

Kreitz, Robert; Wyßuwa, Franziska

Die Integration von Kindertagesbetreuung und Familienbildung in Chemnitz. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Chemnitz : Technische Universität Chemnitz 2015, 52 S.



Quellenangabe/ Reference:

Kreitz, Robert; Wyßuwa, Franziska: Die Integration von Kindertagesbetreuung und Familienbildung in Chemnitz. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Chemnitz : Technische Universität Chemnitz 2015, 52 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114342 - DOI: 10.25656/01:11434

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-114342>

<https://doi.org/10.25656/01:11434>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



TECHNISCHE UNIVERSITÄT
CHEMNITZ

Philosophische Fakultät

Institut für Pädagogik

Professur Erziehungswissenschaft

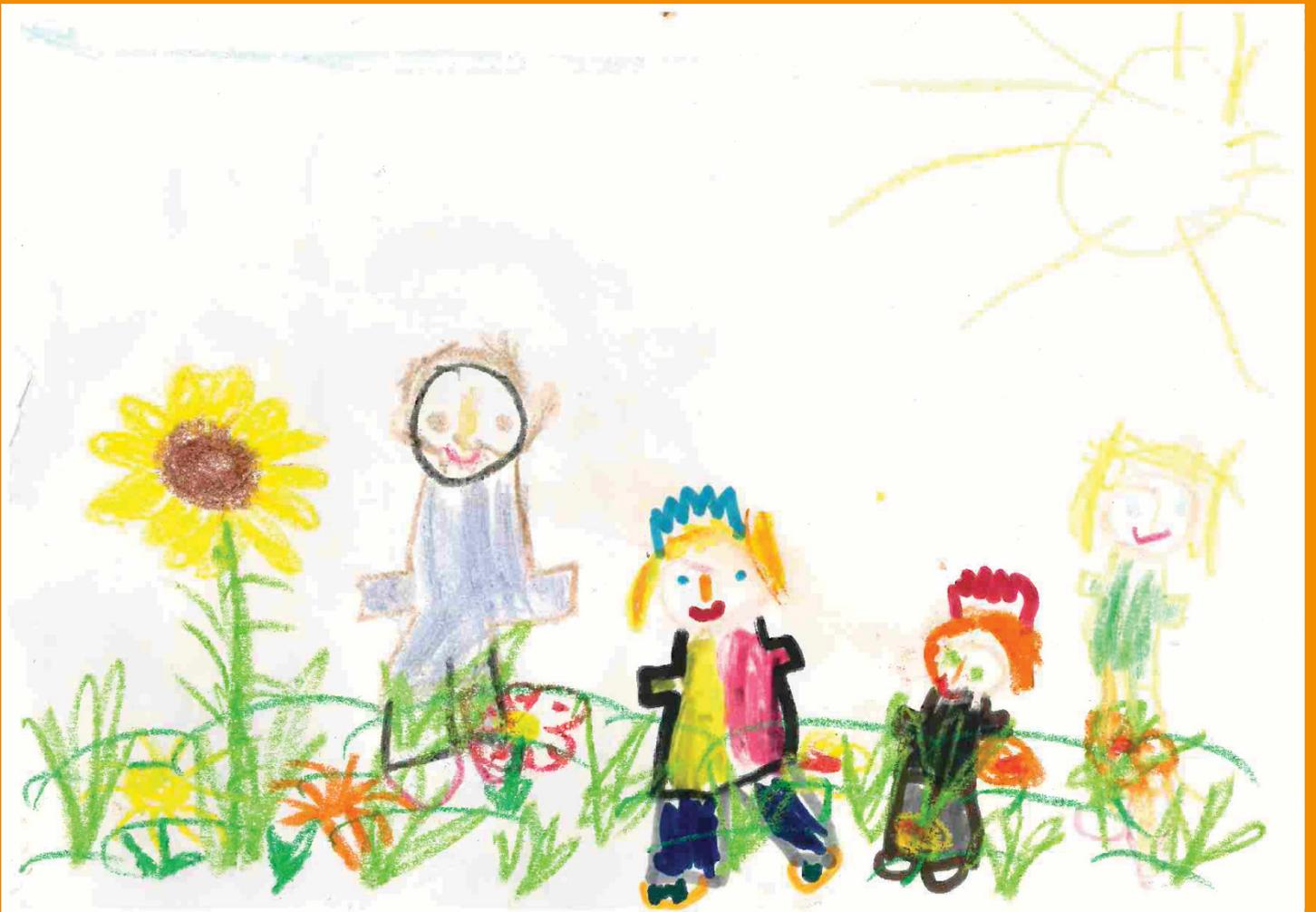
Prof. Dr. Robert Kreitz

Die Integration von Kindertagesbetreuung und Familienbildung in Chemnitz

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Robert Kreitz

Franziska Wyßuwa, M.A.



Robert Kreitz, Franziska Wyßuwa

Die Integration von Kindertagesbetreuung und Familienbildung in Chemnitz

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung



TECHNISCHE UNIVERSITÄT
CHEMNITZ

Philosophische Fakultät
Institut für Pädagogik
Professur Erziehungswissenschaft

2015

Inhalt

<i>Einleitung</i>	3
-------------------------	---

Teil I: Familienbildung in Chemnitz – Ergebnisse einer Befragung

1. Aufbau und Durchführung der Haushaltsbefragung	6
2. Soziodemographische Zusammensetzung der befragten Haushalte	7
3. Wahrnehmung und Nutzung von Familienbildungsangeboten.....	9
4. Wünsche und Erwartungen an die Familienbildung	14
5. Nicht-Teilnahme an Angeboten der Familienbildung – Gründe und Ursachen.....	21
6. Familienbildung und familiäre Belastungssituationen.....	24
7. Ergebnisse der Haushaltsbefragung im Überblick	26

Teil II: Aufgaben der Kindertagesbetreuung und Familienbildung – der Blick von innen

8. Methodisches Design der qualitativen Teilstudien	30
9. Der Tagesablauf in der Kita – Ethnografische Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen	32
10. „Weil wir Erzieher sind und das Kind im Mittelpunkt sehen...“ - Gruppendiskussionen mit ErzieherInnen.....	35
11. „Also wir sind wirklich dafür auch da, den Rücken zu stärken...“ – Gruppendiskussion zu Familienbildung.....	42
12. Die Familienhilfe aus der Perspektive der Adressaten - ein narratives Interview	47
13. Ergebnisse der qualitativen Teilstudien im Überblick	49

<i>Ausblick: Familienzentren im Lichte der vorgelegten Forschungsergebnisse</i>	51
---	----

<i>Quellenverzeichnis</i>	52
---------------------------------	----

Einleitung

Die Familien und die Leistungen, die sie für den Bildungsbereich erbringen, haben in den vergangenen Jahren zunehmend Aufmerksamkeit erlangt. Ergebnisse vergleichender Schulleistungsstudien wie die PISA-Studien weisen auf die große Bedeutung des Bildungsgeschehens in den Familien hin. Gleichzeitig unterliegen diese einem strukturellen Wandel, zu dem insbesondere die wachsende Vielfalt der Familienformen gehört. Die Erwartungen an die Familien und ihre Mitglieder sind vielfältiger geworden. Wie gut können die Familien mit Hilfe der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen mit diesen Veränderungen umgehen? Was geschieht, wenn aufgrund kritischer Lebensereignisse und länger andauernder belastender Lebensphasen die innerfamiliären Ressourcen erodieren? Diesen Fragen geht der nachfolgende Bericht nach, der sich auf empirische Ergebnisse eines Projekts an der Professur Erziehungswissenschaft der TU Chemnitz stützt, das von der Stadt Chemnitz angeregt und finanziell unterstützt wurde.

In den letzten Jahren gibt es sowohl bundesweit als auch speziell in Sachsen Bestrebungen, die Kindertagesbetreuung und Familienbildung stärker miteinander zu vernetzen und Kooperationen in der pädagogischen Praxis dieser Handlungsbereiche auszubauen (vgl. SMS 2007). Die Familienbildung als ein Bereich der Förderung der Erziehung in der Familie ist im §16 des Kinder- und Jugendschutzgesetzes im SGB VIII verankert und verfolgt gemeinsam mit Angeboten der Familienberatung und Familienfreizeiten das Ziel, ausgehend von den Lebenslagen, Bedürfnissen und Erfahrungen der Familien, die Eltern und andere Erziehungsberechtigte in der Wahrnehmung ihrer Erziehungsverantwortung zu unterstützen.

Die Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen/Kindertagespflegeeinrichtungen regelt §22 des SGB VIII. Diese Einrichtungen betreffen nicht nur die Begleitung der kindlichen Entwicklung, sondern auch die Unterstützung und Ergänzung der Erziehung und Bildung in der Familie. Das Zusammenwirken mit Müttern und Vätern wird auch im Sächsischen Bildungsplan, der als Leitfaden für die pädagogische Praxis zu verstehen ist, fokussiert: „Erzieher/innen, aber auch Mütter, Väter und andere Erwachsene sind mit verantwortlich dafür, welche Gelegenheiten jedes Kind hat, sich selbst zu bilden und aktiv zu werden“ (SMK 2011, S. 22). Notwendig für die Begleitung und Ermöglichung der kindlichen Entwicklung sei daher „eine dialogische Grundhaltung, in der ein kontinuierlicher Gedankenaustausch gepflegt wird und Kinder, Kolleg/innen, Mütter und Väter mit ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten anerkannt und einbezogen werden“ (ebd., S. 28). Es wird deutlich, dass sowohl gesetz-

lich als auch konzeptionell eine enge Verknüpfung der Bereiche Familienbildung und Kindertagesbetreuung/Kindertagespflege verankert ist.

Eine Option, Familien zu helfen, mit diesen veränderten Anforderungen umzugehen, besteht im Umbau von bestehenden Einrichtungen der Tagesbetreuung von Kindern in Familienzentren. Auf der Basis einer entwickelten Elternarbeit werden Kindertagesstätten zu Orten, an denen Familien unterstützende, beratende und begleitende Veranstaltungen angeboten oder vermittelt werden. In zahlreichen Bundesländern werden bereits seit längerem gute Erfahrungen mit Familienzentren gemacht. Für die Einrichtung und Ausgestaltung von Familienzentren ist es allerdings nicht ausreichend, nur die konzeptionelle Ebene dieser pädagogischen Handlungsbereiche in den Blick zu nehmen, sondern auch die Formen und professionellen Perspektiven der pädagogischen Akteure in den Einrichtungen zu berücksichtigen. Der Aufbau von Familienzentren setzt Potenziale frei, baut aber auch Spannungsfelder auf, die bei der Konzeption nicht vernachlässigt werden dürfen.

Auch in Chemnitz ist die Einrichtung von Familienzentren geplant. Konzeptionelle Vorüberlegungen wurden bereits von der Stadt Chemnitz vorgestellt. In diesem Kontext sind die nachfolgend dargestellten Ergebnisse einer Voruntersuchung zu sehen, durch die mit unterschiedlichen empirischen Methoden versucht wurde, Informationen über die Nachfrage nach und den Bedarf an Familienbildungsangeboten, zur inhaltlichen Ausgestaltung solcher Angebote und zu den Voraussetzungen und Möglichkeiten der Ansiedlung von Familienbildung

an Kindertagesstätten zu gewinnen. Die Untersuchungen wurden in vier ausgewählten Stadtteilen (Sonnenberg, Schlosschemnitz, Lutherviertel/Bernsdorf und Zentrum) durchgeführt. Im Rahmen einer schriftlichen Haushaltsbefragung mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens wurde versucht, die derzeitige Nutzung von Familienbildungsangeboten und den Bedarf an solchen Angeboten festzustellen, aber auch Faktoren zu identifizieren, die eine Teilnahme verhindern. Weitere Teiluntersuchungen, bei denen mit Verfahren der ethnographischen Beobachtung, mit Gruppendiskussionen, Experteninterviews und biographisch-narrativen Interviews gearbeitet wurde, richteten sich darauf, Handlungsformen, Anforderungen und Perspektiven in Kindertageseinrichtungen und von Familienbildungsangeboten in Chemnitz herauszuarbeiten, um daraus Empfehlungen für die Einrichtung von Familienzentren zu formulieren.

Diese Mischung empirischer Zugänge ermöglicht es, die Perspektiven, Ansprüche und Erwartungen der Adressaten und der Anbieter von Familienbildung an Familienzentren aufeinander zu beziehen. Die Ergebnisse der Erhebungen, wie sie nachfolgend beschrieben werden, können gewiss nicht die vielen, im Rahmen des Aufbaus eines Familienzentrums zu treffenden Entscheidungen motivieren. Jedoch liefert der hier vorgelegte Bericht eine ganze Reihe von Hinweisen, welche die Einrichtung und Planung solcher Zentren betreffen.

Es gibt starke Indizien dafür, dass aus Sicht der Adressaten eine Lokalisierung von Angeboten der Familienbildung an bereits bestehende Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche im Sozialraum der richtige Weg ist. Thematisch sollte Familienbildung nicht auf Aspekte wie Schwangerschaft, Geburt und die ersten Lebensjahre des Kindes beschränkt bleiben. Das Interesse an Familienbildung verschiebt sich mit dem Älterwerden der Kinder. Die Lebenslage der Adressaten und ihre Belastung in kritischen Lebensphasen verändern die Ansprüche an Struktur und inhaltlicher Gestaltung der Angebote. Auch hierzu finden sich im Folgenden Hinweise.

Bei der Entwicklung von Familienzentren aus bereits bestehenden Kindertagesstätten ist zu beachten,

dass das Spektrum der pädagogischen Handlungsfelder nicht nur erweitert, sondern aufgrund der Orientierung der Familienbildung an den Eltern und ihrer Lebenswelt die institutionelle Perspektive auf die Arbeit mit den Kindern und mit den Eltern gebrochen wird. Allerdings weisen die Ergebnisse der qualitativen Teilstudien zugleich darauf hin, dass in der Verbindung von Kindertagesbetreuung, Elternarbeit und Familienbildung unter einem Dach auch Chancen zur Verbesserung der professionellen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen liegen.

Die hier vorgestellten Einzelstudien sind aus einem Forschungsprojekt hervorgegangen, das von der Professur Erziehungswissenschaft an der TU Chemnitz gemeinsam mit Studierenden des Schwerpunkts „Methoden der Bildungsforschung“ durchgeführt wurde. Die Studierenden waren insbesondere bei der Entwicklung des Designs der Studien, der Datenerhebung und -aufbereitung sowie am Auswertungsprozess beteiligt. Aus dem Projekt sind zahlreiche Projekt- und Bachelorarbeiten hervorgegangen. Die Gesamtanlage der Untersuchung wurde mit dem Jugendamt der Stadt Chemnitz, durch die das Projekt großzügig unterstützt wurde, abgesprochen. Der Fragebogen, der bei der schriftlichen Haushaltsbefragung zum Einsatz kam, wurde zwischen der Professur und der Stadt Chemnitz abgestimmt. An dieser Teilstudie waren folgende StudentInnen kontinuierlich beteiligt: Michael Berg, Patric Lempart, Tobias Philipp Mall, Svenja Michel, Franziska Ollesch, Nina Podszweit und Lisa Vogel.

Neben den beiden Autoren waren seitens der Professur Erziehungswissenschaft noch weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beteiligt. Constanze Schliwa oblag die Gestaltung des Fragebogens und die Gestaltung des vorliegenden Berichts. Frau Lisa Maxelon war von Beginn in die Organisation des Projekts und die Betreuung der Studierenden involviert. Frank Beier war an der Endredaktion des vorliegenden Textes beteiligt und ist Autor des Kapitels 12. Für den vorliegenden Bericht zeichnen Prof. Dr. Robert Kreitz als Projektleiter und Franziska Wyßuwa, M.A., als Mitarbeiterin verantwortlich.

Teil I:
Familienbildung in Chemnitz –
Ergebnisse einer Befragung

1. Aufbau und Durchführung der Haushaltsbefragung

Die quantitative Teilstudie zur Nutzung von Angeboten der Familienbildung stützt sich auf eine postalische Befragung aller Haushalte mit Kindern unter 18 Jahren in vier Chemnitzer Stadtteilen: Sonnenberg, Schlosschemnitz, Lutherviertel/Bernsdorf und Zentrum. Die Befragung wurde als Vollerhebung durchgeführt. Von den insgesamt ca. 4.500 angeschriebenen Haushalten haben 683 geantwortet. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 15,2 Prozent. Da die erfassten Stadtteile zugleich statistischen Bezirken der Stadt entsprechen, kann anhand vorliegender Verwaltungsdaten geprüft werden, in welchem Umfang es zu systematischen Ausfällen gekommen ist.

Die in den nachfolgenden Kapiteln vorgestellten Befunde der Haushaltsbefragung informieren über die bisherige Nutzung von Familienbildungsangeboten aus der Perspektive der (erwachsenen) Adressaten. Darüber hinaus war es ein Anliegen der Befragung, etwas über die Wünsche und Erwartungen an die Angebote der Familienbildung zu erfahren. Dem Design des Fragebogens lag die Annahme zugrunde, dass die Erwartungen an und die Nutzung von Familienbildungsangeboten von individuellen Einstellungen, der Verfügung über ökonomische, zeitliche, kognitive und soziale Ressourcen sowie der sozialräumlichen und medialen Zugänglichkeit der Angebote abhängig ist.

Bei der Entwicklung der Fragen konnte teilweise auf vorliegende Befragungsinstrumente zurückgegriffen werden. So wurden Fragen zu Angeboten und Desideraten der Familienbildung einer Fragebogenvorlage des Instituts für Familienbildung Bamberg (Smolka u.a. 2013) entnommen und auf die Situation in Chemnitz übertragen. Hinsichtlich der Fragen zum soziodemographischen Status wurden Instrumente des Mikrozensus bzw. des sozio-ökonomischen Panel genutzt. Es gibt aber auch Fragen, wie z.B. die zu familiären Belastungen und zum Zeitbudget der Familien, die von der Projektgruppe entwickelt wurden. Insgesamt umfasst der Fragebogen 23 Fragen zu den folgenden Bereichen:

- Wahrnehmung und Nutzung von Familienbildungsangeboten,
- Wünsche und Erwartungen an Angebote der Familienbildung,
- Familiäre Belastungen und die Nutzung von Hilfestrukturen,

- Gründe der Nichtteilnahme an Familienbildungsangeboten,
- Zusammensetzung der befragten Familien,
- Soziodemographische Merkmale der befragten Haushalte.

Die Fragen wurden durchgängig – mit Ausnahme einer Frage zu den Informationsquellen über Familienbildung – in geschlossener Form präsentiert. Allerdings wurden bei mehreren Fragen die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten (Items) durch eine Kategorie „Sonstiges/Anderes“ geöffnet. Bei zwei Fragen führte dies zu einer Erweiterung der im Fragebogen vorgegebenen Items um ein weiteres in den Tabellen.

Die Fragebögen wurden Anfang Mai durch die Stadt Chemnitz postalisch verschickt. Stichtag für die adressierten Haushalte war der 30. April 2014. Den Fragebögen lag ein an die Stadt Chemnitz adressierter Rückumschlag bei. Die bei der Stadt eingegangenen und ungeöffneten Fragebögen wurden von Anfang Mai bis Mitte Juli in mehreren Lieferungen an die Professur Erziehungswissenschaft der TU Chemnitz übergeben. Dort wurden die Umschläge von den am Projekt beteiligten StudentInnen geöffnet und anonymisiert (teilweise lagen den Umschlägen persönliche Mitteilungen oder Fotografien von Kindern bei). Die Fragebögen erhielten eine Identifikationsnummer und wurden einer ersten Konsistenz- und Plausibilitätsprüfung unterworfen. Angaben unter „Sonstiges/Anderes“ wurden in Kategorien eingeteilt. Wo sich dies aufgrund der geringen Anzahl von Nennungen nicht anbieten ließ, wurden die Angaben in Listen dokumentiert. Anschließend wurden die Antworten von Studierenden in eine zu diesem Zweck erstellte Eingabemaske übertragen. Dann folgten umfangreiche Überprüfungen

der Daten auf Eingabefehler und Inkonsistenzen von Studierenden, die zuvor in das Statistik-Programm SPSS eingearbeitet wurden. Dieser Gruppe oblag auch die Erstellung des Auswertungsprogramms. Erfassung, Aufbereitung und Auswertung der Daten wurde von der Professur Erziehungswissenschaft intensiv betreut.

Die deskriptive Auswertung stützt sich überwiegend auf univariate und bivariate Tabellen. Für die bivariaten Tabellen wurden als Aufschlüsselungsvariablen klassische unabhängige Variablen wie Geschlecht, Alter der Befragten und dergleichen gewählt,

aber auch Variablen, von denen zu erwarten ist, dass sie für die Zielstellung der Befragung von besonderem Interesse sind, wie z.B. ob die Befragten alleinerziehend sind oder nicht und ob ihre Familien relevanten Belastungsfaktoren ausgesetzt sind oder nicht.

In der folgenden Darstellung der Befunde werden Unterschiede und Zusammenhänge berichtet, die aufgrund ihrer Größenordnung und ihrer inhaltlichen Relevanz besonders hervorzuheben sind: Auf Signifikanzprüfungen wurde aufgrund der Zusammensetzung der Stichprobe (Klumpenstichprobe) verzichtet.

2. Soziodemographische Zusammensetzung der befragten Haushalte

Wie aus Tabelle 2.1 zu ersehen ist, verteilen sich die befragten Haushalte nicht gleichmäßig auf die vier Stadtteile. Mehr als ein Drittel der Befragten wohnt in Schlosschemnitz, während nur einer von sieben Haushalten im Zentrum wohnt. In etwas mehr als der Hälfte der befragten Haushalte lebt ein Kind und in nahezu 40 Prozent gibt es zwei Kinder. Drei und mehr Kinder haben etwa 8 Prozent der Haushalte, die sich an der Befragung beteiligten.

In Einzelfällen wurde angegeben, dass sechs bzw. sieben Kinder im Haushalt leben. Ob es sich dabei durchweg um die eigenen (leiblichen) Kinder handelt, wurde nicht gefragt. In drei Vierteln aller Haushalte werden die Kinder in irgendeiner Form von Partnerschaft erzogen. Der Anteil der Alleinerziehenden schwankt zwischen den Stadtteilen deutlich. Während im Stadtteil Sonnenberg ca. ein Drittel der Befragten angab, alleinerziehend zu sein, hat

Tabelle 2.1:
Zusammensetzung der befragten Haushalte – nach Stadtteilen (in Prozent und Mittelwerte (MW))

	Stadtteil									
	Sonnenberg		Schlosschemnitz		Lutherviertel/Bernsdorf		Zentrum		Gesamt	
	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)
<i>Stadtteile:</i>	29,4	(199)	36,5	(247)	20,3	(137)	13,8	(93)	100,0	(676)
<i>Anzahl der Kinder:</i>	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)
ein Kind	52,1	(100)	54,4	(130)	51,2	(66)	52,3	(46)	52,8	(342)
zwei Kinder	40,6	(78)	38,1	(91)	38,0	(49)	39,8	(35)	39,0	(253)
drei Kinder und mehr	7,3	(14)	7,5	(18)	10,9	(14)	8,0	(7)	8,2	(53)
Gesamt	100,0	(192)	100,0	(239)	100,0	(129)	100,0	(88)	100,0	(648)
<i>Familienform:</i>	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)
alleinerziehend	32,3	(62)	20,9	(50)	18,6	(24)	27,3	(24)	24,7	(160)
nicht alleinerziehend	67,7	(130)	79,1	(189)	81,4	(105)	72,7	(64)	75,3	(488)
Gesamt	100,0	(192)	100,0	(239)	100,0	(129)	100,0	(88)	100,0	(648)
<i>Alter:</i>	MW	(n)	MW	(n)	MW	(n)	MW	(n)	MW	(n)
Alter der Befragten	36,8	(198)	38,3	(244)	38,0	(137)	37,3	(92)	37,6	(671)
Alter der Partner/innen	37,5	(141)	37,5	(194)	38,5	(114)	35,8	(70)	37,5	(519)
<i>Geschlecht:</i>	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)
weiblich	65,1	(127)	55,5	(136)	58,8	(80)	56,5	(52)	59,1	(395)
männlich	34,9	(68)	44,5	(109)	41,2	(56)	43,5	(40)	40,9	(273)
Gesamt	100,0	(195)	100,0	(245)	100,0	(136)	100,0	(92)	100,0	(668)

diese Familienform im Stadtteil Lutherviertel/Bernsdorf mit etwas mehr als einem Sechstel ein deutlich geringeres Gewicht. Unter den Personen, die den Fragebogen ausfüllten, sind die Frauen (59,1%) deutlich häufiger vertreten als die Männer, wobei dieser Anteil im Stadtteil Sonnenberg auf annähernd zwei Drittel ansteigt. Dies ist jedoch ein Effekt der unterschiedlichen Verteilung der Geschlechter nach Familienform (Paarfamilie/Alleinerziehende): Während bei den Paarfamilien die Fragebögen mehrheitlich von Männern ausgefüllt wurden (51,8%) sind es bei den Alleinerziehenden fast ausschließlich Frauen (93,1%). Im Durchschnitt waren die Antwortenden und ihre Partner 37,5 Jahre alt. Dahinter verbergen sich leichte Altersunterschiede zwischen Männern und Frauen – letztere sind im Durchschnitt ein bis anderthalb Jahre jünger als ihre (vermutlich mehr-

Familie als diejenigen, die über längere Bildungswege einen höheren Bildungsabschluss erwerben. Tatsächlich kann den Angaben der Befragten entnommen werden, dass Personen mit Hauptschulabschluss ihr erstes Kind im Alter von durchschnittlich 25 Jahren bekamen, während Personen mit Hochschulbildung im Durchschnitt bereits über 31 Jahre alt waren, als sie Vater bzw. Mutter wurden.

