25,6 % im Vergleich zu anderen Personen häufiger erreicht: Alleinerziehende (11 %), Familien mit Anspruch auf soziale Leistungen (16 %), „Personen mit eher geringer Schulbildung (15 %)“. Einiges spreche dafür, dass Offene Treffs für Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dann zugänglicher sind, wenn sie für die Angesprochenen räumlich gut erreichbar sind, bessere Mitgestaltungsmöglichkeiten bestehen und die Zielgruppe eher homogen ist.

## 9 Angebote/Modellprogramme

### 9.1 Stärkung der Erziehungskompetenzen

Das Erziehungsverhalten der Eltern spielt bereits ab dem Säuglingsalter eine bedeutende Rolle und ist daher auch Gegenstand von Elternbildung. Empfohlen wird ein autoritativer Erziehungsstil, der sich durch Empathie und liebevollen Umgang auszeichnet und in begründeten Fällen den Kindern auch Grenzen setzt. Kinder, die ein autoritäres, wenig liebevolles Erziehungsverhalten und emotionale Belastungen erfahren, sind in der Schule mit deutlichen Risiken für ihre Lernentwicklung konfrontiert (Walper/Stemmler 2013). Tanja Merkle weist direktive Erziehungspraktiken bei einigen Migranten-Milieus nach, die vor allem dem unteren sozialen Spektrum zuzuordnen sind (Merkle 2011, 96–98).

Ein Programm, das sich zum Ziel gesetzt hat, die Ressourcen der Eltern in der Erziehung zu unterstützen; ihre Kommunikationsfähigkeit untereinander und in der Familie zu verbessern, förderliche Verhaltensweisen wie Zuwendung, Achtung und Kooperation aufzubauen und entwicklungshemmende Faktoren in der Erziehung wie körperliche Züchtigung oder missachtende psychische Verhaltensweisen abzubauen, ist der Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes „Starke Eltern – Starke Kinder“® (Honkanen-Schoberth o.J./dies. 2018, 159–164). Der leitende Erziehungsstil, der von Honkanen-Schoberth „anleitende Erziehung“ genannt wird, deckt sich mit der autoritativen Erziehung und meint eine „liebevolle, warmherzige, achtsame Haltung den Kindern gegenüber als auch die Sicherheit klarer Regeln, Werte und Normen“ (dies. 2018, 160). Das Konzept, das in Anlehnung an einen Ansatz der finnischen „Mannerheim League for child welfare“ entwickelt wurde, basiert auf der Kinderrechtskonvention der UN sowie dem Recht der Kinder auf eine gewaltfreie Erziehung, wie es im Bürgerlichen Gesetzbuch im § 1631, Abs. 2 verankert ist. Es gilt, Eltern Wege aufzuzeigen, wie Konfliktsituationen in Familien gewaltfrei gelöst werden können. Adressaten sind grundsätzlich alle Mütter und Väter mit Kindern von 0–18. Im Laufe der Zeit wurden sowohl Ergänzungsmaterialien für spezielle Zielgruppen als auch übersetzte Materialien für Eltern mit Migrationshintergrund zur Verfügung gestellt. Das Kursleiterhandbuch (2. Auflage 2012) ist ins Türkische und Koreanische, die erste Auflage 2001 ins Russische, Arabische und Italienische übersetzt worden. Honkanen-Schoberth (2018, 161) sieht in den Übersetzungen einen notwendigen Schritt, um Zugewanderten ohne Deutschkenntnisse einen Zugang zum Elternkurs zu ermöglichen und durch die muttersprachliche Vermittlung der Inhalte, das Verständnis von Fachbegriffen zu erleichtern, Missverständnissen vorzubeugen und eine Kommunikationssituation zu ermöglichen, in der sich die Betroffenen emotional und spontan ausdrücken können. Die Bereitschaft, nach den muttersprachlichen Kursen eine Nachfolgeveranstaltung in deutscher Sprache zu besuchen, steigt. Der theoretische Hintergrund des Konzepts wird in der Humanistischen Psychologie verortet. Kommunikationstheoretische, familientherapeutische, individualpsychologische und gesprächstherapeutische Einflüsse sind in die Konzeption

eingegangen. Der Elternkurs ist auf 8–12 Kurstermine mit jeweils zwei bis drei Stunden zugeschnitten. Die Teilnehmendenzahl wird auf acht bis max. 16 Personen festgelegt. Das Modell einer anleitenden Erziehung wird in fünf aufeinander aufbauenden Stufen mit klar definierten Zielen, Inhalten, Methoden, Fragestellungen und mit Hilfe von Mottos vermittelt. Die zentralen Inhalte sind: Klärung der Wert- und Erziehungsvorstellungen in der Familie; Festigung der Identität; Stärkung des Selbstvertrauens; Klarheit in der Kommunikation; Fähigkeit, Probleme zu erkennen und Lösungen zu finden. In Bezug auf die inhaltlichen Schwerpunkte werden fünf Leitfragen formuliert, die den Kurs wie ein roter Faden durchziehen. Inzwischen liegen verschiedene Evaluationen, u. a. von Sigrid Tschöpe-Scheffler und Jochen Niermann (2002), Wulf Rauer (2009) sowie die wissenschaftlichen Begleitstudien der russisch- und türkischsprachigen Elternkurse von Joachim König und Dietmar Maschke vor. Sie bestätigen, dass der in Artikel 16 des KJHG aufgenommene Auftrag erfüllt wird, den Eltern Wege aufzuzeigen, wie Konflikte in Familien gewaltfrei gelöst werden. Die Eltern fühlen sich durch die Lösungsansätze und das Gespräch mit anderen Eltern entlastet, gewinnen mehr Vertrauen in ihre Erziehungskompetenzen und werden im Umgang mit den Kindern sicherer. Sie verzichten zunehmend auf dirigistisches Verhalten und gehen stattdessen zu entwicklungsfördernden Erziehungspraktiken über (loben, Verträge aushandeln, Grenzen setzen etc.). Alle vorliegenden Evaluationen kommen zu dem Ergebnis, dass die Eltern am Ende des Kurses über ein erweitertes Verhaltensrepertoire zur Förderung ihrer Kinder verfügen, in ihrer Elternrolle zufriedener sind, mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen und eine Verbesserung des Familienklimas beobachten. Die Befragung der Kinder im Rahmen der Studie von Tschöpe-Scheffler und Niermann (2002) ergab eine positive Rückmeldung für die Eltern, deren Erziehung nach dem Kursbesuch deutlich besser beurteilt wird als vorher. Die Eltern zeigten mehr Geduld, Toleranz und Wärme und hätten gelernt mehr auf die Stärken der Kinder einzugehen (Tschöpe-Scheffler/Niermann 2002; Rauer 2009; König/Maschke 2008 und 2011). Nach Beendigung der Kurse wird laut Evaluation der russischsprachigen Kurse festgestellt, dass ein stärkeres Zugehörigkeitsgefühl zur Gesellschaft, ein gewachsenes Gefühl der Anerkennung und der Teilhabemöglichkeiten am gesellschaftlichen Leben bei den Eltern eingetreten ist (König/Maschke 2011).

## **9.2 Parallelisierung von Sprachförderung und Familienbildung („Griffbereit“/„Rucksack“)**

Neben der Aneignung entwicklungsfördernder Erziehungspraktiken ist der Erwerb von Strategien zur sprachlichen Förderung der Kinder von besonderer Relevanz für die Eltern. Durch die Sprache erschließen die Kinder nach und nach das Bedeutungsspektrum ihres Umfelds und entwickeln kognitive und soziale Kompetenzen. In der Erstsprache werden die frühen Kontakte zu den anderen Familienmitgliedern aufgenommen, Gefühle zum Ausdruck gebracht und Vertrauen hergestellt. Sie ist daher von hoher emotionaler Bedeutung für die Kommunikation. Forschungen der 1980er Jahre (Cummins 1982, 38; Skut-

nabb-Kangas 1981) gehen davon aus, dass die jeweiligen Familiensprachen ein wichtiges Fundament für den Erwerb der Zweitsprache darstellen und deshalb von den pädagogischen Fachkräften als Ressource für die kindliche Entwicklung gewertet werden sollten. In Programmen wie „Griffbereit“ und „Rucksack“<sup>21</sup> – einer Kombination von Sprachförderung und Elternbildung – wird die Förderung von Mehrsprachigkeit aus diesem Grund bewusst zum Prinzip erhoben<sup>22</sup>. Roth (2015, 10)<sup>23</sup> bezeichnet Rucksack als einen „Solitär“ in der Bildungslandschaft, da die meisten Spracherwerbsprogramme eher monolingual ausgerichtet sind und die Herkunftssprachen nicht einbeziehen.

Beide Programme setzen an bestimmten Phasen der *Bildungsbiografie* der Kinder an: Griffbereit wendet sich an Kinder von einem bis drei Jahren und Rucksack an Vier- bis Sechsjährige. In diese Konzeption sind u. a. Erkenntnisse der Hirnforschung (vgl. Braun 2006, zit. von Springer 2011, 504) eingegangen, die davon ausgehen, dass es in der Entwicklung der Kinder nur kurzzeitig geöffnete Zeitfenster für die optimale Aufnahme der Sprache gibt, die es effizient zu nutzen gilt. So früh wie möglich sollte eine Sprachförderung entlang der Entwicklungsphasen des Kindes geschehen (RAA 2005, o. S./Springer 2011, 490). Anknüpfungspunkte liegen nach Ansicht der Initiatoren des Programms auch in der Kleinkind- und Bindungsforschung (Springer 2011, 490). So wird die frühe Bindung an die Eltern in ihrer Rolle als Sprachmodelle genutzt, um die Förderung im Elternhaus durch Arbeitsmaterialien und systematische Anleitung zu unterstützen. Beide Programme sind in Form einer *Bildungskette* angelegt: Pädagogische Fachkräfte bilden interessierte Eltern als Elternbegleiter/-innen aus, die ihrerseits in Kleingruppen Mütter und Väter an die vorliegenden Materialien von Griffbereit und Rucksack heranzuführen und sie anleiten, parallel zu der Arbeit in den Kitas zu Hause an den gleichen Materialien zu arbeiten. In diesem Zusammenhang werden auch die Erziehungskompetenzen der Eltern gestärkt. Ein Glied in der Bildungskette sind *Brückenpersonen*, die als Mittler zwischen dem Elternhaus und den pädagogischen Institutionen dienen (siehe Kapitel 8.1 in dieser Expertise). Sie sollten sowohl gute Kenntnisse in den Familiensprachen als auch in Deutsch haben, damit sie zu den Familien schnell Vertrauen aufbauen und Informationen der Institution weitergeben können. Diese Brückenpersonen werden durch pädagogische Institutionen qualifiziert und erhalten im Fall von Rucksack ein Zertifikat, das sie zur Arbeit mit den Eltern berechtigt. Roth und sein Projektteam (2015, 15; Anastasopoulos 2015, 197ff) sehen in der Elternbildung von Rucksack „empowernde Effekte“, die in Verbindung mit einer „spezifischen Form eines Multiplikatorensystems“ auftreten (ebd.).

Schließlich sollen das Griffbereit- und Rucksackkonzept dazu beitragen, dass sich die beteiligten Institutionen verändern, sowohl im Hinblick auf die strategische vielfaltsorientierte Ausrichtung der Gesamtorganisation, die Ansprache und Partizipation der Eltern,

<sup>21</sup> Eine detaillierte Beschreibung der Programmprofile von Rucksack und Griffbereit kann bei Springer (2011, 490ff.) und Daveri/Papp-Derszi/Weilbrenner (2018, 119ff.) nachgelesen werden.

<sup>22</sup> Nähere Ausführungen zur Entstehungsgeschichte der beiden Programme sind in Springer (2011, 490–498) zu finden.

<sup>23</sup> Die Ausführungen zu Rucksack stützen sich vor allem auf die umfassende Kölner Evaluation von Roth u. a. (2015), die zurzeit die aktuellste ist und alle für das Programm relevanten Ebenen einbezieht.

die interkulturellen Kompetenzen des Personals und die Vernetzung im Quartier und in der Kommune (Daveri/Papp-Derszi/Weilbrenner, LaKi 2018, 123). Damit sind wichtige Eckpunkte für ein diversitätsbezogenes Konzept markiert, wie sie u. a. in Modellen der *interkulturellen Öffnung* oder einer *diversitätsbewussten Organisationsentwicklung* vorkommen (Handschuck/Schröer 2012, 53 f.). Seit 2013 wird das Programm durch die Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKi) koordiniert. In diesem Rahmen wurde auch eine mehrprofessionelle Steuerungsgruppe eingerichtet, die Qualitätsstandards für Griffbereit und Rucksack im Hinblick auf die durchgängige Sprachbildung, die Parallelisierung, die Elternbildung und die diversitätsbewusste Entwicklung der Institution aufgestellt hat (Daveri u. a. 2018, 121). Die Einhaltung der Qualitätsstandards wird u. a. in Form von Kooperationsvereinbarungen zwischen den jeweiligen Kooperationspartnern und den beteiligten Einrichtungen sichergestellt. Unterstützt wird dieser Prozess durch Fortbildungsangebote für alle Beteiligten und Materialien wie z. B. Handbücher für die Elternbegleitung und die pädagogischen Fachkräfte. Umsetzung und Durchführung der Programme sind wissenschaftlich evaluiert worden (Springer 2011, 498; Daveri/Papp-Derszi/Weilbrenner, LaKi 2018, 131ff.). 2016 wurden mehr als 350 Griffbereit-Gruppen registriert und in 575 Institutionen 653 Rucksack-KiTa-Gruppen bundesweit durchgeführt (Daveri/Papp-Derszi/Weilbrenner/LaKi 2018, 122 und 131).

### *Ergebnisse der Evaluation von Rucksack*

Das Ziel der Studie von Roth u. a. (2015, 31) bestand darin, „einen Einblick in den ‚RUCKSACK-Alltag‘ aus Sicht der unmittelbar Beteiligten zu erhalten, um Aussagen über die Umsetzung und die Wirkweisen des RUCKSACK-Programms in Köln treffen zu können“<sup>24</sup>.

Im Hinblick auf die sprachliche Bildung trägt RUCKSACK dazu bei, dass der mehrsprachige Sprachgebrauch in den beteiligten Familien bewusst organisiert wird. Die Mütter achten verstärkt darauf, dass die Sprachentwicklung der Kinder durch lernförderliche Interaktionen und Kommunikation unterstützt wird. Dabei konnte festgestellt werden, dass diese Aktivitäten in Familien mit einem vergleichsweise hohen Ausprägungsgrad an ‚Home Literacy‘ in besonderer Weise verstärkt werden. Zwar berichten Familien mit einem niedrigeren Grad an ‚Home Literacy‘ auch über positive Veränderungen, aber die Forschenden meinen, dass ein besonderer Zuschnitt der Arbeit auf den in den Familien vorliegenden unterschiedlichen Umfang kulturellen Kapitals überdacht werden sollte.

Die Zufriedenheit der Mütter mit den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder nimmt über die Programmlaufzeit zu. Die Mütter zeichnen sich durch hohe Bildungsaspirationen aus (ebd., 94) und unterstützen eine aktive Mehrsprachigkeit ihrer Kinder, weil sie darin zu-

<sup>24</sup> Das Projektteam wählte ein triangulierendes Verfahren zur Datengewinnung, das Leitfaden-Interviews und Fragebögen kombinierte. 30 Interviews (Mal- und Lesebuch) wurden mit Kindern, 18 Interviews (71 Fragebögen) mit den Müttern und 16 Interviews mit den Elternbegleiterinnen durchgeführt.



gleich die Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungskarriere im deutschen Schulsystem sehen. Dabei schreiben sie dem Deutschen eine hohe Bedeutung als Verkehrs- und Bildungssprache zu, während die Herkunftssprache (in diesem Fall Türkisch) Garant dafür ist, dass die Kinder z.B. auch mit ihren Verwandten, insbesondere den Großeltern in der Türkei, kommunizieren können (ebd., 89). Allerdings sehen die Mütter einen besonderen Bedarf bei der Förderung der Herkunftssprache (ebd., 141 f.) Im Bereich der sprachlichen Bildung stellen die Projektverantwortlichen durchgehend positive Effekte fest. Laut Auskunft der Mütter nahm die Häufigkeit literacybezogener Aktivitäten zu (z. B. Bilderbücher anschauen, vorlesen, über Inhalte von Büchern sprechen, etwas erklären); darüber hinaus gaben die Mütter auf den Fragebögen an, wesentlich zufriedener mit den sprachlichen Kompetenzen der Kinder im Deutschen und in den Herkunftssprachen zu sein als vor Beginn der Maßnahme. Insgesamt habe die Auswertung gezeigt (ebd. 182), dass einige Kinder bereits ein großes Wissen über das Regelinventar besitzen und eine Vielzahl von Strukturen beherrschen. Bis auf einige Ausnahmen seien die Kinder sehr sprechfreudig und hätten über das Gespräch ausführliche und reichhaltige Texte für die Sprachanalyse produziert. Sowohl die Kita-Kinder als auch die Schulkinder seien in der deutschen Sprache weitgehend altersgemäß entwickelt.

Das Forschungsteam formulierte nach Abschluss des Projekts und der Durchführung eines Reflexionstags mit den am Projekt Beteiligten eine Reihe von Empfehlungen: U.a. sollte das Programm um weitere Herkunftssprachen erweitert werden. Nachgedacht wird darüber hinaus über die Idee, die Gruppen auch für Frauen ohne Migrationshintergrund anzubieten und somit das Konzept für den interkulturellen Austausch zu öffnen (ebd., 188). Das Material sollte weiterentwickelt und individuell auf die einzelnen Kinder abgestimmt werden. Die Mütter äußerten den Wunsch, die Väter stärker in die häusliche Arbeit mit den Rucksackmaterialien einzubeziehen und ggf. die Materialien stärker als bisher auf die thematischen Interessen der Väter abzustimmen (ebd. 190).

