

Beate Minsel

## Stichwort: Familie und Bildung

*Schlüsselwörter:* Familienbildung; Familie als Bildungsort; Elterntraining

*Keywords:* family education; family as learning space; parent training

Dieser Beitrag hat das Ziel, eine Übersicht über zentrale Konzepte, Fragestellungen und Forschungsfelder im Themenbereich Familie und Bildung zu geben. Als erstes soll jedoch kurz erläutert werden, wie in diesem Beitrag die Begriffe Familie und Bildung spezifiziert werden und was mit dem zentralen Begriff Familienbildung gemeint ist.

Die *Familie* ist durch verwandtschaftliche, soziale und/oder juristisch definierte Beziehungen innerhalb und zwischen Generationen bestimmt und zeichnet sich typischerweise durch enges Zusammenleben und Kooperation aus. Eine Familie besteht aus mindestens zwei Personen, die unterschiedlichen Generationen angehören, z.B. einer Mutter und einem Kind (Alleinerzieher-Familie). Der häufigste Fall ist die Kernfamilie mit Vater, Mutter und Kind(ern). Weiterhin gibt es Drei-Generationen-Familien, Stieffamilien und so genannte Patchwork-Familien, in denen Kinder von einem oder beiden Partnern aus früheren Beziehungen und eventuell auch gemeinsame Kinder leben (vgl. BÖHNISCH 2002; SCHNEEWIND 1999).

Seit dem 18. Jahrhundert ist *Bildung* ein Zentralbegriff der erziehungswissenschaftlichen Fachsprache, der jedoch in der Literatur auf sehr unterschiedliche Weise spezifiziert wird. Nach BENNER/BRÜGGEN (2004, S. 174) bezeichnet der Begriff Bildung „sowohl den Prozess der Formung des Menschen als auch die Bestimmung, das Ziel und den Zweck menschlichen Daseins“. Der Bildungsprozess erstreckt sich über die gesamte Lebensspanne und beruht sowohl auf systematisch geplanten (intentionalen) Instruktions- und Lernprozessen als auch auf informellen oder beiläufigen Lernerfahrungen. In Abhängigkeit vom Grad der Intentionalität sowie der organisatorischen Einbettung und Strukturierung der Lehr-Lernprozesse in den verschiedenen Bildungsorten (s.u.) kann man zwischen informeller, non-formaler und formaler Bildung unterscheiden (vgl. TENORTH/TIPPELT in Druck). *Formale Bildung* findet in regulären Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt (z.B. Schulen, Universitäten, Einrichtungen der beruflichen Bildung) und führt zu anerkannten Zertifikaten. *Non-formale Bildung* ist ebenfalls zielgerichtet und systematisch. Aber sie erfolgt außerhalb der etablierten (formalen) Bildungseinrichtungen,

und die Lernenden erhalten in der Regel keine anerkannten Zertifikate. *Informelle Bildung* geschieht im alltäglichen Lebensvollzug, z.B. in der Familie, in der Freizeit oder am Arbeitsplatz. Sie beruht in der Regel auf nicht-intentionalen und oft sub-bewusst ablaufenden Prozessen des Lernens (inzidentelles Lernen).

Mit Blick auf die Lern- und Bildungsorte, mit denen die Person im Laufe ihres Lebens in Kontakt tritt (oder im Prinzip treten könnte), unterscheidet man zwischen familiärer, vorschulischer, schulischer, akademischer und beruflicher Bildung. Eine große Zahl unterschiedlicher Bildungsorte findet man im Bereich der *Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (vgl. TIPPELT 1999). Für unseren Diskussionszusammenhang hat der Begriff *Grundbildung* oder *grundlegende Bildung* eine herausgehobene Bedeutung (vgl. TENORTH 2004). Er bezieht sich u.a. auf den Prozess der Aneignung von Grundvoraussetzungen für den Zugang zur sozialen und kulturellen Umwelt (vgl. BÜCHNER/WAHL 2005). Aus pädagogisch-psychologischer Sicht handelt es sich dabei um die Entwicklung grundlegender Strukturen der menschlichen Persönlichkeit, die für die späteren Lern- und Bildungsprozesse von entscheidender Bedeutung sind (s.u. Abschnitt 2.3).

Die auf den Themenbereich Bildung und Familie bezogene Forschung erstreckt sich auf viele Disziplinen. Während sich die systematische Pädagogik in erster Linie mit den grundsätzlichen Fragen und in diesem Zusammenhang auch mit den normativen Implikationen des Bildungsbegriffs befasst, thematisieren die empirische Bildungsforschung und die einschlägigen Nachbardisziplinen ausgewählte Aspekte des Bildungsgeschehens und untersuchen diese Phänomene auf dem Hintergrund der dort entwickelten Theorie- und Forschungsansätze. Dazu zählen u.a. die Soziologie und Sozialisationsforschung (vgl. HURRELMANN/ULICH 1991; TILLMANN 2000) die Entwicklungspsychologie (vgl. OERTER/MONTADA 2002) sowie die Pädagogische Psychologie (vgl. KRAPP/WEIDENMANN 2006).

Zwei zentrale Subthemen sind klar zu unterscheiden: zum einen die *Familienbildung*, deren Ziel darin besteht, die für die Erfüllung familienbezogener Aufgaben erforderlichen Kompetenzen zu stärken (z.B. im Rahmen von Elterntrainings zur Förderung der Erziehungskompetenz), zum anderen die Funktion der *Familie als Bildungsort*, wo vor allem die Kinder mit Kulturgütern und -techniken im weitesten Sinne vertraut gemacht werden. Gleichzeitig ist die Familie ein Lernort für Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster. Auch mit Blick auf die schulische, akademische und berufliche Bildung der Kinder hat die Familie in mehrfacher Hinsicht eine wichtige Funktion für den Bildungserfolg und die gesamte Bildungslaufbahn. Dieser Aufsatz gliedert sich deshalb auch in zwei Teile: Im ersten Teil wird die Familienbildung, im zweiten die Familie als Bildungsort behandelt.

## 1 Familienbildung

Unter *Familienbildung* werden alle Maßnahmen verstanden, die darauf abzielen, die Erziehungskompetenz zu stärken und das Zusammenleben in der Familie so zu gestalten, dass die Kinder in einer gesunden und entwicklungsförderlichen Lernumwelt aufwachsen. Dazu zählen in erster Linie systematisch geplante Veranstaltungen, nämlich Kurse und Schulungen von Trägern der Erwachsenenbildung, die in ihrem Angebot das Anliegen der Familienbildung berücksichtigen. In einem erweiterten Verständnis von Famili-

enbildung könnte man darunter auch Informations- und Lerngelegenheiten subsumieren, die eher beiläufig und ohne systematische Planung zur Weiterentwicklung familienrelevanter Kompetenzen beitragen. Dazu zählt z.B. das breite Feld der Ratgeberliteratur für Eltern oder das zunehmend an Bedeutung gewinnende Informationsangebot im Internet.

## 1.1 Geschichte

Seit man erkannt hat, dass Eltern einen massiven Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder ausüben, gibt es Überlegungen, wie man die Erziehungskompetenz durch entsprechende Aufklärung verbessern könnte. Dabei hat man in erster Linie die Mütter im Blick, da sie traditionell den größten Teil der Erziehung in der Familie übernehmen. Schon in der Antike haben Philosophen die Meinung vertreten, dass Eltern nicht ohne Weiteres in der Lage sind, ihre Kinder richtig zu erziehen. Einer der ersten pädagogischen Autoren der Neuzeit, die sich explizit mit dieser Frage befasst hat, ist der tschechische Theologe und Pädagoge COMENIUS (1592-1670). In seinen Schriften zur Theorie der Erziehung verweist er immer wieder auf die besondere Bedeutung der Familie bzw. der Mutter und entwickelt Ideen wie die Erziehungskompetenz der Mütter verbessert werden könnte. Hier ist insbesondere auf seinen Text „Informatorium der Mutterschul“ aus dem Jahr 1633 zu verweisen (vgl. COMENIUS 1962). Seine Ideen wurden später von anderen einflussreichen Pädagogen aufgegriffen. Auch Friedrich FRÖBEL (1782-1852) hielt die Familienerziehung zu seiner Zeit für unzureichend. Weder durch Kinderbewahranstalten (in den unteren Bevölkerungsschichten), noch durch die Kindermädchen (in den oberen Bevölkerungsschichten) noch durch die meisten Eltern konnte nach seiner Auffassung eine gute, umfassende Erziehung von Kleinkindern erreicht werden. Stattdessen sollten junge Frauen und Mütter im Kindergarten durch praktische Anschauung und Anleitung ihre Erziehungsfähigkeit verbessern (vgl. TEXTOR 1990). Ähnliche Gedanken finden sich auch bei Adolph DIESTERWEG (1790-1866).