Weiterhin wurde nach dem derzeitigen Beschäftigungsstatus gefragt. Die Mehrheit der Befragten (52,9%) gab an, vollzeiterwerbstätig zu sein. Gemeinsam mit Formen der Teilzeitbeschäftigung und der Elternzeit erhöht sich der Anteil der regulär Beschäftigten auf über drei Viertel der Befragten. Bei den Alleinerziehenden sind die Anteile niedriger: Vollzeiterwerbstätig sind 38,9 Prozent und teilzeitbeschäftigt 22,3 Prozent. Betrachtet man nur

Tabelle 2.2:
Bildungsstand des Haushalts – nach Stadtteilen (in Prozent)

Art des Abschlusses	In welchem Stadtteil wohnen Sie?									
	Sonnenberg		Schlosschemnitz		Lutherviertel/Bernsdorf		Zentrum		Gesamt	
	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)
kein Abschluss	0,5	(1)	0,4	(1)	0,0	(0)	2,2	(2)	0,6	(4)
Hauptschule	10,1	(20)	4,9	(12)	2,2	(3)	8,7	(8)	6,4	(43)
Realschule	39,4	(78)	29,4	(72)	31,6	(43)	28,3	(26)	32,6	(219)
Abitur	17,2	(34)	19,6	(48)	19,1	(26)	17,4	(16)	18,5	(124)
Hochschule	32,8	(65)	45,7	(112)	47,1	(64)	43,5	(40)	41,9	(281)
Gesamt	100,0	(198)	100,0	(245)	100,0	(136)	100,0	(92)	100,0	(671)

Frage 20: Welchen höchsten allgemeinen Bildungsabschluss haben Sie?

heitlich) männlichen Partner. Obgleich die Altersspanne der Befragten recht weit ist (so war die jüngste Partnerin gerade 13 Jahre und die älteste Person, die geantwortet hat, bereits 70 Jahre alt), sind zwei Drittel der Fragebögen von Personen im Alter zwischen 30 und 45 Jahren ausgefüllt worden. Nur 2,8 Prozent waren jünger als 25 Jahre und 6,1 Prozent älter als 50 Jahre. Über 90 Prozent der Befragten sind folglich zwischen 25 und 50 Jahre alt.

In dem Fragebogen wurde auch der höchste allgemeinbildende Bildungsabschluss der antwortenden Person und ihres Partners erfragt. Aus beiden Angaben lässt sich der jeweils höchste Bildungsabschluss als Indikator für den Bildungsstatus der Familie errechnen (Tabelle 2.2). Demnach ist ein Hochschulabschluss bei 41,9 Prozent der befragten Haushalte der höchste Abschluss, gefolgt vom Realschulabschluss und vom Abitur. Während der Haupt- und der Realschulabschluss bei den jüngeren Haushalten (Befragte unter 30 Jahre) besonders häufig sind, haben überproportional viele ältere Befragte über 40 Jahre einen Hochschulabschluss. Personen mit einem niedrigen und einem mittleren Bildungsabschluss gründen zu einem früheren Zeitpunkt im Lebenslauf eine

die Paarfamilien, so sind in 30,8 Prozent aller Fälle beide Erwachsene vollzeit-erwerbstätig und bei weiteren 38,0 Prozent ist ein Partner vollzeit- und der (bzw. die) andere teilzeiterwerbstätig. Nur wenige (unter 5%) gaben an, dass sie selbst oder ihre Partner geringfügig bzw. unregelmäßig beschäftigt seien. Häufiger sind jedoch die Befragten und ihre Partner von längerer Arbeitslosigkeit von mehr als 6-monatiger Dauer betroffen. Hier zeigen sich auch deutliche Unterschiede zwischen den Stadtteilen. Während in Schlosschemnitz (2,9%) und im Lutherviertel (3,9%) nur wenige der Befragten angaben, für längere Zeit arbeitslos zu sein, liegen die entsprechenden Prozentsätze im Fall vom Zentrum (18,6%) und vom Sonnenberg (14,8%) deutlich höher. Wenn auch in diesen Stadtbezirken der Anteil der Voll- bzw. Teilzeitbeschäftigten überwiegt, sind diese Anteile gegenüber Schlosschemnitz und dem Lutherviertel doch deutlich niedriger. Erwähnt werden sollte noch, dass insgesamt 4,2 Prozent der Befragten studieren.

Ein Vergleich der soziodemographischen Zusammensetzung der Befragten mit vorliegenden statistischen Daten der Stadt Chemnitz (Stichtag 30. Dezember

2013) offenbart zum Teil deutliche Abweichungen. In der Befragung sind die im Lutherviertel wohnhaften Haushalte mit Kindern überrepräsentiert (20,3% gegenüber 10,7%). Demgegenüber haben sich Familien, die auf dem Sonnenberg bzw. im Zentrum wohnen, weniger als erwartbar an der Befragung beteiligt (29,4% gegenüber 35,1% bzw. 13,2% gegenüber 20,2%). Mit 39,0 Prozent haben sich zudem mehr Familien mit zwei Kindern an der Befragung beteiligt als im Durchschnitt der vier Stadtteile zu erwarten gewesen wäre, da diese Familien in der

Bevölkerungsstatistik der Stadt Chemnitz 30,2 Prozent aller Familien mit Kindern unter 18 Jahren vertreten. Der Anteil der Alleinerziehenden ist mit einem Viertel unterrepräsentiert, da diese Familienform laut amtlicher Statistik in den vier ausgewählten Stadtvierteln 36,8 Prozent beträgt. Die Unterschiede zwischen den Stadtteilen hinsichtlich der Anteile der Alleinerziehenden werden jedoch gleichförmig abgebildet. Es handelt sich daher nicht um stadtteilspezifische Ausfälle.

3. Wahrnehmung und Nutzung von Familienbildungsangeboten

Der Fragebogen wurde mit Fragen zum Informationsstand, den Informationsquellen und zur faktischen Nutzung von Angeboten der Familienbildung eingeleitet. Um mögliche Vorbehalte gegenüber Fragen zur Nutzung von Bildungsangeboten generell auszuräumen verzichtete man sowohl im Anschreiben als auch im Fragebogen durchgängig auf den Begriff der „Familienbildung“. Anstelle dessen wurde unspezifisch von „Familienangeboten“ bzw. von „Angeboten für Familien“ gesprochen.

Bekanntheit von Angeboten der Familienbildung

Das damit Gemeinte sollte den Befragten durch die nachfolgenden Listen typischer Themen und Orte der Familienbildung, also durch Nennung von Beispielen, hinreichend klar werden. Damit wurde in Kauf genommen, dass Personen, die angaben, noch nie etwas von „Familienangeboten“ gehört zu haben, zugleich angeben konnten, bereits an solchen Angeboten teilgenommen zu haben. Diese und vergleichbare Inkonsistenzen wurden für die nachfolgende Auswertung nicht bereinigt, sondern als faktisch bestehende Unsicherheit, was unter dem Begriff der „Familienangebote“ bzw. „Angebote der Familienbildung“ zu verstehen ist, betrachtet. Beispielsweise gaben 82,6 Prozent (561 Befragte) an, bereits von Familienangeboten gehört zu haben, ein Anteil, der erwartungsgemäß bei denen, die solche Angebote regelmäßig nutzen (66 Befragte) auf 100 Prozent ansteigt, und bei denen, die solche Angebote bislang noch nicht genutzt haben (184 Befragte) auf 42,9 Prozent absinkt. Allerdings gaben von denen, die über keine Informationen bezüglich „Eltern- und Familienangeboten“ verfügen (118 Befragte), 11,0 Prozent (13 Befragte) an, solche Angebote bereits hin und wieder oder zumindest einmal genutzt zu haben. Konsistent mit der Angabe, keinerlei Fa-

milienangebote zu nutzen, wäre, keine Angabe hinsichtlich der Themenbereiche der (nicht) genutzten Angebote zu machen, bzw. anzugeben, dass man eben keine Angebote genutzt habe. Inkonsistent ist hingegen, sich dennoch über Themen wie „Schwangerschaft und Geburt“ oder „schulische Fragen“ informiert zu haben, was von den ‚Nicht-Nutzern‘ insgesamt 14,1 Prozent taten.

Die Angaben der Befragten wurden daraufhin untersucht, ob sie sich hinsichtlich relevanter sozialer Kategorien unterscheiden. Dabei interessierten insbesondere Unterschiede nach den Stadtteilen, in denen die befragten Haushalte ansässig sind, nach Bildungs- und dem Erwerbsstatus der befragten Haushalte, nach Alter und Geschlecht der Befragten und danach, ob es sich um Alleinerziehende handelt und ob die Befragten Kinder im Alter unter 6 Jahren haben.

Bezüglich des Informationsstands über Eltern- und Familienangebote und der Informationsquellen gaben 17,4 Prozent der Befragten an, von solchen Angeboten noch nie gehört zu haben. Auf die offene Frage nach den Informationsquellen wurden am häufigsten Personen aus dem „sozialen Umfeld“ (49,3%), das „Internet“ (28,5%) sowie „Printmedien“ (24,6%) und „Geburtsvorbereitungskurse“ (24,4%) genannt. Darüber hinaus spielten

„Ärzte und Krankenhäuser“ (15,2%) eine gewisse, „Bildungsinstitutionen“ und „Krankenkassen“ (8,3% und 7,1%) eine eher geringe Rolle. Die meisten Befragten gaben eine oder zwei der genannten Informationsquellen an, im Durchschnitt 1,7.

Zwischen den Stadtteilen unterscheiden sich die Befragten hinsichtlich des Informationsstands: Während im Lutherviertel und in Schlosschemnitz nur 12,5 Prozent bzw. 14,2 Prozent der Befragten angaben, keinerlei Kenntnis über Eltern- und Familienangebote zu haben, sind diese Anteile auf dem Sonnenberg und im Zentrum vergleichsweise hoch (23,1% bzw. 20,4%). Das Internet spielt im Lutherviertel eine größere und die Printmedien spielen eine geringere Rolle, während das Informationsverhalten im Zentrum in entgegengesetzter Richtung vom Durchschnitt abweicht. Im Informationsverhalten

spielen für die jüngeren Altersgruppen mit jüngeren Kindern auch Informationen, die im Kontext der Geburtsvorbereitung gestreut werden, eine größere Rolle als für die älteren. So gaben Befragte in Haushalten mit Kindern unter 6 Jahren zu 27,8 Prozent „Geburtsvorbereitung“ als Informationsquelle an, aber nur 18,7 Prozent derjenigen mit älteren Kindern. Betont werden muss jedoch, dass über alle Gruppen hinweg das unmittelbare „soziale Umfeld“ (Familienmitglieder, Freunde und Bekannte usw.) die zentrale Informationsquelle über Angebote der Familienbildung ist.

Informationsstand und -verhalten der Befragten hängen – in Übereinstimmung mit anderen Studien – positiv mit dem erreichten Bildungsstatus der befragten Haushalte zusammen. Da die Haushalte, in denen beide Partner keinen allgemeinbildenden Schulabschluss ha-

Tabelle 3.1:
Bekanntheit und Informationsquellen von Angeboten der Familienbildung – nach Alter der Befragten (in Prozent)

	Alter der Person									
	unter 30		30 bis 35		36 bis 40		über 40		Gesamt	
<i>Bekanntheit</i>	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)
Ja	82,4	(75)	85,3	(185)	84,6	(115)	78,9	(179)	82,6	(554)
Nein	17,6	(16)	14,7	(32)	15,4	(21)	21,1	(48)	17,4	(117)
Gesamt	100,0	(91)	100,0	(217)	100,0	(136)	100,0	(227)	100,0	(671)
<i>Informationsquellen</i>										
Internet	32,9	(23)	31,6	(55)	34,3	(35)	19,1	(30)	28,4	(143)
Printmedien	14,3	(10)	19,0	(33)	31,4	(32)	31,2	(49)	24,7	(124)
Bildungsinstitutionen	7,1	(5)	5,2	(9)	6,9	(7)	12,7	(20)	8,2	(41)
Krankenkasse	14,3	(10)	8,0	(14)	6,9	(7)	3,2	(5)	7,2	(36)
Ärzte/Krankenhaus	15,7	(11)	14,9	(26)	18,6	(19)	13,4	(21)	15,3	(77)
Geburtsvorbereitung	28,6	(20)	32,8	(57)	14,7	(15)	19,7	(31)	24,5	(123)
soziales Umfeld	51,4	(36)	49,4	(86)	52,0	(53)	46,5	(73)	49,3	(248)
Sonstiges	15,7	(11)	15,5	(27)	9,8	(10)	19,1	(30)	15,5	(78)
Antworten insgesamt	180,0	(70)	176,4	(174)	174,5	(102)	165,0	(157)	173,0	(503)
keine Angabe	23,1	(21)	20,2	(44)	25,0	(34)	30,8	(70)	25,1	(169)
Antwortende	76,9	(70)	79,8	(174)	75,0	(102)	69,2	(157)	74,9	(503)
Gesamt	100,0	(91)	100,0	(218)	100,0	(136)	100,0	(227)	100,0	(672)

Frage 1: Haben Sie schon einmal von Eltern- und Familienangeboten gehört? Wenn Ja: Wie haben Sie von diesen Eltern- und Familienangeboten erfahren?

schlagen Unterschiede nach dem Alter der Befragten durch, wie Tabelle 3.1 zeigt. So ist das Internet bei den über 40-Jährigen von deutlich geringerer Bedeutung als bei den jüngeren Altersgruppen. Demgegenüber werden „Printmedien“ von nahezu einem Drittel derjenigen, die älter als 35 Jahre sind, genutzt, während diese Medien in der jüngsten Kohorte nur noch 14,0 Prozent als Informationsquelle über Familienangebote dienen. Mit dem Alter der Befragten ist, wie im vorigen Kapitel bereits ausgeführt, auch das Alter der Kinder verknüpft und folglich

ben, sich kaum an der Befragung beteiligten, können über sie leider keine Aussagen getroffen werden. Während etwas weniger als zwei Drittel der Haushalte, in denen der Hauptschulabschluss der höchste Bildungsabschluss ist, solche Angebote kennen, sind es im Fall der Hochschulabsolventen 90,0 Prozent. Die Anteile der Haushalte mit mittleren Schulabschlüssen bzw. mit Abitur liegen zwischen diesen Werten. Auch die Informationsquellen, die genannt wurden, hängen vom Bildungsabschluss ab. Angaben hierzu machten etwa die Hälfte der ehemaligen Hauptschüler (48,8%) und fünf von

sechs Hochschulabsolventen (82,6%). Auch die Vielfalt der genutzten Medien ist bei den Haushalten mit einem höheren Bildungsabschluss größer. Hochschulabsolventen und Personen mit Abitur gaben zu 34,1 Prozent bzw. zu 30,1 Prozent an, das „Internet“ zu nutzen. Auch „Printmedien“ werden mit 27,6 Prozent relativ häufig genutzt. Die Vergleichszahlen liegen bei den Haushalten mit niedrigem und mit mittlerem Schulabschluss bei 19,0 Prozent und 20,1 Prozent („Internet“) bzw. 9,5 Prozent und 19,5 Prozent („Printmedien“).

Ein interessanter Befund der Befragung ist, dass das Informationsverhalten auch vom Beschäftigungsstatus der befragten Haushalte abhängt. Einen ersten Anhaltspunkt liefert die Unterscheidung von Paarfamilien, bei denen beide Partner vollzeiterwerbstätig sind (30,8%), ein Partner voll- und der andere teilzeiterwerbstätig ist (38,0%) und allen übrigen Haushalten, zu denen alle mit geringfügiger Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und Studentenstatus gehören (31,2%). Was die Bekanntheit von Familienbildungsangeboten und die Nutzung von Informationsmedien angeht, befinden sich die Familien, bei denen ein Partner zur Vollzeit, der andere jedoch zur Teilzeit arbeitet, in einer besonders günstigen Position. Mit 95,1 Prozent Zustimmung kennen fast alle Befragten aus dieser Gruppe entsprechende Angebote. Nur 15,2 Prozent machten bei den Informationsmedien keinerlei Angaben und die übrigen gaben typischerweise zwei Informationsquellen an, besonders häufig das „soziale Umfeld“ (63,5%) und das „Internet“ (38,5%). Demgegenüber hat Vollzeiterwerbstätigkeit beider Partner eine vergleichsweise geringe Wahrnehmung von Familienbildungsangeboten zur Folge, die auch durch das „soziale Umfeld“ (37,7%) nicht ausgeglichen wird.

Während das Geschlecht der Befragten für das Informationsverhalten und den Grad der Informiertheit

eine geringe Rolle spielt, sind die Alleinerziehenden im Vergleich zu denen, die ihre Kinder gemeinsam mit einem Partner bzw. einer Partnerin erziehen, etwas im Nachteil. Immerhin kennen aus dieser Gruppe mehr als

ein Viertel Familienbildungsangebote nicht und können auch seltener als die Kontrastgruppe auf ihr soziales Umfeld zurückgreifen.

Nutzung von Familienbildungsangeboten

Mit Blick auf die Intensität der Nutzung von Eltern- und Familienangeboten gaben annähernd 10 Prozent der Befragten an, solche Angebote regelmäßig zu nutzen. Etwas mehr als ein Viertel gab hingegen an, solche Angebote bislang nicht wahrgenommen zu haben. Dabei lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Stadtteilen feststellen. Während im Lutherviertel und in Schloschemnitz weniger als ein Viertel der Befragten mitteilen, die Angebote bislang nicht genutzt zu haben, liegt der entsprechende Anteil auf dem Sonnenberg und im Zentrum bei etwa einem Drittel. Man könnte erwarten, dass mit zunehmendem Alter häufiger gesagt werden würde, Familienbildungsangebote zumindest einmalig oder gelegentlich genutzt zu haben. Tatsächlich gab fast ein Drittel der über 40-Jährigen an, bislang diese Angebote gar nicht genutzt zu haben. Im Vergleich dazu nutzen 20 Prozent der jüngeren Befragten unter 30 Jahren, also mehr als doppelt so viele wie die übrigen Befragten, Angebote der Familienbildung regelmäßig. Dies ist erklärungsbedürftig, da in der Fachliteratur argumentiert wird, dass mit zeitlichem Abstand zu eigenen Kindheits- und Jugenderfahrungen der Bedarf an Familienbildung wachse. Bedenkt man jedoch, dass die mit Abstand am häufigsten genannten Themen der Familienbildung die Schwangerschaft, die Geburt des Kindes und der Umgang der jungen Eltern mit dem Kleinkind sind und dass nahezu alle Befragten unter 30 Jahren Kinder im Alter unter 6 Jahren haben, dann erklärt sich die regelmäßige Teilnahme der jüngeren Befragten aus dem Umstand, dass sie kleine Kinder haben und sich nicht allein auf das in ihren Herkunftsfamilien tradierte Wissen verlassen wollen. Möglicherweise geschieht dies in der Annahme, das generalisierte Wissen um Schwangerschaft, Geburt Aufwachsen, Erziehung und Bildung sei dem partikula-

Tabelle 3.2:
Nutzung von Eltern- und Familienangeboten – nach höchstem Bildungsabschluss im Haushalt (in Prozent)

	Bildungsabschluss											
	Kein Abschluss		Hauptschule		Realschule		Abitur		Hochschule		Gesamt	
	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)
Regelmäßige Nutzung	0,0	(0)	11,6	(5)	5,9	(13)	8,1	(10)	13,6	(38)	9,9	(66)
Gelegentliche Nutzung	50,0	(2)	18,6	(8)	19,5	(43)	33,1	(41)	38,4	(107)	30,0	(201)
Einmalige Nutzung	0,0	(0)	25,6	(11)	35,5	(78)	36,3	(45)	31,9	(89)	33,3	(223)
Keine Nutzung	50,0	(2)	44,2	(19)	39,1	(86)	22,6	(28)	16,1	(45)	26,9	(180)
Gesamt	100,0	(4)	100,0	(43)	100,0	(220)	100,0	(124)	100,0	(279)	100,0	(670)

Frage 2: Haben Sie selbst schon einmal Eltern- und Familienangebote genutzt?

ren Wissen der eigenen Eltern und den eigenen Kindheitserfahrungen überlegen. Dies ist auch deshalb ein wichtiger Befund, da die Nutzung von Familienangeboten offenkundig von früheren Bildungserfahrungen abhängt: Diejenigen mit Hauptschulabschluss sagen am häufigsten, dass sie Eltern- und Familienangebote nicht nutzen (44,2%). Weitere 25 Prozent gaben an, diese Angebote höchstens einmal genutzt zu haben. Bei denjenigen mit Realschulabschluss verschieben sich die Anteile zwischen ‚Abstinenten‘ und einmaligen Nutzern hin zu einer Parität. Die Häufigkeit der Nutzung steigt bei Realschulabsolventen noch einmal an. Bei Personen mit Hochschulabschluss sind es nur 16,1 Prozent, die sich gar nicht an Angeboten der Familienbildung beteiligen, während die meisten gelegentlich diese Angebote aufsuchen (Tabelle 3.2).

Die Wahrscheinlichkeit, Familienbildungsangebote wahrzunehmen, hängt auch von der Familienform ab. Alleinerziehende haben eine deutlich geringere Chance teilzunehmen als Befragte in Paarfamilien. Während zwei von drei Alleinerziehenden Familienbildungsangebote nutzen können, sind es bei Paarfamilien drei von vier. Beide Gruppen unterscheiden sich daher in ihren relativen Teilnahmekancen um den Faktor 1,8 (*odds ratio*). Anders gesagt: Die Befragten aus Paarfamilien haben eine nahezu doppelt so hohe Chance an Familienbildungsangeboten teilzunehmen als diejenigen, die alleinerziehend sind.

Thematisches Profil der genutzten Angebote

In thematischer Hinsicht werden von den Befragten vor allem Angebote genutzt, die sich mit Schwangerschaft und Geburt sowie mit dem Umgang mit den Neugeborenen und Babys beschäftigen. Von den über 518 Befragten, die auf die Frage nach den Themenbereichen der von ihnen wahrgenommenen Angebote geantwortet haben, gaben über 80 Prozent „Schwangerschaft und Geburt“ an und 53,5 Prozent sagten, dass sie „Mutter-Kind“ bzw. „Eltern-Kind-Gruppen“ besuchten. Weitere wichtige Themen waren Fragen der kindlichen Entwicklung (19,1%) und der Gesundheit (15,3%). Diese Konzentration auf einige Themenbereiche ist auch deshalb beachtenswert, weil insgesamt 17 Antwortkategorien zur Verfügung standen und zudem die Möglichkeit bestand, weitere Themen zu nennen. Keines dieser Themen wurde jedoch von mehr als 13 Prozent der Befragten genannt. Nur bei einzelnen Befragtengruppen spielten Themen wie der Umgang mit Jugendlichen, Problem- und Konfliktbewältigung in der Familie oder Erziehungsfragen

eine größere Rolle. Die Unterschiede zwischen den Befragtengruppen hinsichtlich der Themen der Familienbildung lassen sich wie folgt beschreiben:

- Die Befragten aus den Stadtvierteln Schlosschemnitz und Lutherviertel nennen die typischen Themen noch einmal deutlich häufiger als diejenigen, die im Zentrum und auf dem Sonnenberg wohnen (Differenzen von jeweils um die 10%). Demgegenüber werden Themen wie „Freizeitgestaltung mit der Familie“ (18,2% bzw. 15,3%) und „Sprachförderung für Eltern und Kinder“ (jeweils ca. 12%) deutlich häufiger von den Befragten im Zentrum und auf dem Sonnenberg als aus den beiden anderen Stadtteilen genannt.
- Erwartungsgemäß werden von Eltern, die Kinder unter 6 Jahren haben, überdurchschnittlich häufig Themen genannt, die von der Schwangerschaft bis zum Umgang mit dem kleinen Kind reichen. Demgegenüber sind Eltern ohne Kinder unter 6 Jahren häufiger an schulischen Fragen (21,6%) sowie am Umgang mit Jugendlichen und Pubertät (14,1%) interessiert.
- Entsprechend dem Bildungsstand der Befragten steigt nicht nur die Teilnahmebereitschaft, sondern auch die Anzahl der genannten Themen an. Eine charakteristische Ausnahme machen die Befragten mit Hauptschulabschluss, die eine ganze Reihe von Themen überdurchschnittlich häufig nannten. Beispielsweise wurden Themen wie „Problem- und Konfliktbewältigung, Umgang mit belastenden Lebensereignissen“ von dieser Gruppe häufiger genannt (21,4%), aber auch Themen wie „Freizeitgestaltung mit der Familie“ (21,4%) und „Alltagsorganisation und finanzielle Fragen“ (17,9%).
- Paarfamilien, in denen ein Elternteil vollzeiterwerbstätig ist, der andere jedoch nicht, nutzen Angebote der Familienbildung nicht nur besonders häufig, sondern gaben auch eine größere Vielfalt von Themen an. Folglich wird eine ganze Reihe von Themen von dieser Gruppe der Befragten überdurchschnittlich oft genannt. Ein ähnliches Muster zeigt sich auch bei den weiblichen Befragten, die den Fragebogen ausgefüllt haben. Sie nutzen die Angebote häufiger und das thematische Spektrum ist breiter als bei den Männern.
- Dass Alleinerziehende nicht nur seltener an Familienbildungsangeboten teilnehmen und auch weniger Themen nennen hat auch damit zu tun, dass ihre Kinder älter sind als der Durchschnitt der Be-

fragten. Während mehr als die Hälfte der Alleinerziehenden keine Kinder unter 6 Jahren hat, ist dieser Anteil mit einem Drittel der Befragten bei den Paarfamilien geringer. Entsprechend verschieben sich auch die thematischen Interessen. Auffällig ist, dass von 22,0 Prozent der Alleinerziehenden das Thema „Gesundheit“ genannt wurde.