Im Hinblick auf die erzielte *Empowerment* Wirkung kommt das Forschungsteam zu dem Befund, dass sich die Mütter in ihren Erziehungskompetenzen gestärkt fühlen und dass die Bewusstheit für Erziehungsfragen bei einigen Müttern gestiegen sei (ebd., 190). Alle Elternbegleiterinnen bestätigten, dass die Mütter durch ihre Mitarbeit im Rucksack-Projekt, vor allem durch ihren Zugewinn an pädagogischem und psychologischem Wissen und die Verbesserung der Deutschkenntnisse (ebd., 108), selbstbewusster und sicherer geworden sind (ebd., 69). Der gemeinsame Austausch mit den Elternbegleiterinnen und den anderen Müttern hat zu einer Sensibilisierung in erzieherischen Fragen beigetragen. Die Tatsache, dass jede Mutter potentiell auch Elternbegleiterin werden kann, wirke sich positiv auf die Einstellungen über die eigene Selbstwirksamkeit aus (ebd., 191). Die Auswertung der Fragebögen bestätigt diese Tendenz und ergab außerdem, dass die Mütter auch von einer „gesteigerten ‚Effektivität‘ der Erziehung“ berichten (ebd., 191). In diesem Zusammenhang wird die Empfehlung ausgesprochen, am gestiegenen erzieherischen Interesse der Mütter anzusetzen und weiterführende Informationen zu den Themen ‚Kinder‘ und ‚Familie‘ anzubieten. An dieser Stelle ergeben sich Anknüpfungspunkte für die Familienbildung.

Die Verzahnung mit den aufnehmenden Einrichtungen wird zum Teil problematisiert. Das betrifft vor allem die Frage nach der „konkreten Umsetzung der Parallelisierung der thematischen Bearbeitung in der RUCKSACK-Gruppe und dem Programm der jeweiligen Einrichtung“ (ebd., 193). Man erwartet auch von den Institutionen Anregungen für eine Abstimmung der Inhalte und den Ausbau einer möglichen Materialzusammenarbeit. Ein Treffen zwischen den beteiligten Akteuren könnte hier erfolgversprechend sein. Das Projektteam sieht daher die große Herausforderung für die Zukunft darin, „das Augenmerk auf die inhaltliche und curriculare Zusammenarbeit mit den pädagogischen Einrichtungen zu legen“ (ebd., 193).

### 9.3 Stärkung von Eltern in besonderen Lebenssituationen

Das Landesprogramm „Stärke“ wurde im Jahr 2008 vom Land Baden-Württemberg auf den Weg gebracht, um die elterlichen Erziehungskompetenzen durch den Aufbau eines bedarfsgerechten und flächendeckenden Netzes von Familienbildungsangeboten zu fördern (Treptow u. a. 2018a, 10). Es galt vor allem Barrieren abzubauen, die die Inanspruchnahme von Angeboten der Familienbildung erschwerten. Familienbildung sollte insgesamt sichtbarer und ihr Stellenwert deutlicher gemacht werden (Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg 2010). Dies sollte durch eine Kombination von einem Gutscheinsystem (ausführlicher Kap. 8.4) und Familienbildungsangeboten für Familien in besonderen Lebenssituationen erreicht werden. Zu dem Kreis der Personen, denen eine besondere Lebenssituation zugeschrieben wurde, gehörten beispielsweise Alleinerziehende, sehr junge Eltern, Elternteile mit Gewalterfahrungen oder solche, die unter prekären finanziellen Bedingungen leben, was sich in der Vergangenheit oft auch als Risiko für das Aufwachsen der Kinder herausgestellt hatte. Eltern mit Migrationshintergrund, die nicht generell, aber migrationsbedingt besonderen Belastungen (z. B. traumatische Fluchterfahrungen) ausgesetzt sein können, wurden anfänglich nicht explizit genannt. Die Forschungsgruppe weist aber darauf hin, dass im Laufe der Programmdurchführung „Angebote für Zielgruppen, die nicht vorab durch das Programm definiert wurden“ zugenommen haben und deutet dies als Hinweis, dass die Bildungsveranstalter die Laufzeit von STÄRKE zunehmend genutzt haben, auch Kurse für neue, nicht aufgeführte Lebenslagen zu entwickeln und zu etablieren“ (Faas u. a. 2017, 123). So wurden die besonderen Lebenssituationen um eine Reihe zusätzlicher Bedarfslagen erweitert (2010/2011): Situation von Alleinerziehenden, frühe Elternschaft, Gewalterfahrung, Krankheit/Behinderung, Mehrlingsversorgung, Migrationshintergrund, Pflege- oder Adoptionsfamilie, prekäre finanzielle Verhältnisse, Trennung, Unfall/Tod eines Familienmitglieds, sonstige Bedarfslagen (ebenda).

Infolge des Wechsels der Landesregierung 2011 wurde das Programm in einigen wesentlichen Bereichen verändert. Der Gutschein für *alle* Eltern von Neugeborenen fiel weg und wurde durch einen Zuschuss für Familien *mit finanziellem Unterstützungsbedarf* in Höhe von bis zu 100 € für die Teilnahme an allgemeinen Familienbildungsangeboten ersetzt. Die

Angebote für Familien in besonderen Lebenssituationen blieben bestehen. Der Schwerpunkt der Landesförderung wurde 2014 auf folgende Bereiche verlagert: „Allgemeine Angebote der Familienbildung im ersten Lebensjahr des Kindes“, „Familienbildungsangebote für Familien in besonderen Lebenssituationen“, „Familienbildungsfreizeiten bzw. Familienbildungswochenenden“, „Hausbesuche“ und „Offene Treffs“ (siehe dazu ausführlicher Kap. 7). Damit wollte man insbesondere eine stärkere Verknüpfung mit den Frühen Hilfen erreichen. Um diese Ziele umsetzen zu können sah die Rahmenvereinbarung eine vertiefte Zusammenarbeit der Familienbildungsträger mit der öffentlichen und freien Jugendhilfe und anderen Trägern vor. Der Kommunalverband für Jugend und Soziales (KVJS) wurde mit der Umsetzung und landesweiten Koordination des Landesprogramms betraut<sup>25</sup>.

#### *Ausgewählte Evaluationsergebnisse der Angebote für Familien in besonderen Lebenssituationen*<sup>26</sup>

Aufgrund der Analyse der Abrechnungsbögen der Jugendämter konnte festgestellt werden, dass sich die Anzahl der Familien in besonderen Lebenssituationen, die an einem Kursangebot im Rahmen des Programms „STÄRKE“ teilgenommen haben, im Vergleich zum Ausgangsjahr 2009 (3.529) im Folgejahr mehr als verdoppelt hat (8.672) und 2011 mehr als verdreifacht hat (12.047) (Faas/Landhäußer/Treptow 2017, 122). Im Folgeprojekt STÄRKE 2014 fällt die Steigerung moderater aus: 8.811 (2015); 9.385 (2016) und 9.072 (2017) (Treptow u. a. 2018a, 76). Insgesamt wurden im Untersuchungszeitraum zwischen 2010 und 2011 Familien mit Migrationshintergrund (ca. 4000) und Alleinerziehende am häufigsten erreicht (Faas/Landhäußer/Treptow 2017, 124). Die Untersuchung von STÄRKE 2014 ergibt ein ähnliches Bild: Am häufigsten werden Alleinerziehende, Familien mit Migrationshintergrund, sowie Familien in prekären finanziellen Verhältnissen genannt, bei denen vielfach multiple Problemlagen vorliegen (Treptow u. a. 2018a, 77). Die Jugendämter teilen mehrheitlich die Einschätzung, dass sie Familien in besonderen Lebenssituationen durch das entsprechende Angebot sinnvoll unterstützen können (Treptow u. a. 2018b, 3).

Die Evaluation (2010/2011) bestätigt die bereits vorliegenden Befunde (siehe Kap. 7), dass insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund häufiger direkt angesprochen werden mussten und „dass hier weniger klassische Werbemaßnahmen wie Anzeigen oder Broschüren greifen, sondern vielmehr die persönliche Ansprache durch Multiplikator/innen, seien

<sup>25</sup> Die Evaluation des Landesprogramms STÄRKE erfolgte in zwei Phasen: Zunächst von 2008 bis 2012; ab 2014 wurde dann geprüft, welche Gesamtentwicklung das Programm seit seiner Neuausrichtung 2014 genommen hatte (Treptow u. a. 2016, 1).

<sup>26</sup> Das Forschungsteam weist im Zusammenhang mit der Evaluation, die zwischen 2009 und 2011 erfolgte, auf bestimmte Einschränkungen im Hinblick auf die getroffenen Aussagen und die Reichweite der Evaluation hin. Die Vielfältigkeit der Umsetzung des Landesprogramms in den verschiedenen Landkreisen schränke u. a. die Kontrollierbarkeit der die Umsetzung beeinflussenden Faktoren ein. „Um auf der Basis einer Programmevaluation tatsächliche Wirkungen auf unterschiedlichster Ebene solide ableiten zu können, wäre ein quasi-experimentelles Design mit Kontrollgruppe notwendig“ (Faas u. a. 2017, 139), das aber nicht zu leisten war.

es Freunde und Bekannte oder Fachkräfte“ (Faas/Landhäußer/Treptow 2017, 126). Die direkte Ansprache – u. a. in Form eines Hausbesuchs – erweist sich auch als effektiv bei Eltern mit niedrigem Schulabschluss (ebd.). Betrachtet man die Kurstypen, die angeboten wurden, so ergibt sich eine Bandbreite, die von Elternfortbildungen (wie PEKIP, KESS, Starke Eltern – starke Kinder®, Elterntraining für türkische Familien, STEP und Triple P) über Angebote zu speziellen Erziehungsfragen (wie Elterntraining ADHS) bis hin zu Sprachkursen (wie „Mama lernt Deutsch“) reicht (ebd. 127f).

Interessant ist noch die Frage, wie die Eltern (N=465) selber ein Angebot beurteilen, das auf eine besondere Lebenssituation zugeschnitten ist. Laut Evaluation antworten viele Eltern positiv, jedoch mit unterschiedlicher Begründung: Ein knappes Viertel meinte, dass der Kurs sicherlich für alle Eltern hilfreich gewesen wäre, ein Fünftel bewertete den verständnisvollen Austausch innerhalb einer homogenen Gruppe als hilfreich, ein knappes Sechstel bewertete es neutral, ein Drittel gab keine Begründung ab und fünfzehn Personen äußerten sich kritisch. Davon fühlten sich manche stigmatisiert, andere fanden die Gruppenzusammensetzung langweilig und wieder andere hätten sich einen Austausch mit Teilnehmenden gewünscht, sie sich nicht in einer besonderen Lebenssituation befinden (ebd., 131).

Das Projektteam äußert sich in der Rückschau durchaus kritisch zu dem Angebotsformat „für Familien in besonderen Lebenssituationen“. Einerseits werde öffentlich für eine verstärkte Unterstützung von Familien in besonderen Risikolagen sensibilisiert, andererseits bestehe die Gefahr, dass spezifische Lebenslagen pauschal als abweichend und defizitär konstruiert würden. Zugleich entstünde durch die Subsumtion bestimmter Merkmalsausprägungen (Migrationshintergrund, Alleinerziehung, frühe Elternschaft, Gewalterfahrung etc.) unter dem Oberbegriff „besondere Lebenssituationen“ und den daraus abgeleiteten Bildungsangeboten ein Raster, das möglicherweise dauerhaft als Grundlage für eine kommunale Bedarfsplanung und Bezuschussung herangezogen wird und zur Rekonstruktion von Risikogruppen führt. Gefragt wird daher, wie mit der programmimmanenten Defizitkonstruktion umgegangen wird, inwiefern dadurch Stigmatisierungen transportiert und andere, für das Thema relevante Aspekte, sowie strukturelle Benachteiligungen ausgeblendet werden (Faas u. a. 2017, 192).

### *Strukturelle Aspekte der Institutionalisierung und Kooperation/Vernetzung der Familienbildung*

Durch das Landesprogramm STÄRKE hat die Familienbildung in Baden-Württemberg einen erheblichen Wachstumsimpuls und einen nachhaltigen Ausbau der Strukturen erfahren (Treptow 2018b, 12). Der Umfang des Familienbildungsangebots und dessen Verbreitung in der Fläche konnten gesteigert werden. Sowohl die Kooperationsbeziehungen zwischen Jugendämtern und Bildungsveranstaltern sowie weiteren Akteuren wie z. B. Schulen, Kindertagesstätten, Ärzten und Hebammen wurden intensiviert und die Vernetzungsformen weiter ausdifferenziert. Dies betrifft insbesondere die gemeinsame Werbung, Nutzung von

Räumen und die Durchführung des Programms. Die Kooperation als auch die neuen Programmkomponenten wie die „Bildungsgutscheine“ und die „Angebote für Familien in besonderen Lebenssituationen“ haben dazu beigetragen den Kreis der erreichten Familien, insbesondere auch der Familien mit speziellem Unterstützungsbedarf, zu erweitern. Die Gutscheine haben zu einer besseren „öffentlichen Erkennbarkeit“ der Familienbildung in Baden-Württemberg beigetragen (Faas u. a. 2017, 137). Der flächendeckende Ausbau des Angebots und die Verstärkung der Kooperationsbeziehungen hängen nach Ansicht des Projektteams mit der finanziellen und organisatorischen Förderung durch das Landesprogramm zusammen. Sollte die Förderung reduziert oder ausgesetzt werden, rechnet man mit negativen Effekten, was den erzielten Ausbau und das gute Zusammenspiel von Sozial- und Bildungsbereich angeht. Daher wird empfohlen die aktuelle Förderung fortzusetzen. Dabei kämen den „Bildungsangeboten für Familien in besonderen Lebenssituationen“ und den „Offenen Treffs“ sowohl im Hinblick auf ihre quantitative Nutzung als auch inhaltliche Bedeutung eine besondere Relevanz zu<sup>27</sup>.

## 10 Familiäre Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse

### 10.1 Die Bedeutung der Eltern für die Bildungsverläufe von Kindern

Untersuchungen zur frühkindlichen Entwicklung sind zu dem Ergebnis gekommen, dass schon im Säuglingsalter Kompetenzen in den Bereichen der visuellen, auditiven und taktilen Wahrnehmung herausgebildet werden können, wenn Eltern diese Prozesse sensibel begleiten (Dornes 1993, 21f). Das Bildungsniveau der Mutter und die häusliche Lernumgebung haben den größten Einfluss auf die kindliche Entwicklung (Melhuish 2013, 213). Die Qualität der familialen Lernumgebung erwies sich sowohl für die kognitive Leistungsfähigkeit als auch in etwas geringerem Maße für die soziale Entwicklung des Kindes als bedeutsam: „What parents and carers do makes a real difference to young children’s development. The EPPE project developed an index to measure the quality of the home learning environment (HLE). There are a range of activities that parents undertake with pre-school children which have a positive effect on their development. For example, reading with the child, teaching songs and nursery rhymes, painting and drawing, playing with letters and numbers, visiting the library, teaching the alphabet and numbers, taking children on visits and creating regular opportunities for them to play with their friends at home, were all associated with higher intellectual and social/behavioural scores“ (Sylva et. al. 2004, 4). Forschungen gehen von der Annahme aus, dass Kompetenzen, die für das Lesen und Schrei-

<sup>27</sup> Am 31. Januar 2019 wurden in den Verwaltungsvorschriften des Sozialministeriums zur Förderung von Elternkompetenzen im Rahmen des Programms STÄRKE 2019 die Rahmenbedingungen für die Zuwendungen des Landes bis Ende 2023 erneut geregelt. Die Förderung konzentriert sich nun auf die niedrigschwelligen Angebote wie Offene Treffs, auf spezielle Familienbildungsangebote/Familienfreizeiten und -wochenenden für Eltern und Familien in besonderen Lebenssituationen und die Verbreitung von Informationen zu den örtlichen STÄRKE-Angeboten.

ben notwendig sind, nicht erst mit dem Eintritt in vorschulische oder schulische Bildungsinstitutionen angeeignet, sondern bereits im Vorfeld in der Familie in einem kontinuierlichen Lernprozess entwickelt werden, wofür der Begriff „Emergent Literacy“ geprägt wurde. (Lehrl u. a. 2012, 117). Wie bedeutend die „Emergent Literacy“ für die spätere Lesekompetenz ist, weist eine Metaanalyse von rund 300 Studien des National Early Literacy Panels aus dem Jahr 2008 nach. „Als relevante Prädikatoren für das konventionelle Lesen werden neben Buchstabenkenntnis, phonologischer Bewusstheit, schnellem Benennen von Buchstaben und Objekten, ersten Schreibversuchen und dem phonologischen Arbeitsgedächtnis auch das Wissen über schriftsprachlich bedeutsame Konventionen und die mündlichen Sprachkompetenzen aufgeführt“ (ebd., 117). Lehrl u. a. kommen in einer eigenen Studie<sup>28</sup>, deren Daten im Rahmen der Längsschnittstudie BiKS–3–10 erhoben wurden (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter), u. a. zu dem Befund, dass insbesondere die Art und Weise, wie Eltern und Kinder in der Vorlesesituation miteinander interagieren (zum Beispiel durch „Dialogic Reading“, offene Fragen, Decodieren des Alphabets), für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen entscheidend ist (ebd., 127). Vor diesem Hintergrund wird der Nutzen der Bilder- und Geschichtenbücher bestätigt, die z. B. in den Programmen OPSTAPJE, HIPPY und RUCKSACK eigens für die Förderung der Kinder entwickelt wurden.