In der Zeit der Aufklärung erscheinen zunehmend häufiger Veröffentlichungen, die sich explizit an Mütter und werdende Eltern richten. Einen maßgeblichen Einfluss haben von Anfang an Mediziner und Kinderärzte. Sie äußern sich nicht nur zu Fragen der Gesundheit, sondern übernehmen häufig auch die Beratung für die Erziehung der Kinder (vgl. STROß 2000). In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelt sich in dieser Tradition eine eigene Literaturgattung, die es heute noch gibt, nämlich die Ratgeberliteratur für Eltern und Erzieher (vgl. MARRÉ 1986). Im 19. Jahrhundert findet man darüber hinaus zahlreiche Aktivitäten, die man als familienbezogene Weiterbildung bezeichnen könnte, z.B. Angebote von staatlichen und kirchlichen Bildungsorganisationen für Mütter und junge Eltern. In den USA bilden sich um 1850 in Portland sogenannte „Maternal Associations“, die sich vor allem mit moralischer und religiöser Erziehung befassen (vgl. CROAKE/GLOVER 1977). In dieser Zeit werden erstmals eigene Elternzeitschriften gegründet, z.B. die Zeitschrift „Mother's Assistant“ (1841) oder das „Parent's Magazine“ (1840 bis 1850) (vgl. BRODERICK/SCHRADER 1981). 1888 wird die Child Study Association of America (CSAA) gegründet, die heute noch besteht. Ziel der CSAA ist es, wissenschaftliche Erkenntnisse über die Entwicklung von Kindern in allgemein verständlicher Weise an Eltern zu vermitteln. Die CSAA gründete landesweit Müttergruppen, die von eigens ausgebildeten Trainern beraten wurden. Informationsquellen waren Schriften von Philosophen (z.B. PLATO), Klassikern der Pädagogik (z.B. ROUSSEAU), Reformpädagogen (z.B. FRÖBEL, MONTESSORI) und später zunehmend auch Psychologen (z.B. Alfred

ADLER). Die Organisation veranstaltete außerdem Fachtagungen für Eltern und sie brachte Bücher und die Elternzeitschrift „Child Study“ heraus (vgl. WALLACH 2002).

In Deutschland kümmern sich mit Beginn des 20. Jahrhunderts verstärkt Psychologen und engagierte Lehrer oder Lehrerbildner um die Elternbildung (vgl. z.B. PRÜFER 1925). Neben dem traditionellen Gedankengut der philosophisch argumentierenden Pädagogik gewinnen in dieser Zeit die Schriften der sich neu etablierenden empirisch-wissenschaftlichen Psychologie an Einfluss. Sowohl in den USA als auch in Europa finden insbesondere die Konzepte der Psychoanalyse in der Tradition von Sigmund FREUD und die daraus hervorgegangene Kinderpsychotherapie (s. A. FREUD 1927, 1930) starke Beachtung.

In der Zeit vor dem zweiten Weltkrieg konkurrieren kirchliche und gewerkschaftliche Organisationen um das traditionelle Klientel der Familienbildung. Das seit 1924 bestehende *Reichsjugendwohlfahrtsgesetz* (RJWG) bildet die entsprechende gesetzliche Grundlage. Dieses Gesetz bleibt zwar auch in der Zeit des Nationalsozialismus in Kraft, aber de facto wird die Familienbildung von den Einrichtungen der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV) gesteuert. Die NSV wurde 1933 als Fürsorgeorganisation der NSDAP gegründet und als ein angeschlossener Verband der Partei geführt. Darüber versuchte die Partei durch Publikationen, Propagandamaßnahmen und andere Formen der Meinungsbildung ihre Erziehungsideale und insbesondere auch die NS-Mutterideologie im Bewusstsein der Bevölkerung zu verankern (vgl. CHAMBERLAIN 1997).

Nach 1945 werden zunächst die Strukturen aus der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg wieder reaktiviert. Mit der Ausdifferenzierung des Erwachsenenbildungsangebots und der zunehmenden Verwissenschaftlichung des gesamten Bildungssystems in den 1970er- und 1980er-Jahren verändert sich auch das Angebot im Bereich der Familienbildung. Die Zuständigkeit für die Realisierung institutioneller Familienbildung verbleibt in erster Linie bei den Familienbildungsstätten, den ehemaligen Mütterschulen, in kirchlicher, freier oder kommunaler Trägerschaft. Diese Organisationen stellen eine funktionierende Infrastruktur zur Verfügung und liefern auf diese Weise Gewähr für die Sicherstellung eines ausreichenden Bildungsangebots.

## 1.2 Zentrale Anliegen und Ziele der Familienbildung

Auf einer relativ allgemeinen Betrachtungsebene hat die Familienbildung das Ziel, die Familienmitglieder durch geeignete Maßnahmen (Informationen, Reflexion und Übungen oder Trainings) in die Lage zu versetzen, ein möglichst problemfreies und zufrieden stellendes Leben zu führen und insbesondere die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass den Kindern in und durch die Familie eine erfolgreiche, seelisch gesunde Entwicklung ermöglicht wird. Entsprechend wird im Sozialgesetzbuch (s.u.) formuliert, dass die anzubietenden Leistungen der Familienbildung dazu beitragen sollen, dass die Teilnehmer ihre Erziehungsverantwortung besser wahrnehmen können.

In theoretischen Überlegungen zur Familienbildung (vgl. z.B. TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006; PETTINGER 2006; PASTEFANOU 2006) wird betont, dass diese unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen eine wichtige Orientierungsfunktion im Hinblick auf übergeordnete Erziehungsziele habe. Aufgrund der Vielfalt und scheinbaren Beliebigkeit der Werte seien Eltern stark verunsichert; darüber hinaus möchten sie die eigene Erziehungskompetenz stärken, um möglichen Problemen rechtzeitig und angemessen begegnen zu können (vgl. TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003).

Was mit Erziehungskompetenz konkret gemeint ist und wie sich dieser Begriff näher aufschlüsseln lässt, ist jedoch keineswegs geklärt. Nach FUHRER (vgl. 2007) kommt es vor allem darauf an, dass die Eltern einen Erziehungsstil verwirklichen, der von Liebe und Verständnis geprägt ist, aber gleichzeitig eine klare Erwartungsstruktur zum Ausdruck bringt. Vergleichsweise konkrete Vorschläge wurden in der psychologischen Familienforschung erarbeitet. SCHNEEWIND (2005, S. 179) spricht von elterlichen „Beziehungs- und Erziehungskompetenzen“ im Sinne von „Selbstorganisationsdispositionen“. Sie müssen im Einklang mit der kindlichen Entwicklung kontinuierlich angepasst und weiterentwickelt werden. Vier Gruppen von Kompetenzen sind zu unterscheiden:

- (1) *selbstbezogene Kompetenzen*, die sich z.B. auf das pädagogische Wissen der Eltern und ihre zentralen Erziehungsziele beziehen;
- (2) *kindbezogene Kompetenzen*, die eine wesentliche Voraussetzung für die Art der Eltern-Kind-Interaktion darstellen (z.B. Empathiefähigkeit);
- (3) *kontextbezogene Kompetenzen*, die sich in der Fähigkeit zur Gestaltung und Aufrechterhaltung einer entwicklungsförderlichen Umgebung äußern (z.B. Ermöglichung vielfältiger sozialer Kontakte und Erfahrungsräume außerhalb der Familie) und
- (4) *handlungsbezogene Kompetenzen* als das Insgesamt der Maßnahmen und Strategien, die Eltern bei der Erziehung und pädagogischen Förderung ihrer Kinder einsetzen (z.B. in Übereinstimmung mit den eigenen Überzeugungen kreativ und konsequent zu handeln).

Die übergeordneten Aufgaben und Ziele der Familienbildung variieren in Abhängigkeit von den jeweiligen Phasen im *Familienlebenszyklus*, der sich nach Auffassung soziologischer und psychologischer Entwicklungstheorien (vgl. z.B. CARTER/MCGOLDRICK 1988) einerseits durch normative, d.h. im allgemeinen zu erwartende Übergänge und Entwicklungsstufen (z.B. Partnerschaft ohne Kinder, Familie mit jungen Kindern, Familie mit Jugendlichen, Entlassen der Kinder und Beginn der nachelterlichen Phase) und andererseits durch nicht-normative Übergänge (z.B. Scheidung/alleinerziehende Eltern, Wiederverheiratung und Rekonstituierung der Familie) ergibt. Zu den nicht-normativen Übergängen zählen auch Ereignisse die zu besonderen Belastungen in der Familie führen (z.B. Geburt eines behinderten Kindes, Tod eines Elternteils oder das Zusammenleben mit chronisch kranken Familienmitgliedern).