In thematischer Hinsicht überwiegt die Nutzung von Angeboten, die sich an Eltern zu Beginn ihrer Elternschaft

Orte der Familienbildung

Angesichts der thematischen Präferenzen kann kaum überraschen, dass „Hebammenpraxen und Geburtshäuser“ (59,5%) die mit Abstand am häufigsten genannten Orte der Familienbildung waren, gefolgt von „Kindertagesstätten“ (28,8%) und „Mütter- und Familienzentren“ (20,5%). Danach folgen Angebote in „Schulen“, „Arztpraxen“, „Beratungsstellen“ und „Kirchengemeinden“ mit Nennungen zwischen 13 und 17 Prozent (Tabelle 3.3).

Tabelle 3.3:
Orte an denen Angebote genutzt wurden – nach Alter der Kinder (in Prozent)

Ort der Veranstaltung	Kinder unter 6 Jahren		Alter der Kinder im Haushalt keine Kinder unter 6 Jahren		Gesamt	
	in %	(n)	in %	(n)	in %	(n)
Kindergärten oder Kindertagesstätten	24,5	(78)	36,6	(70)	29,0	(148)
Mütter- oder Familienzentren	21,0	(67)	18,8	(36)	20,2	(103)
Familienbildungsstätten	6,3	(20)	6,3	(12)	6,3	(32)
Mehrgenerationenhaus	2,8	(9)	4,7	(9)	3,5	(18)
Einrichtungen der Erwachsenenbildung	4,1	(13)	7,9	(15)	5,5	(28)
Nachbarschafts- oder Stadtteilzentren	4,1	(13)	2,6	(5)	3,5	(18)
Erziehungsberatungsstellen oder anderen Beratungsstellen	9,4	(30)	20,9	(40)	13,7	(70)
Schulen	7,2	(23)	32,5	(62)	16,7	(85)
(Kinder-)Arztpraxen oder therapeutische Praxen	16,6	(53)	14,7	(28)	15,9	(81)
Hebammenpraxen oder Geburtshäusern	69,6	(222)	42,9	(82)	59,6	(304)
Kirchengemeinden oder anderen religiösen Gemeinschaften	13,8	(44)	12,6	(24)	13,3	(68)
Jugendamt	3,4	(11)	12,0	(23)	6,7	(34)
Einrichtungen der Frühförderung	7,8	(25)	8,9	(17)	8,2	(42)
Vereine oder Selbsthilfeinitiativen	11,3	(36)	5,8	(11)	9,2	(47)
Öffentlichen Einrichtungen	5,0	(16)	7,9	(15)	6,1	(31)
(Stadtteil- oder Gemeinde-) Büchereien	4,4	(14)	7,3	(14)	5,5	(28)
Familienferienstätten	1,3	(4)	4,7	(9)	2,5	(13)
Ärzte	10,7	(34)	7,3	(14)	9,4	(48)
an einem anderen Ort	7,8	(25)	4,2	(8)	6,5	(33)
Antworten insgesamt	231,0	(319)	258,6	(191)	241,4	(510)
keine Angabe	19,0	(75)	25,4	(65)	21,5	(140)
Antwortende	81,0	(319)	74,6	(191)	78,5	(510)
Gesamt	100,0	(394)	100,0	(256)	100,0	(650)

Frage 4: Wo hat das Angebot/haben die Angebote stattgefunden?

richten. Die Befunde weisen zugleich darauf hin, dass Befragte mit älteren Kindern thematisch andere Interessen mit Familienbildung verbinden. Darüber hinaus deuten die Zusammenhänge zwischen Befragtengruppen und Themen darauf hin, dass Familienbildung im Kontext der Bewältigung von alltagsweltlichen Problemen zu sehen ist, wie sie aus Lebenslagen, aber auch unvorhergesehenen Ereignissen entspringen.

Das Nutzungsverhalten variiert stark in Abhängigkeit vom Alter der Kinder (Tabelle 3.3). Für Befragte mit Kindern unter 6 Jahren waren überdurchschnittlich häufig „Hebammenpraxen oder Geburtshäuser“ (69,6%) Orte der Familienbildung, gefolgt von „Kindergärten oder Kindertagesstätten“ (24,5%) und „Mütter- oder Familienzentren“ (21%). Befragte, die keine Kinder unter 6 Jahren haben, gaben ebenfalls „Hebammenpraxen“ am häufigsten an, doch zu einem im Vergleich zu der Kontrastgruppe mit Kindern unter 6 Jahren deutlich geringerem Ausmaß (42,9%). Demgegenüber nannten sie „Kindertagesstät-

ten“ (36,6%), „Schulen“ (32,5%), „Erziehungsberatungsstellen“ (20,9%) und auch das „Jugendamt“ (12%) signifikant häufiger als die Kontrastgruppe. Hier zeigt sich erneut die Dependenz der Nutzung von Familienangeboten vom Alter der Kinder und den damit verbundenen Ansprüchen und Problemen an die mit ihrer Erziehung und Bildung betrauten Personen. Allerdings spielt auch die Lebenslage eine Rolle. Alleinerziehende suchen viermal häufiger als Befragte in Paarfamilien „Erziehungsberatungsstellen“ auf (30,7% gegenüber 8,8%) und auch das „Jugendamt“ hat für diese Gruppe eine wichtige Bedeutung (17,5% gegenüber 3,5%). Beides kann nicht allein damit erklärt werden, dass die Kinder der Alleinerziehenden im Durchschnitt älter sind als die Kinder in Paarfamilien.

Die relative Häufigkeit, mit der Einrichtungen, die Familienbildung anbieten, aufgesucht werden, erhöht sich mit dem Bildungsstand der Befragten und folgt somit einem bekannten Muster. Interessant sind aber die Antworten der wenigen Befragten mit und ohne Hauptschulabschluss. „Hebammenpraxen“ werden von dieser Gruppe in einem weit geringeren Ausmaß (35,7%) als der Durchschnitt frequentiert. Stattdessen wurden häufiger „Arztpraxen“ (28,5%) und das „Jugendamt“ (21,4%) als

Orte der Familienbildung genannt. Diese und weitere Unterschiede, die aufgrund der geringen Fallzahlen hier nicht referiert werden sollen, deuten darauf hin, dass Personen mit einem vergleichsweise geringen Bildungsstand eine Präferenz für Institutionen haben, die in Fragen der Familienbildung allgemeine Anerkennung genießen.

Vereinzelt zeigen sich Unterschiede zwischen den Stadtteilen. So nannten zwei Drittel der Befragten aus dem Lutherviertel und Bernsdorf „Hebammenpraxen“ als Veranstaltungsorte, aber nur die Hälfte der Befragten aus dem Stadtzentrum. Nahezu 20 Prozent der Befragten, die im Stadtteil Sonnenberg wohnen, suchen „Erziehungsberatungsstellen“ auf. Im Kontrast hierzu machten weniger als 10 Prozent der Befragten im Stadtteil Lutherviertel/Bernsdorf dieselbe Angabe. „Kirchengemeinden“ sind für 15,4 Prozent der Familien mit Kindern auf dem Sonnenberg eine Anlaufstelle der Familienbildung, aber nur für 7,4 Prozent der Familien, die im Stadtzentrum ansässig sind. Ein ähnlicher Kontrast zwischen diesen Stadtteilen zeigt sich bei der Nutzung von „Einrichtungen der Frühförderung“.

4. Wünsche und Erwartungen an die Familienbildung

Insgesamt vier Fragen richteten sich darauf, Informationen über Präferenzen der befragten Eltern hinsichtlich der Angebote der Familienbildung zu erhalten. Analog zum Nutzungsverhalten gab es je eine Frage zu den gewünschten Themenbereichen und zu den Einrichtungen, in denen Veranstaltungen stattfinden sollten. Darüber hinaus wurde gefragt, welche Veranstaltungsformen präferiert werden und wann die Angebote stattfinden sollten. Diese Fragen sind vor allem mit Blick auf die Planung von Angeboten wichtig. Dabei interessiert neben der absoluten Häufigkeit, mit der bestimmte Themen und Institutionen genannt werden, auch die Differenz zwischen den Erwartungen und dem faktischen Nutzungsverhalten. Zudem können sich zu diesem Fragenkomplex nicht nur diejenigen äußern, die in der Vergangenheit bereits Familienbildungsangebote wahrgenommen haben, sondern auch Befragte, die bislang solchen Angeboten fern geblieben sind.

Thematische Präferenzen

Wie aus Abbildung 4.1 zu ersehen ist, unterscheiden sich die gewünschten Themenbereiche der Familienbildung teilweise erheblich von den in der Vergangenheit genutzten Angeboten. Bei Angeboten, die

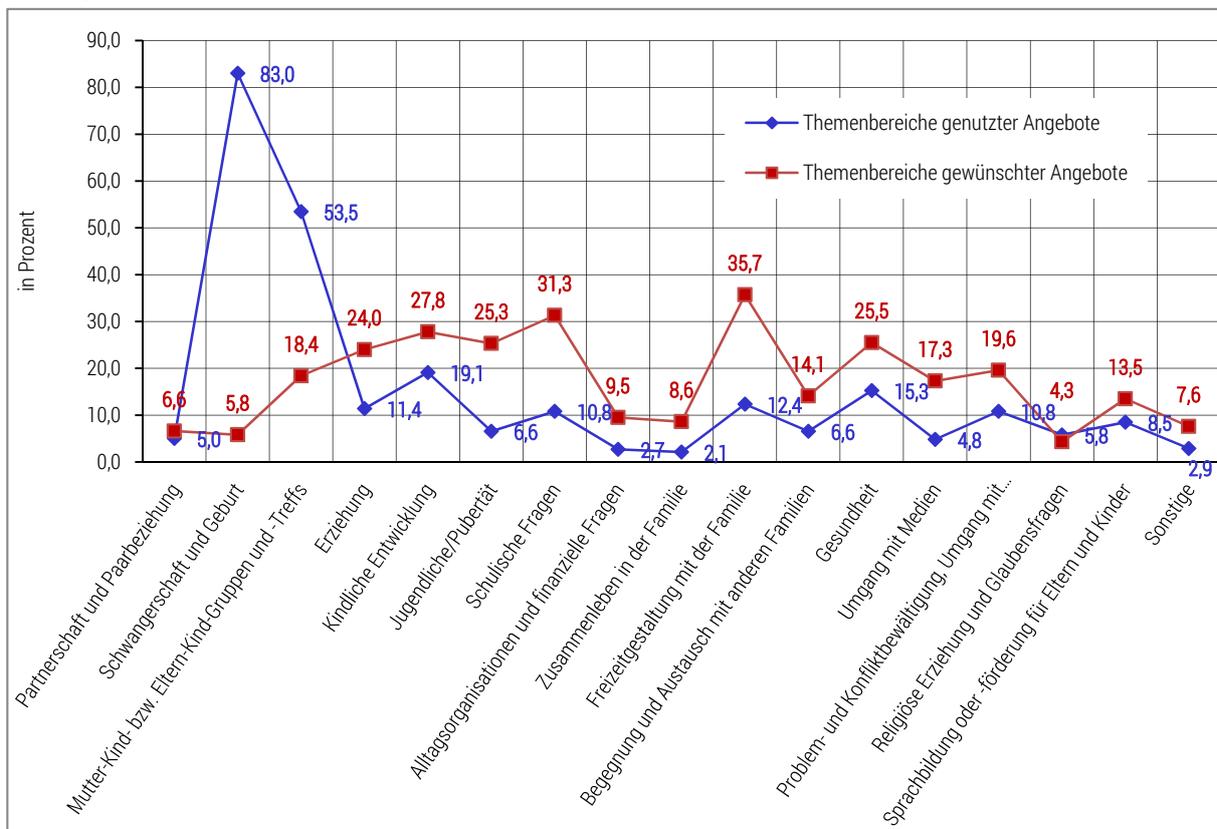
Schwangerschaft und Geburt und die Elternschaft in den ersten Monaten nach der Geburt thematisieren, lässt sich ein gewisser Sättigungsgrad feststellen.

Hier scheint die Versorgung ausreichend, denn der hohen Anzahl der Nutzer solcher Angebote unter den Befragten steht eine deutlich niedrigere Anzahl von Befragten gegenüber, die sich in diesem Themenbereich mehr Angebote wünschen. Bei den gewünschten Themenbereichen ragen „Freizeitgestaltung mit der Familie“ (35,7%) und „schulische Fragen“ (31,3%) heraus, zu denen, wie aus der Abbildung 4.1 ersichtlich ist, bislang kein ausreichendes Angebot vorgehalten wird.

die Kinder in die Schule gehen und zu Jugendlichen werden, zu selten anzutreffen sind.

Dieser Befund legt es nahe, genauer zu betrachten, wie sich die Erwartungen an die Familienbildung in Abhängigkeit vom Alter der Kinder verändern. Ein Blick auf die Familien mit Kindern unter 6 Jahren und Familien, deren Kinder durchgängig älter sind, zeigt, dass letztere zwar häufiger Angebote wahrnehmen, die relevant sind für den Umgang mit schulpflichtigen

Abbildung 4.1:
Thematisches Profil der genutzten und der gewünschten Familienangebote (Anzahl der Nennungen in Prozent)



Frage 5: Zu welchem Themenbereich wünschen Sie sich (mehr) Angebote?

Deutliche Diskrepanzen zwischen dem gewünschten Angebot an Themen und der bisherigen Nutzung zeigen sich zudem bei Fragen, die spezifische Probleme des Aufwachsens von Jugendlichen und der Pubertät, Erziehungs- und Gesundheitsfragen sowie den Umgang mit Medien betreffen. Auch das Interesse an Veranstaltungen, die Konfliktsituationen und den Umgang mit belastenden Lebensereignissen zum Thema haben, übersteigt das bisherige Angebot. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Versorgung mit Angeboten, die sich auf Schwangerschaft und die ersten Lebensmonate und -jahre des Kindes beziehen, gut ist, während Themen, die relevant werden, wenn

Kindern und Jugendlichen, doch der Wunsch nach mehr Angeboten dieser Art noch größer ist, wie Abbildung 4.2 (folgende Seite) zeigt. Dies gilt insbesondere für Themen wie „Jugendliche und Pubertät“, „schulische Fragen“, „Freizeitgestaltung in der Familie“ und „Umgang mit Medien“, bei denen eine Diskrepanz zwischen genutzten und gewünschten Angeboten von ca. 25 Prozent der Befragten besteht. Die berichteten Unterschiede zeigen sich ebenfalls – wenn auch mit anderen Schwerpunkten – bei Familien mit jüngeren Kindern. In dieser Vergleichsgruppe ist besonders beim Thema „Freizeitgestaltung in der Familie“ die Differenz zwischen wahrgenommenem

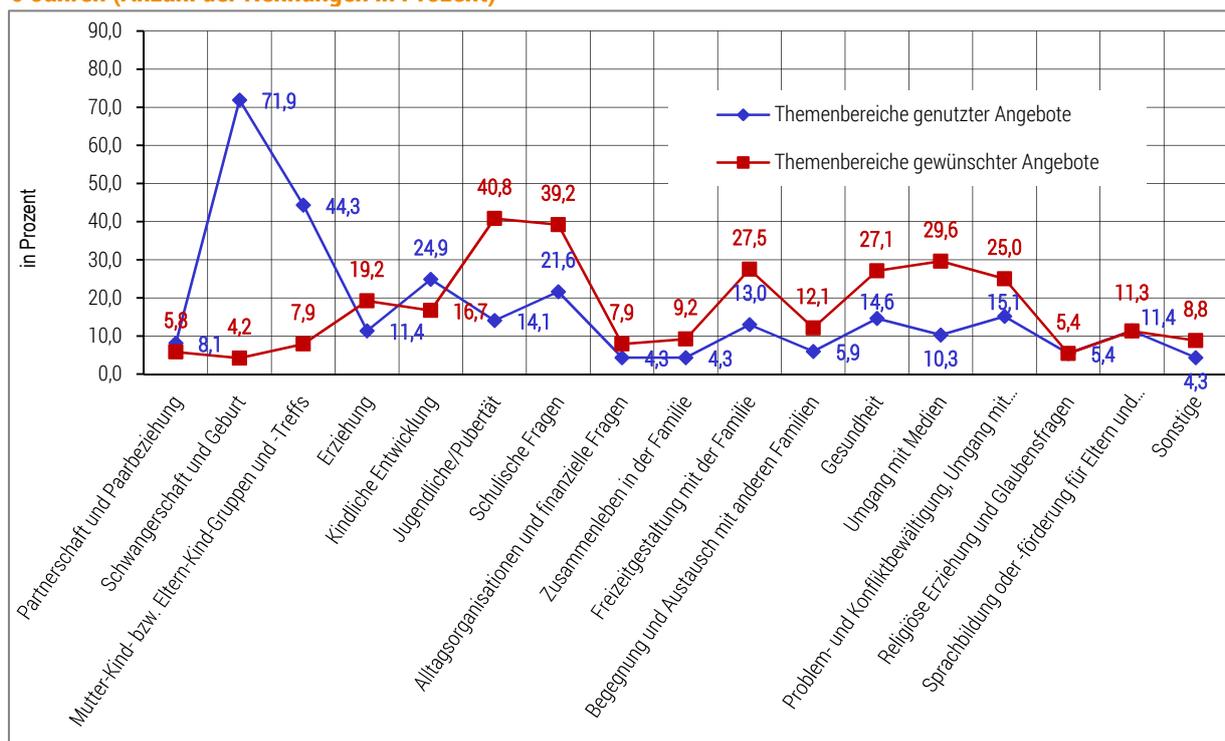
und gewünschtem Angebot besonders groß (41,0% gegenüber 12,4%). Auch bei Themen, welche die kindliche Entwicklung (35,2% gegenüber 16,6%), Erziehungsfragen (27,4% gegenüber 11,1%) oder schulische Fragen (26,0% gegenüber 3,8%) betreffen, übersteigen die Erwartungen das bisher wahrgenommene Angebot deutlich.

Bei der Betrachtung der vier untersuchten Stadtteile fällt zunächst ins Auge, dass von den Befragten im Stadtzentrum relativ viele themenbezogene Wünsche geäußert wurden. So nannten Befragte, die im Chemnitzer Stadtzentrum wohnen, durchschnittlich 3,7 Themen, die Befragten aus dem Stadtteil Lutherviertel/Bernsdorf 2,7 Themen. Im Unterschied zu den Befragten aus diesem Stadtteil wurde von den Befragten im Zentrum ein besonderes Interesse an Angebo-

fragen mit Hauptschulabschluss nicht nur mehr Themenbereiche nannten als die Gruppe der Befragten mit Abitur oder Hochschulabschluss, sondern einzelne Themen auch deutlich häufiger als der Durchschnitt. Jeweils über 40 Prozent dieser Gruppe wünschen sich mehr Angebote zu Fragen der Erziehung und zu schulischen Fragen.

Erwartungsgemäß waren diejenigen, die regelmäßig Familienangebote wahrnehmen, auskunftsbereiter hinsichtlich ihrer Wünsche und Erwartungen an solche Angebote. Jeweils annähernd 40 Prozent derjenigen, die in der Vergangenheit Familienbildungsangebote regelmäßig genutzt haben, wünschen sich mehr Angebote in den Bereichen „kindliche Entwicklung“, „Freizeitgestaltung mit der Familie“ und „Gesundheit“. Vor allem an schulischen Fragen zeigen

Abbildung 4.2:
Thematisches Profil der genutzten und der gewünschten Familienangebote – Familien ohne Kinder unter 6 Jahren (Anzahl der Nennungen in Prozent)



Frage 5: Zu welchem Themenbereich wünschen Sie sich (mehr) Angebote?

ten zu schulischen Fragen (35,8%), zur Erziehung (33,3%) und zur kindlichen Entwicklung (30,9%) artikuliert, aber auch Interesse an Veranstaltungen der „Sprachbildung oder Sprachförderung für Eltern und Kinder“ (23,5%). Dies ist bemerkenswert, berichteten doch die gleichen Befragten, dass sie in der Vergangenheit relativ wenige Angebote der Familienbildung wahrgenommen haben. Hier zu passt, dass die Be-

sich diejenigen etwas stärker interessiert, die bislang nicht an der Familienbildung partizipierten. Die Alleinerziehenden, die im Vergleich zu den Paarfamilien seltener Familienangebote wahrnahmen, folgen mit Blick auf ihre thematischen Interessen zumeist den Befragten in Paarfamilien. Es gibt jedoch einen Themenbereich, bei dem sich beide Gruppen hinsichtlich ihrer Erwartungen deutlich unterscheiden: Zu der

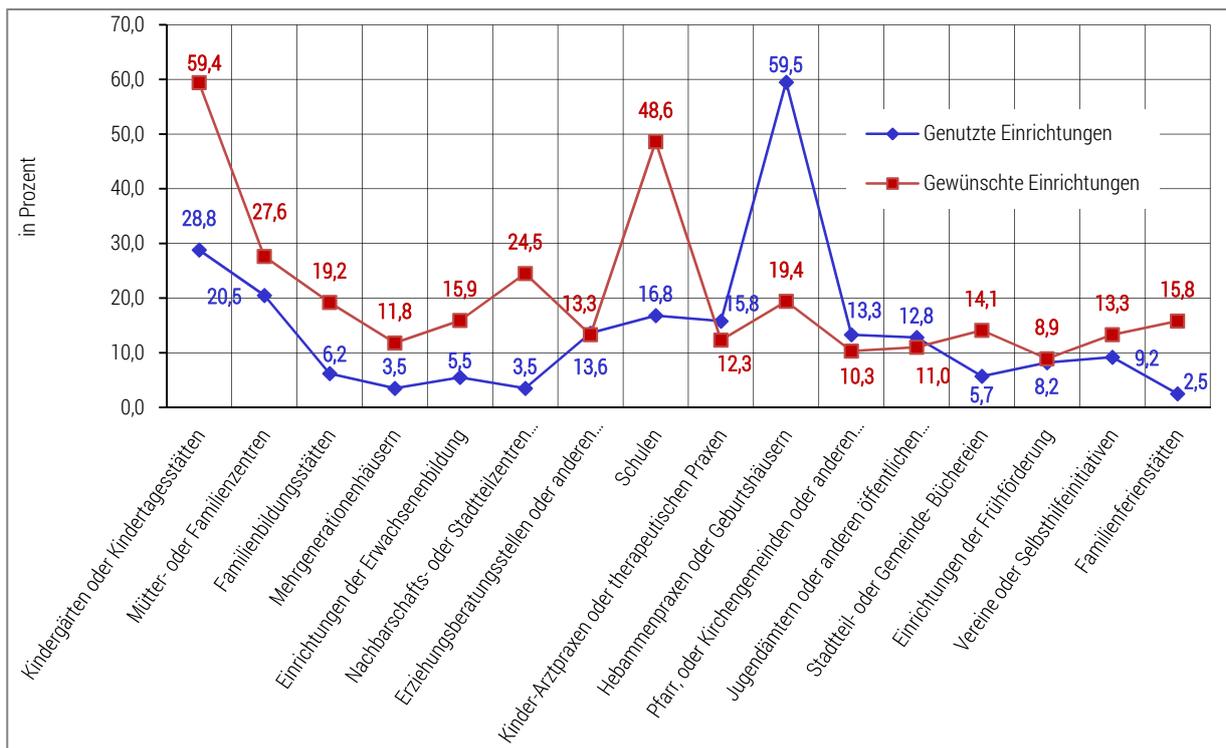
Frage, wie Konflikte und belastende Lebensereignisse bearbeitet werden können, wünschen sich 32,0 Prozent der Alleinerziehenden ein Angebot, während dieses Interesse nur von 15,1 Prozent der Befragten aus Paarfamilien artikuliert wurde.

Institutionelle Präferenzen

Auch hinsichtlich der Einrichtungen, in denen Angebote für Familien stattfinden, konnten die Befragten Präferenzen äußern. Die in dieser Frage aufgeführten Antwortmöglichkeiten unterscheiden sich jedoch in Formulierung und Anordnung teilweise von der retrospektiv gerichteten Frage, wo die bislang genutzten Angebote stattgefunden haben. Dennoch können die Antworten auf beide Fragen weitgehend miteinander verglichen werden, da die Antwortmöglichkeiten auf gleiche Kategorien von Einrichtungen abzielen.