Nicht alle Familien sind in der Lage, ihre Kinder adäquat zu fördern. Da Migrantenfamilien in höherem Maße von Armut betroffen sind als die übrigen Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft, sind auch die Rahmenbedingungen für eine Förderung des Kindes schlechter (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 168 f). Die Belastungen, die das Aufwachsen in Armut mit sich bringt, können sich auf die Gesundheit, die neurobiologische Entwicklung des Kindes, seine kognitiven Fähigkeiten und sein Sozialverhalten auswirken und somit auch die nachfolgenden Bildungsverläufe beeinträchtigen (Melhuish 2013, 209; Klein 2002, 8). Auch die Studie der Bertelsmann Stiftung in Verbindung mit dem Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR) zum Thema „Der Einfluss der Armut auf die Entwicklung von Kindern“ kommt aufgrund der Untersuchung von 48.202 Schuleingangsuntersuchungen in Mühlheim/Ruhr (zwischen 2010 und 2013) zu dem Ergebnis, dass Kinder, deren Familien Leistungen nach SGB II erhalten, häufiger in ihrer Visuomotorik und ihrer Konzentrationsfähigkeit auffällig sind und darüber hinaus die deutsche Sprache und das Zählen schlechter beherrschen als Kinder, deren Familien nicht auf die Unterstützung angewiesen sind (Groos/Jehles 2015, 51). Dies gilt unabhängig von der elterlichen Bildung, was ein Hinweis auf die Wirkmächtigkeit eines Familienlebens in Armut ist. Das heißt nicht, dass ein Automatismus zwischen Armut und entsprechenden Negativfolgen für die Entwicklung der Kinder besteht, sondern dass die statistische Wahrscheinlichkeit, dass es zu Negativwirkungen kommt, erhöht ist. Dass es zu negativen Ent-

<sup>28</sup> Die Stichprobe setzt sich aus 554 Kindern aus 97 (60 bayrischen und 37 hessischen) Kindergärten zusammen. In die Studie wurden nur die Kinder aufgenommen, deren fristgerechte Einschulung für das Schuljahr 2008 anstand (Lehrl u. a. 2012, 120).

wicklungen beim Kind kommt, hängt wiederum vom Zusammenspiel einer Reihe von Risiko- und Schutzfaktoren ab.

Verschiedene Untersuchungen machen darauf aufmerksam, dass zur Verbesserung dieser Situation durchgreifende Veränderungen in den Politikfeldern Soziales, Bildung und Gesundheit erfolgen müssen (Melhuish 2013, 209; Laubstein/Holz/Seddig 2016, 80f.; Meier-Gräwe 2013, 134ff). In diesem Zusammenhang wird empfohlen, auf der Ebene struktureller Armutsprävention gegensteuernde sozialpolitische Maßnahmen einzuleiten, während kindbezogene Armutsprävention darauf abzielt, Kinder und Eltern in ihrer Persönlichkeit und ihrem Handeln zu stärken, z. B. Resilienz zu fördern, damit sie wiederum ihr Kind individuell unterstützen können (Laubstein/Holz/Seddig 2016, 81).

## 10.2 Präventive Funktion von frühen Förderprogrammen

Auf der pädagogischen Ebene hat sich die frühe Förderung durch vorschulische Bildungsinstitutionen und Elternbildungsprogramme als besonders wirkungsvoll herausgestellt. Die Leistungen solcher Frühförderprogramme wurden bereits in den 1960er Jahren in den USA am Beispiel der Head Start und Home Start Programme untersucht. Später traten andere Programme hinzu. „Studien zufolge sind elternorientierte Programme mit klaren detaillierten Vorgaben für die Umsetzung, wie zum Beispiel das ‚Nurse Family Partnership‘-Programm (NFP-Programm) (Olds 2006) am erfolgreichsten. Im Einzelnen führte das Hausbesuchsprogramm zu Verbesserungen der pränatalen mütterlichen Gesundheit, zu weniger Verletzungen der Kinder und zu längeren Abständen zwischen nachfolgenden Geburten. Auch trug es zu einer stärkeren Einbeziehung der Väter, einer höheren Müttererwerbstätigkeit und einer geringeren Abhängigkeit von sozialen Transferleistungen bei. Es verbesserte schließlich die Schulreife der Kinder und hatte bei Teenagern weniger Drogenmissbrauch und Verhaltensauffälligkeiten zur Folge“ (Melhuish 2013, 211). Dass nachhaltige Veränderungen für die Entwicklung der Kinder am besten gemeinsam mit den Eltern bewirkt werden können, belegt auch die internationale Bildungsforschung. Bildungsinstitutionen, denen es gelingt, Eltern durch passgenaue Unterstützungsangebote als aktive Bildungs- und Erziehungspartner zu gewinnen, konnten positive Wirkungen auf die Entwicklung der Kinder erzielen (Belsky 2009). Nur wenige Elternbildungsprogramme im Bereich der frühen Förderung in Deutschland wenden sich auch an Familien mit Migrationshintergrund wie das Landesprogramm „Elternarbeit, Frühe Hilfen und Migrationsfamilien“ in Niedersachsen, das Programm FIT-Migration (Familienorientiertes Integrationsstraining) in Bremen, HIPPY, OPSTAPJE und RUCKSACK.

Untersuchungen zur Wirksamkeit von Frühfördermaßnahmen zeigen, dass die Maßnahmen umso effektiver sind, je früher sie beginnen und je länger sie andauern. Optimal ist, wenn eine Maßnahme im ersten Lebensjahr beginnt und wenn sie mindestens zwei Jahre dauert. Wird der Übergang in die Schule einbezogen, hat dies positive Folgen für die Schullaufbahn des Kindes. Mehrere Stunden tägliche Förderung, die Anleitung und Anregung für Kinder und Eltern bieten, werden empfohlen. Dabei profitieren insbesondere Fa-

milien mit mehreren Risikofaktoren (Arbeitslosigkeit, Krankheit, geringes Ausbildungsniveau der Eltern, niedriger sozialer Status) von der Förderung, weil sie – wie im Fall von Hausbesuchsprogrammen – unmittelbar begleitet werden und eine regelmäßige Teilnahme garantiert ist. Deutlich wurde auch, dass die Fördermaßnahmen auf den familiären Hintergrund und die kulturellen Orientierungen der Familie abgestimmt sein müssen. Die Interventionen greifen nämlich nicht, wenn sie mit den kulturellen Orientierungsmustern der Familie kollidieren und von den Eltern nicht akzeptiert werden (z. B. im Hinblick auf die Geschlechterrollen, religiöse Inhalte oder bestimmte Erziehungsziele wie Autonomie) (Sann/Thrum 2005, 13–14).

Grundsätzlich gilt, dass eine Kombination von home-based, also im Umfeld der Familie realisierten Programmen, und center-based, in der Einrichtung durchgeführten Programmen am wirkungsvollsten ist (Pietsch/Ziesemer/Fröhlich-Gildhoff 2010, 74). Zugleich wird mit Nachdruck unterstrichen, wie wichtig eine offene, an alle Familien gerichtete Werbung und Öffentlichkeitsarbeit ist: „Wenn spezifische Angebote gemacht werden (beispielsweise Elternkurse zur Stärkung der Erziehungscompetenz), ist es wichtig, diese *allen* Eltern anzubieten, damit keine Diskriminierungen entstehen. Solche offenen Angebote sind wirkungsvoller als jene, die nur ‚auffällige‘ oder ‚schwierige‘ Familien ansprechen“ (Pietsch u. a. 2010, 75). Allerdings müssen die Rahmenbedingungen und Inhalte der Angebote so gestaltet sein, dass die Probleme und Bedürfnisse, die Eltern in belasteten Lebenslagen haben, Berücksichtigung finden.

### **10.3 Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“**

Auch das Programm „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geht auf Befunde von Forschungen zur frühkindlichen Umgebung und frühen Förderung zurück, die dem familiären Kontext eine prägende und hohe Bedeutung bei der Vermittlung früher Bildungserfahrungen zuschreiben (Müller u. a. 2015, 35). Das Bundesprogramm vertritt auf der Grundlage des § 16 SGB VIII einen präventiven Ansatz, der bereits beim ersten Bildungsort, nämlich der Familie, einsetzt. Eltern aus benachteiligten Milieus, darunter solche mit Migrationshintergrund, sollen als Interaktions- und Beziehungspartner ihrer Kinder gestärkt; in ihrem Erziehungsverhalten gefördert; bei der Auswahl von Bildungseinrichtungen, Bildungsübergängen und der Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften beraten werden (Walper/Stemmler 2013, 23–31). Durch eine Stärkung des Bildungspotenzials der Familien sollen letztlich die Bildungschancen der Kinder in ihrer frühen Entwicklungsphase verbessert werden.

Zu diesem Zweck richtete sich das Programm zunächst an Fachkräfte der Familienbildung, die zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern qualifiziert werden sollten. Voraussetzung für die Teilnahme an der Qualifizierung war, dass die Fachkräfte über eine entsprechende (sozial- oder frühpädagogische) Grundqualifikation verfügten, haupt- oder ne-



benamlich in der Familienbildung beschäftigt und in räumlicher Nähe zu einer „Schwerpunkt-Kita Sprache & Integration“ der „Offensive Frühe Chancen“<sup>29</sup> des BMFSFJ tätig waren. Die Elternbegleitung sollte in die bestehende Arbeit integriert und nicht als separates zusätzliches Aufgabenfeld gesehen werden. Die Fortbildung der Fachkräfte erfolgte auf Basis von zwei fachlich geprüften Curricula<sup>30</sup>. Behandelt werden u. a. Themen zur frühen Bildung in der Familie, Bildungswege und Fördermöglichkeiten in den Bundesländern, Elternschaft und Elternbildung, frühe Hilfen im Übergang zur Elternschaft, Medien. Im Mittelpunkt der Qualifizierung stand das Ziel, den Elternbegleiterinnen und -begleitern die nötigen selbstreflexiven, Fach- und Handlungskompetenzen zu vermitteln, um Eltern in die Lage zu versetzen, ihre Kinder im Laufe ihres Entwicklungs- und Bildungsprozesses angemessen zu unterstützen.

Nachdem die Elternbegleiterinnen und -begleiter die Fortbildung absolviert hatten, bestand ihre Aufgabe darin, insbesondere sozial benachteiligte, „bildungsferne“ Familien<sup>31</sup> und Familien aus ressourcenarmen Migrantenmilieus anzusprechen und zu begleiten. Das Programm adressierte dabei Familien mit Kindern von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit. Die erworbenen Kenntnisse wurden in unterschiedlichen Formaten und Settings umgesetzt: Bewährte Familienbildungsformate wie Elternkurse oder Gesprächskreise, offene Angebote wie z. B. Elterncafés, Unterstützung bei der Organisation von Haushalt und Familienalltag, Beratung, Gesundheitsprävention und aufsuchende mobile Elternarbeit.

Im Programmbereich „Elternbegleitung Plus“ werden 100 *Modellstandorte* gefördert, die neue Zugangswege zu benachteiligten Familien erschließen und Kooperationsstrukturen vor Ort aufbauen sollten (Müller u. a. 2015, 37). Die Modellstandorte (100 Standorte bis 2014) wurden mit 10 000 € pro Standort unterstützt, um in den Sozialräumen vernetzte Angebote zur Unterstützung der Familien aufzubauen. Intendiert war:

- die Weiterentwicklung der sozialraumbezogenen Zusammenarbeit von Trägern der Familienbildung mit Kitas, Schulen und der sozialpädagogischen Familienhilfe,
- Aufbau und Verankerung von Netzwerken vor Ort zur Bildungsbegleitung von Familien, die sowohl centerbased ausgerichtet waren als auch aufsuchende Strategien umfassen,
- Erschließung von Zugängen zu bisher schwer erreichbaren Familien und Entwicklung innovativer Angebote,

<sup>29</sup> Die „Offensive Frühe Chancen“ des BMFSFJ war ebenfalls darauf ausgerichtet, die Teilhabechancen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien und Familien mit Migrationshintergrund zu verbessern.

<sup>30</sup> Die Qualifizierungskurse wurden von der Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und Beratung e.V. (AGEF) und einem Trägerkonsortium (aus verschiedenen Trägern der Familienbildung auf Bundesebene) parallel und unabhängig voneinander durchgeführt. Sie umfassten in einem modularen Aufbau zwischen 84 Unterrichtsstunden (Ustd.) (Trägerkonsortium) und 120 Ustd. (AGEF) sowie 120 Ustd. für Literaturstudium, Reflexions- und Praxisphasen sowie schriftliche Ausarbeitung.

<sup>31</sup> Der Bericht gebraucht den Begriff „bildungsfern“ „als sachlich neutrale Bezeichnung für Personen, die bisher wenig Zugang zu Bildungsinstitutionen haben bzw. denen der Zugang aus verschiedensten Gründen verwehrt ist (vgl Sterzing u. a. 2011, S. 101f)“ (Müller u. a. 2015, 35).

– Etablierung von Beratungsangeboten zu Bildungsübergängen (ebd., 39–40)

### Ausgewählte Ergebnisse der Evaluation<sup>32</sup>

#### *Befunde zur Qualifizierung der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter*

Bis Ende des Jahres 2014 hatten bundesweit rund 5500 Fachkräfte die Qualifizierung abgeschlossen und 2000 weitere Fachkräfte ihr Interesse geäußert, was auf einen hohen Bedarf an Qualifizierung schließen lässt. Knapp 40 % der erreichten Fachkräfte sprachen in ihrem Arbeitsalltag neben Deutsch mindestens eine andere Sprache, insbesondere Englisch, gefolgt von Türkisch und Russisch. An der Qualifizierung nahmen insbesondere ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher teil (62 %). Darüber hinaus waren auch Absolventinnen und Absolventen eines Studiums der Sozialen Arbeit (19 %) und der Erziehungswissenschaft (8 %) vertreten. Über die Hälfte der befragten Fachkräfte war in Kindertagesstätten tätig (51 %). Hauptmotiv der Teilnahme war es, insbesondere die Eltern, die bisher nur schwer erreicht werden konnten, besser in die Arbeit einzubinden. Mehr als 86 % gaben bei der Befragung an, zufrieden bis vollkommen zufrieden mit der Fortbildung zu sein. Insbesondere die hohe Praxisrelevanz für die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten und für die Gestaltung von Familienbildungsangeboten wurde gelobt. Wissens- und Kompetenzzuwachs zeigte sich nach Ansicht der Befragten sowohl bei den Kenntnissen über Kommunikationsmodelle und Beratungstechniken als auch bei den fachlichen Kompetenzen in den Bereichen Gesprächskompetenz, Reflexion der Berufsrolle, Empathie, berufliche Selbstwirksamkeit und konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern (ebd., 20–21). Die Evaluation kommt schließlich zu dem Ergebnis, dass die Kenntnisse in den relevanten Themenbereichen, die bereits vor der Qualifizierung auf einem mittleren Niveau lagen, durchweg gesteigert werden konnten und auch ein halbes Jahr nach der Qualifizierung signifikant über den Anfangskenntnissen blieben (ebd., 135).

Die qualitativen Interviews ergaben, dass besonders der Aufbau stabiler Erziehungs- und Bildungspartnerschaften für eine erfolgreiche Elternarbeit wesentlich ist. Die Fachkräfte sahen vor allem im Kontakt zu Eltern aus einem anderen herkunftskulturellen bzw. sozialschwachen Milieu Probleme, die Beziehung dauerhaft aufrecht zu erhalten<sup>33</sup>. Zu-

<sup>32</sup> Die Evaluation wurde zwischen 2012 und 2014 im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) vom Deutschen Jugendinstitut e. V. (DJI) in München und von der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen – Nürnberg durchgeführt. Sie verfolgte zwei übergeordnete Ziele: Zunächst sollte die Umsetzung des Programms im Hinblick auf die erreichten Erfolge geprüft und Empfehlungen zur Verbesserung gegeben werden. Weiterhin sollten mit Hilfe unterschiedlicher Methoden (z. B. standardisierte längsschnittliche Erhebungen mit Wiederholungsbefragungen, qualitative Interviews, Fokusgruppen) Erkenntnisse über die Wirkungen des Programms und die fachlichen Strategien gewonnen werden. Außerdem wurden die Veränderungen bei den Fachkräften mit einer Kontrollgruppe ohne Weiterqualifizierung verglichen (ebd. 210). Ausführlichere Angaben zum methodischen Vorgehen und weiteren Forschungsbedarf können dem Abschlussbericht der Forschungsgruppe (Müller u. a. 2015, 210 ff.) entnommen werden.

<sup>33</sup> Im Hinblick auf Eltern anderer Herkunftssprachen hat die Untersuchung der Multiplikatorenmodelle (Michalek/Laros 2008) ergeben, dass ein Vertrauensaufbau besser gelingt, wenn die Elternbegleiterin/der Elternbegleiter die je-

gänge gelangen vor allem durch offene Angebote wie Eltern- und Müttercafés, Elternfrühstück, Eltern-Kind-Kochkurse, Ausflüge und interkulturelle Feste. Insbesondere Fachkräfte aus Familienzentren hatten einen überdurchschnittlich guten Zugang zu diesen Zielgruppen, während Fachkräfte aus Einrichtungen der Familienbildung seltener Kontakte herstellen konnten (ebd. 22). Allerdings konnten im Zeitverlauf nur die Kontakte zu Familien in Einkommensarmut erhöht werden, zu den anderen Gruppen nicht.