Im Hinblick auf die normativen Übergänge liegt in der Phase der *Ehevorbereitung* das primäre Ziel darin, die Kommunikation zwischen den Partnern, sowie Konflikt- und Problemlösefertigkeiten zu stärken. In der Phase der Entscheidung für eine dauerhafte Partnerschaft (*Ehebildung*) geht es um die Abklärung der wechselseitigen Erwartungen, die Reflexion weiblicher und männlicher Rollenbilder und die Entwicklung von Leitbildern für die Gestaltung des Familienlebens. Weitere Bildungsziele beziehen sich auf die Unterstützung bei der Bewältigung alltäglicher Familienfunktionen (z.B. Haushaltsführung, Ernährung, Geldeinteilung, Freizeitgestaltung). Herausragende Bedeutung gewinnt die Familienbildung mit dem Übergang zur *Elternschaft*. Die Aufgaben sind breit gestreut. Sie betreffen u.a. die Geburtsvorbereitung, die Aufklärung in Bezug auf gesundheitliche und wirtschaftliche Fragen oder die Stärkung der Erziehungskompetenz in Abhängigkeit vom jeweiligen Entwicklungsstand und der aktuellen Problemlage des Kindes. Das primäre Ziel ist die generelle Stärkung der Familie als Erziehungsinstanz und Bildungsort (s.u.).

### 1.3 Institutionelle Ansätze der Familienbildung

Die Familienbildung ist keine rein private Angelegenheit. Sie ist in wesentlichen Aspekten auch von staatlichem Interesse. Das betrifft insbesondere die fürsorgliche Unterstützung von benachteiligten oder risikobelasteten Mitgliedern der Gesellschaft. Die entsprechenden *gesetzliche Regelungen* sind deshalb in der Regel Bestandteil von Jugendwohlfahrts- bzw. Sozialhilfegesetzen. Das erste deutschlandweit gültige Gesetz zur Jugendwohlfahrt wurde vom Deutschen Reichstag als Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) 1922 verabschiedet und trat 1924 in Kraft. Mit der Novellierung im Jahr 1953 wurde es in Jugendwohlfahrtsgesetz umbenannt. Im Sozialgesetzbuch Achtes Buch (SGB VIII), das seit 1. Januar 1991 in Kraft ist, wird die Familienbildung ebenfalls als Teil des Leistungskatalogs der Jugendhilfe rechtlich verankert. Sie soll teilnehmerorientiert sein, der Pluralisierung der Familienformen entsprechen und die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen befähigen. Eltern sollen über ihre Rechte in Kindertagesstätten und Schulen informiert werden und Kriterien qualitativ guter Erziehung, Bildung und Betreuung kennenlernen. Weiterhin ist im SGB VIII (§16, Abs. 1) festgelegt, dass es sich bei den Maßnahmen der allgemeinen Förderung der Familienerziehung um Soll-Leistungen handelt. Das bedeutet, dass im Regelfall die Leistung von den zuständigen Trägern zu erbringen ist und für den Fall der Ausnahme eine zwingende Begründung vorliegen muss, die sich aus der Natur der Sache ableitet. Finanzmangel ist z.B. kein atypischer Umstand (BVerwGE 56, 200 und 223; 64, 318 und 323).

Institutionelle Anbieter von Familienbildung sind in Deutschland vor allem die *Familienbildungsstätten*. Das sind Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die meist in freier Trägerschaft und häufig mit kirchlicher Bindung spezielle Angebote für Familien bzw. werdende Eltern bereitstellen. Sie sind über das ganze Land verteilt. Im Jahr 1996 gab es in Deutschland 586 Familienbildungsstätten (vgl. VASKOVICS 1996). Während diese Einrichtungen auf der Grundlage stabiler Organisationsstrukturen für ein regelmäßiges Angebot sorgen, das laufend auf die Bedürfnisse der Zielgruppen angepasst wird, bieten andere Institutionen (z.B. Kirchen, Einrichtungen der freien Wohlfahrtspflege, Volkshochschulen oder Selbsthilfegruppen) nur von Fall zu Fall und in Abhängigkeit von den aktuell gegebenen Möglichkeiten ein auf die Bedürfnisse der Familienbildung zugeschnittenes Programm an. Nach LÖSEL u.a. (vgl. 2006) gab es im Jahre 2004 in Deutschland 6.183 Einrichtungen, die Familienbildung anboten. Von ihnen wurden im Bezugsjahr knapp 28.000 familienbezogene Bildungsangebote erbracht. Die Autoren schätzen, dass gegenwärtig in Deutschland ca. 197.000 Veranstaltungen angeboten werden. Hinzu kommen ca. 2.300 Fortbildungs- und Supervisionsveranstaltungen mit Bezug zu solchen Angeboten. – Die Kursleiter haben in den meisten Fällen eine pädagogische Vorbildung, etwa die Hälfte hat eine spezielle Kursleiterausbildung absolviert. Die Familienbildungsangebote werden u.a. über öffentliche Mittel, Teilnehmergebühren (ca. 3 Euro pro Kursstunde) und Spenden finanziert.

### 1.4 Teilnehmer an Familienbildungsveranstaltungen

Die Teilnehmerschaft an Eltern- und Familienbildung rekrutiert sich vor allem aus der Mittelschicht und es sind vor allem Frauen, die aktiv teilnehmen (vgl. PAPASTEFANOU 2006). In der Zusammenstellung von LÖSEL u.a. (vgl. 2006) ergab sich eine Frauenquote

von 83%. Männer beteiligen sich nur selten an Veranstaltungen der Familienbildung, obwohl immer wieder betont wird, dass diese auch eine Chance für Männer sein kann (vgl. BOESER 2004) und bei manchen Kursen verlangt wird, dass beide Eltern teilnehmen. Auch Eltern aus bildungsfernen Milieus oder in prekären Lebenslagen sowie aus Familien mit Migrationshintergrund bleiben den klassischen Angeboten der Familienbildung eher fern. Als Reaktion auf diese Erkenntnis werden häufig Sonderprogramme für spezielle Problemgruppen, z.B. für Eltern aus der so genannten „Unterschicht“ (vgl. HAUG-SCHNABEL/BENSEL 2003) oder für Migranten (vgl. BREITKOPF/SCHWEITZER 2006) angeboten.

RUPP/OBERNDORFER/MENGEL (vgl. 2004), MENGEL/OBERNDORFER/RUPP (vgl. 2006) sowie LÖSEL u.a. (vgl. 2006) fordern für bildungsferne Familien eine stärkere Fokussierung auf „niedrigschwellige Angebote“. Diese zeichnen sich – neben der Kostenfreiheit und örtlichen Nähe – dadurch aus, dass sie eine präventive Strategie verfolgen und die Eltern möglichst frühzeitig erreichen möchten. Außerdem sollen die Familien selbst bestimmen, welche Unterstützung sie in Anspruch nehmen wollen. Inhaltlich steht die Vermittlung von Basiskompetenzen für das Zusammenleben in der Familie im Vordergrund, z.B. die Vermittlung angemessener Problembewältigungs- und Konfliktlösestrategien, um kritische Familiensituationen zu meistern und Übergänge in der Familienentwicklung erfolgreich zu bewältigen. Als Orientierungshilfe für die Gestaltung entsprechender Kurse haben RUPP und Mitarbeiterinnen einen Leitfaden für Gruppenleiter entwickelt, der die wichtigsten Überlegungen zusammenfasst. Eine Recherche von HAUG-SCHNABEL/BENSEL (vgl. 2003) ergab allerdings, dass die meisten Angebote, die sich niedrigschwellig nennen, nur einen Teil der Kriterien erfüllen. Sozial benachteiligte Familien wurden in 14 von 23 Projekten erreicht, primär präventiv waren 12, und nur bei 3 der 23 Angebote wurden die Kursleiter systematisch auf die Besonderheiten der Zielgruppe vorbereitet. Kein Programm erfüllte sämtliche Kriterien eines niedrigschwelligen Angebots.