60 Prozent der Befragten mehr Angebote an „Kindergärten oder Kindertagesstätten“, fast die Hälfte Angebote an „Schulen“ und ein Viertel Angebote in „Nachbarschafts- oder Stadtteilzentren“ – um lediglich diejenigen Einrichtungen zu nennen, die nicht nur häufig präferiert werden, sondern bei denen auch die Differenz zwischen gewünschter und faktischer Nutzung besonders groß ist. Das heißt nicht, dass Familienbildungsangebote in Hebammenpraxen und Geburtshäusern aus Sicht der Befragten deplaciert wären, sondern dass die Institutionen der öffentlichen Bildung verstärkt geeignete Angebote machen sollten. Die Entwicklung vom werdenden Kind bis zum jungen Erwachsenen ist in unserer Gesellschaft auf vielfältige Weise institutionell gerahmt. Die öffentlichen (private und staatliche) Bildungseinrichtungen kann man somit als ‚natürliche‘ Orte der Familienbildung betrach-

Abbildung 4.3:
Institutionelles Profil der genutzten und der gewünschten Familienangebote
(Anzahl der Nennungen in Prozent)



Frage 7: An welchem Ort sollten solche Familienangebote am besten stattfinden?

Wie aus Abbildung 4.3 zu ersehen ist, offenbart der Vergleich zwei große Differenzen zwischen der gegenwärtigen Situation und den Erwartungen und Wünschen der Befragten: Während „Hebammenpraxen und Geburtshäuser“ von nahezu 60 Prozent der Befragten als Ort der Familienbildung genutzt werden, wünschen nur etwa 19 Prozent, dass dort mehr Angebote stattfinden. Demgegenüber wünschen sich fast

ten, da in ihnen tagtäglich zwischen den familiären Erwartungen an die öffentliche Bildung einerseits und den öffentlichen Erwartungen an familiäre Bildungs- und Erziehungsleistungen andererseits vermittelt wird.

Präferenzen für Veranstaltungsformen und -arten

Weiterhin wurden die Befragten gebeten, ihre Präferenzen hinsichtlich der Veranstaltungsformen mitzuteilen. Die Befragten konnten u.a. wählen zwischen Gruppentreffs, Informationsveranstaltungen, Hausbesuchen und offenen Angeboten wie beispielsweise Eltern-Cafés, hatten aber auch die Möglichkeit, die vorgegebene Liste zu erweitern. Zumeist wurden zwei Veranstaltungsarten genannt. Im Ergebnis schält sich eine Gruppe von Veranstaltungstypen heraus, die jeweils von einem Viertel bis einem Drittel der Befragten präferiert wird, ohne dass eine einzelne besonders herausragt:

- „Gemeinsame Gruppen für Eltern und Kinder“ wurden mit 33,8 Prozent insgesamt am häufigsten genannt, besonders oft von Eltern aus dem Zentrum von Chemnitz (43,3%) sowie von Familien mit Kindern unter 6 Jahren (43,5%).
- Knapp 30 Prozent der Befragten (29,9%) würden gerne „schriftliche Informationen oder mediale Angebote“ nutzen – eine Form, die eher von Eltern mit Hochschulabschluss als von Eltern mit Hauptschulabschluss gewünscht wird.
- „Gemeinsame Freizeiten“ wäre für nahezu gleich viele Familien (29,3%) eine geeignete Veranstaltungsform.
- „Offene Treffpunkte“ werden mit 29,0 Prozent der Nennungen ebenfalls von vielen Befragten bevorzugt. Hier fällt auf, dass nur ein Viertel der Befragten auf dem Sonnenberg, aber mehr als ein Drittel der Befragten aus dem Stadtzentrum diese Präferenz äußert.
- Schließlich können auch „Informationsabende“ und „Vorträge“ mit 28,1 Prozent bzw. mit 27,0 Prozent der Nennungen zu den häufig gewünschten Veranstaltungsformen gezählt werden. Allerdings halten beide Formen eher Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen für geeignet. „Vorträge“ präferieren insbesondere Eltern mit Kindern über 6 Jahren, während Eltern mit jüngeren Kindern Veranstaltungen dieser Art seltener wahrnehmen würden (34,9% gegenüber 22,1%).

Alle übrigen Veranstaltungsformen werden deutlich seltener genannt. Nur eine Minderheit würde am liebsten an „regelmäßigen Gesprächsgruppen“ (5,5%) teilnehmen oder „Hausbesuche“ (8,3%) tolerieren. Eine mittlere Position nehmen Kurse und Trainingsangebote für Eltern ein (17,0%), eine Angebotsform, die immerhin von fast einem Viertel der Eltern aus dem Zentrum präferiert wird. Die Angaben der Eltern zu ihren

Präferenzen zeigen daher, dass ein breites Spektrum von Veranstaltungsformen vorgehalten werden sollte.

Wenn man die Veranstaltungsformen danach unterscheidet, wie gut sie mit Vollzeiterwerbstätigkeit vereinbar sind, kann man erklären, warum sich einige Veranstaltungsformen für Eltern, die beide zur Vollzeit erwerbstätig sind, weniger eignen. Diese Befragtengruppe würde deutlich seltener als Eltern mit einem anderem Erwerbsstatus an „Gruppen für Eltern und Kinder“ teilnehmen (21,8% gegenüber 41,3% bzw. 40,5%). Vor allem „Vorträge“ und „gemeinsame Freizeiten“ scheinen hingegen mit Vollzeiterwerbstätigkeit beider Elternteile vereinbar zu sein.

Erwartungsgemäß hängt das Antwortverhalten der Befragten hinsichtlich der Veranstaltungsformen, an denen sie am liebsten teilnehmen würden, auch davon ab, wie intensiv Familienbildungsangebote schon in der Vergangenheit wahrgenommen wurden. Bereits die Anzahl der Nennungen steigt von durchschnittlich 1,8 pro Befragten ohne Vorerfahrungen mit Familienbildungsangeboten auf 2,7 pro Befragten bei regelmäßiger Nutzung solcher Angebote an und entsprechend steigen auch die Prozentwerte einzelner Veranstaltungsformen. Beispielsweise werden „gemeinsame Gruppen für Eltern mit Kindern“ von nahezu 60 Prozent der ‚Intensivnutzer‘ gewünscht, gegenüber 23 Prozent der ‚Abstinenzler‘. Interessant ist daher, dass die ‚Abstinenzler‘ besonders häufig andere Veranstaltungsformen wünschen.

Präferenzen für Veranstaltungsformen liegen manchmal aufgrund thematischer Interessen nahe. So hält mehr als die Hälfte derjenigen, die sich mehr Angebote zur Freizeitgestaltung mit der Familie wünschen, die Veranstaltungsform „gemeinsame Freizeiten“ für geeignet. Und diejenigen, die sich mehr Angebote zu Fragen der kindlichen Entwicklung wünschen, nennen zu jeweils etwa 40 Prozent „Vorträge“ und „Gruppen für Eltern und Kinder“. Die Befragten, die sich für schulische Fragen interessieren, haben aber keine deutlichen Präferenzen hinsichtlich der Form, in der dieses Interesse eingelöst werden sollte.

Zeitbudget und zeitliche Präferenzen für Familienbildungsangebote

Die Befragten hatten die Möglichkeit anzugeben, an welchen Wochentagen und zu welchen Tageszeiten Familienbildungsangebote stattfinden sollten. Aus den Angaben kann nicht nur entnommen werden welche Zeitfenster besonders günstig sind, sondern auch, inwiefern sich die Befragten hinsichtlich des

ihnen für Familienbildung zur Verfügung stehenden Zeitbudgets unterscheiden.

Insgesamt 592 von 683 Befragten haben auf die Frage nach den eigenen zeitlichen Präferenzen geantwortet. 13,0 Prozent haben keine Angaben gemacht, sei es, weil sie die Frage nicht beantworten wollten, sei es, weil sie zum Ausdruck bringen wollten, keine Zeit für Familienbildung zu haben. Von 16,6 Prozent wurden zumindest ein oder zwei Zeiten angegeben, an denen Angebote stattfinden sollten, was so verstanden wer-

Von denen, die antworteten, gaben jeweils ca. zwei Drittel an, dass die Familienbildungsangebote an einem Nachmittag oder an einem Abend stattfinden sollten. Etwa die Hälfte nannte mindestens einen Tag in der Woche, an dem auch Vormittagsangebote wahrgenommen werden könnten. Vormittagstermine wären – wenn überhaupt – eher selten wahrnehmbar. So gaben ca. drei Viertel der Befragten maximal zweimal Vormittagstermine an, an denen Familienbildungsangebote stattfinden sollten. Die zeitlichen

Abbildung 4.4:

Zeitliche Disponibilität für Angebote der Familienbildung (Anzahl der Nennungen in Prozent)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
Vormittag	13,4	13,5	12,7	12,5	12,2	36,7	22,7
Nachmittag	34,0	35,0	36,0	34,7	35,4	34,3	25,7
Abend	40,3	39,6	42,1	42,1	37,2	14,9	9,1

Legende: 0,0% - 9,0% 10,0% - 19,9% 20,0% - 29,9% 30,0% - 39,9% 40,0% - 49,9%

Frage 8: Zu welchen Zeiten soll dieses Angebot zur Verfügung stehen?

den kann, dass diese Zeiten für die Befragten eher günstig sind. Weitere 19,0 Prozent nannten drei bis vier Zeiträume und 20,7 Prozent fünf bis sechs, so dass etwas mehr als die Hälfte der Befragten über einen begrenzten zeitlichen Spielraum für Familienbildungsangebote verfügt. Bezieht man sich nur auf diejenigen, die mindestens einen Zeitraum genannt haben, so gaben drei von vier Befragten bis zu sieben Zeiträume an und eine/r von fünf Befragten zwischen acht und vierzehn Zeiträume. Nur wenige gaben mehr an und hätten demzufolge immer Zeit. Dies zeigt, dass eine sorgfältige zeitliche Planung der Angebote wichtig ist. Darauf deuten auch die Antworten auf die Frage, aus welchen Gründen bestehende Angebote in der Vergangenheit nicht wahrgenommen wurden (siehe unten).

Spielräume sind bei Nachmittags- und Abendterminen deutlich größer. Mehr als die Hälfte der Befragten hätte an mehr als zwei Tagen in der Woche Zeit für Nachmittagstermine. Bei Abendterminen steigt dieser Anteil der vergleichsweise disponiblen Teilnehmer an Familienbildungsangeboten auf zwei Drittel.

Aus Abbildung 4.4 kann entnommen werden, wann Familienbildungsangebote aus Sicht der befragten Familien stattfinden sollten. Offenbar sind Zeiten am Abend an Wochentagen für die meisten Befragten besonders günstig, gefolgt von Zeiten an Nachmittagen (außer sonntags) sowie am Samstagvormittag. Eher ungünstig sind Vormittagstermine von Montag bis Freitag sowie der Samstagabend. Der Sonntagabend wird von weniger als 10 Prozent der Befragten als günstig eingeschätzt.

Abbildung 4.5:

Zeitliche Disponibilität für Angebote der Familienbildung – Alleinerziehende (Anzahl der Nennungen in Prozent)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
Vormittag	16,4	16,4	12,9	12,9	12,1	33,6	22,1
Nachmittag	33,6	35,0	37,1	33,6	35,0	35,0	22,9
Abend	30,0	32,9	35,0	35,7	30,7	14,3	6,4

Legende: 0,0% - 9,0% 10,0% - 19,9% 20,0% - 29,9% 30,0% - 39,9% 40,0% - 49,9%

Frage 8: Zu welchen Zeiten soll dieses Angebot zur Verfügung stehen?

Abweichungen von diesem Muster lassen sich wie folgt gruppieren: Einige Befragten verfügen insgesamt über geringe zeitliche Spielräume für Wahrnehmung von Familienbildungsangeboten, zeigen aber bei insgesamt geringeren Prozentsätzen keine Änderungen im zeitlichen Muster. Dieser Gruppe kann man insbesondere die Alleinerziehenden zurechnen (Abbildung 4.5).

Schließlich gibt es Befragtengruppen, bei denen die Unterschiede zwischen den Wochentagen und Tageszeiten deutlicher ausfallen, verbunden mit einem geringeren Zeitbudget für Familienbildungsangebote. Ähnlich wie die älteren Befragten über 40 Jahre sind es vor allem Befragte, die keine Kinder unter 6 Jahren haben, deren zeitliche Spielräume enger sind und bei denen daher die zeitlichen Präferenzen besonders

Abbildung 4.6:
Zeitliche Disponibilität für Angebote der Familienbildung – Befragte unter 30 Jahren
(Anzahl der Nennungen in Prozent)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
Vormittag	28,0	28,0	26,8	26,8	25,6	42,7	23,2
Nachmittag	40,2	41,5	39,0	40,2	47,6	46,3	39,0
Abend	35,4	39,0	40,2	43,9	40,2	25,6	17,1

Legende: 0,0% - 9,0%  10,0% - 19,9%  20,0% - 29,9%  30,0% - 39,9%  40,0% - 49,9% 

Frage 8: Zu welchen Zeiten soll dieses Angebot zur Verfügung stehen?

Dem stehen Befragtengruppen gegenüber, die über vergleichsweise viel Zeit verfügen und nicht selten die Nachmittags- den Abendstunden vorziehen würden. Zu dieser Gruppe gehören beispielsweise jüngere Befragte unter 30 Jahren (Abbildung 4.6).

deutlich ausfallen (Abbildung 4.7). Gleiches gilt für Familien, in denen beide Elternteile zur Vollzeit berufstätig sind und – leicht abgeschwächt – für Personen mit Abitur oder Hochschulabschluss, die jedoch größere zeitliche Dispositionsspielräume haben als diejenigen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen.

Abbildung 4.7:
Zeitliche Disponibilität für Angebote der Familienbildung – Befragte ohne Kinder unter 6 Jahren
(Anzahl der Nennungen in Prozent)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
Vormittag	8,1	8,5	7,1	7,1	7,6	28,4	15,2
Nachmittag	20,4	23,7	25,6	22,7	24,6	26,5	19,0
Abend	45,0	42,7	44,1	45,5	35,1	12,8	6,6

Legende: 0,0% - 9,0%  10,0% - 19,9%  20,0% - 29,9%  30,0% - 39,9%  40,0% - 49,9% 

Frage 8: Zu welchen Zeiten soll dieses Angebot zur Verfügung stehen?

5. Nicht-Teilnahme an Angeboten der Familienbildung – Gründe und Ursachen

Die befragten Eltern wurden gebeten die persönlichen Gründe zu nennen, weshalb sie die existierenden Angebote der Familienbildung nicht nutzen möchten. Eine weitere Frage thematisiert zusätzlich die äußeren Umstände, welche die Befragten an der Teilnahme hindern. Ganz trennscharf ist jedoch die Unterscheidung zwischen fehlendem persönlichem Interesse und ungünstigen äußeren Umständen nicht. Ob die Angebote gemieden werden, weil sie zu teuer sind oder weil die Befragten zu wenig Geld haben, um sie zu bezahlen, ist eine Frage der Perspektive. In ähnlicher Weise lassen sich Zeitmangel und zu große Entfernungen zum Veranstaltungsort als objektive Gegebenheit oder als subjektive Einschätzung betrachten. Daher werden im Folgenden die Antworten auf beide Fragen nebeneinander betrachtet. Zudem bietet es sich an, die Gründe für die Nicht-Teilnahme in Beziehung zu familiären Belastungsfaktoren zu setzen, die im Fokus des nachfolgenden Abschnitts stehen.

Die Fragen bestehen jeweils aus einer Liste vorgegebener Aussagen. Auf einer Skala (von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“) konnte eingeschätzt werden, zu welchem Grad diese Aussagen zutreffen. Aufgrund des metrischen Skalenniveaus ist es möglich, die Antworten untereinander zu korrelieren, um Zusammenhänge im Antwortverhalten zu entdecken. Gleiches gilt für die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen familiären Belastungsfaktoren und den Teilnahmehemmnissen. Daher wird im Folgenden auch Pearsons Korrelationskoeffizient r berichtet, insofern die Zusammenhänge zwischen den Antworten zumindest ein mittleres Niveau haben ($r > 0,20$).

Deutlich über die Hälfte der Befragten (57,6%) äußerte, dass sie sich über die bestehenden Angebote schlecht informiert fühle und etwa die Hälfte gab an, keine Zeit zu haben (50,7%). Diese beiden Aspekte waren die mit Abstand am häufigsten genannten Hinderungsgründe. Dass die Angebote zu teuer seien oder die Entfernungen zu groß, sagten demgegenüber nur 22,6 Prozent bzw. 18,3 Prozent der Befragten. Dass sie nicht von Interesse seien (18,6%), sie mit dem Angebot unzufrieden (17,5%) oder der Meinung seien, dass sie ihnen keinen Nutzen brächten (16%), hinderte nur einen kleineren Teil der Befragten an der Teilnahme.

Es überrascht auf den ersten Blick, dass über die Hälfte der Befragten angab, schlecht über das bestehende Angebot informiert zu sein. Immerhin vier von fünf Befragten hatten zu Beginn des Fragebogens auf die Frage, ob sie Familienangebote kennen würden, zustimmende Antworten gegeben und drei Viertel machten auch Angaben zu den dabei genutzten Informationsquellen (siehe oben). Man kann die Diskrepanz in den Antworten als Hinweis verstehen, dass viele Eltern zwar wissen, dass es Familienangebote gibt, sich aber detailliertere Informationen über konkrete Angebote wünschen.

Der Grund, keine Zeit für die Angebote übrig zu haben, ist einerseits durch ungünstige Arbeitszeiten und andererseits durch ungünstige Zeiten des Angebots bedingt. Die Einschätzungen des eigenen Zeitbudgets und der Arbeits- und Angebotszeiten sind auf einem mittleren bis hohem Niveau miteinander korreliert (r zwischen 0,44 und 0,55). Zeitmangel ist ein wichtiger familiärer Belastungsfaktor, der vor allem mit den als ungünstig erlebten Arbeitszeiten zusammenhängt ($r = 0,39$). Es kann daher kaum überraschen, dass Familien, in denen beide Elternteile vollzeiterwerbstätig sind, besonders häufig sagen, dass ungünstige Arbeits- (73,6%) und Angebotszeiten (53,3%) ihre Teilnahme an Familienangeboten verhin-

den. Die Familien, in denen ein Partner teilzeiterwerb-
statig ist, sind jedoch kaum weniger von diesem Prob-
lem betroffen, wie Tabelle 5.1 zeigt.

Nimmt man den Zeitmangel als gegeben an und geht
davon aus, dass Arbeitszeiten kaum disponibel sind,
bleibt die Option, an der zeitlichen Struktur des Ange-
bots etwas zu ändern. Hierfür bieten die im vorherge-
henden Abschnitt betrachteten Erwartungen der Befrag-
ten eine Reihe von Anhaltspunkten.

Sehr enge Beziehungen gibt es zwischen der Ein-
schätzung der zur Verfügung stehenden finanziellen
Ressourcen und der Beiträge, die für die Angebote
aufzubringen sind ($r = 0,70$). Dagegen fallen die Korre-
lationen zwischen einkommensbezogenen familiären
Belastungsfaktoren (berufliche Unsicherheit, finanzia-
ell unsichere Situation, Arbeitslosigkeit) und der Ver-
fugbarkeit finanzieller Ressourcen (r zwischen 0,33
und 0,45) deutlich niedriger aus.

Familien, die mit relativ wenig Geld auskommen müs-
sen, ohne davon besonders belastet zu sein, davon
überzeugt werden können, Familienbildungsangebote
stärker zu nutzen.

Dass die Angebote zu weit entfernt seien und
deshalb an Familienangeboten nicht oder nicht mehr
teilgenommen wird, wird häufiger von Eltern geäußert,
die im Stadtteil Lutherviertel/Bernsdorf (23,5%) oder
auf dem Sonnenberg (22,1%) wohnen, als von denen,
die in Schlosschemnitz (13,9%) oder im Zentrum woh-
nen (14,0%). Dieser Hinderungsgrund ist verknüpft
mit der Einschätzung der Höhe der Kosten ($r = 0,59$),
der Anbindung mit öffentlichen Verkehrsmitteln ($r =$
0,44), der Verfügbarkeit eines privaten PKW ($r = 0,42$)
und der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Angebot
($r = 0,36$). Dies legt den Schluss nahe, dass für diejeni-
gen Befragtengruppen, die über knappe finanzielle
Ressourcen verfügen oder kein eigenes Auto besitzen,

Tabelle 5.1:
Umstände warum Angebote nicht genutzt werden - nach Erwerbsstatus des Haushalts
(in Prozent zustimmender Antworten)

Umstände	Vollzeiterwerbstätigkeit		Erwerbsstatus des Haushalts				Gesamt	
	in %	(n)	Voll- und Teilzeit- erwerbstätigkeit		sonstiger Erwerbssta- tus		in %	(n)
			in %	(n)	in %	(n)		
Meine Arbeitszeiten verhindern die Teilnahme.	73,6	(95)	64,4	(105)	42,4	(50)	61,0	(250)
Ich habe zu wenig Geld, um Angebote wahrzunehmen.	16,0	(15)	13,5	(19)	34,7	(43)	21,4	(77)
Ich habe Probleme mit der deutschen Sprache oder dabei, mich mit anderen zu verständigen.	1,1	(1)	2,3	(3)	9,3	(10)	4,2	(14)
Ich habe keine Kinderbetreuung.	28,6	(28)	32,2	(46)	34,9	(38)	32,0	(112)
Ich habe kein Auto um dahin zu fahren.	8,9	(8)	12,2	(17)	26,1	(29)	15,9	(54)
Die Verbindung der öffentlichen Verkehrsmittel ist schlecht.	5,6	(5)	5,5	(7)	11,1	(11)	7,3	(23)
Die Angebote sind zu weit von mir entfernt.	7,0	(6)	8,2	(11)	11,1	(11)	8,8	(28)
Die Öffnungs- bzw. Kurszeiten liegen für mich ungünstig.	53,3	(57)	56,2	(86)	48,6	(52)	53,1	(195)
Ich brauche keine solchen Angebote.	23,2	(22)	16,7	(22)	9,7	(10)	16,4	(54)

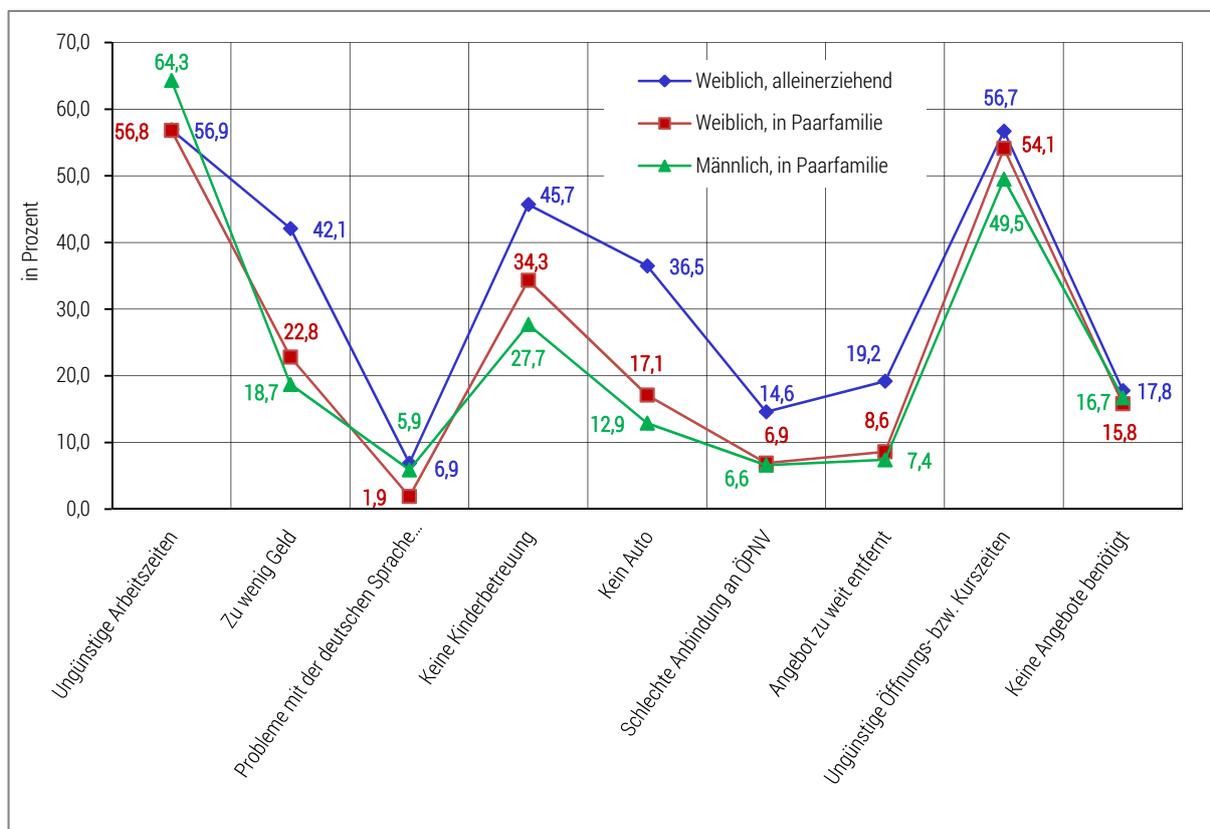
Frage 12: Welche der folgenden Umstände hindern Sie an einer Teilnahme?