Elternbegleitung braucht angemessene institutionelle Rahmenbedingungen, um erfolgreich durchgeführt werden zu können. Als hinderlich wurde das geringe Zeitkontingent (75 %) für Elternarbeit gesehen, das in den täglichen Arbeitsabläufen zur Verfügung steht, außerdem die fehlende Finanzierung (57 %) und hohe Arbeitsbelastung (46 %). Je nach Einrichtungsart ergaben sich unterschiedliche Gewichtungen bei der Einschätzung. Fachkräfte, die in Familienbildungsstätten und anderen Einrichtungen der Familienbildung tätig sind, kritisierten vor allem die fehlende Finanzierung (81 %) und den geringen Bekanntheitsgrad der Elternbegleitung im Sozialraum bzw. in der öffentlichen Wahrnehmung (62 %). Insbesondere Fachkräfte, die auf Honorarbasis arbeiten, haben geringe Möglichkeiten, Elemente der Bildungsbegleitung in ihre Arbeit zu integrieren. Der Einbezug der Elternbegleitung in die Team- und Organisationsentwicklung einer Einrichtung und ein vorhandenes Konzept zur Zusammenarbeit mit Eltern, das vom gesamten Team getragen wird, erweist sich als zielführend für die Weiterentwicklung der Elternarbeit (ebd. 23).

### *Befunde zu den Modellstandorten „Elternbegleitung Plus“*

Bei der Mehrheit der Modellstandorte handelt es sich um Einrichtungen der Familienbildung (52 %), gefolgt von Eltern-Kind-Zentren bzw. Familienzentren (22 %), Kindertagesstätten auf dem Weg zu Familienzentren (8 %) herkömmliche Kindertagesstätten (4 %) und andere Einrichtungen (15 %). Der Anteil der Einrichtungen (59 %), die angaben, dass in ihrem Umfeld vor allem einkommensarme Familien lebten, war höher als der Anteil der Einrichtungen, in deren Einzugsgebiet zugewanderte Familien und ihre Kinder vermutet wurden (48 %). Am häufigsten wurden in den Einrichtungen offene Treffs und Gesprächskreise angeboten (69 % der Einrichtungen), etwas weniger Einzelgespräche (61 %), Beratungen (56 %), Vorträge/Informationsabende und feste Kurse (48 %) und Eltern-Kind-Gruppen (44 %). Hausbesuche und Begleitung zu Ämtern fanden seltener statt (33 und 32 %). Meistens wurden verschiedene Angebotsformen kombiniert. Bei der Ansprache der Eltern wurde der Weg über Mund-zu-Mund-Propaganda am häufigsten gewählt. Als besonders schwer erreichbar wurden Familien mit Migrationshintergrund, insbesondere aus ressourcenarmen Milieus, eingeschätzt, die aufgrund von Sprachbarrieren, kulturellen Missverständnissen und einer anderen Auffassung ihrer elterlichen Rolle schwieriger ansprechbar seien (ebd., 68). Der langfristige Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung stand

weilige Familiensprache beherrscht. Das spricht wiederum für die Einstellung von Fachkräften mit Kenntnissen der Herkunftssprachen der Familien.

bei den meisten Einrichtungen im Mittelpunkt. Die Vernetzung im Sozialraum mit anderen familienunterstützenden Diensten galt als eine zentrale Aufgabe, um Familien auf Dauer effektiv versorgen zu können. Während die Kooperation mit Kitas als erfolgreich eingestuft wurde, schätzten die Befragten die Zusammenarbeit mit Schulen als schwierig ein. Als Gründe wurden die geringere Akzeptanz der Elternarbeit im Schulkontext und das Fehlen einer Kommunikation auf Augenhöhe genannt.

### *Befunde zu den Eltern*

Die Forschungsgruppe führte 1000 Telefoninterviews mit Eltern durch. Im Durchschnitt verfügten die Eltern über ein Nettoeinkommen von 2700 €, 26 % der Eltern wurden als armutsgefährdet eingeschätzt und drei Viertel der Eltern sagten aus, in Deutschland geboren zu sein.

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften fand mehrheitlich in Kinderbetreuungseinrichtungen statt. Die Elternbegleitung erfolgte laut Aussagen der Eltern vor allem in Informations- und Beratungsgesprächen. Aber auch die anderen oben schon genannten Angebotsformen wurden erwähnt. Die Auswertung der Aussagen ergibt eine hohe Zufriedenheit der Eltern mit der Arbeit der Elternbegleitung und der aufgebauten Beziehung. Für Eltern, die eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen, erwies sich der Kontakt zu einer Fachkraft, die ihre Sprache spricht, als ausgesprochen hilfreich.

Die Evaluation zeigt deutlich, dass die Elternbegleitung die Kontaktaufnahme zu professionellen Ansprechpartnern im Bildungsbereich anbahnt und deren Ansprache erleichtert (ebd., 29). Außerdem nutzten Familien mit Elternbegleitung mehr Angebote zur Förderung und Bildung der Kinder als Familien ohne diese Unterstützung. Dazu gehörten Angebote zur Sprachförderung, zum Erlernen einer Fremdsprache oder zum Erwerb naturwissenschaftlich-technischer Kenntnisse. Zugangsbarrieren wurden ebenfalls identifiziert, u. a. fehlende Angebote in der eigenen Muttersprache, Schwierigkeiten bei der Kinderbetreuung oder zu hohe Kosten.

Außerdem veränderte sich im Zuge der Projektdurchführung das Bildungsverhalten und Bildungsverständnis der Eltern. Der Elternbegleitung gelang es vor allem, Ängste der Eltern vor dem Schuleintritt der Kinder zu reduzieren. Sie lernten, wie sie ihr Kind in der Übergangsphase von der Kita in die Schule unterstützen konnten. Es gelang der Elternbegleitung in vielen Fällen auch, den Bildungsort Familie zu stärken und die Eltern anzuregen, häufiger mit ihren Kindern zu spielen, gemeinsam etwas zu unternehmen oder auch nur sich öfter Zeit zu nehmen, mit den Kindern zu sprechen. So nahmen sich die Eltern auch aktiver in ihrer Rolle als Bildungsvermittler wahr. Insbesondere bei armutsgefährdeten Eltern wurde ein Anstieg beim elterlichen Selbstwirksamkeitserleben, angeregt durch die Elternbegleitung, festgestellt (ebd., 31).

Die Evaluation benennt auch Möglichkeiten zur Optimierung des Programms:

- Intensivierung einer professionellen Begleitung der Akteure in Form von kollegialen Gesprächen der Elternbegleiterinnen, Supervision, Beratung, Fachtagungen, Diskussionsforen im Internet,
- Behebung von Zeit- und Ressourcenmangel,
- Stärkung der Zusammenarbeit mit Fachkräften der „Frühen Hilfen“ und der Fachberatung für Kindertagesbetreuung,
- Bessere Erschließung von Zugängen zu Eltern mit Migrationshintergrund und Vätern,
- Verbesserung der Kooperation mit den Schulen,
- Verstetigung und Verstärkung vernetzter Strukturen im kommunalen Bereich.

## 11 Partizipation der Eltern

In den meisten Programmen zur Familienbildung wird der Elternpartizipation ein hohes Gewicht beigemessen. Unter Partizipation wird im Kontext der politischen Bildung ein Prozess verstanden, bei dem Einzelne oder Gruppen an Entscheidungen und Handlungen von übergeordneten Organisationen oder Strukturen mitwirken, öffentliche Aufgaben und Herausforderungen gemeinsam wahrnehmen, sich ins öffentliche Leben einmischen und dies zu beeinflussen suchen. Durch Partizipation erfahre der Einzelne, dass er übergeordneten Mächten nicht hilflos ausgeliefert ist, sondern an der Gestaltung des Politischen teilnehmen kann (Kuhn/Hufer 2007, 265). Neben Partizipation im Sinne politischer Mitwirkung gibt es noch andere Formen von Partizipation im Sinne von Teilhabe oder Beteiligung in Bildungsinstitutionen. Gomolla (2009, 22) wählt den Begriff der Elternbeteiligung, weil er gegenüber „Partnerschaft“ oder „Mitwirkung“ ein breiteres Spektrum von Partizipationsformen umfasst und semantisch Aspekte von „sich beteiligen“ und „beteiligt werden“ beinhaltet.

Im Hinblick auf Bildungsinstitutionen wie Kitas, Familienzentren und Schulen können verschiedene Partizipationsformen unterschieden werden, für deren Aufbau Eltern- und Familienbildung eine wichtige Rolle spielen kann:

Im Sinne einer *politischen Bildung* kann Elternbildung Einblicke in die rechtlich verankerte Mitwirkung in Bildungsinstitutionen verschaffen und die Eltern über ihre Möglichkeiten der Interessenswahrnehmung und -durchsetzung in Gremien und gegenüber den Institutionen aufklären. In den Ländergesetzen sind entsprechende Mitwirkungsgremien vorgesehen wie beispielsweise Elternversammlungen, Elternbeirat, Rat der Kita (KiBiZ NRW, §§9, 9a, 9b) oder in den einschlägigen Schulgesetzen, die Schulkonferenzen, Teilkonferenzen, Fachkonferenzen, Schulpflegschaft oder Klassenpflegschaft (Schulgesetz NRW 2005/2014). Das Schulgesetz NRW weist explizit in § 62 (8) darauf hin, dass „Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien und ihre Eltern (...) in Mitwirkungsgremien angemessen vertreten sein“ sollen. Eltern mit Migrationshintergrund nehmen aber – laut Daten der Studie zur Entwicklung der Ganztagschulen (StEG 2007) – signifikant seltener an Elternabenden teil (Arnoldt/Steiner 2013, 115). Daraus kann – wie die Autorinnen der Bielefeld-

der Evaluation von Elterndukationsprogrammen (Hartung/Kluwe/Sahrai 2010, 576) feststellen – eine Abwärtsspirale erwachsen: Wenn 41 % der Eltern, die selten bis nie zum Elternabend gehen, der Ansicht sind, dass sie an der Schule nichts bewirken könnten und 11 % glauben, dass die Schule keine Zusammenarbeit wünscht, dann führt Mutlosigkeit leicht zu einer inneren Emigration und letztendlich zum Rückzug, was mit einer Selbstentmachtung gleichzusetzen sei. Wie wichtig eine politische Bildung zur Stärkung der Elternvertretung in Gremien ist, stellt Sacher (2012, 308) heraus: „Wie in den meisten übrigen europäischen Ländern gibt es auch in Deutschland für Elternvertreter keinerlei Schulungs- und Fortbildungsangebote seitens der Schule und Schulverwaltung (...). Dass Angehörige unterer Schichten zu wenig in Elternvertretungen repräsentiert sind, ist lange bekannt. Unseren Daten zufolge gehören auch Migrant/innen in viel geringerer Zahl (nur halb so oft) Elterngremien an, wie es ihnen aufgrund des Schüleranteils eigentlich zustünde“. Inzwischen gibt es erste Ansätze für eine systematische Qualifizierung im Bereich der Elternmitwirkung. So wurde beispielsweise in enger Verbindung mit dem Landeselternbeirat die gemeinnützige Eltern-Stiftung Baden-Württemberg gegründet, deren Ziel darin besteht die Erziehungspartnerschaft mit der Schule zu fördern. Im Zentrum des Programms stehen Fortbildungsmaßnahmen, die sich direkt an die Elternvertretungen wenden. Mit einer Grundschulung sollen flächendeckend alle neu gewählten Elternvertretungen erreicht werden; für besonders interessierte Elternvertreter/-vertreterinnen werden Tagesseminare zu verschiedenen Themen angeboten (z. B. „Wie gelingt der Elternabend?“ oder „Kommunikation und zum Umgang mit Konflikten“), spezielle Seminare wenden sich an Elternbeiratsvorsitzende, deren Stellvertreter/-vertreterinnen und am Amt Interessierte. Schließlich werden auch Schulungen für Interkulturelle Elternmentoren und -mentorinnen ausgerichtet, die ganz speziell die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und Familien mit Migrationshintergrund stärken sollen. Dafür kommen nur Personen mit eigenem Migrationshintergrund in Frage. Sie werden – neben den Inhalten der allgemeinen Mentorenschulung – zusätzlich zu Fragen geschult, die im Migrationskontext interessant sind wie Mehrsprachigkeit, kulturell bedingte Missverständnisse und Zugänge zu Familien mit Migrationshintergrund ([www.elternstiftung.de](http://www.elternstiftung.de)).

Neben diesen Formen politischer Bildung gibt es noch eine Elternbildung im Sinne der Heranführung an eine *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft*. Für die Schule hat das Bundesverfassungsgericht 1972 im Zusammenhang mit dem sogenannten Förderstufenurteil festgestellt, dass der „staatliche Erziehungsauftrag in der Schule, (...) in seinem Bereich dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach- sondern gleichgeordnet“ sei. Es handle sich um eine „gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat“, was sich nicht in einzelne Kompetenzen zerlegen lasse und nur in „einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen“ sei (BVerfG, Bd. 34, S. 165, zit n. Gomolla 2009,26). Ein sinnvoll aufeinander abgestimmtes Zusammenwirken von Eltern und Schule im Sinne einer Erziehungspartnerschaft wird insbesondere in den Eltern- und Familienbildungsprogrammen erreicht, in denen die Eltern aktiv in die Bildungsprozesse ihrer Kinder einbezogen sind (z. B. HIPPIY, OPSTAPJE, Griffbereit, Rucksack, Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungs-

verläufe der Kinder). Insofern kann Eltern- und Familienbildung im Rahmen dieser Konzepte zur Gestaltung einer produktiven Kooperationsbeziehung beitragen. Allerdings gibt es Anzeichen dafür, dass die Eltern- und Familienbildung noch nicht hinreichend in Bildungsinstitutionen präsent ist. So stellt eine Studie des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen (2014a) zum Thema „Eltern als Bildungspartner: Wie Beteiligung an Grundschulen gelingen kann“ fest, dass Eltern an Grundschulen zwar vielfältige Beteiligungsformen vorfinden wie z.B. Mithilfe bei Schulveranstaltungen oder Engagement in Gremien, aber Bildungsveranstaltungen nur unregelmäßig stattfinden. So bietet ein Viertel der Grundschulen keine vertiefenden Maßnahmen zur Unterstützung der häuslichen Lernförderung wie etwa Elternbildung (24,3 %) oder die Weitergabe lernunterstützender Materialien an (25,9 %) (SVR 2014a, 13). Kritisch wird in der Studie angemerkt, dass im Endeffekt die Beteiligungsmöglichkeiten nur in geringem Umfang wahrgenommen werden. Die Autorin sieht darin Anzeichen, dass die Beteiligungsmöglichkeiten offenbar noch nicht hinreichend auf die Bedürfnisse der Eltern abgestimmt seien (ebenda 5). In diesem Zusammenhang sei noch erwähnt, dass rhythmisierte Ganztagschulen aufgrund struktureller Reformen gezwungen waren, neue Formen auch der Elternbeteiligung zu finden und daher häufiger *lernbezogene Beteiligungsformen* anbieten (ebd., 13).

*Partizipative Kursmethoden* können auf der Mikro-Ebene im Verhältnis von Kursleitung und Eltern die Teilhabe am Gruppengeschehen und Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Themenfindung, -aufbereitung und -durchführung von Lernprozessen unterstützen. Beispielhaft sei hier auf die Arbeit des Bundes spanischer Elternvereine verwiesen. Bei seinen Fortbildungen haben sich insbesondere aktivierende und partizipative Ansätze bewährt, die zur Grundlage des Fortbildungskonzepts „Schlaue Kinder starker Eltern“ wurden (Fischer u. a. 2007a, 165 ff). Die Übungen der Seminarreihen wurden nach dem Prinzip des dialogischen Lernens nach Paulo Freire in den Lernprozess eingebunden und reflektiert. Demnach wurde Elternarbeit als methodischer Prozess verstanden, bei dem die Betroffenen selbst zu Wort kommen und im Zentrum des Lernens stehen. Im Verlauf der Seminarreihe erlebten die Teilnehmenden einen Perspektivwechsel, bei dem sie sich nicht mehr länger als Objekt einer Belehrung, sondern als aktive und gleichberechtigte Subjekte im Lernprozess empfanden. Durch seinen partizipativen Ansatz stärkt das Konzept die Selbstbestimmung und Selbsthilfekräfte der Eltern und macht eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe möglich.

## 12 Familienbildung vernetzt sich

### 12.1 Vernetzung mit Kitas und Familienzentren

In vielen der in dieser Expertise dargestellten Eltern- und Familienbildungsprogramme wird die Implementierung der Programme in vorschulischen Einrichtungen empfohlen, weil sie einen niedrigschwelligen Zugang der Eltern zum Programm gewährleisten. Insbe-

sondere Kitas, Familienzentren und Eltern-Kind-Zentren werden in einer bundesweiten Online-Befragung von Jugendamtsleitungen als optimaler Zugangsweg bezeichnet (BMFSFJ 2017, 7; siehe auch Jugend- und Familienministerkonferenz 2016). Auch die Bielefelder Evaluation der Elternedukationsprogramme (2006–2009) unter Leitung von Klaus Hurrelmann, die sich den Fragen von Elternbildung und Elternpartizipation in Settings widmete, kam für alle ausgewerteten Projekte zu dem Ergebnis, dass die Anbindung von Präventionsprogrammen an Settings wie Schule, Kita oder Jugendhilfe für die Erreichbarkeit von schwer erreichbaren Gruppen, zu denen auch ärmere Familien mit Migrationshintergrund zählen, erfolgreich ist (Hartung/Kluwe/Sahrai 2010, 569).