Ob und inwieweit die unbefriedigende Bildungsbeteiligung der Angehörigen aus Problem- oder Risikofamilien auch für stärker informell gesteuerte Angebote der Familienbildung zutrifft, ist noch nicht hinreichend untersucht. Von besonderem Interesse ist hier die Nutzung von bildungsrelevanten Informationen aus dem Internet. Im deutschen Sprachraum gibt es z.B. das Familienhandbuch, das neben Informationen zu familienpolitischen Leistungen auch Fachartikel und gegenseitigen Austausch in Chatrooms bietet (vgl. LACHENMAIER 2006). Dieses Informationsforum wird in hohem Ausmaß genutzt. Gegenwärtig werden im Durchschnitt ca. 60.000 Besucher pro Monat registriert. Offensichtlich werden damit insbesondere auch Familien in prekären Lebenslagen erreicht, denn die Beiträge über Trennung und Scheidung werden am häufigsten aufgerufen. Weitere für die Familienbildung relevante Internetportale sind bei LACHENMAIER (vgl. 2006) beschrieben.

## 1.5 Angebote der institutionellen Familienbildung

Das breite Aufgabenspektrum der Familienbildung hat zur Folge, dass die Themen und Inhalte der Bildungsangebote in den entsprechenden Bildungsstätten stark variieren, so dass es schwer fällt, einen empirisch gesicherten Überblick über das tatsächliche Angebot zu geben. In einer Untersuchung von LÖSEL u.a. (vgl. 2006) wurde anhand repräsentativer Daten aller Anbieter von Familienbildung festgestellt, dass die Förderung der Erzie-

hungskompetenz einen wichtigen Schwerpunkt der Familienbildung darstellt. Weitere wichtige Themenfelder sind die Eltern-Kind-Beziehung und die innerfamiliäre Kommunikation sowie Alltagskompetenzen. Ein eindeutiges Übergewicht für einen der Zielbereiche konnte für das Gesamtangebot der Einrichtungen nicht festgestellt werden. Auf der Ebene von Einzelmaßnahmen wurden folgende elternbezogene Ziele mit einer Häufigkeit von über 50% genannt: Wissen über Entwicklung, Erziehungskompetenz, Problem-/Konfliktbewältigung, Selbstvertrauen, Kommunikation und Feinfühligkeit. Die häufigsten kindbezogenen Ziele (ebenfalls mit über 50%) waren soziale Entwicklung und emotionale Entwicklung.

Ein Sonderfall innerhalb der Angebotsstruktur der Familienbildung sind Programme, deren Ziel primär darin besteht, innerhalb der Familie einen Beitrag zur Bewältigung von Erziehungs- oder Entwicklungsproblemen zu leisten. Familienbildung hat hier in erster Linie eine präventive Funktion: Durch Aufklärung und geeignete Hilfestellungen sollen Fehlentwicklungen verhindert oder vermindert werden. Das betrifft sowohl die körperlich-gesundheitliche und seelische Entwicklung der Kinder als auch das breite Feld der schulbezogenen Probleme und Risiken. Hier gibt es fließende Übergänge zur Erziehungs- und Familienberatung sowie zur familienbezogenen Intervention und Therapie.

Drei Arten von Bildungsangeboten können in diesem Aufgabenbereich unterschieden werden. Zum einen *universelle Programme*, die sich an alle Eltern richten, egal ob die Familie oder das Kind zu einer Risikogruppe gehören (vgl. z.B. Triple P von SANDERS 1999 und das Family Effectiveness Training von GORDON 1981). Weiterhin *selektive Programme*, die für Gruppen mit bestimmten Risiken gedacht sind, unabhängig davon, ob bereits Symptome aufgetreten sind. Typische Beispiele sind Kursangebote und Trainingsprogramme für Eltern von Frühgeburt-Kindern (vgl. BRISCH u.a. 2003; JOTZO 2004), für Mütter von Kindern, die einen desorganisierten Bindungsmodus haben (vgl. BAKERMANS-KRANENBURG/IJZENDORN/JUFFER 2005) und für Familien, deren Kinder in der Schule durch hyperaktiv-störendes Verhalten im Klassenraum auffallen (vgl. Conduct Problems Prevention Group 1999). Schließlich gibt es *indizierte Programme*, die sich an Familien richten, in denen bereits Symptome erkennbar sind, wo aber diese Symptome noch nicht den Schwellenwert überschritten haben, ab dem man von einer Störung sprechen würde.

Die Angebote können außerdem nach dem *Ort* unterschieden werden, wo die Bildungsmaßnahmen stattfinden (vgl. HEINRICHS u.a. 2002; TEXTOR 2001):

- (a) die natürliche Umgebung der Familie (home based);
- (b) in einem Schulungszentrum (center based);
- (c) in der Schule (school based) oder
- (d) in der Gemeinde (community based).

Ein weiterer Unterscheidungsgesichtspunkt betrifft die grundlegende *theoretische Orientierung*: In Hinblick auf einschlägige psychologische Theorietraditionen wird häufig zwischen einer primär behavioristischen, humanistischen oder psychodynamischen Orientierung unterschieden. In der Regel findet man allerdings eine eklektische Orientierung, die sich um eine problemangemessene Kombination von Konzepten aus verschiedenen Schulen bemüht. Dabei scheinen Programme zu überwiegen, welche humanistische und behaviorale Elemente verbinden.



## 1.6 Evaluation von Familienbildungsmaßnahmen

Bis in die 1960er-Jahre bestand die wissenschaftliche Literatur zur Eltern- bzw. Familienbildung vor allem in der Beschreibung der Programme. Erst in der Folgezeit befasste man sich mit der Frage, welche Effekte die Programme erzielen und versuchte, einzelne Programme zu evaluieren, indem man z.B. eine Elterngruppe aus dem jeweiligen Programm mit einer Kontrollgruppe verglich, die an keiner entsprechenden Maßnahme teilgenommen hatte. Kriterien für die Erfolgsmessungen waren u.a. veränderte Einstellungen und Interaktionen der Eltern sowie verändertes Verhalten der Kinder.

Da die meisten Programme zur Eltern- und Familienbildung präventiv sind, hat man bei der Evaluation das Problem, wie man den Erfolg eines Programms definieren soll. Es sind noch keine Symptome aufgetreten, also können auch keine Symptome seltener werden oder verschwinden. Meistens werden – neben der allgemeinen Zufriedenheit der Teilnehmer mit dem Programm – das Elternverhalten bzw. die Elterneinstellungen vor und nach dem Besuch des Programms erfasst. Um die präventive Wirkung bei den Kindern abschätzen zu können, sind Nachuntersuchungen über einen längeren Zeitraum nötig: Wenn das Programm erfolgreich war, sollten die Unterschiede zwischen Teilnehmern und Nichtteilnehmern mit der Zeit immer größer werden.

HEINRICHS u.a. (vgl. 2002) haben die Programme zur Prävention kindlicher Verhaltensstörungen für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter untersucht. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass es nur wenige tatsächlich wirksame Programme gibt. Als die vermutlich effektivsten Programme gelten das *Triple P* (vgl. SANDERS u.a. 2000) als universelles Programm sowie *Parenting through Change* (vgl. MARTINEZ/FORGATCH 2001) als selektives Programm für alleinerziehende Mütter, die Erziehungsprobleme mit ihren Söhnen haben, sowie *Fast Track* (vgl. Conduct Problems Prevention Research Group 1999) als indiziertes Programm für Eltern von Kindern, die das Risiko externalisierender Verhaltensstörungen aufweisen. Die Verbreitung eines Programms spricht nicht unbedingt für Qualität, so ist z.B. die Wirkung des Gordon-Familientrainings (vgl. GORDON 1981) nicht erwiesen.

In den letzten Jahren sind eine Reihe von Meta-Analysen erschienen, die der Frage nach der Wirksamkeit der Programme nachgehen. In ihnen werden verschiedene Programme für bestimmte Zielgruppen von Eltern bzw. Familien zusammenfassend dargestellt und Faktoren benannt, die die Effekte der Programme positiv oder negativ beeinflussen. Außerdem werden Effektstärken berichtet, die eine Einschätzung der relativen Bedeutung dieser Faktoren erlauben. Diese Analysen kommen durchgängig zu dem Ergebnis, dass sich die Programme im Allgemeinen sowohl auf die Eltern als auch auf die Kinder bzw. Jugendlichen günstig auswirken (vgl. BEELMANN 2006). Die mittleren Effektstärken liegen in den meisten Fällen im niedrigen bis mittleren Bereich, d.h. zwischen  $d = 0,20$  und  $d = 0,60$ . LÖSEL u.a. (vgl. 2006) kommen in ihren Meta-Analysen im deutschen Sprachraum zum gleichen Ergebnis. Außerdem wurde festgestellt, dass die Maßnahmen umso besser greifen, je früher sie beginnen, je länger sie dauern, je besser die Gruppenleiter ausgebildet sind und je mehr unterschiedliche Unterrichts- oder Trainings-Elemente eingesetzt werden.