Auch die Korrelationen zwischen den Indikatoren fi-
nanzieller Belastung auf der einen und der subjektiven
Einschätzung der Höhe der Gebühren auf der anderen
Seite haben allenfalls eine mittlere Stärke (r zwischen
0,23 und 0,31). Dies deutet darauf hin, dass eine
zweckgebundene finanzielle Unterstützung von Fami-
lien, die von großer finanzieller Unsicherheit geprägt
sind, die Teilnahmebereitschaft an Familienbildungs-
angeboten erhöhen dürfte. Offen bliebe jedoch, wie
22

das Vorhandensein von Angeboten, für die keine wei-
ten Wege in Kauf genommen werden müssen, eine
wichtige Voraussetzung für die Teilnahme an der Fa-
milienbildung ist. Diese Sicht wird unterstützt durch
den Befund, dass 30,8 Prozent der Befragten aus dem
Zentrum und 26,2 Prozent vom Sonnenberg angeben,
dass das fehlende Auto eine Teilnahme an Familien-
bildungsmanahmen verhindere, aber nur 11,0 Pro-
zent der Befragten, die in Schlosschemnitz wohnen.

Abbildung 5.1:

Faktoren, die eine gewünschte Teilnahme an Familienbildungsangeboten verhindern – nach Familienform und Geschlecht (Zustimmende Äußerungen in Prozent)



Frage 12: Welche der folgenden Umstände hindern Sie an einer Teilnahme?

Die Häufigkeit, mit der die in Frage 12 gelisteten Umstände, die eine Teilnahme an Familienbildungsangeboten verhindern, genannt werden, ist nicht unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit und der Familienform. Aufgrund der Arbeitszeiten keine Zeit für Familienbildung zu haben wird häufiger von Männern, zu wenig Geld für die Angebote zu haben häufiger von Frauen genannt. Auch die fehlende Kinderbetreuung ist ein eher von Frauen als von Männern genannter Hinderungsgrund. Allerdings sind diese Differenzen Effekte der Familienform: Da über 90 Prozent der Alleinerziehenden weiblich sind, sind die Umstände, die in besonderem Maße Alleinerziehende an der Teilnahme an Familienbildungsangeboten hindern, ein Problem alleinerziehender Mütter, wie aus der Abbildung 5.1 zu ersehen ist (in der Abbildung 5.1 sind die männlichen Alleinerziehenden nicht repräsentiert, da

es sich um eine sehr kleine Gruppe (n = 11) handelt, von denen wiederum nur wenige die Frage 12 beantwortet haben).

Grundsätzlich weisen die drei in Abbildung 5.1 repräsentierten Gruppen ein vergleichbares Profil auf. Die Abstimmung von Arbeitszeiten und Angebotszeiten ist durchgängig das am häufigsten genannte Problem, gefolgt von der fehlenden Betreuung der Kinder. Der Umstand, keine Betreuung der Kinder in Zeiten der Abwesenheit sichern zu können, hindert jedoch weibliche Alleinerziehende an der Teilnahme an Familienangeboten. Gemeinsam mit den geringeren finanziellen Ressourcen, die sich auch im Verzicht auf ein eigenes Fahrzeug äußern, ergibt sich der Eindruck, dass Alleinerziehende aufgrund ihrer begrenzten finanziellen und zeitlichen Ressourcen Familienbildungsangeboten fernbleiben.

6. Familienbildung und familiäre Belastungssituationen

Die Erwartungen und Wünsche an Angebote der Familienbildung und ihre Nutzung wurden im vorliegenden Bericht bislang hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit soziodemographischen Merkmalen wie Wohnort, Alter, Geschlecht, Familienform, Erwerbsstatus und Bildungsstand betrachtet. Bereits im vorhergehenden Abschnitt kam eine weitere Dimension hinzu: die familiäre Belastungssituation. Mit zwei Fragen wurden Angaben zu diesem Komplex erhoben. So sollten die Befragten einschätzen, wie stark der Haushalt, in dem sie leben, in den vergangenen drei Jahren von Zeitmangel, beruflicher oder finanzieller Unsicherheit, Trennung oder Scheidung vom Partner bzw. von der Partnerin, Arbeitslosigkeit, sowie von Krankheit oder Tod wichtiger Bezugspersonen, psychischen Problemen oder dem Konsum von Alkohol und Drogen betroffen war. Zudem wurde erfragt, ob Hilfe in Anspruch genommen wurde und bei welchem Personenkreis dies geschah.

Familiäre Belastungssituationen erscheinen hinsichtlich der Nutzung von und der Erwartungen an Familienbildung auf den ersten Blick ambivalent. Einerseits können sie einen erhöhten Bedarf an solchen Angeboten auslösen, andererseits hindern sie womöglich die Betroffenen an der Teilnahme. Man kann die Frage stellen, ob die genannten Belastungsfaktoren, die sie auslösenden Umstände und die Folgen, die sie haben, nicht auch ein Thema in der Familienbildung sein sollten, zumal sie teilweise massiv in das innere Gefüge einer Familie eingreifen. In erster Linie holen sich die Betroffenen jedoch Rat und Hilfe in ihrem eigenen sozialen Netzwerk und bei den für den jeweiligen Problembereich zuständigen Professionellen. Hilfeerwartungen in Belastungssituationen werden somit nicht in erster Linie an die Familienbildung adressiert. Daher ist es nicht erstaunlich, dass die Nutzung von Angeboten, die sich an Eltern und Familien richten, durch die oben genannten Belastungsfaktoren zusätzlich eingeschränkt wird.

Die Betroffenheit von Belastungsfaktoren wurde auf einer Skala (von 1 = „gar nicht“ bis 5 = „sehr stark“) eingeschätzt. Dies ermöglicht die Berechnung von Mittelwerten und Korrelationen.

Am häufigsten sind die befragten Familien von „Zeitmangel“ (53,3%) betroffen, gefolgt von Faktoren, die berufliche und finanzielle Unsicherheit zum Ausdruck bringen („berufliche Unsicherheit“ 29,7%; „finanziell unsichere Situation“ 32,0%; „Arbeitslosigkeit“ 16,8%). Belastungen, die mit Krankheit und Tod von Angehörigen oder

Bezugspersonen zu tun haben, folgen an dritter Stelle („Krankheit eines Angehörigen“ 24,9%; „psychische Probleme“ 19,4%; „chronische Krankheit“ 15,9%; „Tod einer Bezugsperson“: 14,8%). An vierter Stelle steht „Trennung/Scheidung“ (16,8%). „Drogen“ und „Alkoholkonsum“ werden eher selten (beide unter 3,0%) genannt. Die in den vier Belastungsarten (Zeit, Arbeit/Finanzielles, Krankheit/Tod, Drogen) genannten Einzelfaktoren lassen sich nicht nur aus inhaltlichen Gründen zusammenfassen, sondern hängen auch empirisch zusammen, da Zeitmangel nur schwach mit den anderen Faktoren korreliert ist, die Faktoren zu Arbeit und Finanzen hingegen miteinander hoch und die Faktoren der Gruppe Krankheit/Tod auf einem mittleren Niveau miteinander korreliert sind.

Nach Stadtteilen unterscheidet sich das Belastungsprofil nur in einzelnen Aspekten deutlich. So sind von beruflicher Unsicherheit Familien in Schlosschemnitz (22,8%) nicht so oft belastet. Finanzielle Unsicherheit ist vor allem im Zentrum ein häufig genannter Faktor (44,6%), seltener dagegen bei Befragten, die in Schlosschemnitz wohnen (24,2%). Von Arbeitslosigkeit sind in den besser situierten Stadtteilen Schlosschemnitz und Lutherviertel/Bernsdorf wohnenden Haushalte weniger stark betroffen als Bewohner auf dem Sonnenberg oder im Zentrum. Es liegt nahe zu vermuten, dass diese Unterschiede an den Beschäftigungsstatus gekoppelt sind. Auffällig viele Befragte vom Sonnenberg gaben an, dass ihre Familie von chronischer Krankheit betroffen ist

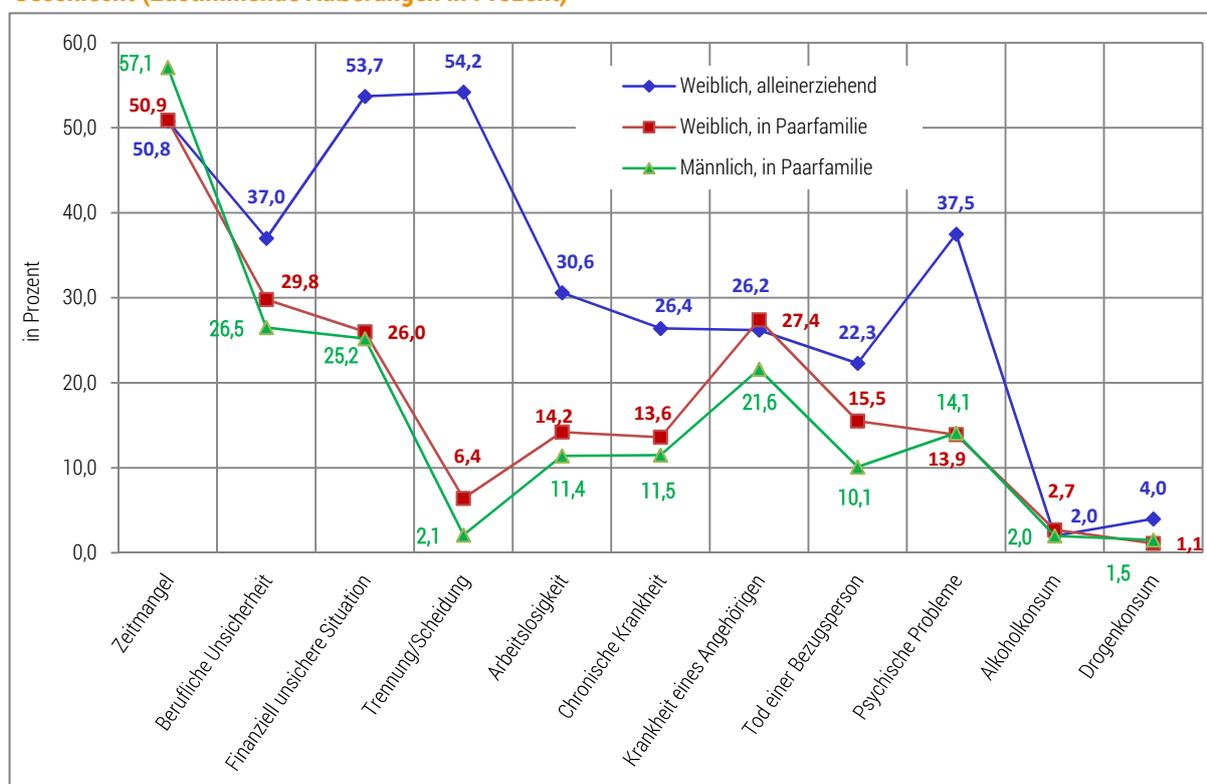
(22,6%). Zum Vergleich: Im Lutherviertel waren es nur 8 Prozent.

Mit Blick auf das Alter der Befragten halten sich die Ergebnisse im Rahmen des Erwartbaren. Vor allem für die älteren Befragten über 40 Jahre ist Zeitmangel ein belastender Faktor. Für die unter 30-Jährigen ist dies zwar ebenfalls ein wichtiger, mit 39,7% der Befragten jedoch deutlich weniger relevanter Punkt. Diese sind hingegen überdurchschnittlich häufig von beruflicher (37,2%) und finanzieller (41,3%) Unsicherheit betroffen. „Chronische Krankheiten“ in der Familie betreffen eher die Älteren als die Jüngeren (18,3% gegenüber 7,9%). Auch der höchste in der Familie erreichte Bildungsab-

schlüsse „Krankheiten“ und „psychische Probleme“ als Belastungsfaktoren nannten – allerdings muss hier in Rechnung gestellt werden, dass nur wenige Personen mit Hauptschulabschluss an der Befragung teilnahmen.

Markant sind die Unterschiede zwischen Alleinerziehenden und Paarfamilien. Abbildung 6.1 macht die Unterschiede im Belastungsprofil zwischen weiblichen Alleinerziehenden und Frauen und Männern in Paarfamilien sichtbar. Während sich letztere kaum voneinander unterscheiden, ist die erhöhte Belastung von Alleinerziehenden, fast ausschließlich Frauen, deutlich erkennbar, insbesondere was ihre finanzielle und berufliche Situation betrifft, die Belastung durch die Trennung vom Part-

Abbildung 6.1:
Faktoren, die eine gewünschte Teilnahme an Familienbildungsangeboten verhindern – nach Familienform und Geschlecht (Zustimmende Äußerungen in Prozent)



Frage 9: War Ihr Haushalt in den letzten drei Jahren von Folgendem betroffen?

schluss bleibt nicht ohne Folgen hinsichtlich der familiären Belastungsfaktoren: Je höher der Bildungsabschluss, umso größer der Zeitmangel und umso geringer die Belastung durch finanzielle Knappheit oder Arbeitslosigkeit. Während fast die Hälfte der Hauptschulabsolventen und mehr als ein Drittel der Realschulabsolventen sich und ihre Familien durch finanzielle Unsicherheit betroffen sieht, ist es bei den Hochschulabsolventen ‚nur‘ ein knappes Viertel. Auffällig ist, dass Befragte mit Hauptschulabschluss vergleichsweise häufig „chroni-

ner und die Erfahrung psychischer Probleme.

Während hinsichtlich ihres Nutzungsverhaltens die Unterschiede zwischen denen, die von den genannten Belastungsfaktoren betroffen waren, und denen, die dies gar nicht oder nur im geringen Ausmaß gewesen sind, unterscheiden sich beide Gruppen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Erwartungen und Wünsche. Mehr Angebote zu schulischen Fragen wünschen sich insbesondere Eltern, die von beruflicher Unsicherheit oder Arbeitslosigkeit betroffen waren (38,4% bzw. 41,3%). Von vielen, die in der Vergangenheit mit besonderen Belastungen zu kämpfen

hatten, wurden mehr Angebote zum Umgang mit belastenden Lebensereignissen genannt. Dies gilt insbesondere für Befragte, deren Familien in den letzten drei Jahren mit „psychischen Problemen“ (42,2%), „chronischen Krankheiten“ (32,9%), „Trennung oder Scheidung“ (32,5%) oder dem „Tod einer Bezugsperson“ (28,8%) konfrontiert waren. Die Thematisierung finanzieller und alltagsorganisatorischer Fragen wird von Befragten, deren

Familie in den zurückliegenden Jahren eine finanziell unsichere Situation durchlebte, relativ häufig genannt. Angebote zu Fragen der Gesundheit wünschen sich diejenigen, die von Krankheit und Tod betroffen waren, häufiger als die anderen. Dies spricht dafür, dass Ereignisse und Umstände, die direkt oder indirekt von Familien als belastend erfahren werden, in der Familienbildung stärker thematisiert werden sollten.

7. Ergebnisse der Haushaltsbefragung im Überblick

Stellenwert von Familien

Die eigene Familie ist normalerweise nicht nur die zentrale sozialisatorische Instanz für die Heranwachsenden, sondern gehört auch zu den wichtigsten Sinnquellen im Leben der Erwachsenen. Familiäre Beziehungen und das Wohlergehen der Familie haben für viele Menschen einen hohen Stellenwert, aus dem sich andere Zielstellungen im Leben ableiten. Die hohen Erwartungen, die seitens der Individuen, aber auch von der Gesellschaft an Familien gerichtet werden, können jedoch auch in Enttäuschung und Überforderung umschlagen – insbesondere, wenn die finanziellen, sozialen und emotionalen Ressourcen der Familien knapp sind. In dem Interesse an Angeboten, die Familien in schwierigen Lebenslagen und kritischen Lebensphasen helfen und beraten und durch Bildungsangebote unterstützen, kommt der Wunsch zum Ausdruck, dass die Familien nicht an den Belastungen, denen sie ausgesetzt sind, zerbrechen.

Drei moderierende Dimensionen

Der vorliegende Bericht gibt naturgemäß die Perspektive der erwachsenen Familienmitglieder auf Angebote der Familienbildung wieder. Versucht man sich an einer Generalisierung der einzelnen Befunde, so lässt sich sagen, dass die Ansprüche und Erwartungen an Familienbildung durch drei Dimensionen moderiert werden:

- Entlang der Alters- und Entwicklungsstufen der eigenen Kinder von der Schwangerschaft bis zum jungen Erwachsenen verlagern sich die Interessen an Familienbildung. Familienbezogenes Wissen wird erworben, wenn die Zeit dafür reif ist und d.h. zumeist, wenn die Kinder in einem Alter sind, in dem alters- und kohortenspezifische Probleme auftauchen.

- Das Interesse an Familienbildung wird in hohem Maße durch die Lebenslage, in der sich die Familien befinden, mitbestimmt. Lebenslage ist im Rahmen dieses Berichts ein Konjunkt aus Bildungsstatus, Erwerbsstatus, Einkommen und Vermögen sowie Familienform. Sie drückt sich in der Verfügung über finanzielle, zeitliche, kognitive und soziale, vermutlich aber auch kulturelle und emotionale Ressourcen aus. Ressourcenmangel äußert sich im Fehlen an Zeit und Geld, geringerer Mobilität und inneren Widerständen, Hilfen in Anspruch zu nehmen. Diese Lebenslagen sind insbesondere bei der inhaltlichen und zeitlichen Planung von Familienbildungsangeboten zu berücksichtigen.
- Kritische Lebensphasen, die zumeist einen längeren Vorlauf haben und auch längere Zeit anhalten, erhöhen (wie auch schwierige Lebenslagen) den Bedarf an Familienbildung – und stehen der Angebotsnutzung zugleich entgegen. Bereits der häufig geäußerte Zeitmangel indiziert eine Begrenzung individueller Handlungsspielräume, die rasch in Handlungsblockaden umschlagen kann. Gleiches gilt für schwere oder chronische Krankheiten, Arbeitslosigkeit, finanzielle Notlagen, Trennung vom Lebenspartner und Suchterfahrungen. Obgleich Familienbildung nicht die erste Adresse für die Thematisierung der damit verbundenen Probleme ist, ist sie dennoch ein wichtiger Ort, weil kritische Lebensereignisse in aller Regel tief in das innere Gefüge der Familien eingreifen.

Bekanntheitsgrad und Nutzung von Angeboten der Familienbildung

Die wichtigste Quelle von Informationen über Angebote der Familienbildung sind Personen aus dem sozialen Umfeld der Befragten, gefolgt vom Internet und Printmedien sowie Geburtsvorbereitungskursen. Für die jüngeren Befragten ist das Internet deutlich wichtiger als für die älteren Befragten, die sich eher über Printmedien informieren. Auch der Bildungsstatus spielt für das Informationsverhalten eine wichtige Rolle: Je höher der erreichte Bildungsabschluss, desto häufiger werden das Internet und Printmedien zur Information genutzt und umso bekannter sind Familienbildungsangebote. Alleinerziehende sind etwas weniger gut informiert und können auch nicht in dem Umfang wie Eltern in Paarfamilien auf ihr soziales Umfeld zurückgreifen.

Nur etwa 10 Prozent der Befragten gab an, Familienangebote regelmäßig zu nutzen, während mehr als ein Viertel angab, Familienangebote bislang nicht genutzt zu haben. Die Nutzungsintensität hängt – wie das Informationsverhalten – auch vom Bildungsstand und der Familienform ab: Eltern mit Hauptschulabschluss nehmen erkennbar seltener an Angeboten der Familienbildung teil als Personen mit höheren Bildungsabschlüssen. Die Chance der Teilnahme ist für Eltern in Paarfamilien fast doppelt so hoch, wie für Alleinerziehende. Besonders gute Teilnahmechancen haben Paarfamilien, bei denen ein Elternteil vollzeit- und der andere teilzeitbeschäftigt ist.

Thematische Präferenzen

Von den Befragten wurden in der Vergangenheit vor allem Angebote genutzt, welche die Statuspassage am Beginn der Elternschaft thematisieren. Unterstützende Angebote zu Schwangerschaft und Geburt und zum Beziehungsaufbau zwischen den Eltern und dem Kind werden besonders häufig besucht. Die Präferenzen verschieben sich, wenn die Kinder älter werden. Eltern ohne Kinder unter sechs Jahren sind häufiger an schulischen Fragen und am Umgang mit Jugendlichen und Pubertät interessiert. Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen und solche in Paarfamilien (insbesondere dann, wenn ein Partner teilzeitbeschäftigt ist) nehmen nicht nur häufiger an den Angeboten teil, sondern nutzen auch ein größeres thematisches Spektrum.

Das faktische Nutzungsverhalten kontrastiert markant mit den Wünschen und Erwartungen an Familienbildung. Dies ist für die zukünftige Planung von Familienbildungsangeboten ein zentraler Befund. Während für die Themen, die den Übergang in die Elternschaft umkreisen, ein gewisser Sättigungsgrad erreicht ist, bleibt die

faktische Nutzung von Familienangeboten, welche die Freizeitgestaltung in der Familie, den Umgang mit Pubertät/Jugend oder schulische Fragen zum Thema haben, weit hinter dem von den Befragten artikulierten Bedarf zurück. Insbesondere Eltern, deren Kinder im schulpflichtigen Alter sind, wünschen sich mehr Angebote zu den genannten Themen. Doch auch Familien mit jüngeren Kindern sehen Desiderate im Angebot. Die Gestaltung der Freizeit in der Familie, Erziehungsfragen und auch schulische Fragen werden deutlich häufiger gewünscht als bislang genutzt. Alleinerziehende wünschen sich mehr Angebote, die helfen Konflikte und belastende Lebensereignisse zu bearbeiten.

Institutionelle Präferenzen

Welche Orte und Einrichtungen für Familienbildung besonders geeignet sind, variiert vor allem in Abhängigkeit vom Alter der Kinder. Den thematischen Präferenzen entsprechend wurden in der Vergangenheit besonders häufig Hebammenpraxen und Geburtshäuser, Kindertagesstätten und Mütter- und Familienzentren als Stätten der Familienbildung wahrgenommen. Neben dem Alter der Kinder spielen aber auch Aspekte der Lebenslage eine Rolle dafür, welche Institutionen gewählt werden. So suchten Alleinerziehende auffällig häufig Rat und Unterstützung bei Erziehungsberatungsstellen und beim Jugendamt

Auch hinsichtlich der Orte, an denen Familienbildung stattfinden soll, gibt es auffällige Unterschiede zur berichteten Nutzung. Kindertagesstätten werden von etwa 60 Prozent der Befragten als Ort der Familienbildung gewünscht und nahezu die Hälfte der Befragten äußert, dass diese Angebote an Schulen stattfinden sollten. Man kann daraus den Schluss ziehen, dass die Institutionen der Bildung, die in unserer Gesellschaft unsere Entwicklung begleiten, als ‚natürliche‘ Orte der Familienbildung angesehen werden. Dort, wo die Kinder sich einen großen Teil des Tages aufhalten, sollen auch die Angebote lokalisiert sein, welche die altersspezifischen Probleme im Umgang mit Kindern thematisieren.

Präferierte Veranstaltungsformen

Auf die Frage, welche Formen von Veranstaltungen bevorzugt werden, wurde ein weites Spektrum an Präferenzen genannt. Gemeinsame Gruppen für Eltern und Kinder, gemeinsame Freizeiten, offene Treffpunkte, Informationsabende und schriftliche Informationen oder weitere mediale Angebote wurden besonders häufig genannt. Dies lässt den Anbietern von Familienbildung grundsätzlich einen großen Spielraum bei der Gestaltung ihrer Angebote.

Angebotszeiten

Die eigenen begrenzten zeitlichen Ressourcen werden von über der Hälfte der Befragten als stark belastend erlebt. Etwa die Hälfte der Befragten sagte überdies, dass sie aufgrund von mangelnder Zeit nicht an Angeboten der Familienbildung teilnehmen konnte. Beides unterstreicht, wie wichtig eine sorgfältige zeitliche Planung der Angebote ist.

Global lässt sich sagen, dass am ehesten Angebote abends an Werktagen (außer Freitag) besonders günstig sind. Zu diesen Zeiten ist es auch Gruppen möglich, die beruflich eingebunden sind und aufgrund ihrer Arbeitszeiten nur geringe zeitliche Spielräume haben, die Angebote zu besuchen. Nachmittagsangebote und Angebote an Samstagvormittagen können generell von etwa einem Drittel der Befragten wahrgenommen werden, insbesondere von denen, die jünger und weniger stark durch Arbeitszeiten eingeschränkt sind. Alleinerziehende gehören zu den Gruppen, die besonders wenig Zeit haben und für die auch Abendtermine unter der Woche nicht immer geeignet sind.

Gründe und Ursachen der Nicht-Teilnahme

Mangel an Informationen über die bestehenden Angebote ist der am häufigsten genannte Grund für die Nicht-Teilnahme an Familienbildungsangeboten. Zwar wissen viele Familien darum, dass es solche Angebote gibt. Anscheinend fehlt es aber an genaueren Informationen über konkrete Angebote.

Ungünstige Arbeits- und Angebotszeiten ist für jeweils mehr als die Hälfte Befragten ein gravierender Hinderungsgrund, vor allem für diejenigen, die vollzeiterwerbstätig sind.