Während Kitas vorrangig Orte der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder sind, können in Familienzentren oder vergleichbaren Einrichtungen „bislang fragmentierte und getrennt voneinander existierende Strukturen“ „vernetzt, unter einem Dach gebündelt oder aus einer Hand bereitgestellt werden“ (BMFSFJ 2012, 81). Zu den zentralen Effekten der Familienzentren zählt im Hinblick auf die Eltern, dass soziale Isolation überwunden, Begegnungen initiiert, Selbstvertrauen gestärkt, Beratungs- und Unterstützungsangebote genutzt, Erziehungskompetenzen aufgebaut, Selbsthilfekräfte gefördert und die Partizipation der Eltern ermöglicht wurden (Gesemann/Schwarze/Nentwig-Gesemann 2015, 32). Die Bundesländer sind im Aufbau und der Entwicklung von Familienzentren unterschiedlich weit fortgeschritten (Gesemann/Schwarze/Nentwig-Gesemann 2015, siehe tabellarische Übersicht 36–38), räumen der Familienbildung allerdings durchgängig einen wichtigen Platz ein. Erfolgreich bei der Umsetzung von Familienbildungsprogrammen sind vor allem die Einrichtungen, die bereits längere Erfahrungen mit der Familienbildung und einen besseren Zugang zu den Familien haben. Oft finden die kontaktierten Familien nicht von alleine den Weg ins Familienzentrum, so dass Hausbesuche und manchmal auch die Begleitung der Eltern in die Einrichtung nötig sind (ebd.), was mit einem hohen finanziellen und personellen Aufwand verbunden ist. Für die Erreichung von Familien mit Migrationshintergrund wird die Zusammenarbeit mit Multiplikatoren empfohlen, wie z. B. Stadtteil- und Kiezmüttern, die Brücken zu bestimmten Nutzergruppen bauen können (ebd. 126). Hier werden die Befunde aus anderen Programmen bestätigt, die in Kapitel 8 bereits dargestellt worden sind.

Im Hinblick auf die Nachfrage von zugewanderten Familien nach Familienbildungsveranstaltungen in Familienzentren in NRW kommt die Kurzexpertise zur „Interkulturellen Arbeit als Querschnittsaufgabe der Familienzentren“ (Schilling 2009, 14) zu dem Ergebnis, dass die Nachfrage noch nicht stark ausgeprägt sei und „zukünftig weitere Anstrengungen unternommen werden müssen, gerade eher bildungsarme Zuwandererfamilien gezielt zu fördern“ (ebd.)<sup>34</sup>. Sprachfördermaßnahmen für Eltern, Kurse der Gesundheitsförderung, Kochkurse oder auch das Programm „Rucksack“ (siehe Kapitel 8.2) können beispielhaft für Familienbildungsveranstaltungen in Familienzentren genannt werden, die sich an Zugewanderte und ihre Familien wenden.

<sup>34</sup> Zurzeit wird an einer Revision des Gütesiegels für die Familienzentren in NRW gearbeitet.



Gerade die umfangreichen Vernetzungsaktivitäten und die sog. Overheadkosten könnten nicht durch die Teilnahmebeiträge refinanziert werden, zumal sie durch hauptamtliches Personal zu leisten seien (ebd. 12)<sup>35</sup>. Zugleich wird im Hinblick auf Kitas und Grundschulen zu bedenken gegeben, dass die Implementierung von Programmen der Elternbildung oft auf extrem schwierige Bedingungen stoße, weil Schulen und Kitas zeitgleich oft tiefgreifende Umstrukturierungen bewältigen müssten (z.B. Umwandlung in Ganztagschulen oder in Familienzentren) (Hartung/Kluwe/Sahrai 2010 573).

## 12.2 Vernetzung mit Grundschulen

Ähnlich wie bei den Kitas ist eine Kooperation von Familienbildungsstätten und Grundschulen im Hinblick auf die Erreichbarkeit von Eltern aus ressourcenarmen Milieus von Vorteil. Elternbildung im Bildungsort Schule kann, unmittelbar anknüpfend an Erfahrungen der Eltern mit den schulischen Leistungen der Kinder, zeit- und realitätsnah Probleme, Anliegen, Interessen, Konflikte etc. und bearbeiten. Eltern äußern vielfach den Wunsch, nicht nur Informationen über die Leistungen und Lernfortschritte der Kinder zu erhalten, sondern auch über Fragen der kindlichen Entwicklung, des Bildungssystems, der Schullaufbahnen, Gewalt und Suchtprävention aufgeklärt zu werden (Sacher 2012, 305; Hartung/Kluwe/Sahrai 2010, 563). Durch die Kooperation mit der Familienbildung kann Schule entlastet werden, da sie in der Regel weder personelle noch finanzielle Ressourcen hat, um Eltern- und Familienbildung in eigener Regie durchzuführen. Die Schule kann zugleich von der Qualität profitieren, die durch langjährige Erprobung von Eltern- und Familienbildungsprogrammen in Einrichtungen der Familienbildung sichergestellt wurde. Pädagogische Fachkräfte der Familienbildung verfügen über Erfahrungen im Umgang mit Erwachsenen und können didaktische Konzeptionen, die das Lernen erwachsenengerecht unterstützen, zur Anwendung bringen. Zugleich bietet die Ganztagschule konzeptionell und zeitlich die Rahmenbedingungen, um lernbezogene Beteiligungsformen für die Eltern umzusetzen (SVR 2014a, 7).

Familienbildung kann bereits beim *Übergang* von der Kita in die Schule eine sinnvolle Rolle erfüllen. Eltern vor und in der Grundschule durch Bildungsveranstaltungen zu unterstützen, macht besonders Sinn, weil der Grundschule eine wichtige Brückenfunktion zukommt: So nimmt sie einerseits die Kinder aus der Kita auf und führt sie als erste und verpflichtende Schule an schulische Leistungsanforderungen heran. Andererseits werden hier die Weichen für den Übergang in die Sekundarstufe gestellt. Ihr kommt daher eine zentrale Scharnier- und Selektionsfunktion zu. Der Übergang von der Kita in die Grundschule ist allerdings mit vielen Risiken behaftet. Der familienorientierte Ansatz im Kindergarten wird offenbar von den Migrantenern positiv erlebt als die Atmosphäre an der Grundschule (Pfaller-Rott 2010, 281ff.). Insofern gilt es besondere Anstrengungen zu un-

<sup>35</sup> Da die Evaluationen aus den Jahren 2008 und 2009 stammen, ist eine Nachfolgeuntersuchung in NRW in Auftrag gegeben worden.

ternehmen, um den „Übergangsschock“ so gut wie möglich abzufedern. Auch in diesem Zusammenhang kann die Kooperation mit Familienbildung hilfreich sein. Sie kann beispielsweise durch Einrichtung von Elterngesprächskreisen dazu beitragen, dass Eltern ihre Kinder psychisch gut auf die Übergangssituation vorbereiten. Darüber hinaus kann sie Eltern bei der eigenen Rollendefinition im Hinblick auf die Bildungspartnerschaft mit der neuen Institution helfen, was aufgrund des unterschiedlichen Rollenverständnisses der Eltern im Hinblick auf die Zuständigkeit für die Lernprozesse der Kinder sinnvoll ist (Leyendecker 2008, 95f; 2011, 245).

Pfaller-Rott (2010, 281 ff) stellte in ihrer Untersuchung fest, dass insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund, die einen eher niedrigen sozio-ökonomischen Status haben, Schwierigkeiten bei der Kooperation mit Schule artikulieren. Dabei behindert die defizitorientierte Sicht mancher Lehrer und Lehrerinnen die Kommunikation, die oft erst dann Kontakt zu den Eltern aufnimmt, wenn die schulischen Leistungen der Kinder nachließen oder Verhaltensauffälligkeiten den Unterricht erschwerten (Sacher 2012, 303, 305). Auch wenn diese Probleme schulintern zu lösen sind (Fortbildung, Supervision, kollegiale Intervention etc.) und Familienbildung solche Defizite nicht kompensieren kann, könnte sie durch Elternbildung dennoch einen Beitrag zum Aufbau eines anderen Verhältnisses der Eltern zur Schule leisten. Erleichternd käme in diesem Fall hinzu, dass Fachkräfte der Familienbildung im schulischen Raum weitgehend neutrale Bezugspersonen darstellen, die unbelastet von Notenstress und Leistungsdruck eine Partnerschaft auf Augenhöhe herstellen können.

### 12.3 Vernetzung mit Migrantenorganisationen

Als Beispiel für bürgerschaftliches Engagement in der Familienbildung sei auf das Elternnetzwerk NRW verwiesen<sup>36</sup>. Das Elternnetzwerk NRW ist ein Zusammenschluss von inzwischen 270 Migrantenorganisationen und verschiedenen Organisationen im Bereich der Elternarbeit ([www.elternnetzwerk-nrw.de](http://www.elternnetzwerk-nrw.de)). Elternvereine sind vor allem als Reaktion auf schulische Benachteiligungslagen von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund entstanden. Die betroffenen Eltern sahen die Interessen ihrer Kinder im Hinblick auf eine angemessene Förderung im Bildungssystem (vor allem im sprachlichen und kulturellen Bereich) nicht eingelöst und haben sich als Selbsthilfefverbund und zwecks einer gemeinsamen Interessenvertretung zusammengeschlossen.

Der Aufbau eines Netzwerks und schließlich die Etablierung als landesweiter Verband 2007 bedeuteten sowohl einen Machtzuwachs nach außen als auch eine Stärkung (Empowerment) der Selbsthilfekräfte nach innen. Im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel wurden Kräfte gebündelt und Ressourcen zusammengeführt, so dass man wechselseitig von dem

<sup>36</sup> Das Elternnetzwerk NRW wurde – im Unterschied zu anderen Migrantennetzwerken – von Fischer/Krumpholz/Schmitz und Patocs (2007a) wissenschaftlich begleitet und evaluiert und wird deshalb an dieser Stelle exemplarisch herangezogen.

Wissen, den Fähigkeiten und Fertigkeiten der anderen profitieren konnte. Gerade den Elternfortbildungen im Netzwerk kommt hierbei eine besondere Rolle zu, weil sie dazu beitragen haben, das Selbstbewusstsein der Eltern und ihre Erziehungskompetenz zu stärken, ihre Kenntnisse über das Bildungssystem und die Bildungspolitik zu vertiefen und ihre Rolle als Interessensvertretung zu klären (Fischer/Krumpholz/Schmitz 2011, 458–472). Inzwischen wird das Netzwerk auch als bildungspolitischer Akteur wahrgenommen, um Stellungnahmen zu wichtigen Themen der Bildungspolitik gebeten und mit Bildungsprojekten beauftragt.

Eine Expertise des Sachverständigenrats für Integration und Migration (SVR 2014) empfiehlt den Bildungsinstitutionen eine enge Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen, weil sie eher in der Lage sind, ihre Landsleute zu erreichen. Wichtig ist allerdings in diesem Zusammenhang, dass die Beteiligten ein partnerschaftliches Verhältnis pflegen, in dem beide Parteien voneinander profitieren können (Hunger/Metzger 2011) und keine die andere für ihre Zwecke instrumentalisiert.

## 12.4 Netzwerkarbeit auf kommunaler Ebene

Die Kooperation der Familienbildung mit Kitas, Familienzentren, Schulen, der Jugendhilfe und anderen Akteuren findet im kommunalen Raum statt und hat die Erreichbarkeit von Familien, insbesondere aus ärmeren migrantischen Milieus, verbessert. In den Konzepten einer Reihe von Eltern- und Familienbildungsprogrammen wird die Kooperation auf kommunaler Ebene bewusst und systematisch einbezogen. Akteure aus kommunalen Einrichtungen (wie z.B. der Jugendhilfe, des Schulamtes, Gesundheitsamtes, der Sozialdienste, der Drogenberatung, des Psychologischen Dienstes) werden zwecks Information und Beratung in Veranstaltungen der Familienbildung eingeladen und wirken so aktiv an der Gestaltung von Familienbildungsangeboten mit. Aufgrund der Angebotsvielfalt in der Familienbildung und der heterogenen Trägerlandschaft ist eine koordinierende Instanz erforderlich, die eine Übersicht über die Fülle der Veranstaltungen hat, ein Überangebot bzw. Angebotslücken in bestimmten Stadtteilen und für bestimmte Adressaten vermeiden hilft, die kommunale Finanzierung steuert und Abstimmungen des Programms unter den Trägern moderiert. Für diese Rolle kommen die öffentlichen Jugendhilfeträger in Betracht, die im Rahmen der Jugendhilfeplanung u. a. dafür Sorge zu tragen haben, dass das Veranstaltungsangebot rechtzeitig und ausreichend zur Verfügung steht (§ 17, Abs. 1, Nr. 2 SGB I bzw. §79, Abs. 2, Nr. 2 KJHG i.V.m. § 2, Abs. 2, Nr. 2 und § 16, Abs. 2, Nr. 1). Laut einer bundesweiten Online-Befragung der Jugendamtsleitungen findet eine Absprache zwischen Jugendämtern und Trägern der Familienbildung nur in der Hälfte der Jugendamtsbezirke statt (BMFSFJ 2017, 10), was wohl auch auf den Stellenwert zurückzuführen ist, die der Familienbildung im Rahmen des Leistungsportfolios des Jugendamtes zugeschrieben wird. Für etwa die Hälfte der Jugendämter hat die Familienbildung eine „mittlere“, für ca. 24 % eine „niedrige“ Bedeutung (ebd., 5). Außerdem wäre es sinnvoll, Planungen im Hinblick auf Familienbildungsangebote im Migrationskontext mit den Maßnahmen der kommunalen

len Integrationspläne zu verzahnen, die auch im Rahmen von Netzwerken bearbeitet werden. Es reicht also nicht aus Netzwerkarbeit nur im Hinblick auf spezifische Themen wie Familienhilfe, Familienbildung und -beratung zu initiieren, sondern auch mit Querschnittsthemen anderer Netzwerke zu Fragen von Migration und Integration abzustimmen.

## 13 Interkulturelle Kompetenz

Ein zentraler Transmissionsriemen für die Umgestaltung von Organisationen im Sinne einer „Interkulturellen Öffnung“ wird in der Qualifizierung des Personals gesehen. In der Vergangenheit wurde in diesem Zusammenhang auch von interkulturellen Kompetenzen als einer Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung solcher Prozesse gesprochen. Als Folge der Kritik am Interkulturalitätsbegriff wird auch die Bezeichnung „migrationssensibel“ (Böhmer 2019, 19) oder „diversitätsbewusst“ (Leiprecht 2011) verwendet. Die für eine diversitätsbewusste Arbeit im Migrationskontext erforderlichen Kompetenzen lassen sich nach drei Dimensionen unterscheiden:

- *selbstreflexive Kompetenzen*: sich seiner eigenen kulturellen Gewordenheit bewusst zu werden; dem Ethnozentrismus der eigenen Denkmuster auf die Spur zu kommen; eigene Vorurteile gegenüber Minderheiten kritisch zu hinterfragen etc.
- *soziale Kompetenzen*: Offenheit für und Interesse an Menschen anderer Herkunft; Empathie als die Fähigkeit, sich in die Gefühle anderer hinein zu versetzen, ggf. einen Perspektivwechsel vornehmen zu können, indem ihre Wertvorstellungen und Handlungsmuster nachvollzogen werden; Ambiguitätstoleranz als die Fähigkeit, andere Werte und Normen auszuhalten, ohne sich dadurch gleich bedroht zu sehen; kommunikative Kompetenz als Verständigungsbereitschaft und Dialogfähigkeit; Rollendistanz; Konfliktfähigkeit etc.
- *Sachkompetenzen*: Wissen über die Geschichte der Migration und ihre Folgen für die Gesellschaft, grundlegende Kenntnisse des Ausländerrechts, des Staatsbürgerschafts- und Asylrechts; Informationen zur psycho-sozialen Situation von Familien mit Migrationshintergrund, Kenntnisse über Erziehungsziele, -stile und Erziehungspraktiken von Familien mit Migrationshintergrund, Verständnis der Ursachen von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt etc.

Hinzukommen muss eine Handlungskompetenz, die die pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen befähigt, angemessen in Bildungs- und Beratungssituationen zu reagieren und zu agieren. Dazu benötigen sie zum einen Methoden und Arbeitsansätze, um den Wissenstransfer in die Praxis vorzunehmen und zum anderen eine Haltung, die Teilnehmenden mit Migrationshintergrund das Gefühl vermittelt, als gleichwertige Partner anerkannt und Wert geschätzt zu werden (Fischer 2011, 334ff).

Da nicht davon auszugehen ist, dass alle pädagogischen Fachkräfte diese Kompetenzen bereits erworben haben, stellen Fortbildungen ein wichtiges Instrument dar, um an die o.a. Aufgaben heranzuführen. Auch die Bielefelder Evaluation von Elternedukationsprogrammen (BEEP) zieht aus der Analyse von Expertinnen-Interviews die Schlussfolgerung, dass mehr Weiterbildungen in den Bereichen interkultureller und sozio-analytischer Kompetenzen angeboten und die Themen auch in der Ausbildung verankert werden müssten (Hartung/Kluwe/Sahrai 2010, 579).

## 14 Gelingensbedingungen und zukünftige Erfordernisse für eine diversitätsbewusste Familienbildung

Die Gelingensbedingungen und zukünftigen Erfordernisse für eine diversitätsbewusste Familienbildung werden unter folgenden Aspekten bilanziert:

- 1) Leitbild/Organisations- und Personalentwicklung
- 2) Ziele
- 3) Adressatenansprache
- 4) Bildungsangebote/Angebotsformen/Elternbeteiligung
- 5) Kooperation und Vernetzung
- 6) Strukturen und Finanzierung der Familienbildung
- 7) Forschung

### 1) Leitbild/Organisations- und Personalentwicklung

Ein umfassendes Konzept zur *Organisationsentwicklung* gewährleistet erst eine systematische Interkulturelle Öffnung der Familienbildung und eine Überprüfung der jeweils erreichten Schritte im Umsetzungsprozess. Aufgrund der Leitbildentwicklung der Träger der Familienbildung ist davon auszugehen, dass die Familienbildung in Nordrhein-Westfalen keine Ausnahme darstellt, was die Kenntnis der Organisationsentwicklungskonzepte „Interkulturelle Öffnung“ und „Diversity Management“ in Einrichtungen der Familienbildung angeht. Allerdings ist anzunehmen, dass es auch auf Bundesebene noch Lücken bei der Umsetzung gibt. Gefragt ist eine klare strategische Ausrichtung der Organisation, die von der Leitung angestoßen und vom Team getragen werden muss. Ein Leitbild mit daraus abgeleiteten Zielen, eine Bestandsaufnahme des aktuellen Entwicklungsstandes und die Identifizierung möglicher Zugangsbarrieren sind erste Schritte auf dem Weg. Zur Erreichung der Ziele sind Mitarbeitende unabdingbar, die sich mit dem Gesamtverständnis diversitätsbewusster Bildung identifizieren und sie kompetent umsetzen können. Ein Erfordernis der Organisationsentwicklung ist in diesem Kontext die Beseitigung von Schief lagen in der Beschäftigungsstruktur, was regelmäßige einrichtungsbezogene Analysen und die Klärung der Ursachen für die Ungleichgewichte erforderlich macht.