Folgende Risikofaktoren lassen sich mithilfe dieser Trainings relativ gut beeinflussen: antisoziales Verhalten (vgl. LÖSEL/BEELMANN 2003) und aggressives Verhalten von Kindern (vgl. FARRINGTON/WELSH 2003), Strafverhalten von Eltern und Kindesmissbrauch (vgl. MACLEOD/NELSON 2000) sowie mangelnde Feinfühligkeit von Eltern gegenüber ih-

ren sehr jungen Kindern (vgl. BAKERMANS-KRANENBURG/VAN IJZENDOORN/JUFFER 2003, 2005).

## 2 Familie als Bildungsort

Die Familie ist nicht nur das Ziel oder der Gegenstand von formellen und informellen Bildungsbemühungen, sie ist auch ein Ort, an dem Bildung realisiert und mitgestaltet wird; und sie eröffnet oder begrenzt die Bildungschancen für alle Familienmitglieder.

Im Folgenden soll zunächst erläutert werden, wie der Begriff Bildungsort näher spezifiziert werden muss, um ihn sinnvoll auf das Lebensumfeld der Familie anwenden zu können. Daraus ergeben sich typische Fragestellungen und Suchrichtungen für die darauf bezogene Bildungsforschung.

### 2.1 Der Begriff Bildungsort und seine Anwendung auf die Familie

In einem sehr weit gefassten Begriffsverständnis bezeichnet der Begriff *Bildungsort* ein mehr oder weniger dauerhaftes Setting von Lebens- und Erfahrungsmöglichkeiten, die bei den beteiligten Personen formelle und/oder informelle Lernprozesse provozieren, die in längerfristiger Betrachtung die individuelle Entwicklung und damit auch die Bildung dieser Personen nachhaltig beeinflussen.

Betrachtet man Bildung als einen lebenslangen Prozess (s.o.), der sich modellhaft in typische Phasen unterteilen lässt, dann kann man anhand dieser Zeitachse Bildungsorte benennen, die für alle oder die meisten Mitglieder einer Gesellschaft relevant sind. Dazu zählen z.B. die Familie, der Kindergarten, die Schule oder das (berufliche) Arbeitsumfeld. Andere Lern- und Bildungsorte stehen nur bestimmten Personengruppen zur Verfügung, weil sie entweder an den Nachweis von Qualifikationsvoraussetzungen gebunden sind, die nicht von allen erfüllt werden (z.B. weiterführende Bildungseinrichtungen) oder nur für Personen mit spezifischen Interessen attraktiv sind (z.B. Vereine).

Das besondere Charakteristikum und die jeweilige (pädagogische) Qualität eines Bildungsorts kann man u.a. im Hinblick auf die jeweils im Vordergrund stehenden Bildungsziele oder die Art und Weise, wie Bildungsprozesse organisiert und gesteuert werden, näher diskutieren. Ein weiteres Kriterium ist die wechselseitige Verknüpfung mit anderen Bildungsorten und die daraus resultierende Frage, inwieweit z.B. ein Lernort wie die Familie mit anderen Bildungsorten (z.B. Kindertagesstätte, Schule) kooperiert, die dortige Bildungsarbeit unterstützt oder behindert. Ausgehend von einer Beschreibung der in einer Familie verfügbaren generellen Bildungsressourcen soll in den folgenden Abschnitten exemplarisch auf die Bedeutung der Familie für die Entwicklung grundlegender Lern- und Bildungsvoraussetzungen und für den Erfolg vorschulischer und schulischer Bildungsprozesse hingewiesen werden. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass das familiäre System auch einen erheblichen Einfluss auf die Bildungs- und Entwicklungschancen der Erwachsenen hat. Ein typisches Beispiel dafür ist die eingeschränkte berufliche Entwicklung von Müttern.

## 2.2 Die Familie als generelle Ressource für Erziehung und Bildung

Familien sind als erste Sozialisationsinstanz gleichzeitig der erste Bildungsort für Kinder. Unter günstigen Voraussetzungen bringen Eltern ihre Kinder mit Kulturgütern, wie Büchern, Musik, Medien in Kontakt und unterstützen sie bei der Bewältigung der Aufgaben und Anforderungen in formellen Lernorten (insbesondere in der Schule). Ein wesentlicher Bereich ist die Spracherziehung. Wortschatz und Grammatik von Kindern werden durch die Erfahrungen mit Sprache in der Familie ausgebildet. Viele Kinder wachsen zweisprachig auf und haben damit die Voraussetzung, sich mit Kulturgütern aus zwei Sprachräumen zu befassen.

Aus vielen Untersuchungen ist bekannt, dass hinsichtlich der bildungsrelevanten Ressourcen große Unterschiede zwischen den Familien bestehen. Sie sind zu einem großen Teil dafür verantwortlich, dass die Bildungschancen zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen (z.B. den Sozialschichten) sehr ungleich verteilt sind. Daran konnten auch die in den 1970er-Jahren begonnenen Bildungsreformen nichts ändern. Darauf verweisen z.B. die Ergebnisse aus den internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen (z.B. PISA), die u.a. gezeigt haben, dass nach wie vor erhebliche Bildungsdisparitäten zwischen den Sozialschichten bestehen und dass die Ungleichheit der Bildungschancen in manchen Bereichen tendenziell sogar zugenommen hat (vgl. BAUMERT/SCHÜMER 2001).

Ein einflussreicher Erklärungsansatz für die Reproduktion sozialer Ungleichheit in Familien stammt von dem Soziologen Pierre BOURDIEU. Eine wichtige Rolle spielen nach seiner Auffassung Sozialisationsmechanismen, die nur schwer direkt beobachtbar sind und von den unmittelbaren Akteuren im Bildungsgeschehen meist nicht bewusst wahrgenommen werden. Dazu zählt u.a. die so genannte „*Habitusformierung*“ in der Familie. Sie bewirkt, dass die von Angehörigen bestimmter sozialer Klassen präferierten Denkstile, Wahrnehmungsfiler und Handlungsstrategien, die in der Summe den schichtspezifischen *Habitus* ausmachen, von einer Generation auf die nächste übertragen werden (vgl. BOURDIEU 1982). Dieser gelegentlich als „soziale Vererbung“ bezeichnete Prozess erfüllt eine wichtige Funktion bei der Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse und erklärt das Zustandekommen bzw. die Stabilisierung von Bildungsdisparitäten in der Gesellschaft.

Nach Bourdieu spielen dabei die in einer Familie verfügbaren *Bildungsressourcen* eine entscheidende Rolle. In Anlehnung an die wirtschaftswissenschaftliche Terminologie unterscheidet er zwischen drei „Kapitalformen“, die in der Summe das „Bildungskapital“ einer Familie ausmachen:

- (1) Das *ökonomische Kapital* (z.B. Familieneinkommen; materielle Ausstattung der Wohnung) definiert die Rahmenbedingungen der Lebensverhältnisse in der Familie.
- (2) Das *soziale Kapital* betrifft die Partnerschaftsqualität der Eltern und die sozialen Beziehungen zwischen den Familienangehörigen, zu den Verwandten und Freunden sowie zum erweiterten sozialen Netzwerk der Familie.
- (3) Das *kulturelle Kapital* (oder Humankapital) bezieht sich auf die Gesamtheit der Ressourcen, die kulturell erworben wurden. Dazu zählen Kulturgegenstände (z.B. Bücher), Bildungszertifikate sowie durch Sozialisation erworbene Verhaltensmerkmale und Wertorientierungen. Das kulturelle Kapital wirkt zum einen auf direktem Weg auf die Bildung der Kinder, indem die Eltern ihre Kinder unterweisen oder ihnen bei schulischen Hausaufgaben fachlich kompetent helfen (s.u.). Zum anderen wirkt es in-

direkt durch die Nutzungsmöglichkeit der Bildungsgüter, die den Kindern im elterlichen Haushalt zur Verfügung stehen oder durch das „Prestige“, das die Eltern z.B. bei Lehrern genießen. Die grundlegenden Ideen von BOURDIEU wurden von vielen Familienforschern übernommen und z.T. weiter entwickelt (vgl. z.B. AMATO/BOOTH 2000).

## 2.3 Die Bedeutung der Familie für die Entwicklung grundlegender Lern- und Bildungsvoraussetzungen

Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Familie als primärer Bildungsort für die frühe Förderung grundlegender kognitiver und emotional-motivationaler Persönlichkeitsmerkmale verantwortlich ist, die in den späteren Phasen der Bildung eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg darstellen. Neben verschiedenen Aspekten der kognitiven Entwicklung (z.B. Wissen, Lernstrategien, Intelligenz) ist hier aus Sicht der Pädagogischen Psychologie insbesondere auf emotional-motivationale Faktoren zu verweisen, z.B. eine sichere Bindung zu einer Bezugsperson, ein stabiles leistungsthematisches Selbstkonzept („Selbstvertrauen“) oder die Fähigkeit und Bereitschaft, sich eigenständig und angstfrei auf neue Erfahrungen oder unbekannte (Lern-)Situationen einzulassen („intrinsische Lernmotivation“; vgl. KRAPP 1999).