Dass die Angebote zu teuer seien hängt eng mit der Wahrnehmung der eigenen finanziellen Ressourcen zusammen. Dabei ist zwischen den Familien, die in den zurückliegenden Jahren von finanzieller Unsicherheit betroffen waren und denjenigen, die mit vergleichsweise wenig Geld auskommen müssen, zu unterscheiden. Während für erstere zweckgebundene finanzielle Unterstützung in Frage kommt, müssen letztere immer wieder davon überzeugt werden, dass es für sie lohnt, Familienangebote wahrzunehmen.

Für die Lokalisierung von Familienangeboten im Sozialraum spricht, dass gerade für die Befragtengruppen, die über vergleichsweise geringe finanzielle Ressourcen verfügen und die oftmals auch keinen eigenen PKW besitzen, die räumliche Nähe des Angebots eine wichtige Voraussetzung zur Teilnahme darstellt. Dies gilt auch für Alleinerziehende, die aufgrund ihrer knappen fi-

nanziellen und zeitlichen Ressourcen nicht an Familienbildung teilnehmen. Für sie ist zudem die fehlende Betreuung der Kinder während der Angebotszeiten ein häufig genannter Hinderungsgrund.

Familiäre Belastungsfaktoren

Die Familien sind besonders häufig von Zeitmangel betroffen. Zeit ist eine ausgesprochen knappe Ressource und ihr Mangel wird nicht weniger, sondern häufiger und womöglich sogar intensiver als belastend erlebt als finanzielle Notlagen und Phasen beruflicher Unsicherheit. Zeitmangel betrifft vor allem die älteren Befragten, weniger die jüngeren. Diese sind hingegen häufiger von finanzieller und beruflicher Unsicherheit betroffen. Gleiches gilt für Befragte mit Hauptschul- und abgeschwächt auch für diejenigen mit Realschulabschluss.

Chronische Krankheiten betreffen erwartungsgemäß eher die Älteren als die Jüngeren. Der aus anderen Befragungen bereits bekannte Befund, dass chronische Krankheiten und psychische Erkrankungen auch mit dem Bildungsstand zusammenhängen, wird in der vorliegenden Befragung ebenfalls repliziert.

Zeitmangel betrifft Alleinerziehende und Paarfamilien gleichermaßen. Aber Alleinerziehende sind nicht nur größeren finanziellen und beruflichen Risiken ausgesetzt, sondern zugleich besonders häufig durch die Trennung vom Partner bzw. von der Partnerin, von psychischen Problemen und chronischen Krankheiten betroffen. Alleinerziehende repräsentieren mehr als ein Drittel aller Familien mit Kindern unter 18 Jahren in den hier untersuchten Stadtvierteln und bilden – wie die hier präsentierten Ergebnisse zeigen – eine Gruppe, welcher in der Familienbildung besondere Aufmerksamkeit gebührt.

Teil II:

**Aufgaben der Kindertagesbetreuung
und Familienbildung – Der Blick von
innen**

8. Methodisches Design der qualitativen Teilstudien

Begleitend zur schriftlichen Haushaltsbefragung von Eltern in vier Chemnitzer Stadtteilen wurden ausgewählte Institutionen der Kindertagesbetreuung und der Familienbildung in Chemnitz untersucht. Ziel war es, Einblicke in die vorherrschende Handlungspraxis und die Anforderungen in der Arbeit mit Familien zu erhalten sowie die Erfahrungen und Sichtweisen der professionellen Akteure zu erforschen. Im Unterschied zur in den vorherigen Kapiteln dargestellten Fragebogenerhebung wurden hierfür Erhebungs- und Auswertungsmethoden ausgewählt, die der qualitativen Bildungsforschung zuzurechnen sind: ethnografische Beobachtung, Gruppendiskussionen und narrative sowie leitfadengestützte Interviews. Diese Verfahren zeichnen sich vor allem durch ihren kommunikations- und interaktionsorientierten Charakter aus, der es ermöglicht, die Anforderungen und Perspektiven des professionellen Handlungsfeldes der Familienbildung und -begleitung in den Blick zu nehmen. Mit Hilfe dieser offenen, nicht hypothesengeleiteten Verfahren wurden in den jeweiligen Einrichtungen zunächst Beobachtungen durchgeführt und die Gespräche erzähl- und erfahrungsorientiert gestaltet, um anschließend anhand der erhobenen Daten Forschungsfragen und -hypothesen zu entwickeln.

Institutionsspezifische Anforderungen erkennen – Das Verfahren der ethnografischen Beobachtung

Die ethnografische Beobachtung ist ein etabliertes Verfahren der qualitativen Bildungsforschung, welches im Bildungsbereich insbesondere zur Erforschung von frühkindlichen und schulischen Lernkulturen eingesetzt wird. Die ethnografischen Beobachtungen richteten sich auf allgemeine Abläufe, wiederkehrende Strukturen sowie situative Herausforderungen in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Familienbildung. Dafür wurden keine standardisierten Beobachtungsbögen verwendet, sondern die aufeinander bezogenen Handlungen der Beteiligten in ihrem Verlauf beobachtet und detailliert beschrieben. Diese Beschreibungen lassen Rückschlüsse auf grundlegende, teilweise auch widersprüchliche Anforderungen zu, die von den professionellen Akteuren bearbeitet werden (müssen). So dient die Erhebungsmethode der ethnografischen Beobachtung dazu, die Handlungspraktiken der Fachkräfte zu verstehen und die dahinterliegenden institutionsspezifischen Anforderungen zu rekonstruieren.

Beobachtet wurden insbesondere Eltern-Kind-Kurse in einer Einrichtung der Familienbildung sowie der Tagesablauf in vier Kindertageseinrichtungen in den Chemnitzer Stadtteilen Sonnenberg, Schlosschemnitz, Lutherviertel/Bernsdorf und Zentrum. Forschungsleitende Fragen der Beobachtungen waren:

- Wie sind Kita-Alltag bzw. Familienbildungsangebote strukturiert?
- Welche (pädagogischen) Handlungspraktiken lassen sich beobachten?
- Wie werden Rituale in den Angeboten eingesetzt und durchgeführt?

Perspektiven verstehen – Zum Verfahren der Gruppendiskussion und des Einzelinterviews

Das Verfahren der Gruppendiskussion wird in der qualitativen Forschung eingesetzt, um die besonderen, gemeinsam geteilten Perspektiven spezifischer sozialer Gruppen (bspw. ErzieherInnen, HortnerInnen, BeraterInnen etc.) zu untersuchen. Die (leitfadengestützten) Einzelinterviews ergänzen dieses Verfahren um Perspektiven von Einzelpersonen. Zentral bei diesen Verfahren sind die Selbstläufigkeit der Gespräche und ihre Erzählorientierung. Das bedeutet, dass die Gruppendiskussionen und Einzelinterviews zwar von den ForscherInnen mit einer Eingangsfrage initiiert werden, allerdings im Gesprächsverlauf die Redebeiträge nicht moderiert und zunächst auch keine weiteren, thematisch eingrenzenden Fragen gestellt werden. Gegenstand der Gespräche sind vielmehr die spontan erzählten, persönlichen und gemeinschaftlichen Erfahrungen der PädagogInnen in der täglichen Arbeit. Diese Erzählungen und Beschreibungen der Tätigkeit lassen Orientierungen und Perspektiven der Akteure erkennbar werden und ermöglichen

Rückschlüsse auf zentrale Anforderungen, Bedarfe und Rahmenbedingungen verschiedener Angebote. Das zentrale Thema dieser Gesprächsformen sind also Erfahrungen und Wahrnehmungen der täglichen Arbeit. In den Meinungen und Perspektiven, welche die PädagogInnen zu ihren eigenen Erfahrungen einnehmen, werden Strukturen und Anforderungen des professionellen Handlungsfeldes offenbar.

GesprächspartnerInnen für die Gruppendiskussionen bildeten einerseits mehrere Gruppen von ErzieherInnen der ausgewählten Kindertageseinrichtungen sowie das sozialpädagogische Team einer Familienbildungseinrichtung in Chemnitz. Ferner wurde anhand leitfadengestützter Interviews ausgewähltes Leitungspersonal in Kindertageseinrichtungen, aber auch von nicht-städtischen Familienbildungsangeboten befragt. Ergänzt wurden diese professionellen Perspektiven um die persönliche Sicht einer jungen Mutter, die Hilfen zur Erziehung in Anspruch genommen hat. Hierfür wurde ein biografisches Interview durchgeführt, um zu untersuchen, wie sich diese Hilfen für Erziehung im Lebenslauf der Adressatin eingliedern und wahrgenommen werden. Diese Aspekte können Rückschlüsse liefern, welche Potenziale biografische Prozesse als Ressource in der Familienbildung besitzen. Hierfür wurde die Gesprächspartnerin gebeten, ihre gesamte Lebensgeschichte zu erzählen.

Zentraler Gegenstand der Auswertung: berufliche Selbstbeschreibungen

Sowohl bei der ersten Kontaktaufnahme mit den Einrichtungen als auch in den Forschungsgesprächen und Beobachtungssituationen zeigte sich zunächst, dass die ForscherInnen als VertreterInnen der Stadt wahrgenom-

men und angesprochen wurden. So zielten viele Erläuterungen der pädagogischen Fachkräfte auf eine (positive) Darstellung ihrer Tätigkeit, die Präsentation der Wichtigkeit ihrer Konzepte und ihres Engagements sowie im Falle der Kitas ihrer besonderen Eignung, ein Familienzentrum anzugliedern. Ferner wurden Verbesserungswünsche kommuniziert, welche die Rahmenbedingungen der Arbeit (Personalschlüssel, Ausstattung, usw.) betreffen. Dies behinderte den Forschungsprozess allerdings nicht, sondern ließ ein zentrales Forschungsthema erkennbar werden, welches auch in der vergleichenden pädagogischen Berufsgruppenforschung untersucht wird (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014): Zentral sind in den Daten die *Selbstbeschreibungen und Deutungen von PädagogInnen hinsichtlich ihres pädagogischen Handelns und ihres pädagogischen Auftrages*. Berufliche Selbstbeschreibungen liefern Informationen über Handlungspraxis, institutionelle Strukturen sowie Motivationen und Professionalitätsverständnisse einer Berufsgruppe und „werden als Wissensform konzipiert, die sich aus individuellen Einstellungen und kollektiven Orientierungen und Haltungen einer Berufsgruppe zusammensetzt.“ (ebd., 215). Solche Beschreibungen finden sich insbesondere in den nachfolgend vorgestellten Gruppendiskussionen. Sie strukturieren die Gespräche und werden anhand von Beispielsituationen illustriert. Als Forschungsfragen zur Auswertung der Gruppendiskussionen kristallisierten sich folgende Fragen heraus:

- Wie beschreiben und illustrieren die PädagogInnen ihre Hauptaufgabe, zu der Sie sich zugehörig fühlen?
- Wie wird Elternarbeit verstanden?
- Welche Funktionen, Aufgaben und Bedürfnisse werden hinsichtlich der Arbeit mit den Eltern benannt?

9. Der Tagesablauf in der Kita – Ethnografische Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen

Die ausgewählten Kindertageseinrichtungen wurden von zwei Studierenden zwei- bis dreimal besucht und dabei die Abläufe in unterschiedlichen Gruppen teilnehmend beobachtet. Auch im Rahmen von Praktika wurden Situationsbeschreibungen nach ethnografischen Prinzipien angefertigt, die im Folgenden einfließen. Im Mittelpunkt der ethnografischen Beobachtungen steht der Tagesablauf in der Kindertagesbetreuung, der durch die Mahlzeiten sowie Waschen und Zähneputzen, Mittagsschlaf und dergleichen zeitlich strukturiert ist. Ferner finden angeleitete Spielformen statt, in denen die PädagogInnen konkrete Aufgaben mit den Kindern zu lösen versuchen und freie Spielphasen, in denen nur punktuell eingegriffen wird (z.B. Streit schlichten, Toilettengänge begleiten, etc.). Der Alltag in den Einrichtungen ist durch fünf Aufgabenbereiche gekennzeichnet, die in den ethnographischen Beschreibungen regelmäßig auftauchen.

Versorgen der körperlichen Bedürfnisse der Kinder

Strukturierend in der Kindertagesbetreuung ist die körperliche Versorgung der Kinder. Darunter zählen insbesondere die regelmäßigen Mahlzeiten (Frühstück, Mittag) und Zwischenmahlzeiten (Obst, Vesper), Toilettengänge bzw. Wickeln, Waschen und Umkleiden sowie Schlafen/Ruhen. Bei dieser pädagogischen Aufgabe gibt es drei Auffälligkeiten: *Erstens* nehmen an diesen Versorgungsaktivitäten in der Regel alle oder sehr viele Kinder einer Gruppe gleichzeitig teil. *Zweitens* sind sie stark ritualisiert, werden durch Signaltöne/Lieder/Sprüche eingeleitet oder begleitet. *Drittens* werden notwendige Teilhandlungen, z.B. die Essensverteilung, Säubern des Tisches oder Umziehen, mit zunehmendem Alter von den Kindern eigenständig durchgeführt.

Die Ritualisierungen sowie die Initiierung von Selbststän-

Protokoll 9.1:

Mittagessen in der Kindertagesstätte

Anschließend gab es Mittagessen: Nudeln mit Bolognese. Jedes Kind hatte einen festgelegten Platz. Es wurde jeweils eine Schüssel Nudeln, eine Schüssel Bolognese und eine Schüssel Käse auf den Tisch gestellt und jeder durfte sich selbst nehmen - auch die ganz Kleinen, jedoch mit etwas Hilfe der Erzieher.

digkeit verweisen dabei auf das Problem, mit vielen Kindern gleichzeitig umgehen zu müssen. Die Notwendigkeit, die Aufmerksamkeit der Kinder herzustellen und

aufrechtzuerhalten (dies wird insbesondere durch Glocken, Lieder und Sprüche vollzogen) und die Kinder in ihrem Tun zu koordinieren und anzuleiten, erweist sich als zentrale Anforderung an die ErzieherInnen.

Protokoll 9.2:

Mittagessen und Umkleiden

Als es zum Mittagessen ging wurde der Tischdienst bestimmt, der Besteck und Becher austeilt. Die Platzwahl ist beim Mittagessen frei. Die Kinder stellten sich tischweise in einer Reihe auf und nahmen sich bei der Ausgabe alle einen Teller Essen. Alle warteten bis jeder sein Essen hatte. Dann wurde ein Tischspruch aufgesagt, bevor die Kinder zu essen begannen. Nach dem Essen wurden die Tische von den Kindern abgewischt und sich anschließend bettfertig gemacht. Jedes Kind hat eine Kiste für seine Kleidung, welche neben dem Bett der Kinder steht.

Häufig ist mit diesen Tätigkeiten die Schulung spezieller motorischer Fähigkeiten verbunden. Die ErzieherInnen kommentieren und loben die Handlungen und dokumentieren sie anhand von Fotos in Portfolios der Kinder. So dienen Situationen der körperlichen Versorgung gleichzeitig der Beobachtung der Kinder beim Vollziehen von alltäglichen Tätigkeiten und der Begutachtung des (motorischen) Entwicklungsstandes der einzelnen Kinder.

Protokoll 9.3:

Umkleiden nach dem Mittagessen

Jedes Kind muss sich nach dem Zähne putzen seinen Stuhl nehmen, ihn in einen anderen Raum stellen, sich dort den Schlafanzug anziehen und die anderen Kleidungsstücke über den Stuhl hängen.

Anleitung von Erzähl-, Bastel-, Spiel- und Entdeckungsformen

Angeleitete pädagogische Aktivitäten im engeren Sinne sind sehr vielfältig: Sie reichen vom stark ritualisierten, täglichen Morgenkreis und täglichen oder wöchentlichen Turnübungen, Sing- und Reimspielen über jahreszeitspezifische Bastelformen und Experimente hin zu besonderen Projekten und Ausflügen. Insbesondere im Jahr der Schulvorbereitung nehmen einmalige, sich nicht in festgelegten zeitlichen Rhythmen wiederholende Aktionsformen zu. Auch hier stehen die Anforderungen des Aufmerksamkeitsmanagements und der Koordinierung der zahlreichen Kinder zunächst im Vordergrund. Besonders deutlich wird dies am Ritual des Morgenkreises.

Protokoll 9.4:

Morgenkreis in der Kindertagesstätte

E: Wie sitzen wir im Morgenkreis?

K: Wie in der Schule.

E: So ähnlich wie in der Schule.

K: Ruhig und ordentlich.

E: Was ist ordentlich?

K: Man muss leise sein wie in der Schule.

Die Kinder müssen sich auch im Stuhlkreis melden, ehe sie mit Namen aufgerufen werden.

Interessant sind die expliziten Verweise auf die Schule und die dort geltenden Umgangsformen. Und tatsächlich ähnelt das hier im Morgenkreis geführte Gespräch bereits stark den Gesprächsformen des Unterrichts, wie sie aus der Unterrichtsforschung bekannt sind: Die Erzieherin nimmt die Rolle der Gesprächsverwalterin ein, die bestimmt wer wann reden darf und das Gespräch mit Fragen anleitet sowie die Antworten der Kinder auswertet (z.B. „gut gemacht“, „richtig“, „schau nochmal genau hin“). Auch der Zweck des Gesprächs besteht nicht nur im persönlichen Austausch über die eigenen Erlebnisse, sondern auch darin, etwas Konkretes zu lernen, wie beispielsweise das Entwickeln von Zeitgefühl, Zuordnen von Begriffen zu Dingen wie Farben und Formen und Vergleichen. Um dies zu leisten, finden sich bereits in der Kindertageseinrichtung Vorformen unterrichtlicher Praxis, in die die Kinder selbstverständlich einsozialisiert werden. Die verschiedenen im Bildungsplan verankerten Bildungsbereiche werden so auf vielfältige Weise in den

Protokoll 9.5:

Morgenkreis in der Kindertagesstätte

Anschließend wurde ein Morgenkreis gebildet auf dem gelben Teppich, welcher sich vor der großen Balkontür befand. In der Mitte wurde ein Holzspiel gestellt, auf dem man Datum, Tag, Monat, Jahreszeit, Wetter und Zeit einstellen kann. Durch ein Frage-Antwort-Spiel sind diese genannten Dinge dann geklärt worden. Anschließend folgte ein Spiel mit Bauklötzchen. Es gab verschiedene Farben und Formen der Steine. Jedes Kind durfte sich einen Stein raussuchen und in der Reihenfolge wurden dann Farbe und Form benannt (Pyramide, Kugel, Säule, Quadrat, Rechteck). Nachdem jedes Kind seinen Stein richtig benannt hat, wurde aus den Steinen in der Mitte des Teppichs eine ‚Stadt‘ von den Kindern gebaut, jeder durfte seinen Stein der Reihe nach in die Mitte legen und sagen, was er damit gebaut hat. Die Kinder wurden gelobt.

Kita-Alltag eingebunden. Dabei lassen sich einerseits explizite Einübungssituationen wie im Morgenkreis und andererseits die beiläufige Integration in Spielzeiten, Turnübungen (z.B. Körperteile benennen und zeigen) und Bastelstunden (z.B. das Schere-Halten usw.) beobachten.

Protokoll 9.6:

Angeleitete Spiele – Turnen und Körperteile bestimmen

Die Gruppe begab sich in den Turnraum. Dort wurde zunächst folgendes Spiel initiiert: Jeder sollte jetzt seinen Körper begrüßen „Guten Morgen Haare!“, „Guten Morgen Ohren!“. Die jeweiligen Körperteile wurden während der Begrüßung angefasst. Es folgten das Begrüßen von Augen, Nase, Mund, Wange, Hals, Schultern, Brust, Bauch, Po (darauf klatschen), Knie, Schenkel, Füße.

Ermöglichung von freiem Spiel

Mehrmals am Tag gibt es Phasen, in denen sich die Kinder einzeln oder in kleinen Gruppen mit den Materialien in der Kindertageseinrichtung oder im Außengelände beschäftigen können. Diese als „freies Spiel“ bezeichneten Phasen unterscheiden sich in verschiedene Kind-Kind-Interaktionen (gemeinsame Rollenspiele, Brettspiele, Bauspiele, Aushandlungen von Freundschaften etc.) und ErzieherIn-Kind-Interaktionen. Hier zeigt sich weniger die Anforderung an die ErzieherInnen, die Aufmerksamkeit aller Kinder einer Gruppe gleichzeitig zu fokussieren, deren Handlungen zu koordinieren oder zentrale Aspekte für alle zu vermitteln. Stattdessen sind die ErzieherInnen

gezwungen, ihre (pädagogische) Aufmerksamkeit auf verschiedene Aufgaben zu verteilen. Einerseits sind alle Kinder gleichzeitig zu beaufsichtigen, andererseits richten sich Aktivitäten auf einzelne Kinder (Konfliktschlichtung, gezielte Beobachtung einzelner Kinder zur Entwicklungsbeurteilung, Anleitung/Begleitung des Kinderspiels und Mitspielaktivitäten). Diese Doppelaufgabe haben auch die teilnehmend beobachtenden StudentInnen selbst erfahren, als sie von Kindern konkret aufgefordert wurden, sich an einem Spiel zu beteiligen und daher ihre auf die Gruppe gerichtete Beobachtung auf einzelne Kinder einschränken mussten. Eine Phase, die vordergründig einfach erscheint, da sich die Kinder selbstständig beschäftigen, erweist sich bei näherer Betrachtung als komplex. Probleme entstehen vor allem dann, wenn Beobachtungs- mit Betreuungsaufgaben kollidieren.

In Phasen des freien Spiels treten verschiedene soziale wie pädagogische Anforderungen und Handlungsziele besonders in Erscheinung. Auf der einen Seite sind Gruppenaktivitäten zu koordinieren, während auf der anderen Seite die Arbeit mit dem einzelnen Kind im Vordergrund steht. Im freien Spiel sind die ErzieherInnen gehalten, *auf individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten einzelner Kinder einzugehen und gleichzeitig alle Kinder einer Gruppe zu beaufsichtigen und anzuleiten und so zwischen Individual- und Gruppenbetreuung zu balancieren.*

Beobachtung und Dokumentation der individuellen Entwicklungen der Kinder

Als weitere zentrale Aufgabe, die allerdings nicht in den Fokus der ethnografischen Beobachtungen durch die Studierenden rückte, waren die Dokumentationsaufgaben der PädagogInnen über die individuellen Entwicklungen der Kinder. Dass diese Aufgaben von unseren Studierenden nicht beobachtet wurden, liegt vor allem daran, dass die ErzieherInnen ihre Beobachtungen häufig gleichzeitig mit anderen Tätigkeiten vollziehen und diese in Pausen-Zeiten – bspw. während des Mittagsschlafs

der Kinder – und Heimarbeit verschriftlichen. Interessant erscheint allerdings die Kommunikation der Beobachtungen und Dokumentationen gegenüber den Eltern, die teilweise mithilfe von kreativen Formen wie das Verfassen und Verlesen eines Briefes an das Kindergartenkind in den Elterngesprächen mit den Eltern besprochen werden. Für weitere Forschungen bezogen auf die Dokumentations- und Rückmeldungspraxis wären eine Untersuchung der entwicklungsbeschreibenden Dokumente (Fotos, Portfolios, Elternbriefe usw.) sowie der Austausch in Elterngesprächen interessant. Gerade das Besprechen der kindlichen Entwicklung im Elterngespräch stellt einen weiteren komplexen Aufgabenbereich für ErzieherInnen dar.

Aufgabenbereiche und Spannungsfelder

Die beschriebenen Aufgabenbereiche (körperliches Versorgen, Anleitung spezifischer Angebote, Ermöglichung von freiem Spiel, Beobachten und Dokumentieren, Elterngespräche) lassen zwei zentrale Aufgabenfelder der täglichen Arbeit der ErzieherInnen in der Kindertageseinrichtung erkennbar werden, die sich in wiederkehrenden Handlungspraktiken dokumentieren: Sie müssen die *Balance zwischen Individual- und Gruppenbetreuung* wahren und stehen gleichzeitig vor der *Doppelaufgabe des Anleitens und Beobachtens*. Es zeigt sich somit eine Ähnlichkeit mit anderen pädagogischen Institutionen wie der Schule, der Erziehungsberatung oder der Hilfeplanung: Diese Handlungsbereiche zeichnen sich durch Anleitungs-/Beratungs- aber auch Bewertungspraktiken aus, wie sie sich auch im Alltag der Kindertageseinrichtung z.B. in Form von Honorierungs- und Disziplinierungsformen und Portfolioarbeit finden lassen. Die Arbeit mit den Kindern und die Arbeit mit den Eltern ist dabei eng miteinander verknüpft, da sich der Gegenstand der Elterngespräche auf die Verfahren der Begleitung und Begutachtung des jeweiligen Kindes im Rahmen der alltäglichen Gruppenarbeit bezieht.

10. „Weil wir Erzieher sind und das Kind im Mittelpunkt sehen...“

Gruppendiskussionen mit ErzieherInnen

Im Rahmen eines Teilprojekts wurden Gruppendiskussionen mit ErzieherInnen durchgeführt, um das berufliche Selbstverständnis und die Problemlagen dieser Berufsgruppe zu untersuchen. Dies geschah unter der Annahme, dass es für die Entwicklung von Familienzentren von großer Bedeutung ist, wie die ErzieherInnen ihre Rolle wahrnehmen, welche Ressourcen sie in ihrer täglichen Arbeit nutzen und welche Sicht sie dabei auf die sich stellenden Herausforderungen entwickeln. Die Gruppendiskussionen zeigen, dass die ErzieherInnen die Kita als Vermittlungsinstanz zwischen familiärer und schulischer Lebenswelt verstehen. Sie deuten ihre pädagogische Arbeit vorrangig als Entwicklungsbegleitung, Entwicklungsbegutachtung und Entwicklungsrückmeldung mit dem Ziel, die Schulfähigkeit der Kinder zu erreichen und so den institutionellen Übergang in die Schule zu ermöglichen. Die ErzieherInnen betonen ihr Selbstverständnis als professionelle Fachkräfte, an die einerseits hohe Erwartungen gerichtet werden und die andererseits unzureichende Wertschätzung und Anerkennung erfahren.