Die *Gewinnung von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund*, die beispielsweise Ressourcen wie Mehrsprachigkeit, Nähe zu den Adressaten durch Migrationserfahrung und Einblicke in die Milieus der Betroffenen mitbringen, kann für eine Familienbildungseinrichtung sehr hilfreich sein. Statt starrer Quotenregelungen können Zielmarken sinnvoll sein, mittels derer stufenweise der Anteil von Beschäftigten mit Migrationshintergrund angehoben wird und die regelmäßig zu überprüfen sind (siehe Öztürk 2017, 111). Auch Stellenausschreibungen und die Personalrekrutierung sind daraufhin zu befragen, ob sie geeignet sind, Fachkräfte mit Migrationshintergrund gezielt anzusprechen. Bedacht werden muss in diesem Zusammenhang, dass es nicht zu einer Ethnisierung der Stellenpolitik kommen darf, indem bestimmte Stellen – speziell im Migrationsbereich – ausschließlich Migrantinnen und Migranten vorbehalten sind, die dann oft eine Art Feigenblattfunktion für die Einrichtung einnehmen. Eine Personalpolitik, die sich an Maximen wie Chancengleichheit und Vielfalt orientiert, versucht auf allen Ebenen der Organisation – nicht nur im Bereich der Honorartätigkeiten – Fachkräfte unterschiedlicher Herkunft einzubeziehen.

Darüber hinaus sind *Fortbildungen* notwendig, in denen sich die Akteure selbstreflexiv mit ihrem Verständnis von Diversität auseinandersetzen; Fachwissen über wichtige Zusammenhänge von Migration und Familienbildung erwerben sowie Methoden der Adressatenansprache, Leitung von heterogenen Gruppen und Elternbildungsmodelle kennenlernen. Einen wichtigen Beitrag zur Fortbildung (früh-)pädagogischer Fachkräfte zu Themen der Elternbegleitung hat das Projekt „Elternchance ist Kinderchance“ geleistet, das auch darauf abzielt, interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln und zu einer vorurteilsbewussten Haltung beizutragen. Wenden sich Fortbildungen an Honorarkräfte, so ist zu bedenken, dass die durch den Stundenausfall bedingte finanzielle Einbuße bei Wahrnehmung der Fortbildung in der Regel nicht kompensiert wird. Dies verlangt Lösungen, die über die Erstattung möglicher Teilnahmegebühren für Fortbildungen hinaus gehen sollten. Darüber hinaus besteht eine Aufgabe der Institutionen darin, die Kompetenzen ihrer Mitarbeitenden zu verbessern und nachhaltig zu sichern. So hat man im Rahmen der Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“ festgestellt, dass der erreichte Kompetenzzuwachs bei der Elternbegleitung auf Dauer nur durch professionelle Supervision und kollegialen Austausch zu sichern ist (Müller u. a. 2015, 212).

## 2) Ziele

Die meisten hier vorgestellten Modelle geben als Ziel an, die Familien unter Einbezug ihrer Ressourcen zu stärken, damit die Chancen der Kinder im Bildungssystem verbessert werden. Inwieweit die Elternbildungsprogramme dazu beitragen, dass Benachteiligungen im Bildungssystem abgebaut werden können, wird von Friedrich und Siegert (2009) aufgrund fehlender wissenschaftlicher Forschungen und nicht hinreichender Forschungsdesigns, die auch geeignet wären, die Langzeiteffekte zu untersuchen, als nicht beantwortbar erklärt.

OPSTAPJE, HIPPY und „Elternchance ist Kinderchance“ versuchen durch die Begleitung frühkindlicher Entwicklungsprozesse zumindest die Risiken für Fehlentwicklungen zu mindern und durch Stärkung der Erziehungskompetenzen der Eltern die Bedingungen für eine förderliche Entwicklung der Kinder herzustellen. Das STÄRKE-Programm aus Baden-Württemberg spricht Familien in besonderen Lebenssituationen an, die bisher nur schwierig durch die Familienbildung erreicht worden sind und trägt dazu bei, die Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungs- und Bildungsaufgaben zu unterstützen. Alle Programme zielen darauf ab, die Chancen für eine verbesserte Teilhabe im Bildungssystem zu erhöhen. Ein ressourcen- und lebensweltorientierter Ansatz, den die Programme verfolgen, bringt den Familien eine Wertschätzung ihres herkunftskulturellen Erbes entgegen und trägt somit auch zu einer *Anerkennungskultur* in den Einrichtungen bei (z.B. der mehrsprachige Ansatz von Rucksack).

### 3) Adressatenansprache

Im Hinblick auf die Adressatenansprache wird an verschiedenen Stellen betont, dass die klassischen Werbemaßnahmen, insbesondere in Form der Printmedien wenig Wirkung zeigen, sondern vielmehr die face-to-face-Kontakte durch Multiplikatoren, Repräsentanten aus Migrantenorganisationen, Freunde, Bekannte und Fachkräfte aus Migrationsdiensten erfolgreich sind. Hausbesuche bei Familien aus ärmeren Milieus eröffnen Möglichkeiten zum Gespräch und zur Bildungsberatung. Aufsuchende Elternarbeit in Form von HIPPY oder OPSTAPJE hat Zugänge zu Familien gebahnt. Der Einsatz von sogenannten Multiplikatoren, Elternbegleiterinnen oder Brückenpersonen ist in einer Reihe von Programmen vorgesehen und hat sich in der Regel bewährt. Die Elternbegleiterinnen haben eine Art Scharnierfunktion zwischen Elternhaus und pädagogischer Institution inne: Sie vermitteln in der Herkunftssprache der Familien wichtige Informationen über das Programm, führen Gespräche zu Erziehungssituationen und geben Informationen der Einrichtung weiter, umgekehrt tragen sie Anliegen der Eltern an die Einrichtung weiter und kommunizieren ihre Erfahrungen mit dem Programm. Die Nähe zum Wohnort und die Integration einer Maßnahme in die Bildungswelten der Kinder (Kita/Grundschule) sind ebenfalls geeignet, um Familien für die Familienbildung zu gewinnen. Auch die Offenen Treffs haben sich als niedrigschwellige Einstiegsangebote in weiterführende Angebote der Familienbildung bewährt. Insbesondere die Offenen Treffs der Kindertageseinrichtungen sprachen Familien mit Migrationshintergrund an. Das Gutschein-System des STÄRKE Programms in Baden-Württemberg trug dazu bei, die Familienbildung bekannter zu machen und die Familien mit den entsprechenden Institutionen vertraut zu machen. Die Steigerung der Einlösequote korrelierte signifikant mit einer Erweiterung des Angebots in der Fläche. Bildungspolitisch gesehen erfuhr die Familienbildung auf diese Weise einen Wachstumsschub und eine erhöhte Wahrnehmung durch die potenziellen Nutzer und Nutzerinnen. Auf diesem Weg wurden u. a. auch Eltern mit sozio-ökonomisch niedrigen Status und solche mit Migrationshintergrund erreicht, die ja statistisch gesehen auch häufiger zu den Familien mit

niedrigeren finanziellen Ressourcen gehören. Da sich der Gutschein an alle Eltern mit einem neugeborenen Kind richtet, kommt erst gar nicht der Eindruck auf, dass diese Maßnahme im Sinne eines Benachteiligtenprogramms gedacht ist. Die Gutscheine haben sich in der Evaluation als erfolgreich erwiesen, so dass sie weiterempfohlen werden können.

Zugleich wird in der Fachliteratur mit Nachdruck unterstrichen, wie wichtig eine offene, an alle Familien gerichtete Werbung und Öffentlichkeitsarbeit ist. Werden spezifische Angebote gemacht, ist es wichtig, diese *allen* Eltern anzubieten, damit keine Diskriminierungen entstehen. Solche offenen Angebote sind wirkungsvoller als jene, die nur sogenannte Risikofamilien ansprechen. Allerdings müssen die Rahmenbedingungen, Inhalte und Arbeitsformen der Angebote so gestaltet sein, dass die Probleme und Bedürfnisse, die Eltern in belasteten Lebenslagen haben, Berücksichtigung finden.

Um die Adressaten zu erreichen, haben sich außerdem folgende Rahmenbedingungen als günstig erwiesen: Nutzung der Infrastruktur der Migrantencommunity im Stadtteil, niedrige Gebühren oder Gebührenerlass, Kinderbetreuung, Zusammenarbeit mit Dolmetschern und Dolmetscherinnen.

In Zukunft sollte überlegt werden, wie Väter mit Migrationshintergrund geworben und besser in die Elternbildungsprogramme und in die Familienbildung insgesamt integriert werden können, was allerdings kein migrationsspezifisches, sondern ein allgemeines Problem der Familienbildung ist.

#### 4) Bildungsangebote/Angebotsformen/Elternbeteiligung

Angebote, die ausschließlich Eltern ansprechen wie Kurse im Bereich des Spracherwerbs, z. B. „Mama lernt Deutsch“ oder Elternintegrationskurse (BAMF 2015), stellen wichtige Unterstützungsangebote bei der gesellschaftlichen Integration dar. Zwar gelingt die Werbung für die Sprachangebote, aber der Übergang von diesen Kursen in andere Bildungsangebote der Familienbildung ist oft nicht gewährleistet. Insofern muss die Familienbildung ihr Augenmerk auf diese Übergänge richten bzw. die Regelangebote so gestalten, dass sich Familien mit Migrationshintergrund angesprochen fühlen. Am Ende eines Deutsch- oder Integrationskurses könnten die Kursleitenden für eine spezielle Bildungsberatung zur Verfügung stehen, gezielt über Anschlüsse im Bildungsprogramm informieren und für den Besuch von weiterführenden Angeboten werben. Im Dialog mit den Teilnehmenden können Motivations- und Interessenslagen erschlossen werden, die für eine künftige, an den Bedürfnissen und Bedarfslagen der Teilnehmenden orientierte Bildungsplanung, nutzbar gemacht werden können. Die für die Bildungsplanung in der Familienbildung Verantwortlichen müssen sich darüber hinaus mit Ansätzen aus der Milieuforschung auseinandersetzen, die Hinweise auf Bildungsmotivation, Interesse an Themen, Lernsettings und Angebotsformen geben.

Neben Angeboten ausschließlich für Eltern gibt es solche, die Eltern und Kinder gemeinsam einbeziehen und multilokal aufgestellt sind, d.h. sie beziehen Institutionen wie Kindertagesstätte und Schule sowie das Elternhaus in die Arbeit ein. „Rucksack“ und



„Griffbereit“ sind solche Bildungsprogramme, die sprachliche Bildung und Elternbildung parallelisieren. Der multimodulare Aufbau des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“, der in der Qualifizierung von Fachkräften zur Elternbegleitung, der Modellförderung von Einrichtungen der Familienbildung und der Begleitung der Familien besteht, ermöglicht Veränderungen auf verschiedenen Ebenen: einen Kompetenzzuwachs bei den Fachkräften, einen verbesserten Zugang zu benachteiligten Familien, eine vertrauensvolle und akzeptierende Zusammenarbeit mit den Eltern, eine passgenaue Ausrichtung von Familienbildungsangeboten auf familiäre Bedarfslagen und Bedürfnisse, strukturelle Veränderungen der beteiligten Institutionen und den Aufbau bzw. die Erweiterung von Netzwerken im Sozialraum. Hausbesuchsprogramme (wie HIPPY und OPSTAPJE), die beides kombinieren, die Bildung in der Kita und die Verbesserung der häuslichen Lernbedingungen durch Anleitung der Eltern, haben sich als vorteilhaft für die Förderung des Kindes erwiesen. Hausbesucherinnen arbeiten als Rollenvorbilder aktiv mit den Eltern und vermitteln durch Rollenspiele anschaulich Kompetenzen beim feinfühligem Umgang mit den Kindern. Inzwischen geht man davon aus, dass eine Kombination von home-based, also im Umfeld der Familie realisierten Programmen, und center-based, in der Einrichtung durchgeführten Programmen am wirkungsvollsten ist.

Eine Herausforderung besteht nun darin, die bewährten Programme, die auf Bundesebene entwickelt wurden, in die Fläche zu multiplizieren und nachhaltig zu verankern. Das ist nur unter Einbezug der Länder möglich. In diesem Zusammenhang erweist sich die Heterogenität der Familienbildung, die u. a. durch die unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen auf Landesebene (z. B. Weiterbildungsgesetze) und die Vielfalt der Träger gegeben ist, als Erschwernis bei der Umsetzung. Im Fall von Programmen, die auf Bundesebene implementiert worden sind, ist eine Abstimmung zwischen Bundes- und Landesebene unbedingt erforderlich. Die Programme müssen nämlich nicht nur auf die unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen, sondern auch auf die länderspezifischen Gegebenheiten und kommunalen Rahmenbedingungen zugeschnitten werden. Außerdem empfiehlt sich die Einführung von Qualitätsstandards, um die Effektivität der Programme zu gewährleisten (siehe RUCKSACK).

*Elternbeteiligung* ist ein wichtiger Baustein in einer Reihe von Elternbildungsprogrammen. Eltern werden gestärkt, ihre Kinder im Sinne eines autoritativen Erziehungsstils zu erziehen, was sich letztlich nicht nur auf die Lernprozesse in Bildungsinstitutionen, sondern auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Kindes positiv auswirkt und auch für die Eltern mit Selbstwirksamkeitserfahrungen verbunden ist. Zum Aufbau der Elternbeteiligung durch entsprechende Familienbildungsangebote ist eine gesicherte Finanzierung erforderlich und eine Unterstützung durch die Träger der Bildungsinstitutionen (Träger von Kitas und die Schulbehörden). Die Länder sollten einen Teil des Budgets für Kitas und Schulen an den Zweck der Elternbeteiligung knüpfen. Die Verteilung sollte an erprobte Konzepte und an eine Qualitätsprüfung gebunden werden (siehe auch SVR 2014, 5).

## 5) Kooperation und Vernetzung

Die verschiedenen Familien- und Elternbildungsprogramme sehen in der Regel den Aufbau eines Netzes von Kooperationspartnern vor, um der Komplexität der familialen Lebenslagen durch passgenaue Angebote gerecht zu werden. Als besonders effizient hat sich die Verlagerung der Familienbildung in die Bildungsinstitutionen der Kinder erwiesen. Kitas und Schulen sehen sich angesichts knapper Zeitkontingente, Personalmangel und fehlender finanzieller Ressourcen vor die schwierige Aufgabe gestellt, Eltern- und Familienbildung personell und finanziell abzusichern. Insofern sind zusätzliche Fördermittel im Bereich von Kitas/Familienzentren und Schulen sinnvoll.

Dem Jugendamt kommt bei Vernetzungsaktivitäten auf kommunaler Ebene eine wichtige Planungs- und Koordinationsfunktion zu, die im Hinblick auf die Familienbildung noch ausgebaut werden könnte, weil gerade einmal die Hälfte der in einer bundesweiten Studie befragten Jugendämter die Familienbildung in die öffentliche Jugendhilfeplanung einbezieht. Es reicht allerdings nicht die Vernetzung auf den Jugendhilfebereich zu beschränken. Vielmehr sollte die Planung in ein kommunales Gesamtkonzept eingebettet werden, in dem Fragen von Migration und Integration ressortübergreifend als Querschnittsthemen verankert sind (MSGFF des Saarlands 2017, 37). Zugleich sollten dafür finanzielle Mittel eingeplant werden. Beispielhaft sei auf das Landesprogramm STÄRKE in Baden Württemberg verwiesen, das die Kooperation und Vernetzung zwischen den Jugendämtern, der Familienbildung und anderen Akteuren auch finanziell gestärkt hat. Die Zusammenarbeit mit Schulen, Kindertagesstätten, Ärzten und Hebammen wurde intensiviert und hat auch zu einer Steigerung des Bekanntheitsgrads und zur Verbreitung der Familienbildungsangebote beigetragen. Alle hier vorgestellten Untersuchungen haben gezeigt, dass die bestehenden Kooperationen und Netzwerke hochgradig unterstützend wirken. Durch die Bildung von regionalen Bildungsgemeinschaften kann es auch gelingen, verstärkt an Bildungsketten zu arbeiten, die die Entwicklungsphasen vom Säuglingsalter, Kindheit über Jugend bis zum jungen Erwachsenenalter systematisch begleiten. Internetplattformen können dabei hilfreich sein, eine Transparenz des vorhandenen Angebotspektrums im Migrationsbereich durch Bündelung der Veranstaltungen herzustellen. Da Vernetzungsaktivitäten immer erhebliche zeitliche Ressourcen beanspruchen und bei den vorhandenen Fachkräften zu Arbeitsverdichtungen und Engpässen im regulären Arbeitsablauf führen können, sollten dafür entsprechende personelle Ressourcen eingeplant werden. Andere Probleme stellen sich im ländlichen Raum, wo es häufig keine Familienbildungsstätten gibt und andere Einrichtungen wie z.B. Beratungsstellen Familienbildungsangebote ausrichten müssten.