Auch in der Pädagogik wird dieser Sachverhalt betont: RAUSCHENBACH u.a. (vgl. 2004) betrachten z.B. die Familie als Bildungsort unter unterschiedlichen Perspektiven und stellen in diesem Zusammenhang unter Einbeziehung neuer Erkenntnisse der Neuropsychologie fest, dass die emotionale Zuwendung in der Familie – vor allem in der frühen Phase – von entscheidender Bedeutung ist, weil sie die Voraussetzung für eine optimale Hirnentwicklung ist und die Grundlage für Sicherheit und Selbstwertgefühl legt. Die Familie ist darüber hinaus der entscheidende Ort für die Sozialisation und die Anfänge der kognitiv-emotionalen Entwicklung der Kinder; Erfahrungen, die das Kind in der Familie sammelt, bestimmen wesentlich seine späteren intellektuellen und sozialen Fähigkeiten und damit seinen Bildungserfolg.

Grundlegende Lern- und Bildungsvoraussetzungen werden in der Familie durch Feinfühligkeit, Verlässlichkeit und einen autoritativen Erziehungsstil gelegt. Aus Sicht der empirisch gut abgesicherten Bindungstheorie (vgl. SPANGLER 1997; GLOGER-TIPPELT 2000) ist elterliche Feinfühligkeit eng mit der *Bindungssicherheit* beim jungen Kind verbunden, welche sich positiv auf das Explorationsverhalten und andere Komponenten der Verhaltensregulation auswirkt. Der Einfluss des elterlichen *Erziehungsstils* auf das Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen ist vielfach untersucht worden (vgl. MINSEL 2006). Im Hinblick auf die Förderung motivationaler Bildungsvoraussetzungen kommt der Autonomieunterstützung eine besondere Rolle zu, weil sie dazu beiträgt, dass Ziele, die von außen an das Kind herangetragen werden, in das Selbst integriert werden. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden (intrinsischen) Lernmotivation (vgl. DECI/RYAN 1987, 1993; KRAPP 1999).

## 2.4 Die Bedeutung der Familie für die vorschulische und schulische Bildung

In der späteren Kindheit und im Jugendalter gewinnen die Erfahrungen und Lernprozesse in außerfamiliären Bildungseinrichtungen zunehmend an Bedeutung. Das ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass der Bildungsort Familie weiterhin einen großen Einfluss ausübt, denn die Bildungsprozesse in der Familie stehen in enger Wechselwirkung mit dem Lehr-Lerngeschehen in diesen Bildungsorten. Man darf auch nicht übersehen, dass wesentliche Inhalte und Komponenten dessen, was wir in einem umfassenden Verständnis als Bildung bezeichnen, fast ausschließlich in der Familie vermittelt werden (z.B. die religiöse Bildung). Darüber hinaus ist die Familie – wie oben mit dem Bourdieuschen Begriff der „Habitusformation“ bereits angedeutet – in entscheidender Weise am Aufbau bzw. der Stabilisierung von sozialschichtspezifischen Wertorientierungen und Einstellungen beteiligt, die auf indirekte Weise einen Einfluss auf den künftigen Bildungserfolg der Kinder ausüben. Viele dieser Bildungsprozesse werden in der Familie oft gar nicht als solche wahrgenommen, da sie sich gewissermaßen beiläufig, ohne bewusste Reflexion, im Rahmen des alltäglichen Interaktionsgeschehens vollziehen. BÜCHNER/WAHL (vgl. 2005) sprechen in diesem Zusammenhang von der Familie als einen „informellen Lernort“.

Neben diesen informellen oder indirekten Effekten der Familie auf die Bildungskarriere und den Bildungserfolg der Kinder haben die Eltern auch einen direkten Einfluss, indem sie z.B. Entscheidungen über den Bildungsweg ihrer Kinder treffen, den Kontakt mit anderen Lernorten herstellen oder vermeiden, Informationen über das eigene Kind weitergeben oder Ratschläge erteilen und sich an der Bildungsarbeit in den Institutionen aktiv beteiligen.

Die Mitwirkung der Eltern an der Bildungsarbeit in vorschulischen und schulischen Einrichtungen ist z.T. gesetzlich verankert (vgl. z.B. die Vorschriften zur Einrichtung von Elternbeiräten). Kindertageseinrichtungen sind heute anerkannte Bildungseinrichtungen für alle Kinder und nicht mehr Institutionen, die die Ausfallbürgschaft für diejenigen Eltern übernehmen, die ihre Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsfunktion nicht wahrnehmen können (vgl. RAUSCHENBACH u.a. 2004). Entsprechend wird in den neuen Bildungsplänen für Kinder im vorschulischen Alter gefordert, dass die Erzieherinnen eine Erziehungspartnerschaft mit den Eltern zum Wohl der Kinder eingehen (vgl. z.B. Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan 2006). Dabei sind die Eltern die Experten für ihre Kinder, weil sie sie länger und aus vielfältigeren Situationen kennen. Informationen, die die pädagogischen Fachkräfte von den Eltern bekommen, sollen dazu benutzt werden, Entwicklungsprozesse besser zu verstehen und zu planen.

Für die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Eltern liegt eine breite Literatur vor (vgl. TEXTOR 2006a, b). Diese kann z.B. darin bestehen, dass Eltern im Kindergarten bestimmte Kurse für die Kinder anbieten, wie Musik, Theater oder handwerkliches Gestalten, dass einzelne Eltern als Vorlesepaten in die Gruppe kommen oder dass Kinder Eltern an ihrem Arbeitsplatz besuchen, damit sie einen Einblick in verschiedene Berufsbereiche bekommen. In manchen Einrichtungen arbeiten die Eltern auch an der Konzeptionsentwicklung mit.

Im Gegensatz zu den Bildungsplänen für das vorschulische Alter kommt eine Bildungspartnerschaft mit Eltern in den Lehrplänen nicht vor. Im Unterschied zu anderen Ländern haben die Eltern in Deutschland nur selten Gelegenheit, sich am pädagogischen Geschehen in der Schule aktiv zu beteiligen. Nach KRUMM (vgl. 1996) werden hierzu-

lande die Eltern als Lehrpersonen bzw. Helfer bei schulischen Lernprozessen von den Lehrern unterschätzt und vernachlässigt. Was in Deutschland ebenfalls weitgehend fehlt, ist das sogenannte *Homeschooling*. In den USA werden z.B. ca. 2% aller Kinder von ihren Eltern zuhause unterrichtet und nicht in die Schule geschickt. Die Familie übernimmt in diesem Fall gewissermaßen den Bildungsauftrag der Schule. Derzeit gibt es diverse Aktivitäten, um das Homeschooling auch in Deutschland stärker zu verankern (vgl. FISCHER/LADENTHIN 2006).

Der größte Einfluss des Elternhauses auf die schulische Bildung erfolgt indirekt über die bereits erwähnten allgemeinen Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen, die sich kumulativ auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirken, so dass bereits zu Beginn der Schulzeit erhebliche Unterschiede im Bereich sprachlicher, allgemein kognitiver und emotional-motivationaler Lernvoraussetzungen bestehen (vgl. WEINERT/HELMKE 1997). Dies hat zur Konsequenz, dass der Lernerfolg und die schulischen Leistungen von Anfang an schichtspezifisch variieren.

Auch während der Schulzeit bleibt der indirekte, nicht eigens geplante Einfluss des familiären Umfeldes bestehen. Dieser Effekt wird dadurch verstärkt, dass die Eltern in Abhängigkeit von ihrer Bildungsaspiration auch *direkt* auf das schulische Lernen und den formalen Bildungserfolg ihrer Kinder Einfluss nehmen, indem sie z.B. regelmäßig Elternsprechstunden aufsuchen, die Kinder bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben und der Vorbereitung auf Prüfungen unterstützen, oder auf andere Weise dafür sorgen, dass sie ein hohes Leistungsniveau erzielen. Zur Frage der Bedeutung und Wirkungsweise familiärer Bedingungsvariablen für den Schulerfolg gibt es im Forschungsfeld der Pädagogischen Psychologie (vgl. KRAPP/WEIDENMANN 2006) zahlreiche Theorien und Forschungsansätze, die für das pädagogische Handeln von unmittelbarer Relevanz sind.