Die nachfolgend präsentierten Ergebnisse beruhen auf Gruppendiskussionen in vier ausgewählten Kindertageseinrichtungen in den Stadtteilen Sonnenberg, Schloschemnitz, Lutherviertel/Bernsdorf und Zentrum. An den Gruppendiskussionen beteiligten sich jeweils zwischen drei bis zwölf ErzieherInnen, die freiwillig an den Gesprächen teilnahmen. In zwei Fällen nahm die Leitung der Einrichtung an den Diskussionen teil. In den beiden anderen Kindertagesstätten konnte sie separat befragt werden. Die Gespräche waren auf Wunsch der Einrichtung bzw. des Teams auf ungefähr eine Stunde Gesprächszeit begrenzt.

Im Verlauf aller Gruppendiskussionen kristallisierten sich folgende Themenbereiche als zentral heraus:

- Tagesablauf und Tätigkeiten der ErzieherInnen,
- Beobachtung, Dokumentation und Lerngeschichten,
- Übergänge: Eingewöhnung und Schuleingang,
- Zusammenarbeit mit den Eltern,
- Bedeutung des Teams und teaminterne Austauschformen.

Diese Themenbereiche werden im Folgenden hinsichtlich der beruflichen Selbstbeschreibungen und des Professionalitätsverständnisses ausgewertet und veranschaulicht.

Tagesablauf und Tätigkeiten der ErzieherInnen

Die bereits dargestellte Strukturierung des Tagesablaufes, die v.a. durch die Mahlzeiten gegliedert ist, wird auch in den Gruppendiskussionen von den ErzieherInnen wiederholt zum Gegenstand gemacht. In nahezu allen Gesprächen gibt es längere Passagen, in denen die ErzieherInnen die Abläufe in der Kita bezogen auf die Arbeit mit den Kindern beschreiben (Frühstück, Freispiel, Morgenkreis, Obstfrühstück, Rausgehen, Mittagessen, Schlafen, Vesper, Freispiel) und pädagogische Überlegungen anschließen: Sie benennen *erstens* altersspezifische Anforderungen (z.B. großer pflegerischer Aufwand bei den Kleinen, Schulvorbereitung bei den Großen usw.), sie führen *zweitens* Begründungen für Verfahrensweisen an (z.B. Mittagsschlaf sei wichtig für die kindliche Entwicklung des Gehirns) und sie leiten *drittens* die kitaspezifischen Angebote aus pädagogischen Konzepten, z.B. der Lebenswelt- und Situationsorientierung oder der Reggio-Pädagogik, her.

Ferner ergänzen die ErzieherInnen die in allen Kitas ähnlich beschriebene Strukturierung des Tages um einrichtungsspezifische, tagesübergreifende Aspekte. Hier finden offene oder teiloffene Konzepte Erwähnung, die sich allerdings im Tagesablauf wenig von geschlossenen Konzepten unterscheiden, sondern vor allem die Altersmischung im Freien Spiel erlauben („nachmittags ist Spiel der unterschiedlichen Altersgruppen, sonst ist es

aber teilweise altersrein, noch nicht gemischt“) und/oder spezielle thematisch organisierte Räume zur Beschäftigung anbieten (z.B. Kreativraum usw.). Als eine weitere einrichtungsspezifische Form stellen die ErzieherInnen den Einsatz eines Wochenplanes dar, in dem jedem Wochentag besondere Aspekte zugeordnet werden:

Aus den Beschreibungen, Erzählungen und Begründungen zu den allgemeinen Abläufen und besonderen Angeboten ist das *Selbstverständnis als professionelle pädagogische Fachkräfte*, in deren *Mittelpunkt die Kinder* stehen, ablesbar („was für mich auch immer wieder ist, die Kinder stehen im Vordergrund“; „also der Sinn unsrer Tätigkeit ist jeden Tag aufs Neue gegeben. Die Kinder

Transkript 10.1: Wochenplan

E1: da is noch n WOCHENplan da is jeder tag anders montag is zum beispiel bei UNS dieser große morgenkreis wie ich_n GRAD erzählt hab (daht) so lange ansonsten geht der morgenkreis nur zehn minuten und dann wird ein angebot gemacht dienstags is FREISPIEL, also da is unser SPIELTAG mittwoch gehen mer in_dn WALD donnerstag is KREATIV musik_musik und FREITag is dann SPORTtag das sin dann das das de woche noch strukturiert is

kommen sehr gerne zu uns in die KITA“; „Wir betreuen, erziehen und bilden die Kinder“). Ein zentraler Aspekt des Professionalitätsverständnisses ist die *persönliche Beziehung zu den Kindern einerseits und die distanzierte und objektive Einschätzung der Entwicklung der Kinder andererseits*.

Transkript 10.2: Nähe vs. Distanz

E4: also das immer so och zu den kindern so ne sehr persönliche beziehung is von vom erzieher hin zum kind also das is ehm ne einfach nur das kind was ich jetzt hier BETREUE sondern es macht sich jeder wirklich gedanken über die kinder die er hat

Ferner thematisieren die ErzieherInnen ihr professionelles Selbstverständnis, indem sie sich von simplifizierten Beschreibungen der erzieherischen Tätigkeit wie Betreuen, Spielen oder Basteln abgrenzen. So schematisch und routiniert der Tagesablauf zunächst anhand der Dar-

stellungen erscheint, so zeichnen die ErzieherInnen anhand komplexer Anforderungen ein individuell verstandenes Berufsbild, welches sie mit einem hohen Maß an Eigenverantwortung und pädagogischer Expertise verbinden. Dies verweist auch auf den Wunsch nach Anerkennung der Berufsgruppe und angemessener Honorierung ihrer professionellen Arbeit.

Transkript 10.3: Erzieherische Tätigkeiten

E7: und NEIN wir trinken NICH den ganzen tach kaffee ((Teilnehmerinnen lachen))
E1: und wir SPIELEN auch nich den ganzen tag
E5: ja ja
E6: und wir spielen auch nich den ganz tag und basteln
E1: ja
E6: und bastln
E4: also was ja
E7: und bastln
E1: viele denken
E7: bastel ma was mit der dante
E1: die spielen ja bloß den ganzn tag
E7: un tantn sin mer auch nich ((lacht))
E1: ja
E7: die dürfen uns mit VORNAMEN benenn
E1: ja
E3: wir sin auch keine kindergärtnerinn

Bei der Darstellung zentraler Tätigkeiten und Anforderungen thematisieren die ErzieherInnen auch die Anforderungen, die sich mit der *Gruppenbetreuung* und dem *Selbstverständnis der individuellen Begleitung* verbinden („das ist mein Problem, dass ich, wenn ich zu viel Kinder hab, nicht allen Kindern gerecht werde“). So nehmen die ErzieherInnen externe und selbstvertretene Maßstäbe in der konkreten Umsetzung als problematisch wahr.

Transkript 10.4: Individual- vs. Gruppenbetreuung

E3: UND ÄH wenn dort zum beispiel die frage steht haben sie an dem tag mit ALLEN kindern gesprochen? persönliche fragen gestellt? wie gehts dir? was möchtest du spielen? wo ich gar ne in so nem ausmaß wenn wir über äh ZU VIEL kinder ham auf einmal das gar nicht schaffen KANN. wenn die krips das aber VERLANGT.

Bei allen Gruppengesprächen konnte festgestellt werden, dass sich die Äußerungen der ErzieherInnen zu Beginn der Gruppendiskussion vor allem auf die Herausstellung der Arbeit mit den Kindern beziehen und diese

als *Entwicklungsbegleitung und Entwicklungsbegutachtung* verstehen. So beziehen sich die pädagogischen Überlegungen meist auf Aspekte und Konzepte zur Begünstigung der kindlichen Entwicklung, die sich altersspezifisch unterscheiden. Die Ermöglichung der optimalen kindlichen Entwicklung ist ein zentrales gemeinschaftlich geteiltes Orientierungsmuster und zentraler Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses der ErzieherInnen. Allerdings gerät es bei einer zu großen Anzahl zu betreuender Kinder in die Defensive zu geraten.

Dokumentation, Lerngeschichten und Bildungsansprüche

Daran anschließend ist es nicht verwunderlich, dass die ErzieherInnen die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung in den Gruppendiskussionen immer wieder thematisieren. Diese Tätigkeiten werden sowohl *beiläufig* als auch als *eigener Themenbereich* in den Gruppendiskussionen angesprochen und können als zentrale Aufgaben neben der Gruppenbetreuung beschrieben werden.

Beiläufig findet die Anforderung der Entwicklungsbegutachtung in den Gruppendiskussionen dann Berücksichtigung, wenn die ErzieherInnen im Zuge der Schilderung und Illustration von Abläufen auf die Beobachtungstätigkeiten verweisen. Daraus kann geschlossen werden, dass sich die Beobachtungsaufgaben auch im Kita-Alltag mit anderen Tätigkeiten eng verknüpfen: Beobachtungen müssen im Vollzug mit anderen Formen stattfinden, z.B. im Freispiel oder Morgenkreis.

Transkript 10.5:

Beobachtungstätigkeiten während des freien Spiels

E1: in der zeit FREIspielen
packen wir halt die ganzen
beobachtungs und LERNgeschichten
rein die wir machen
dann beobachten wir speziell
wenn mer jetzt SPRache ham
hammer grad gearbeitet
oder für die PORTFOLIOS
dass wir da beobachtungen machen
und da mit rein fügen
das findet dann meistens
in der freispielzeit statt

Die ErzieherInnen erwähnen insbesondere die Dokumentationstätigkeiten in den Diskussionen explizit als Anforderungen, die nicht im Verlauf der Gruppenbetreuung geleistet werden können. Zum einen nehmen die ErzieherInnen dabei positiv auf den Bildungsplan Bezug („das sind wunderschöne Sachen“; „na was ich sehr schön finde, sind die Portfolios für die Kinder“) und verweisen darauf, dass ihnen selbst die Aufgabe wichtig ist („jeder

hat seinen eigenen Anspruch als Erzieher“; „für die Kinder ist das wichtig“; „das sind wir den Kindern und Eltern einfach schuldig“). Dies ist ein deutliches Zeichen, dass sich die *ErzieherInnen mit den extern an sie gestellten Anforderungen identifizieren*. Zum anderen gehen die ErzieherInnen jedoch auch auf das Spannungsfeld zwischen den steigenden Anforderungen und den Rahmenbedingungen in der Kita ein, wobei sie konkreten Verbesserungsbedarf äußern. Dieser betrifft vor allem fehlende Zeiteresourcen aufgrund des Personalschlüssels (der insbesondere bei Weiterbildungen, Urlaub oder Krankheit problematisch wird) und fehlende basale Arbeitsmittel (wenige

Transkript 10.6:

Beobachtung während des Morgenkeises

E1: und machen unseren MORGENKREIS
E5: hm
E3: die kinder lernen sich dabei äh
gegenseitig auch kennen
jeder also äh wir fragen wer DA
is?
E5: hm
E3: sing wir erst ein LIED, guten
morgen?
E5: hm
immer dann jeden morgen das
GLEICHE lied
E3: ja
E5: so wie so ein kleines RITUAL guten
morgen
E3: ja
E5: das hamm wir ja immer schon oben
gemacht
und wir fanden das immer ganz TOLL
weil die immer da schön
E3: ja
E5: schön ankommen
und erstma bissl runterfahren
E3: genau richtig
L: hm
E5: nor? die WISSEN das und dann
Fragen wir auch wer DA IS
vom GRUPpenbuch ab von den NAMEN
L: hm
E5: dadurch können WIR dann auch SEHEN
ob_se auch REAGIEREN
E3: ja
E5: ob sie ihren NAMen SAGEN
ob sie die etwas GRÖßeren kinder
bei UNS drüben
die so knapp vor drei sinn
ob die vielleicht schon mal ICH
sagen
und nich ihren namen
so solche sachen kann_mer da
beobachten.

oder nicht funktionstüchtige PCs und Drucker, Druckerpatronen, Fotopapier usw.). So werden Dokumentationen und Lerngeschichten oft zu Hause und damit außerhalb der Arbeitszeit angefertigt („das machen wir ja alles fast in unserer Freizeit.“).

Transkript 10.7:

Dokumentation als zusätzliche Heimarbeit

E5: SAG mer mal SO die MEIsten
kolLEgen
die LERNgeschichten schreiben
die tippen die zu HAUse am
computer
L: hm hm
E1: das FINdet ALles zu HAUse statt.
portFOLIOS machen
bildungs und LERNgeschichten
[schrei]ben
E5: [hm]
E1: [die AUSwertung dazu]
E5: [mer NIMmt]
E1: [das mach ich PERmanent zu HAUse]
E5: [GANZ viel SACHen mit nach HAUse
dann nor?]
E1: weil ich das HIER einfach nich auf
die REIthe krieg.
E5: hm
(1.5)
E1: ja
E5: und soMAL der DRUCKer
(der/wär) AUCh funkTIONStüchtig
sein müsste
und EIN DRUCKer für <<lachend> so
viele kolLEgen>
das is dann eh mit der ZEIT och
immer schwierig
zum REINteilen nor?

Übergänge: Eingewöhnung und Schuleingang

Besondere Erwähnung in den Gruppendiskussionen finden auch Übergangssituationen: Die ErzieherInnen sprechen vor allem über die institutionellen Übergänge der Eingewöhnung der Krippenkinder in die Kita sowie die Schulvorbereitung und den Übergang von der Kita in die Grundschule. Bei den Schilderungen dieser Übergangsformen werden in allen Gruppendiskussionen einerseits die besonderen Arbeitsformen mit den Kindern und andererseits die Kooperationsbeziehungen angesprochen.

Die Eingewöhnung ist hinsichtlich der Arbeit mit den Kindern durch eine starke *emotionale Annäherung* gekennzeichnet. Sich wiederholende Schlagworte der ErzieherInnen sind Vertrauensaufbau, Bindung und Wohlfühlen. In den Erzählungen drücken sich diese pädagogischen Intentionen durch die Illustration starker körperlicher Nähe wie Kuscheln und Streicheln aus („wir sind dann viel am Kuscheln“; „gerade unsere kleine Sofia, die sitzt permanent auf dem Schoß“; „und dann wollen die auch gestreichelt werden“). Als wichtige Kooperationspartner werden von den ErzieherInnen in dieser Übergangsphase die Eltern gesehen. Dabei ginge es auch darum, die Vertrauensbasis mit den Eltern aufzubauen („den Eltern auch zu lernen, die Kinder loszulassen“).

Zur Thematik des Übergangs in die Schule wird in den Gruppendiskussionen hingegen vor allem die *kognitive und soziale Vorbereitung* ausführlich dargestellt. Die Äußerungen der ErzieherInnen betreffen insbesondere die zahlreichen Sonderaktivitäten, die im letzten Kita-Jahr stattfinden: das Zahlenland, Besuche in der Schule, Verkehrserziehung, Ausflüge in Bibliotheken, zur Feuerwehr usw. Betont wird dabei die spielerische Annäherung an Inhalte der Schule, allerdings auch die Einübung von schulspezifischen Formen (z.B. Sitzen auf einem festen Platz, Melden usw.). Als zentrale Kooperationspartner werden wiederholt die Schulen und LehrerInnen thematisiert („also wir haben wirklich viel Kontakt zur Schule“; „die Lehrer kommen, interessieren sich für die Kinder, die in die Schule kommen“).

Deutlich wird an den Äußerungen der ErzieherInnen eine auf das Alter der Kinder bezogene *Verschiebung der professionellen Aufgabe*, zu der sich die ErzieherInnen zugehörig fühlen: Stehen zu Beginn in der Krippe die stark individuellen, körperlichen und emotionalen Aspekte im Mittelpunkt der pädagogischen Tätigkeit, verändern sich die Anforderungen mit fortschreitendem Alter der Kinder

Transkript 10.8:

Stolz über erfolgreiche Schulübergänge

E4: jetzt im moment waren gerade
die ganzen
schuleINGANGSuntersuchungen
die erZIEHERinnen natürlich dann
gefragt
na UND? die eltern wie hats
geKLAPPT?
KOMMT er in die SCHUle
es is och SO
einige KINder ham SPRACHliche
probleme
da SIN nochmal
FESTstellungsverfahren
das sinn viele kinder die och
Migrationshintergrund hamm
DEN es also wirklich sehr SCHWER
fällt
aber alle anderen kinder
können mer mit STOLZ beHAUPten bis
JETZT
schaffens se können in die SCHUle
kommen

hin zur motorischen, sozialen und geistigen Förderung. Diese verbinden sich zunehmend mit gemeinschaftlichen Lern- und Arbeitsformen sowie mit fachlichen Themen (Mathematik, Sprache usw.), wie sie sich im schulischen Unterricht finden lassen. Auch in diesem Themenkomplex der Gruppendiskussion werden die *Orientierung auf die Entwicklungsbegleitung und Entwicklungsbegutachtung der Kinder* manifest. Ferner tritt das Verständnis

der *Kita als Bindeglied zwischen Familie und Schule* in Erscheinung. An der Darstellung der Übergangsformen lässt sich wiederholt das professionelle Selbstverständnis der ErzieherInnen als pädagogische Fachkraft als ge-

Transkript 10.9:

Dankbarkeit nach erfolgreichem Schulübergang

```
E3: also ich hab GANZ ganz viele
    BRIEfe zu weihnachten bekommen
    Glückwünsche frau möller ich hab
    dich lieb ((lacht))
    steht da oben darüber so mit den
    ERSten schrift
    die se so geLERNT hamm
    das IS das IS EIgentlich ne
    beSTÄTigung
    dass_mer da och VIEles RIChtich
    gemacht hat
    und dass mer GUT gearbeitet hat.
    nor
```

meinschaftliches Orientierungsmuster erkennen, welches sich mit dem *Wunsch nach Anerkennung* verbindet. Dies drückt sich einerseits darin aus, dass die erzieherischen Tätigkeiten ausführlich dargestellt werden, und andererseits die Bestätigung der Erfolge durch die Eltern und Lehrer („dass die Lehrer wirklich sagen, die Kinder sind im Umgang mit Zahlen bis zehn sicher“) als Kooperationspartner relevant gemacht werden. Auch die Rückmeldungen von Kindern sind für die ErzieherInnen wichtig.

Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern beschreiben die ErzieherInnen in den Gruppendiskussionen sehr vielschichtig: Sie stellen dabei sowohl gut funktionierende Kooperationsformen dar, aber sprechen auch Probleme an: Beklagt werden *erstens* die Nicht-Einhaltung von Bringzeiten/Pünktlichkeit („deswegen haben wir es auch nochmal verlegt, deswegen macht eigentlich keiner mehr um neun seinen Morgenkreis, weil man dann drauf warten kann, dass da noch fünfmal die Tür aufgeht“) sowie fehlende Alltagsgegenstände, die von den Eltern mitgebracht werden müssen (z.B. Schlafanzüge, Schürzen, Windeln usw.). *Zweitens* gibt es finanzielle Schwierigkeiten, die sich auf den Kita-Alltag auswirken, wenn z.B. der Essensanbieter nicht bezahlt wird und einzelne Kinder dann kein Mittagessen erhalten dürfen oder die Teilnahme an kostenpflichtigen Ausflügen nicht möglich ist. *Drittens* werden von einigen Eltern Begegnungs- und Auswertungsformen wie Elterngespräche, Feste, Bastelnachmittage usw. nicht oder nur wenig wahrgenommen. Die genannten Schwierigkeiten gefährden zum einen die *allgemeinen institutionellen Abläufe* wie z.B. den Morgenkreis, wenn die Kinder erst nach und nach eintreffen oder

das gemeinsame Mittagessen, wenn einzelne Kinder nicht daran teilhaben können. Zum anderen werden durch diese Schwierigkeiten *einzelne Kinder* von spezifischen Formen oder Angeboten der Einrichtung ausgeschlossen und sind infolgedessen auch unter den Kindern potenziell Ausgeschlossene. Die Vermittlung der institutionellen Anforderungen und der individuellen Konsequenzen bedeuten für die ErzieherInnen einen hohen Gesprächsaufwand sowie ein hohes Maß an Sensibilität sowohl gegenüber den Eltern als auch den Kindern.

Transkript 10.10:

Anerkennung ErzieherInnen als Fachkräfte

```
E4: also grad was eltern och angeht is
    immer das schwIERische oder
    dass es eltern gibt mit den kommt
    mer SUPER klar hin
    und die die wolln och ganz viel
    WISSEN und fragn och ma
E5: hm
E4: und und ma hat och das gefühl da
    is och n RESPEKT da
    unernander nor
E1: hm
E4: also das auch die eltern uns
    gegenüber n gewissen respekt
    ham und da da och ma nachfrachn
    uns och verTRAUn
E7: na dich auch als pädaGOGEn sehn
E4: und nor, genau
E7: hm
E4: eben als fachmann
E1: ja
E4: irgendwo nor
    und äh un es gibt natürlich och
    eltern
    und das is em das was schwierig
    is die
E7: (unverständlich)
E4: ja sowieso immer alles besser
    wissn un dann immer zum TEIL
    oder ganz oft och forderungen
    STELLN wo wo wir als
    einrichtung dann einfach sachn
    müssen
    wir ham VIELE kinder wir sind en
    ne gemeINSchaft und da sin numa
    manche dinge anders wie zuHAUSE
    nor?
```

Als grundlegende Aufgabe wird auch in Bezug auf die Eltern der Vertrauensaufbau fokussiert, um im Sinne der Kinder und deren Entwicklung zusammenzuarbeiten. Das Verhältnis zwischen ErzieherIn und Eltern wird sehr differenziert beschrieben. Kennzeichnend ist ein *Wechsel zwischen Symmetrien und Asymmetrien in der Zusammenarbeit*: Einerseits ergibt sich eine Asymmetrie, wenn es darum geht, dass die ErzieherInnen als Begleiter und Begutachter der kindlichen Entwicklung Rückmeldung und Ratschläge an die Eltern kommunizieren bzw. als

Fachkräfte angesprochen werden wollen, wie dies sowohl in Eltern- als auch in ‚Tür-und-Angelgesprächen‘ vollzogen wird. Hierauf bezogen beschreiben sich die ErzieherInnen selbst als Experten für altersgerechte Entwicklung und sehen ihre Hauptaufgabe in der Unterstützung und Beratung der Eltern. Andererseits wird eine umgekehrte Asymmetrie aus den Erzählungen der ErzieherInnen deutlich: Hier fungieren die Eltern als Gutachter für die Arbeit der ErzieherInnen, indem sie diese anerkennen, würdigen und wertschätzen oder in Frage stellen (z.B. durch Ablehnung von Verfahrensweisen, Urteilen oder Ratschlägen oder Forderung anderer Umgangsweisen). Ferner sind die ErzieherInnen auf die Unterstützung der Eltern angewiesen („aber wenn die Eltern da nicht mitziehen“). Symmetrie herrscht daher in Bezug auf die Notwendigkeit der wechselseitigen Unterstützung.

Transkript 10.11:

Persönliche Wünsche der Eltern vs. Gruppenbedürfnisse

E3: die andre seite is wirklich dass die eltern
MÖGLICHST EGAL wie groß der aushang ist (1.57)
nochma persÖNLICH nochma angesprochen werdn wolln
E4: hm
E3: die sÄhn dann IHRE
E1: die wolln das
E5: viele
E3: ihr ihr KIND
ICH ALS pErson ICH möchte das nochma hörn
un das verstehnse ne das ma das während der gruppenarbeit an für sich ne immer machn kann.
E2: ne
E4: hm
E3: (ma is ja dann) is ja für de gruppe
E5: hm
E3: is ja für de gruppe ver verantwortlich
E5: hm
E3: die kinderbedürfnisse und und da kann ma ne immer noch

In den Darstellungen der ErzieherInnen zur Elternarbeit wird in erster Linie die Rückmeldung von individuellen Entwicklungen fokussiert, während Problemlagen und -lösungen alltäglicher Aufgaben in der Betreuung und Koordinierung der Gruppe kaum thematisiert werden. Anerkennung durch die Eltern finden daher vor allem die auf das einzelne Kind gerichteten Aktivitäten und weniger die elementaren Betreuungs- und Versorgungsaufgaben, die jedoch, wie die ethnografischen Beobachtungen gezeigt haben, ebenfalls zum ‚Kerngeschäft‘ der

ErzieherInnen gehören. Es mag mit diesem Ungleichgewicht in der Anerkennung der professionellen Arbeit seitens der Eltern zusammenhängen, dass auch im professionellen Selbstverständnis die individuellen Entwicklungs- und Unterstützungsleistungen im Vordergrund stehen.