## 6) Strukturen und Finanzierung der Familienbildung

An einigen Beispielen lässt sich zeigen, wie durch die Förderung von bestimmten Angeboten (z.B. Offene Treffs), die Einführung von Anreizen (wie Bildungsgutscheine), Zu-

schüsse für Kooperationen (z.B. Familienbildung in Familienzentren), Subventionen für niedrigschwellige Maßnahmen oder die Finanzierung von Innovationsprojekten Wachstumsimpulse gesetzt und Strukturen für die Familienbildung aufgebaut werden. Diese gilt es dann nachhaltig zu verankern, was nur durch eine Regelfinanzierung möglich ist. In manchen Bundesländern gewährleisten die Weiterbildungsgesetze die Aufrechterhaltung der Strukturen, auch wenn in der Vergangenheit Kürzungen zu beklagen waren. In anderen Bundesländern wird die Familienbildung über die Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel nach pflichtgemäßem Ermessen gefördert. Um Angebote der Familienbildung, insbesondere für benachteiligte Familien, von konjunkturellen Schwankungen der Haushaltslage unabhängiger zu machen, ist eine Integration der Familienbildung in die örtlichen Jugendhilfepäne erforderlich, was noch nicht in ausreichendem Maße geschehen ist. Allerdings sind darüber hinaus die Rahmenbedingungen für die Finanzierung der Familienbildung zu verbessern: Der in der Vergangenheit deutlich zurückgegangene Anteil der Landesmittel am Haushaltsvolumen der Familienbildungsstätten müsste angehoben; die sinkende Beteiligung einiger Landkreise und Kommunen an der Finanzierung zurückgenommen, Programme zeitlich entfristet werden und die Eigenbeteiligung der Träger gesteigert werden. Sozialraumorientierung, Kinderbetreuung, offene Treffs und aufsuchende Bildungsarbeit sind außerdem mit der Förderlogik vieler Weiterbildungsgesetze der Länder, die sich an Unterrichtsstunden und Teilnehmertagen orientiert, nicht vereinbar. Die zum Abbau von Hemmschwellen beim Zugang zu Angeboten der Familienbildung benötigten Elternbegleiterinnen und -begleiter und der Einsatz sozialraumorientierter Strategien werden bisher durch die WBG-Förderung der meisten Länder nicht abgedeckt. Auch die im Durchschnitt niedrigeren Teilnahmezahlen bei Veranstaltungen für benachteiligte Familien, die unter der vorgeschriebenen Mindestteilnahmezahl liegen, müssen in der Regel über zusätzliche Mittel finanziert werden (von Stiftungen, Projektgelder etc.), die nicht auf Dauer gesichert sind. Der Rückgriff auf Teilnehmergebühren kommt bei Veranstaltungen, die sich u. a. an Familien mit geringem Einkommen richten, nicht in Frage. Die meisten Weiterbildungsgesetze sehen keine Fördermittel für generationenübergreifende Maßnahmen wie „Eltern-Kind-Gruppen“ vor, so dass die Mehrzahl der hier vorgestellten Eltern- und Familienbildungsmaßnahmen nicht förderfähig wäre. NRW sieht z.B. neben der WBG-Förderung „Zuschüsse zur Sicherung des Zugangs von sozial benachteiligten Familien und Kindern zu Angeboten anerkannter Einrichtungen der Familienbildung“ (Runderlass MGFFI 2006) vor, die als zusätzliche Mittel zum Ausgleich für Gebührenausschlag und für Kinderbetreuung beantragt werden können. Ein wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft (MKW) schlägt nun vor, das Engagement der Träger – u.a. auch in dem oben genannten Bereich – mit einer Innovationspauschale als Zuschlag zur WBG-Grundfinanzierung in Höhe von z.B. 5 % des Haushaltsansatzes für die WBG-Förderung zu unterstützen (Bogumil/Gehne 2019, 39).

## 7) Forschung

Während mit dem Adult Education Survey (AES) inzwischen bundesweite Daten zur Beteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung vorliegen, gibt es dazu im Bereich der Eltern- und Familienbildung eine Forschungslücke, die es zu schließen gilt.

Im Hinblick auf die Elternbildungsprogramme, die vielfach nur in der Modellphase wissenschaftlich begleitet worden sind, sollte nach einer bestimmten Zeit, wenn die Projekte in die reguläre Arbeit von Familienbildungseinrichtungen bzw. anderen Einrichtungen integriert worden sind, eine „Implementationsforschung“ durchgeführt werden, die Hinweise für die zukünftige Arbeit und die Formulierung von Mindeststandards für den Einsatz der Programme in der Praxis gibt. Außerdem gilt es die Nachhaltigkeit der Programme genauer zu untersuchen, wozu Forschungen unter bestimmten Aspekten erforderlich sind. Im Fall von OPSTAPJE und HIPPY schlagen Jurczyk/Sann/Thrum (2004, Zusammenfassung, 12) Nachuntersuchungen, insbesondere an den Übergängen zum Kindergarten und zur Schule, vor. Darüber hinaus kann eine Prozessforschung zur Identifikation von Wirkfaktoren und zur Qualitätssicherung der Programme Klarheit schaffen, wie die positive Wirkung des Programms auf die Familien und Kinder zustande kommt (ebenda).

## Literatur

- Anastasopoulos, Charis (2015): Empowernde Effekte. In: Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien. Münster/New York, S. 197–209
- Arnoldt, Bettina/Steiner, Christine (2013): Bieten Ganztagschulen Eltern mit Migrationshintergrund bessere Beteiligungschancen? In: Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (Hrsg.): Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Wiesbaden, S. 105–124
- Asbrock, Frank u. a. (2012): Kontakt hilft – auch wenn die Politik es nicht immer leichtmacht. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Frankfurt a. M., S. 199–219
- Auernheimer, Georg (2012): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 7. Auflage. Darmstadt
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Baader, Meike (2013): Diversity Education in den Erziehungswissenschaften – ‘Diversity’ as a buzzword. In: Hauen-schild, Katrin/Robak, Steffi/Sievers, Isabel (Hrsg.): Diversity Education. Frankfurt a. M., S. 38–59
- Bandura, Albert (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart (Kap. 9)
- Barz, Heiner u. a. (2015): Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Essen, Düsseldorf.
- Barwig, Klaus/Hinz-Rommel, Wolfgang (Hrsg.) (1995): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Freiburg
- Becker, Birgit (2010): Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. MZES Arbeitspapiere No. 137. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung
- Becker, Birgit/Gresch, Cornelia (2016): Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden, S. 73–115
- Belsky, Jay (2009): Effects of Child Care on Child Development: Give Parents a real choice. London ([http://www.mpsv.cz/files/clanky/6640/9\\_jay\\_Belsky\\_EN.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/6640/9_jay_Belsky_EN.pdf)) Zugriff: 01.08.2019
- Bierschock, Kurt/Dürnberger, Andrea/Rupp, Marina (2008): Evaluation des HIPPY-Programms in Bayern. Ifb-Materialien 3-2008. Bamberg ([https://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat\\_2008\\_3.pdf](https://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_2008_3.pdf)) Zugriff: 01.08.2019
- Blickenstorfer, Radmila (2009): Strategien der Zusammenarbeit. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung. Wiesbaden, S. 69–87
- Boddy, Janet et al. (2009): International Perspectives on Parenting Support Non-English Language Sources, London. (<https://dera.ioe.ac.uk/11157/1/DCSF-RR114.pdf>) Zugriff: 15.06.2019
- Böhmer, Anselm (2018): Inklusive Differenzen. Perspektiven migrationssensibler Familienbildung. In: Geisen, Thomas u. a. (Hrsg.): Familienbildung in der Migrationsgesellschaft. Interdisziplinäre Praxisforschung. Münster/New York, S. 19–32
- Bogumil, Jörg/Gehne, David, H. (2019): Weiterentwicklung des Weiterbildungsgesetzes in NRW. Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft (MKW). (<https://www.sowi.rub.de/mam/content/regionalpolitik/weiterbildungsgutachtenendfassung.pdf>) Zugriff 23.08.2019
- Bremer, Helmut u. a. (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld.
- Brixius, Bernd/Koerner, Sabina/Piltmann, Birgit (2005): FuN – der Name ist Programm – Familien lernen mit Spaß. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen, S. 137–159
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2015): Konzept für einen bundesweiten Frauen bzw. Elternintegrationskurs. Überarbeitete Neuaufgabe. ([http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-frauen-eltern-ik.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-frauen-eltern-ik.pdf?__blob=publicationFile)) Zugriff 12.08.2019
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2017): Familienbildung und Familienförderung zum gelingenden Aufwachen von Kindern als Aufgabe des Jugendamts. Ergebnisbericht zur Online-

Befragung der Jugendamtsleitungen in den 16 Bundesländern im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Langfassung

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017a): Gelebte Vielfalt: Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland. (<https://www.bmfsfj.de/blob/116880/83c02ec19d8ea15014d7868048f697f2/gelebte-vielfalt-familien-mit-migrationshintergrund-in-deutschland-data.pdf>) Zugriff: 24.08.2019

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2012): Zeit für Familie. Familienzeitpolitik als Chance einer nachhaltigen Familienpolitik. Achter Familienbericht. Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission. Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin (<https://www.bmfsfj.de/blob/93196/b8a3571f0b33e9d4152d410c1a7db6ee/8-familienbericht-data.pdf>) Zugriff: 02.08.2019

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht. Bonn

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2008): Starke Leistung für jedes Alter. Erste Ergebnisse der Wirkungsforschung im Aktionsprogramm Mehrgenerationenhaus. Berlin (<https://www.bmfsfj.de/blob/95376/61ea3ca1df6e2faf6d03fb768db20988/starke-leistung-fuer-jedes-alter-data.pdf>) Zugriff: 01.08.2019

Corell, Lena/Kassner, Karsten/Lepperhoff, Julia (2016): Integration von geflüchteten Familien. Handlungsleitfaden für Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter. Berlin

Cummins, James (1982): Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese. Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg

Daveri, Livia/Papp-Derzsi, Annamaria/Weilbrenner, Miriam/LaKi (2018): Griffbereit, Rucksack KiTa und Rucksack Schule. Programme zur durchgängigen Sprach- und Familienbildung der Kommunalen Integrationszentren NRW. In: Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Praxisleitfaden Interkulturelle Öffnung der Familienbildung. Unter Mitwirkung der Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2003): Eine Kultur des Aufwachsens Potentiale und Grenzen von Opstapje. Frühförderung 2–4-jähriger Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Dokumentation der Fachtagung 27./28. Februar 2003 in Freising ([https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/351\\_2511tagdok.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/351_2511tagdok.pdf)) Zugriff: 02.07.2019

Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe (Hrsg.) (2013): „Umgang mit Vielfalt – Interkulturelle Öffnung“ in der Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe. Düsseldorf (<https://www.diakonie-rwl.de/sites/default/files/publikationen/2013-10-16-umgangmitvielfalt-diskussionsbeitrag.pdf>) Zugriff: 24.08.2019

Die Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW (Hrsg.) (2014): Familienbildung während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft ‚fünf bis elf‘. Praxis für Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. Wuppertal  
Diller, Angelika (2006): Eltern-Kind-Zentren – Grundlagen und Rechercheergebnisse. München: Deutsches Jugendinstitut

Ditton, Hartmut/Krüskens, Jan/Schauenberg, Magdalena (2005): Bildungsungleichheit – Der Beitrag von Familie und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (2); S. 285–304

Dornes, Martin (1997): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main.

European Commission/EACEA/Eurydice 2015: Adult Education and Training in Europe. Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report. Luxembourg: Publication Office of the European Union. ([https://www.eras.musplus.sk/uploads/publikacie/2015\\_AEducation\\_LOAccess\\_Eurydice\\_Comparative\\_Report\\_en.pdf](https://www.eras.musplus.sk/uploads/publikacie/2015_AEducation_LOAccess_Eurydice_Comparative_Report_en.pdf)) Zugriff: 24.08.2019

Faas, Stefan/Landhäußer, Sandra/Treptow, Rainer (2017): Familien- und Elternbildung stärken. Konzepte, Entwicklungen, Evaluation. Wiesbaden

Faas, Stefan/Landhäußer, Sandra/Treptow, Rainer (2011): Offene Angebote in der Eltern- und Familienbildung: Eine empirische Annäherung an ein bisher wenig beachtetes Feld. In: neue praxis 6/2011, S. 618–630

Fischer, Veronika (2019): Leitlinien einer diversitätsbewussten Familienbildung im Kontext von Migration. Zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Vielfalt in der Familienbildung. In: Geisen, Thomas u. a. (Hrsg.): Familienbildung in der Migrationsgesellschaft. Interdisziplinäre Praxisforschung. Münster/New York, S. 33–52

- Fischer, Veronika (2014): Interkulturelle Öffnung der Familienbildung. In: Vanderheiden, Elisabeth/Mayer, Claude-Hélène (Hg.): Handbuch interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools. Göttingen, S. 250–254
- Fischer, Veronika (2012): Im Blickpunkt: Migration. Eltern stärken – Teilhabe verbessern. Eine Expertise im Rahmen des Projekts: Familienbildung während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft ‚fünf bis elf‘. Hrsg. von den Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW
- Fischer, Veronika (2011): Interkulturelle Kompetenz. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts., S. 334–358
- Fischer, Veronika/Krumpholz, Doris/Schmitz, Adelheid (2011): Stärkung der Selbsthilfepotenziale und Vernetzung – das Elternnetzwerk NRW. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.) (2011): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien, Schwalbach/Ts., S. 458–472.
- Fischer, Veronika/Stimm-Armingeon, Birgit (2008): Praxisleitfaden. Interkulturelle Öffnung der Familienbildung. Hrsg. vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW und den Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW. Düsseldorf.
- Fischer, Veronika/Krumpholz, Doris/Schmitz, Adelheid (2007): Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. Hrsg. vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Fischer, Veronika/Krumpholz, Doris/Schmitz, Adelheid/Patocs, Csilla (2007a): Stärkung der Selbsthilfepotenziale und Vernetzung zugewanderter Eltern. Eine Untersuchung des Elternnetzwerks NRW unter besonderer Berücksichtigung des Fortbildungsbedarfs. Düsseldorf ([https://archiv.soz-kult.fh-duesseldorf.de/groups/material.fb6/forschung/ForschungsprojektElternnetzwerk/bericht\\_elternnetzwerk.pdf](https://archiv.soz-kult.fh-duesseldorf.de/groups/material.fb6/forschung/ForschungsprojektElternnetzwerk/bericht_elternnetzwerk.pdf)) Zugriff: 06.08.2019
- Friedrich, Lena/Siegert, Manuel (2009): Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte. Abschlussbericht zum Projekt Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern. Working Paper 24 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg ([http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp24-foerderung-bildungserfolge.pdf%3F\\_\\_blob%3DpublicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp24-foerderung-bildungserfolge.pdf%3F__blob%3DpublicationFile)) Zugriff: 24.08.2019
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2009): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden
- Gaitanides, Stefan (2011): Zugänge der Familienarbeit zu Migrantenfamilien. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts., S. 323–333
- Gerull, Susanne (2013): Hausbesuche in der Sozialen Arbeit: Traditioneller Ansatz – zu wenig reflektiert. Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, 33 (127), 51–62 (<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:O168-ssoar-458540>) Zugriff: 31.07.2019
- Gesemann, Frank/Schwarze, Kristin/Nentwig-Gesemann, Iris (2015): Ergebnisse der Evaluation des Landesprogramms „Berliner Familienzentren“. Endbericht. (evaluation\_landesprogramm\_berliner\_familienzentren.pdf) Zugriff: 24.08.2019
- Gomolla, Mechtild (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden, S. 21–49
- Groos, Thomas/Jehles, Nora (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen“ – Werkstattbericht Band 3. Gütersloh: Bertelsmann
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2005): Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit /Sozialpädagogik. 3. Aufl., S. 1136–1148
- Hallenberg, Bernd (2017): Unser Leben in Deutschland. Die neuen Migrantenmilieus. Erkenntnisse aus dem qualitativen Teil der vhw-Migrantenmilieustudie 2017/2018. Berlin ([https://www.vhw.de/fileadmin/user\\_upload/08\\_publicationen/werkSTADT/PDF/vhw\\_werkSTADT\\_Migrantenmilieustudie\\_Nr\\_14\\_2017.pdf](https://www.vhw.de/fileadmin/user_upload/08_publicationen/werkSTADT/PDF/vhw_werkSTADT_Migrantenmilieustudie_Nr_14_2017.pdf)) Zugriff: 24.08.2019
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim und München
- Handschuck, Sabine/Schröer, Hubertus (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. Augsburg
- Hartung, Susanne/Kluwe, Sabine/Sahrai, Diana (2010): Elternbildung und Elternpartizipation in Settings. Eine programmspezifische und vergleichende Analyse von Interventionsprogrammen in Kita, Schule und Kommune. Ab-