Exemplarisch sei hier auf das schulspezifische Erziehungsverhalten hingewiesen. In einer methodisch anspruchsvollen Längsschnittstudie, die im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Bildungsqualität von Schule“ (vgl. PRENZEL/ALLOLIO-NÄCKE 2006) durchgeführte wurde, konnte eine Forschergruppe an der Universität Bielfeld zeigen, dass sich das Erziehungsverhalten nicht nur auf das Lernverhalten, sondern auch auf die Art der Lernmotivation ihrer Kinder auswirkt (vgl. EXELER/WILD 2003; WILD/RAMMERT/SIEGMUND 2006). Im Einklang mit der Selbstbestimmungstheorie von DECI/RYAN (vgl. 1987, 1993) wurde festgestellt, dass ein autonomieunterstützendes und strukturierendes elterliches Erziehungsverhalten dazu führt, dass die Jugendlichen sich stärker selbstbestimmt mit schulischen Fragen beschäftigen. Dagegen führt ein direktiv-kontrollierendes Verhalten der Eltern in der Hausaufgabensituation dazu, dass die Jugendlichen schulischen Inhalten gegenüber eine negative Haltung entwickeln. Diese Effekte bleiben auch dann bestehen, wenn die soziale Herkunft der Familie und die Leistungsfähigkeit der Schüler rechnerisch kontrolliert werden. Aus solchen Befunden kann man konkrete Schlussfolgerungen für die Verbesserung des elterlichen Erziehungsverhaltens ziehen. BRUDER/PERELS/SCHMITZ (vgl. 2004) haben z.B. auf der Grundlage solcher Erkenntnisse ein Elterntaining entwickelt, bei dem die Eltern lernen sollten, ihre Kinder bei der Hausaufgabensituation zu unterstützen. Das Training wurde mit einem Kontrollgruppendesign evaluiert. Es ergab sich, dass die Kinder der trainierten Eltern weniger Probleme bei der Hausaufgabenerledigung hatten als die Kinder der Kontrollgruppe.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass der Bildungsort Familie sowohl auf direkte als auch auf indirekte Weise einen großen Einfluss darauf hat, wie die Kinder auf das Bildungsangebot anderer Bildungsorte reagieren, wie sie mit den Anforderungen zu-

recht kommen und welcher Bildungserfolg daraus schließlich resultiert. Das hängt zu einem wesentlichen Teil natürlich auch davon ab, für welche Bildungsorte sich die Eltern bzw. die Kinder im Laufe ihrer „Bildungskarriere“ entscheiden. In den meisten Fällen bestehen Wahlmöglichkeiten. Eltern können z.B. weitgehend selbst darüber bestimmen, ob sie ihre Kinder in den Kindergarten schicken, ob sie das Kind vorzeitig einschulen wollen oder anstelle einer staatlichen Schule eine private Schule in Anspruch nehmen. Darüber hinaus haben sie einen großen Einfluss auf die Entscheidungen auf der Ebene der sekundären und tertiären Bildung. Auch zu diesen Fragestellungen gibt es eine umfangreiche Forschungsliteratur. Aktuell befasst sich die interdisziplinäre Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter (BiKS)“ an der Universität Bamberg mit diesem Thema (Nähere Informationen unter <http://www.uni-bamberg.de/index.php?id=2713>).

### 3 Ausblick

Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels, der u.a. darin besteht, dass die Lebenserwartung steigt und die Geburtenrate zumindest stagniert, wenn nicht sogar sinkt, werden Familien sich so entwickeln, dass immer weniger Personen der gleichen Generation in einer Familie leben. Dadurch werden weniger horizontale und stattdessen mehr vertikale Familieninteraktionen, z.B. zwischen Großeltern und Enkeln, stattfinden. Eine Konsequenz für die Familienbildung ist, dass Großeltern und andere erwachsene Bezugspersonen des Kindes stärker in die Bildungsangebote einbezogen werden müssten. Eine Konsequenz für die wissenschaftliche Betrachtung der Familie als Bildungsort ist, dass der Blick nicht nur auf die Kernfamilie, sondern auf das erweiterte familiäre Netzwerk gerichtet wird, wie es BÜCHNER/BRAKE (vgl. 2006) begonnen haben. Dabei ist der Untersuchungsgegenstand äußerst komplex, wenn man auch binukleare und rekonstituierte Familien einbezieht.

Eine andere, bisher weder bei der Familienbildung noch bei der Familie als Bildungsort ausreichend berücksichtigte Tatsache ist der hohe Migrantenanteil mit Kindern in unserer Gesellschaft. Diese Familien zeichnen sich durch ein qualitativ anderes Sozial- und Humankapital aus – Ressourcen, die den Erwartungen unseres Schul- und Ausbildungssystems nicht entsprechen und nicht wertgeschätzt werden, möglicherweise weil sie nicht genug bekannt sind. So lange nicht systematisch erforscht wird, welche Stärken und Schwächen diese Familien haben, bleiben Integrationsbemühungen im Vordergründigen, wie etwa der einseitigen Sprachförderung, stecken.

### Literatur

- AMATO P. R./BOOTH A. (2000): A Generation at Risk: Growing up in an era of family upheaval. – Cambridge.
- BAKERMANS-KRANENBURG, M./IJENDOORN, M. VAN/JUFFER, F. (2003): Less is more: Meta-analysis of sensitivity and attachment interventions in early childhood. In: Psychological Bulletin, Vol. 129, pp. 195-215.
- BAKERMANS-KRANENBURG, M./IJENDOORN, M. VAN/JUFFER, F. (2005): Disorganized infant attachment and preventive interventions: A review and meta-analysis. In: Infant Mental Health Journal, Vol. 26, pp. 191-216.

- BAUMERT, J./SCHÜMER, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches Pisakonsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen, S. 323-407.
- Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan 2006 = Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. – Weinheim.
- BEELMANN, A. (2006): Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, Bd. 35, S. 151-162.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F. (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: BENNER, D./OELKERS, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. – Weinheim, S. 174-215.
- BÖHNISCH, L. (2002): Familie und Bildung. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsforschung. – Opladen, S. 283-292.
- BOESER, C. (2004): Familienbildung – eine Chance für Männer. In: FTHENAKIS, W. E./TEXTOR, M. R. (Hrsg.): Online-Familienhandbuch. URL: <http://familienhandbuch.de/cms/Familienbildung-Maenner.pdf> (Download vom 31.01.2007).
- BOURDIEU, P. (1982): Die feinen Unterschiede. – Frankfurt a.M.
- BREITKOPF, T./SCHWEITZER, H. (2006): Elternbildung und interkulturelle Sprachförderung – Stadtteil-mütterprojekt. In: TSCHÖPE-SCHEFFLER, S. (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung. Eine kritische Übersicht. – Opladen, S. 237-254.
- BRISCH u.a. 2003 = BRISCH, K./BECHINGER, D./BETZLER, S./HEINEMANN, H. (2003): Early preventive attachment-oriented psychotherapeutic intervention program with parents of a very low birthweight premature infant: Results of attachment and neurological development. In: Attachment & Human Development, Vol. 5, pp.: 120-135.
- BRODERICK, C. D./SCHRADER, S. S. (1981): The history of professional marriage and family therapy. In: GURMAN, A. S./KNISKERN, D. P. (Eds.): Handbook of family therapy. – New York, pp. 5-35.
- BRUDER, S./PERELS, F./SCHMITZ, B. (2004): Selbstregulation und elterliche Hausaufgabenunterstützung. Die Evaluation eines Elterntrainings für Kinder der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bd. 36, S. 139-146.
- BÜCHNER, P./BRAKE, A. (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. – Wiesbaden.
- BÜCHNER, P./WAHL, K. (2005): Die Familie als informeller Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., S. 356-373.
- CARTER, B./MCGOLDRICK, M. (Eds.) (1988): The Changing Family Cycle. – New York.
- CHAMBERLAIN, S. (1997): Adolf HITLER, die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. Über zwei NS-Erziehungsbücher. – Gießen.
- COMENIUS, J. A. (1962): Informatorium der Mutterschul. Herausgegeben von J. HEUBACH. – Heidelberg.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999): Initial Impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems, Vol. 67, pp. 631-657.
- CROAKE, J. W./GLOVER, K. E. (1977): A history and evaluation of parent education. In: The Family Coordinator, Vol. 26, pp. 151-158.
- DECI, E. L./RYAN, R. M. (1987): The support of autonomy and the control of behavior. In: Journal of Personality and Social Behavior, Vol. 53, pp. 1024-1037.
- DECI, E. L./RYAN, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., S. 223-238.
- ETTRICH u.a. 1996 = ETTRICH, K. U./KRAUSE, R./HOFER, M./WILD, E. (1996): Der Einfluß familienbezogener Merkmale auf die Schulleistung ost- und westdeutscher Jugendlicher. In: Unterrichtswissenschaft, 24. Jg., H. 2, S. 106-127.
- EXELER, J./WILD, E. (2003): Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, 31. Jg., H. 1, S. 6-22.
- FARRINGTON, D. P./WELSH, B. C. (2003): Family-based prevention of offending: A meta-analysis. In: The Australian and New Zealand Journal of Criminology, Vol. 36, pp. 127-151.
- FISCHER, R./LADENTHIN, V. (Hrsg.) (2006): Homeschooling – Tradition und Perspektive. – Würzburg.
- FREUD, A. (1927): Einführung in die Technik der Kinderanalyse. – Leipzig.
- FREUD, A. (1930): Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen. – Stuttgart.
- FUHRER, U. (2007): Erziehungskompetenz. – Bern.



- GLOGER-TIPPELT, G. (2000): Familienbeziehungen und Bindungstheorie. In: SCHNEEWIND, K. A. (Hrsg.): Familienpsychologie im Aufwind. – Göttingen, S. 49-63.
- GORDON, T. (1981): Familienkonferenz. – Hamburg.
- HAUG-SCHNABEL, G./BENSEL, J. (2003): Niederschwellige Angebote zur Elternbildung. – Kandern.
- HEINRICHS u.a. 2002 = HEINRICHS, N./SABMANN, H./HAHLWEG, K./PERREZ, M. (2002): Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. In: Psychologische Rundschau, Bd. 53, S. 170-183.
- HURRELMANN, K./ULICH, D. (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. – Weinheim.
- JOTZO, M. (2004): Trauma Frühgeburt. – Frankfurt a.M.
- KRAPP, A. (1999): Intrinsischen Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., S. 387-406.
- KRAPP, A./WEIDENMANN, B. (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie – 5. Aufl. – Weinheim.
- KRUMM, V. (1996): Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft – Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. In: 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. – Weinheim, S. 119-140.
- LACHENMAIER, W. (2006): Familienbildung im Internet – am Beispiel des Online-Familienhandbuchs. In: TEXTOR, M. R. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. – Freiburg, S. 135-142.
- LÖSEL, F./BEELMANN, A. (2003): Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. In: The Annals of the American Academy, Vol. 587, pp. 84-109.
- LÖSEL u.a. 2006 = LÖSEL, F./SCMUCKER, M./PLANKENSTEINER, B./WEISS, M. M. (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich – Abschlussbericht. – URL: <http://www.bmfsfj.de/doku/elternbildungsbereich> (Download vom 29.04.2007).
- MACLEOD, J./NELSON, G. (2000): Programs for the promotion of family wellness and the prevention of child maltreatment: A meta-analytic review. In: Child Abuse and Neglect, Vol. 24, pp. 1127-1149.
- MARRÉ, B. (1986): Bücher für Mütter als pädagogische Literaturgattung und ihre Aussagen über Erziehung (1762-1851). – Weinheim.
- MARTINEZ, C. R./FORGATCH, M. S. (2001): Preventing problems with boys' noncompliance: Effects of a parent training intervention for divorcing mothers. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 69, pp. 416-428.
- MENGEL, M./OBERNDORFER, R./RUPP, M. (2006): Alles unter einem Dach: Die niedrigschwelligen familienbildenden Modellprojekte „Fit fürs Baby“ und „Familienbüro“. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. – Bamberg.
- MINSEL, B. (1986): Elterntraining. In: BECKER, P./MINSEL, B. (Hrsg.): Psychologie der seelischen Gesundheit. – Göttingen, S. 286-333.
- MINSEL, B. (2006): Eltern als Erzieher. In: KRAPP, A./WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. – 5. Aufl. – Weinheim, S. 275-295.
- OERTER, R./MONTADA, L. (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. – 5. Aufl. – Weinheim.
- PAPASTEFANOU, C. (2006): Familienbildung. In: FRIED, L./ROUX, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. – Weinheim, S. 334-345.
- PETTINGER, R. (2006): Hohe und wachsende gesellschaftliche Erwartungen bei weiter geringen Ressourcen: Das Dilemma der Familienbildung in Deutschland. Analyse und Perspektiven. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Bd. 53, S. 220-232.
- PRENZEL, M./ALLOLIO-NÄCKE, L. (2006): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. – Münster.
- PREYER, W. T. (1882): Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren. – Leipzig.
- PRÜFER, J. (1925): Pädagogische Vorträge für Eltern. – Leipzig.
- RAUSCHENBACH u.a. 2004 = RAUSCHENBACH, T./LEU, H. R./LINGENAUER, S./MACK, W./SCHILLING, M./SCHNEIDER, K./ZÜCHNER, I. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. – Berlin.
- RUPP, M./OBERNDORFER, R./MENGEL, M. (2004): Familienbildung zwischen Bildungsangebot und sozialer Dienstleistung. Leitfaden niedrigschwelliger Angebote der Familienbildung. – Bamberg.
- SANDERS, M. R. (1999): Triple P – positive parenting program: Towards an empirically validated multi-level parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. In: Clinical Child and Family Psychology Review, Vol. 2, pp. 71-90.

- SANDERS u.a. 2000 = SANDERS, M. R./MARKIE-DADDS, C./BOR, W./TULLY, L. A. (2000): The triple P – Positive parenting program: A comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 68, pp. 624-640.
- SCHNEEWIND, K. A. (1999). Familienpsychologie. – 2. Aufl. – Stuttgart.
- SCHNEEWIND, K. (2005): „Freiheit in Grenzen“ – Plädoyer für ein integratives Konzept zur Stärkung von Elternkompetenzen. In: CIERPKA, M. (Hrsg.): Möglichkeiten der Gewaltprävention. – Göttingen, S. 173-200.
- SPANGLER, G. (Hrsg.) (1997): Die Bindungstheorie. – Stuttgart.
- STERN, W. (1912): Psychologie der frühen Kindheit. – Leipzig.
- STROß, A. M. (2000): Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in ‚Gesundheitserziehung‘ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779-1933. – Weinheim.
- TENORTH, H.-E. (2004): Stichwort: Grundbildung und Basiskompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., S. 169-182.
- TENORTH, H.-E./TIPPELT, R. (Hrsg.) (im Druck): Lexikon Pädagogik. – Weinheim.
- TEXTOR, M. R. (1990): Jede Mutter eine Kindergärtnerin. Elternbildung bei FRÖBEL. In: Welt des Kindes, Bd. 68(6), S. 55-37.
- TEXTOR, M. R. (2001): Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe. Referat auf der Arbeitstagung ‚Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe‘. – Chemnitz, 16.01.2001.
- TEXTOR, M. R. (2006a): Elternarbeit. In: POUSETT, R. (Hrsg.): Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. – Weinheim, S. 99-102.
- TEXTOR, M. R. (2006b): Die Zusammenarbeit mit Eltern aus der Perspektive der Erziehungs- und Bildungspläne der Länder. In: TEXTOR, M. R. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. – Freiburg, S. 11-31.
- TILLMANN, K. J. (2000): Sozialisierungstheorien. – Reinbek bei Hamburg.
- TIPPELT, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. – Opladen.
- TSCHÖPE-SCHEFFLER, S. (Hrsg.) (2003): Elternkurse auf dem Prüfstand. – Opladen.
- TSCHÖPE-SCHEFFLER, S. (2006): Eine kritische Übersicht. In: TSCHÖPE-SCHEFFLER, S. (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. – Opladen, S. 275-335.
- VASKOVICS, L. A. (1996): Lebenswelten und familienbezogene Familienarbeit – eine Einführung. In: VASKOVICS, L. A./LIPINSKI, H. (Hrsg.): Familiäre Lebenswelten und Bildungsarbeit. – Opladen, S. 7-17.
- WALLACH, W. K. (2002): Historical note. In: Child Study Association of America Records. – URL: <http://special.lib.umn.edu> (Download vom 10.04.2007).
- WEINERT, F. E./HELMKE, A. (1997): Entwicklung im Grundschulalter. – Weinheim.
- WILD, E. (2003): Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus Sicht von Gymnasiallehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., S. 513-533.
- WILD, E./RAMMERT, M./SIEGMUND, A. (2006): Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule. In: PRENZEL, M./ALLOLIO-NÄCKE, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. – Münster, S. 370-397.

*Anschrift der Verfasserin:* Dr. Beate Minsel, Wissenschaftliche Referentin am Staatsinstitut für Frühpädagogik, Eckbau Nord, Winzererstraße 9, 80797 München, Tel: 089-99825-1956, E-Mail: [Beate.Minsel@ifp.bayern.de](mailto:Beate.Minsel@ifp.bayern.de)