- schlussbericht. Bielefeld ([https://www.instep-online.de/App\\_Data/upload/pdf/Abschlussbericht\\_BEEP.pdf](https://www.instep-online.de/App_Data/upload/pdf/Abschlussbericht_BEEP.pdf)) Zugriff: 24.08.2019
- Hinz-Rommel, Wolfgang (1995): Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienste. In: Barwig, Klaus/Hinz-Rommel, Wolfgang (Hrsg.): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Freiburg, S. 129–147
- Honkanen-Schoberth, Paula (o.J.): Starke Kinder brauchen starke Eltern. Der Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes. Stuttgart
- Honkanen-Schoberth, Paula (2018): Starke Eltern – Starke Kinder. Elternkurse des Deutschen Kinderschutzbundes. In: Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI) (Hrsg.) (2018): Praxisleitfaden Interkulturelle Öffnung der Familienbildung. Düsseldorf, S. 159–164
- Hunger, Uwe/Metzger, Stefan (2011): Kooperation mit Migrantenorganisationen. Studie im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Münster ([https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/2011-kooperationmigrantenorganisationen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/2011-kooperationmigrantenorganisationen.pdf?__blob=publicationFile)) Zugriff: 25.08.2019
- Iller, Carola (2010): Familienbildung. In: Zeuner, Christine (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Fachgebiet Erwachsenenbildung. Anbieter von Erwachsenenbildung: Einrichtung und Organisation. Weinheim/München (online:[www.erzwissonline.de](http://www.erzwissonline.de) – DOI 10.3262/EE016100070)
- Jurczyk, Karin/Sann, Alexandra/Thrum, Kathrin (2004): Opstapje – Schritt für Schritt. Deutsches Jugendinstitut: München. ([https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/7842\\_Abschlussbericht\\_Evaluation\\_Opstapje\\_gesamt.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/7842_Abschlussbericht_Evaluation_Opstapje_gesamt.pdf)) Zugriff: 30.07.2019
- Kadera, Stepanka/Minsel, Beate (2018): Elternbildung – Weiterbildung im familialen Kontext. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Bd. 2., 6. Aufl., Wiesbaden, S. 1253–1267
- Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel, S. 77–98
- Klein, Gerhard (2002): Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken. Stuttgart
- König, Joachim/Maschke, Dietmar (2008): Türkischsprachige Elternkurse des Deutschen Kinderschutzbundes Landesverband Bayern e. V. – Bericht über die Ergebnisse der externen Evaluation
- König, Joachim/Maschke, Dietmar (2011): Russischsprachige Elternkurse des Deutschen Kinderschutzbundes Landesverband Bayern e. V. – Bericht über die Ergebnisse der externen Evaluation
- Küpper, Beate/Zick, Andreas (2016): Zwischen Willkommen und Hass. Einstellung der deutschen Mehrheitsbevölkerung zu Geflüchteten. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis. Gute Flüchtlinge, schlechte Flüchtlinge?! Schwalbach/Ts., 1, 1/2016, S. 13–32
- Kuhn, Hans-Werner/Hufer, Klaus-Peter (2007): Partizipation. In: Weißeno u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 265–273
- Lanfranchi, Andrea/Neuhauser, A. (2012): ZEPPELIN 0–3: Theoretische Grundlagen, Konzept und Implementierung des frühkindlichen Förderprogramms „PAT – Mit Eltern lernen“. Frühe Bildung, 2 (1), 1–9
- Laubstein, Claudia/Holz, Gerda/Seddig, Nadine (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. Bielefeld ([https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSf/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_WB\\_Armutsfolgen\\_fuer\\_Kinder\\_und\\_Jugendliche\\_2016.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSf/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutsfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf)) Zugriff: 24.08.2019
- Lehrl, Simone u.a. (2012): Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter. In Zeitschrift für Familienforschung, 24. Jahrg., 2012/H. 2; S. 115–132
- Leiprecht, Rudolf (2011): Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik. In: Leiprecht, Rudolf (2011): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach, S. 15–44
- Leyendecker, Birgit (2008): Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien. Die Bedeutung der Eltern. In: IMIS-Beiträge, Heft 34/2008, S. 91–102 ([https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4\\_Publikationen/PDFs/imis34.pdf](https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/imis34.pdf)) Zugriff: 14.08.2019
- Leyendecker, Birgit (2011): Sozialisation und Erziehung – der Stellenwert der Familie. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.) (2011): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts., S. 240–249
- Lösel, Friedrich (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Herausgegeben vom BMFSFJ. ([https://aba-fachverband.info/wp-content/uploads/Elternbildung\\_Abschlussbericht2006.pdf](https://aba-fachverband.info/wp-content/uploads/Elternbildung_Abschlussbericht2006.pdf)) Zugriff: 24.08.2019



- Mayer, Claude-Hélène/Vanderheiden, Elisabeth (2014): Grundlagentexte: Begriffe und Konzepte im Kontext interkultureller Öffnung. In: Dies. (Hg.): Handbuch interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools. Göttingen, S. 27–65
- McCabe, Lisa A./Cochran Moncrieff (2008): The Cornell Early Childhood Program. Can Home Visiting Increase the Quality of Home-based Child Care? Findings from the Caring For Quality Project. [https://static1.squarespace.com/static/56be46a6b6aa60dbb45e41a5/t/57f2798837c581cf102e081f/1475508617643/CECP\\_CFQ\\_Research\\_Brief\\_5.pdf](https://static1.squarespace.com/static/56be46a6b6aa60dbb45e41a5/t/57f2798837c581cf102e081f/1475508617643/CECP_CFQ_Research_Brief_5.pdf) Zugriff: 01.08.2019
- Meier-Gräwe, Uta (2013): Zusammenarbeit der Partner vor Ort. Vernetzungs- und Sozialraumorientierung. In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“/Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim und Basel, S. 130–144
- Melhuish, Edward (2013): Die frühkindliche Umgebung: langfristige Wirkungen frühkindlicher Bildung und Erziehung. In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“, Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.). Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim und Basel, S. 209–222.
- Mengel, Melanie (2007): Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive. Wiesbaden
- Merkle, Tanja (2011): Milieus von Familien mit Migrationshintergrund. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts., S. 83–99
- Merx, Andreas (2013): Von Integration zu Vielfalt. Kommunale Diversitätspolitik in der Praxis. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/stuttgart/10142.pdf> Zugriff 01.08.2019
- Michalek, Ruth /Laros, Anna (2008): Multiplikatorenmodelle für die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Freiburg
- Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg (Hrsg.) (2012): Familien in Baden-Württemberg. Eltern- und Familienbildung. Aktuelle Entwicklungen – Interkulturelle Ausrichtung. Report 2/2012. ([https://www.statistik-bw.de/FaFo/Familien\\_in\\_BW/R20122.pdf](https://www.statistik-bw.de/FaFo/Familien_in_BW/R20122.pdf)) Zugriff: 24.08.2019
- Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Senioren Baden-Württemberg (2014): Rahmenvereinbarung zur Umsetzung des Programms STÄRKE (RV STÄRKE 2014) nach dem Ministerratsbeschluss vom 10. Dezember 2013. Stuttgart
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): Praxisleitfaden Interkulturelle Öffnung der Familienbildung. Düsseldorf
- Minsel, Beate (2010): Eltern- und Familienbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung 4. durchgesehene Auflage Wiesbaden, S. 865–872
- Müller, Dagmar et al. (2015): Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“. Abschlussbericht, München
- Müller, Heinz/Rock, Kerstin/ism (2012): Elternarbeit und Netzwerke für Elternbildung, Frühe Hilfen und Integration. Expertise für die länderoffene Arbeitsgruppe der für die Integration zuständigen Ministerinnen und Minister, Senatorinnen und Senatoren
- Müller, Heinz/Schmenger, Sarah/Schwamb, Nicole/ism (2017): Projektbericht Landesjugendhilfeplan Plus – Geflüchtete Familien im Saarland. ([https://www.saarland.de/dokumente/res\\_sociales/Projektbericht\\_LandesjugendhilfeplanungPlus-GefluechteteFamilienSaarland\\_2017.pdf](https://www.saarland.de/dokumente/res_sociales/Projektbericht_LandesjugendhilfeplanungPlus-GefluechteteFamilienSaarland_2017.pdf)) Zugriff 20.08.2019
- Münz, Angelika/Heisig, Sandra (2011): Determinanten von erfolgreichen Übergängen in Ausbildung – erfolgreiche Elternarbeit an den Schulen. In: Migration und Soziale Arbeit, Weinheim und Basel, 33, 4/2011, S. 337–341.
- National Center (o.J.): Parents as Teachers. Research and program quality. (<http://kanehomevisits.org/files/Resources/PAT-ResearchProgramQuality.pdf>) Zugriff: 02.08.2019
- Nestvogel, Renate (2008): Diversity Studies und Erziehungswissenschaften. In: GPJE (Hrsg.): Diversity Studies und politische Bildung. Schwalbach, S. 21–33
- Oswald, Ingrid (2007): Migrationssoziologie. Konstanz
- Öztürk, Halit/Reiter, Sara (2017): Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW. Bielefeld

- Pietsch, Stefanie/Ziesemer, Sonja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2010): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse, München.
- Pettigrew, Thomas/Tropp, Linda (2006): A meta-analytic test of intergroup contact theory. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 5/2006, S. 751–783.
- Pfaller-Rott, Monika (2010): Migrationsspezifische Elternarbeit beim Transitionsprozess vom Elementar- zum Primarbereich. Eine explorative Studie an ausgewählten Kindertagesstätten und Grundschulen mit hohem Migrationsanteil. Berlin
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (Qua-LiS NRW) (Hrsg.) (2018): Weiterbildungsbericht NRW. Berichtsjahr 2016. Soest
- Rauer, Wulf (2009): Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder®“. Wirkungsanalysen bei Eltern und ihren Kindern in Verknüpfung mit Prozessanalysen in den Kursen – eine bundesweite Studie. Würzburg
- Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) (Hrsg.) (2005): RAA in NRW: 25 Jahre interkulturelle Kompetenz. Konzepte. Praxis. Perspektiven. Essen
- Roth, Hans-Joachim (2015): Einführung: Was ist eigentlich RUCKSACK? In: Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Münster/New York 2015, S. 9–25
- Rütting, Wolfgang (2009): Hausbesuche des Allgemeinen Sozialen Dienstes – bewährter Standard sozialarbeiterischen Handelns. In: *Forum Erziehungshilfen*, Nr. 1/2009, S. 12–17
- Rummel, Beate/Naves, Annegret (2005): Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. Zwischenevaluation des Programms in den ersten zehn Kindertageseinrichtungen, Essen
- Rupp, Marina/Mengel, Melanie/Smolka, Adelheid (2010): *Handbuch zur Familienbildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern. Ifb Materialien 7-2010*. Herausgegeben vom Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg. Bamberg ([https://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat\\_2010\\_7.pdf](https://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_2010_7.pdf)) Zugriff: 24.08.2019
- Sacher, Werner (2012): Elternarbeit mit Migranten. In: Matzner, Michael (Hrsg.) (2012): *Handbuch Migration und Bildung*, Weinheim und Basel, S. 301–314.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (Hrsg.) (2014): *Migrantenorganisationen in der kooperativen Elternarbeit: Potenziale, Strukturbedingungen, Entwicklungsmöglichkeiten*. Berlin. ([http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR-FB\\_Elternarbeit\\_Migrantenorganisationen.pdf](http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR-FB_Elternarbeit_Migrantenorganisationen.pdf)). Zugriff: 15.08.2019
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR Forschungsbereich) (Hrsg.) (2014a): *Eltern als Bildungspartner: Wie Beteiligung an Grundschulen gelingen kann*. Berlin ([https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/SVR\\_Eltern\\_als\\_Bildungspartner\\_2014.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Eltern_als_Bildungspartner_2014.pdf)) Zugriff: 06.08.2019
- Sann, Alexandra/Thrum, Kathrin (2005): *Opstapje – Schritt für Schritt. Ein präventives Spiel- und Lernprogramm für Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien und ihre Eltern*. Deutsches Jugendinstitut e.V. München ([https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/opstapje/praxisleitfaden/Opstapje\\_Praxisleitfaden.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/opstapje/praxisleitfaden/Opstapje_Praxisleitfaden.pdf)) Zugriff: 15.07.2019
- Schilling, Gabi (2009): *Interkulturelle Arbeit als Querschnittsaufgabe der Familienzentren. Kurzexpertise auf Basis der Zertifizierungsergebnisse bis 2008 und den Ergebnissen aus der wissenschaftlichen Begleitung*. Köln ([https://www.paedquis-familienzentrum.de/sites/default/files/expertise\\_interkulturelle\\_arbeit.pdf](https://www.paedquis-familienzentrum.de/sites/default/files/expertise_interkulturelle_arbeit.pdf)) Zugriff: 15.07.2019
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or Not. The Education of Minorities, Multilingual Matters*. Cleveland
- Springer, Monika (2011): *Elterntrainings und Familienbildung*. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): *Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien*. Schwalbach/Ts., S. 473–501
- Springer, Monika (2011): *Die Parallelisierung von Sprachförderung und Familienbildung. Die Förderung der Mehrsprachigkeit der Kinder und der Erziehungskompetenz der Eltern*. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): *Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien*. Schwalbach, S. 502–510
- Schröer, Hubertus (2009): *Interkulturelle Öffnung und Diversity Management*. In: *Migration und Soziale Arbeit* 2009, H. 3/4, S. 203–211
- Schwaiger, Marika/Neumann, Ursula (2010): *Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA*. Im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA (Berlin), der Hauptstelle RAA NRW (Essen) und Integration Central (Weinheim). Hamburg (<http://www.perspektive-berufsabschluss.de/downloads/>

- Downloads\_Projekte\_Uebergangsmangement/Uebergangsmangement\_Weinheim\_Gutachten.pdf) Zugriff: 06.08.2019
- Sindbert, Renate (2009): PAT – Mit Eltern lernen. Bessere Bildungschance für Migrantenkinder durch frühe Förderung und Elternempowerment. In: Migration und Soziale Arbeit, H. 2/2009, S. 88–91.
- Sylva, Kathy et. al. (2004): The Effective Provision of Pre-School (EPPE) Project: Findings from pre-school period to end of stage 1. (<https://pdfs.semanticscholar.org/8cbf/090cf2641a0c2fcf73b3c0a0417a1ada0e58.pdf>) Zugriff 25.08.2019
- Textor, Martin R. (2007): Familienbildung. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 366–386
- Textor, Martin R. (2001): Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe. ([https://www.ipzf.de/Familienbildung\\_Jugendhilfe.pdf](https://www.ipzf.de/Familienbildung_Jugendhilfe.pdf)) Zugriff: 24.08.2019
- Thiersch, Hans (2002): Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim
- Treptow, Rainer u.a. (2018a): Evaluation des Landesprogramms STÄRKE 2014. Forschungsbericht. Schwäbisch Gmünd und Tübingen. [https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads\\_Familie/STAERKE-2014\\_Evaluation\\_Gesamtbericht.pdf](https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Familie/STAERKE-2014_Evaluation_Gesamtbericht.pdf) Zugriff: 13.06.2019
- Treptow, Rainer u.a. (2018 b): Evaluation des Landesprogramms STÄRKE 2014. Kurzbericht (August 2018). In: (<https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/soziales/familie/eltern-und-familienbildung/untersuchungen-zur-familienbildung>). Zugriff 29.05.2019
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.) (2005): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid/Niermann, Jochen (2002): Evaluation des Elternkurskonzepts „Starke Eltern – Starke Kinder“ des Deutschen Kinderschutzbundes. Ein Forschungsbericht.
- UNESCO (2015): Recommendation on Adult Learning and Education. (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179>) Zugriff: 24.08.2019
- Verein für präventive Pädagogik (Hrsg.): Das Projekt „join!“. URL:<http://www.praepaed.de/join/>(abgerufen am 16.03.2017).
- Verwaltungsvorschrift des Sozialministeriums zur Förderung von Elternkompetenzen im Rahmen des Programms STÄRKE 2019 (VwV STÄRKE 2019) vom 31.01.2019 – Az.: 21-5049.2-001.03/VwV
- vhw- Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung e.V. (vhw) (Hrsg.) (2018): Migranten, Meinungen, Milieus. vhw – Migrantenmilieu-Survey 2018. Berlin ([https://www.vhw.de/fileadmin/user\\_upload/07\\_presse/PDFs/ab\\_2015/vhw\\_Migrantenmilieu-Survey\\_2018.pdf](https://www.vhw.de/fileadmin/user_upload/07_presse/PDFs/ab_2015/vhw_Migrantenmilieu-Survey_2018.pdf)) Zugriff: 24.08.2019
- Walper, Sabine/Stemmler, Mark (2013): Eltern als Bildungsvermittler für ihre Kinder stärken. Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ und seine Evaluation. In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“/Corell, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Weinheim und Basel, S. 21–43
- Watson, Louise/Chesters, Jenny (2012): Early Intervention for vulnerable young children and their families through the Parents as Teachers Program. Final Report. University of CANBERRA. AUSTRALIA'S CAPITAL UNIVERSITY. THE EDUCATION INSTITUTE ([http://www.canberra.edu.au/researchrepository/file/76d8b172-db3f-b8bd-d1f3-c1b6a8465904/1/full\\_text\\_final.pdf](http://www.canberra.edu.au/researchrepository/file/76d8b172-db3f-b8bd-d1f3-c1b6a8465904/1/full_text_final.pdf)) Zugriff:02.08.2019
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. 2. Auflage. Bielefeld
- Wippermann, Carsten/Flaig, Berthold Bodo (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In: APuZ 5/2009, S. 3–11.
- Zigler, Edward/Pfannestiel, Judy, C./Seitz, Victoria (2008): The Parents as Teachers Program and School Success: A Replication and Extension. The Journal of Primary Prevention, 29 (2), 103–120

Kontaktdaten:  
Prof. i.R. Dr. Veronika Fischer  
Hochschule Düsseldorf  
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften  
Münsterstraße 156  
40476 Düsseldorf  
E-Mail: [veronika.fischer@hs-duesseldorf.de](mailto:veronika.fischer@hs-duesseldorf.de)



**Gefördert vom**



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

**Deutsches Jugendinstitut e. V.**

Nockherstraße 2  
D-81541 München

Postfach 90 03 52  
D-81503 München

**Telefon** +49 89 62306-0

**Fax** +49 89 62306-162

**[www.dji.de](http://www.dji.de)**