Hinsichtlich der Zusammensetzung der Elternschaft finden Schlagworte der öffentlichen Diskussion, wie z.B. sozial schwache oder bildungsferne Eltern, bildungsnahe Eltern oder Migrationsfamilien, in den Gruppendiskussionen Anwendung. Allerdings werden die Probleme und Potenziale der verschiedenen Familien sehr differenziert verhandelt: So werden finanzielle Probleme eher bei sozial schwachen Familien relevant, Probleme der Teilnahme und Terminvereinbarung an Elterngesprächen und Festen betrafe aber auch stark beruflich eingespannte Eltern. Dafür sei ein schwacher Sozialstatus oder Bildungsferne in der Beratung häufig sogar unproblematisch: Diese Eltern wären teilweise auch besonders aufgeschlossen gegenüber den Hinweisen und Ratschlägen der ErzieherInnen („also sie nehmen auch gerne mal einen Tipp an oder auch mal wenn wir mal zwischen Tür und Angel ein Gespräch, also die sind immer sehr offen und ja dankeschön“). Ebenso gäbe es bezogen auf die Arbeit mit Migranten sowohl besonders positive wie auch schwierige Fälle. Letztendlich zeigt sich, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern wie mit Kindern von individuellen Besonderheiten gekennzeichnet ist und durch die ErzieherInnen eher eine Differenzierung in schwierige, fordernde oder desinteressierte Eltern und unkomplizierte, dankbare oder interessierte Eltern stattfindet.

Die Notwendigkeit *zwischen Individualbegleitung und Gruppenbetreuung* zu balancieren zeigt sich auch in der Elternarbeit. So erwarten die Eltern, die Aufmerksamkeit der ErzieherInnen auch in ‚Tür-und-Angel-Gesprächen‘ zu erhalten, und während die ErzieherInnen immer ihre Betreuungs- und Beaufsichtigungsaufgaben im Blick behalten müssen.

Besonderheiten ergeben sich in den Einrichtungen, die mit einem offenen oder teiloffenen Konzept arbeiten. Hier werden verschiedene ErzieherInnen von den Eltern als Bezugspersonen angesprochen. Dies eröffne zwar einen guten Zugang zu den Eltern, da ihnen eine selbstständige Auswahl der Vertrauenspersonen möglich ist. Allerdings ergeben sich auch Probleme, wenn mehrere ErzieherInnen nacheinander angesprochen werden, um individuelle Forderungen durchzusetzen („die erzählen erst das der einen Erzieherin und wenn sie damit nicht so

zufrieden sind mit der Auskunft, gehen sie zur nächsten“). Dies erhöhe den Abstimmungsaufwand unter den ErzieherInnen und birgt Konfliktpotenzial.

Besonderer Unterstützungsbedarf wurde von den ErzieherInnen vor allem hinsichtlich der Betreuung von psychisch kranken Eltern, Kindeswohlgefährdung sowie bei finanziellen Problemen, die insbesondere die Grundversorgung in der Kita durch Essen usw. betreffen, kommuniziert. Die alltägliche Elternarbeit, die die kindliche Entwicklung bzw. allgemeine familiäre Aspekte zum Gegenstand hat, ist hingegen stark an die jeweiligen GruppenzieherInnen gebunden und kann nur schwer ausgelagert werden („aber meistens haben wir doch jeder Kinder, um die wir uns kümmern.“).

Bedeutung der Teams und teaminterne Austauschformen

Insbesondere in Verknüpfung mit den Themen der Beobachtung und Dokumentation sowie der daran anschließenden Elternarbeit wird die Relevanz des Austausches im Team dargestellt. Hier drückt sich ebenfalls das *professionelle Selbstverständnis* aus, sich von der emotionalen Nähe zu Kindern im Falle der Begutachtung zu distanzieren und die eigenen Beobachtungen und Ein-

schätzungen durch andere Teammitglieder zu objektivieren. Dies betrifft insbesondere problematische Fälle, die es zu besprechen gilt, um gemeinsam Lösungen zu entwickeln („und dass bei der Elternarbeit, vielleicht dass sich jemand fragt, ich hab den und den Fall“; „wobei es wieder aber immer schön ist, wenn ihr die Erfahrungswerte habt, da kann man gerne mal hingehen, oder so wie habt denn ihr das gemacht“; „ist euch das schon aufgefallen an dem Kind oder was kann man denn da machen oder was würdet denn ihr da also“). So werden die Austauschformen im Team auch als Entlastung von Problemen bzw. emotionaler Betroffenheit verstanden („umso weniger nimmt man sich mit nach Hause“). Gewünscht wären zukünftig weitere professionelle Austauschformen, die auch allgemeine Methoden der Elternarbeit betreffen („und wenn man da jemanden an der Hand hätte, der da einfach unterstützen kann, was für Methodiken man hat und zur Verfügung bekommen könnte um einfach in dem Fall auf die Frau einzuwirken“). Problematisch wird eingeschätzt, wenn aufgrund von Personalmangel, Zeit oder geeigneten Aufenthaltsräumen, wenig Austausch stattfinden kann („na das ist schade, ne, dass wir, dass da einfach auch zu wenig Austausch ist.“).

11. „Also wir sind wirklich dafür auch da, den Rücken zu stärken...“ – Gruppendifkussion zu Familienbildung

Für die zukünftige Kooperation in Familienzentren ist es zentral, auch die Perspektiven des pädagogischen Personals von Familienbildungsangeboten zu kennen und zu analysieren, wie sich die professionellen Perspektiven unterscheiden bzw. ergänzen. Zu diesem Zweck wurde eine Gruppendifkussion mit dem sozialpädagogischen Team einer Einrichtung der Familienbildung der Stadt Chemnitz durchgeführt. In einem etwa zweistündigen Gespräch mit den drei PädagogInnen wurden diese gebeten, über ihre Erfahrungen und Erlebnisse der täglichen Arbeit in der Familienbildung zu sprechen. Ferner konnte ein Experteninterview mit ähnlicher Einstiegsfrage mit einer Pädagogin einer freien Einrichtung durchgeführt werden.

Bedarfsorientierte Kursangebote und lebensweltorientierte Themen

In den Gruppendifkussionen wurden vor allem die Vorbereitung und Ausgestaltung des Kursprogramms als zentraler Aufgabenbereich dar. Die PädagogInnen beschrieben eine Vielzahl an Kursen, die freiwillig von den Familien besucht werden können. Das Kursangebot der städtischen Einrichtung umfasst allgemeine und sehr beständig Eltern-Kind-Kurse, spezielle gruppenspezifische Angebote wie Väterbrunch, Zwillingseletern- oder Adoptivelterngruppen sowie themenzentrierte, unregelmäßig stattfindende Kurse und Workshops wie „Erste Hilfe am Baby und Kleinkind“ oder „Wege aus der Brüllfalle“. Die Angebote des nicht-städtischen Trägers sind vor allem offene Angebote, die weniger eine feste Gruppenstruktur haben.

Mehrfach betonen die PädagogInnen, dass alle Kursformen sich auf aktuelle Bedarfe der Familien beziehen müssen („aus dem Bedarf der Gruppe heraus“; „dass sich aus dem Bedarf entwickelt und nicht von uns aufgesetzt wird“; „auch die Familien dort abzuholen, wo sie stehen“) und auch nur dann von den Familien wahrgenommen werden. Neben dem inhaltlichen Bezug zur Lebenssituation ist auch die Form der Bearbeitung der Themen in den Kursen von Bedeutung. Diese sollten lebensweltorientiert stattfinden, wie auch in ergänzenden ethnografischen Beobachtungen festgestellt werden konnte. Statt anhand von Vorträgen Konzepte und Hinweise für die familiäre Praxis vorzustellen, werden Formen des Erfahrungsaustauschs angeboten und von den Familien sehr wertgeschätzt. Die PädagogInnen

Transkript 11.1:

Allgemeine vs. themenspezifische Kurse

TN3: da hattn wir uns damals och den KURS oder zu geMEINsam den kurs ausgedacht anders als ich DACHte
TN1: ja anders als ich dachte
TN3: ja aber das is ne och ne ANgenomm wordn weil das DOCH INNERhalb vom KURS einfach besprochn wird kommt NIEMand dazu um zu diesem THEMA zu REDn sondern die es WIRD einfach im KURS isses
TNx: ja
TN3: isses einfach in thema sin eigentlich ALLE THEM die man so EXTRA versuchte dann nochma so in geSPRÄCHsrundn zu bring des ham mir geMERKT des in ne von nötn
TN1: hm
TN3: des spricht sich einfach innerhalb von dem KURsrahm wird des einfach mit angesprochn da muss ma des ne EXtra nochma bedien

betonen, dass erfahrungsorientierte Formen es ermöglichen, in der Gruppe verschiedene Erlebnisse und Probleme zu besprechen, die Eltern zu beraten und dennoch Raum für selbstständige Entscheidungsfindungen anzubieten. Damit stellen diese Angebote Bildungsmöglichkeiten für Familien bereit, werden aber nicht explizit als solche von den Familien empfunden. Themenspezifische

sche Kursangebote sind weniger attraktiv, da diese betonen, dass erfahrungsorientierte Formen es ermöglichen, in der Gruppe verschiedene Erlebnisse und Probleme zu besprechen, die Eltern zu beraten und dennoch Raum für selbstständige Entscheidungsfindungen anzubieten. Damit stellen diese Angebote Bildungsmöglichkeiten für Familien bereit, werden aber nicht explizit als solche von den Familien empfunden. Themenspezifische Kursangebote sind weniger attraktiv, da diese von den Eltern als institutionelle Bildungsangebote empfunden werden („naja das hat so Fortbildungscharakter“; „das wirkt so wie so ein Bildungsangebot“; „das ist eben dann so aufgesetzt“). Daher finden vor allem die allgemeinen und lebensweltorientierten Eltern-Kind-Kurse, in denen es möglich ist, alle *relevanten Themen einzubringen und zu besprechen, einen besonderen Zulauf*.

Transkript 11.2: Gelungene Integration verschiedenster Eltern und sozialer Schichten

TN1: familien aus verschiedenen SOZIALEN schichtn oder wie sie grade auch jetzt in ihrer zuSammensetzung sin familie was ich VORhin schon mal erwähnt habe oder IN BETRREUUNG sind oder och KINDer haben die vielleicht entwicklungsverzögert sind oder die andre probleme haben oder die mutter SELBST ein prolem in sich HAT(1.4) dass es uns GELUNG is sie auch in die gruppe AUFzuNEHM dass man jetzt nich sagen muss ich brauch jetzt EXtra eine gruppe sag ich ma für ELtern vielleicht mit ner psychischen beeinschränkung oder mit ner körperlichn beeinschränkung sondern des man sogn kann dass es doch GANZ gut geLINGT och ELtern mit besonderheitn in die gruppe zu integrieren. ne? und auch die gruppe also die gruppe dafür AUFgeschlossn zu machen

Daran wird deutlich, dass Kurse der Familienbildung vor allem dann angenommen werden, wenn sich *die institutionelle Rahmung als Bildungsveranstaltung hin zum lebensweltlichen Gesprächskreis verschiebt*. Das Spannungsfeld zwischen institutionellen und privaten Lebenswelten beschreiben auch die PädagogInnen: die Familienbildungsangebote werden oft mehrmals und über viele Jahre hinweg besucht und als familiär von den Eltern empfunden („dass sie das fühlen, dass sie wieder angekommen sind, als wären sie hier zu Hause“; „eine

Mama, die hat mal, als sie hier rein kam, gesagt, oh jetzt bin ich wieder zu Hause“).

Die Begleitung der Familien erfolgt daher hauptsächlich in Form von Eltern-Kind-Kursen („einfach so ist was die Eltern wollen, und das sind am allermeisten diese Eltern-Kind-Kurse, das ist der Bedarf“; „neunzig Prozent wollen halt die Eltern-Kind-Kurse“). Diese beschreiben die PädagogInnen als Kurse mit zweigeteilter Struktur, wie es auch ethnografisch beobachtet werden konnte (siehe 4.1): zu Beginn des Kurses stehen spielerische Formen mit den Kindern unter Anleitung der PädagogInnen im Mittelpunkt, während im zweiten Teil Freiraum für Gespräche zwischen Eltern und PädagogInnen besteht, in dem verschiedenste Themen besprochen werden (können). Über diese themenoffenen Kurse gelingt es, ganz verschiedene Menschen und Familien in einem Kurs zu integrieren („seien es Adoptiveltern oder wenn Eltern jetzt aus einer Hilfe zur Erziehung kommen“), da sich Gemeinschaft über die geteilten Themen, nämlich das Leben mit dem Kind/als Familie, herstellt. So bieten die offenen Kurse der Familienbildung auch ein *Potenzial, Vorurteile abzubauen sowie soziale Differenzierungen (bildungsfern vs. bildungsnah; sozial schwach vs. sozial stark; usw.) zu überwinden*.

Transkript 11.3: Geburt als prägendes Erlebnis

TN1: oder die MÜTTER och speZIELL nochma drüber SPRECHn wolln was hab ich jetzt eben bei der geBURT och erlebt oder wie wars im KRANKNhaus dass man eben jetzt die GANZE ZEIT die ebn dann och so intensiv war mit allen gefÜHLN und mit allm was da eben halt passiert is nochmal so WIDERSpieglt und das dann och das ein GROßes THEma nochmal sein kann och über diese ganzen zwar och POSITIVEN dinge aber och über das man vielleicht NEGATIV da abgespeichert nochma Sprechen zu wolln

Wiederkehrende Themen, die von den Eltern in den Kursen eingebracht werden, sind nach Aussage der PädagogInnen vor allem alltägliche Erziehungsfragen, die aus der Lebenssituation der Familien entstehen: z.B. Stillen und Ernährung des Kindes, Umgang mit Arztbesuchen und Impfungen, Schlafplatz des Kindes, Entwicklungsschritte usw. Diese Themen sind verknüpft mit Entscheidungsproblemen, denen sich die Eltern ausgesetzt fühlen: Soll ich mein Kind stillen oder die Flasche geben?

Welche Impfungen sind notwendig, welche nicht? Wo soll mein Kind schlafen? Im Elternbett oder im eigenen Bett? Welche Erfahrungen wurden mit Kinderärzten gemacht? Die PädagogInnen nehmen große Unsicherheiten der Eltern im Umgang mit diesen alltäglichen Fragen wahr („die sind sich nur unsicher“). Verbunden sind die Unsicherheiten oft mit gesellschaftlichen Erwartungen, z.B. dass eine ‚gute Mutter‘ ihr Kind stille und ähnliches. Aber auch besondere Erlebnisse wie Schwangerschaft, Geburt und Partnerschaft nach der Geburt sind wichtige Themenfelder, die besprochen und aufgearbeitet werden müssen.

Die PädagogInnen bemerken bei den Themen um Entscheidungen und Erlebnisse, dass die Fragen und Probleme der Eltern vor allem durch persönlich und gesellschaftlich idealisierte Erwartungshaltungen geprägt sind („wenn man sich das so ideal vorstellt“, „eben vielleicht diese Idealität jetzt nicht wiederbring“).

Transkript 11.4:

Idealisierungen des Familienlebens

TN3: och für die erWARTung ne
die ham ja och erWARTungshaltung
TN1: ja
TN3: gehabt was daNACH sein wird
wenn das kind geborn is
TN2: hm
TN3: uns DIE erwartungshaltung
die wird ja in ganz VIELEN FÄLLN
einfach gar ne erfüllt
weil man das eben OCH idealsiert
des wird im FERNsehn un ÜBERall
idealisiert
was IS wenn man ne SCHÖNE
familie is
und dann STIMMT des einfach alles
gar ne so

Diese medial vermittelten *Idealisierungen prägen stark die Erwartungshaltungen der Eltern* und werden dann problematisch, wenn das eigene Familienleben nicht dem idealisierten Familienmodell entspricht. Den PädagogInnen zufolge ist es daher wichtig, auf die Erwartungen und ggf. Enttäuschungen der Eltern in den Kursen einzugehen und diesen ihre Unsicherheit (Was mache ich falsch? Was wäre besser für mein Kind oder für meine Partnerschaft? Wie kann ich das Familienleben besser gestalten?) zu nehmen. Zum *professionellen Selbstbild der PädagogInnen* in der Familienbildung gehört eine Abgrenzung von den starken Idealisierungen des Familienlebens. Sie sehen es als ihre Aufgabe, die Eltern für die Individualität des eigenen Familienlebens zu sensibilisieren und zu stärken. Im Zusammenhang mit den Bezugspunkten der Familienbildungsangebote (Erlebnisse, Entscheidungsfragen, Unsicherheiten) betonen die PädagogInnen, dass *diese Themen und Probleme alle Eltern und*

Schichten betreffen. Die PädagogInnen beschreiben in der Gruppendiskussion, dass der Bedarf an der Bearbeitung dieser relevanten Themen und Problemlagen über die Gruppe der ‚sozial- und bildungsbenachteiligten‘ Familien hinaus geht. Gerade bei sehr bildungsstarken Eltern kann der Wunsch nach optimaler Gestaltung des Familienlebens und Entwicklungsunterstützung des Kindes zur Wahrnehmung übermäßig vieler Angebote und in Folge dessen zu Stress und psychischer Belastung führen.

Transkript 11.5:

Längerfristige Betreuung und Vertrauensbildung

TN1: weil ICH denke wenn man jetzt so
nur so ein AUSSchnitt herAUS
nimmt
wies oftmals beim freien TRÄger
a=aufgrund
verSCHIEDner MÖglichkeiten nur
MÖglich is
ne zehn WOchen begleitung macht
des sich einfach nich erGEBn
kann ne?
des system GRUppe kann nich
wachsen
och die sag ich mal
die verTRAUTheit unter den
kursteilnehmern
dass man auch mal über inTIMere
dinge
oder wirklich über des och
spricht
was eben halt grade diese
lebensphase
oder auch diese
erWARTungshaltung von Eltern auch
AUSmacht
dass man eben konkret auch
darüber SPREchn kann
das is=wäre denk ich mir sonst
nich so möglich

Zeit und Vertrauen als Voraussetzungen der Problembearbeitung

Die PädagogInnen beschreiben das Sprechen über und Bearbeiten von Erfahrungen, Fragen und Problemen als zentrales Element der Eltern-Kind-Kurse. Diese sind häufig auch mit z.T. sehr intimen Informationen über das eigene Familienleben verbunden, welche teilweise in der gesamten Gruppe preisgegeben werden. Damit diese Erfahrungen und Probleme von den Eltern in den Kursen eingebracht und besprochen werden, bedarf es den PädagogInnen zufolge zunächst eines Prozesses der Vertrauensbildung. In diesem Zusammenhang wurde mehrfach die Notwendigkeit einer langfristigen/kontinuierlichen Gruppenbetreuung hervorgehoben und von den zehnwöchigen Kursangeboten anderer (freier) Träger abgegrenzt.

Transkript 11.6:

Längerfristige Betreuung und Vertrauensbildung

TN2: und wirklich über ne LANGE zeit
och FREIwillig hier HER komm
und Dadurch natürlich
och ein verTRAUN aufgebaut wird
wo dann och mal PROBLEME
angesprochn werden
die man in ZEHN wochn
wahrscheinlich NE ansprechn würde

Netzwerkbildung und Vermittlung als Präventionspotenzial

Die PädagogInnen verstehen ihre Angebote vor allem als *Prävention*, um weitergehenden Unterstützungsbedarf abzuwenden („also es ist wirklich ein präventiver Ansatz“; „weil es eben präventiv ist“). Der präventive Charakter der Angebote zeigt sich dabei in vielerlei Hinsicht: erstens können anfängliche Unsicherheiten und alltägliche Probleme in der Gruppe bearbeitet werden. Zweitens erfahren die Eltern in der Gruppe, dass sie mit ihren Enttäuschungen, Fragen und Problemen nicht allein sind. Drittens können in den Kursen informelle Lösungsstrategien für Probleme gemeinsam mit den Eltern ausgearbeitet werden. Viertens ermöglicht das langfristige Kursangebot auch eine Art Netzwerkbildung unter den Eltern, sodass über die Zeit der Familienbildung in der Einrichtung hinaus, Formen des Austausches unter den Eltern stattfinden („das ergibt für mich auch so ‘ne Nachhaltigkeit, ne? Und auch diesen Ausbau von Netzwerken“). Es liegt nahe, davon auszugehen, dass Familienbildung in dieser Form eine langfristige, präventive Wirkung hat: Im Kursangebot gemeinsam erprobte Verfahren des Austausches, der Diskussion und Entscheidungsfindung könnten dann auch außerhalb dieser Angebote von den Familien angewendet werden. Ferner besteht die Möglichkeit bei starken individuellen Problemen oder Krisen (wie Verhaltensauffälligkeiten, Trennungen usw.) frühzeitig an andere Angebote wie der Erziehungsberatung zu vermitteln.

Transkript 11.7:

Abgrenzung gegenüber Krisenintervention

TN1: also es ist auch manchmal so
also es is zwar weniger so
dass man AUCH mal DIREKT eltern
hat
die INNERhalb des kurses ne
richtige krise eben halt
bekomm ne
dass man dann eben och SCHNELL
vermitteln kann
[...]
TN3: das is ich NICH mehr unsre arbeit
innerhalb der GRUPPE dis zu
besprechen
sondern des sind andre

individuelle probleme
und da is müssen wir halt och
erKENN dann

JETZ is es für die
erZIEhungsberatung
un nich mehr unser bereich

TN1: hm

TN3: wo wir dann weiter helfen
des muss man schon GANZ klar dann
och TRENN

Begleitung und Beratung als pädagogische Kernaktivitäten

Wie bereits an den Darstellungen zu Kursangeboten und zu den Voraussetzungen und Wirkungen der Angebote deutlich wurde, stehen im Zentrum der *beruflichen Selbstbeschreibungen der PädagogInnen* die Gestaltung und Betreuung der Kursangebote in Gruppen, die vor allem Austausch- und Diskussionsräume für Eltern ermöglichen und informelle Beratungs- und Begleitungsmöglichkeiten bieten. Die eigene Rolle wird in der Gruppendiskussion mehrfach angesprochen und illustriert. Die PädagogInnen verstehen ihre Tätigkeit als „Familienbegleitung“, die sich an den Wünschen und Bedarfen der Eltern orientiert. Ihre Professionalität deuten die PädagogInnen nicht nur dahingehend, als Fachberater oder Experte aufzutreten, der Ratschläge und Hinweise vermittelt, sondern auch einen Austausch untereinander zu ermöglichen und die Gespräche zu moderieren:

Transkript 11.8:

Gespräch statt einseitige Frage-Antwort-Beratung

TN3: wenn die FRAGEN an MICH ham
GERNE
aber ICH frag die jetzt NICH so
weiter
sondern ich moderier mehr so die
runde
dass das ein schönes GESPRÄCH
wird

Dabei steht vor allem die Diskussion von Für und Wider bestimmter Alternativen im Vordergrund, die die Eltern gemeinsam mit den PädagogInnen in den Kursen bearbeiten. Die PädagogInnen sehen ihre Hauptaufgabe dabei als objektives Aufzeigen verschiedener Alternativen und der Unterstützung und Bestätigung der Eltern in der individuellen Entscheidungsfindung. Die PädagogInnen beschreiben sich als (Entwicklungs-)BegleiterInnen, die als Ansprechpartner für die Familien zur Verfügung stehen und diesen die Möglichkeit geben, Probleme des Familienalltags oder der Erziehung des Kindes zu thematisieren. Im Mittelpunkt steht die gemeinsame Entwicklung individueller Strategien. Hinsichtlich dieser Aufgaben grenzen sich die PädagogInnen von Bewertungs- oder Kontrollpraktiken ab: Es geht nicht darum, mit dem

Zeigefinger' Lösungen zu vermitteln, sondern gemeinsam die Entscheidungsfindung zu vollziehen.

Transkript 11.9:

Abgrenzung von Bewertungsfunktion

TN3: geb ich de brust oder geb ich de flasche
warum is das EINE besser als des andre
IS überhaupt eins besser als des andre
und da SIND wir och so
da also das wir NE
irgendwie mitm ZEIGEFINGER
das dann sagen
sondern das wir och erstmal die ANDERN
zu wort komm lässt die noch MIT sind
und dass man dann auch merkt wie die MUTTER tickt
un dass mor der och=dn RÜCKn stärkt

Dennoch sehen die PädagogInnen sich in der Pflicht, Empfehlungen zu geben, die von den Eltern erfragt werden. In diesen Situationen der Beratung und Empfehlung streben die PädagogInnen nach Objektivität und Neutralität. Die Selbstständigkeit der Entscheidungsfindung wird über die Diskussion von Aspekten gewährleistet.

Transkript 11.10:

Neutralität in der Beratung

TN1: so und dann KOMMT natürlich dieser GROße AUStausch
ja zu WELchem kinderarzt gehst DU wo gehstn DU hin
was würdest du EMPFEHLN
und als KURSleiter
wie wir VORhin schon gesagt ham
SIN ja da NEUTRAL so wie die SCHWEIZ sag ich mal
Also wir passen auch auf dass wir zwar schon EMPFEHLUNGEN geben
och zu verschiedenen ding wie impfung oder so
aber jetzt OCH nich sagn also ich würde dir NIE raten impfen zu gehn
oder ich sags jetz mal WIRKlich konkret oder
ja GEH ruhich impfen das IS ganz wichtig ne?
das sollte die meinungsfreiheit sich oder jeder SELBER bilden dürfen

In Einzelfällen können natürlich auch stärkere Beratungsformen als Familienbildung vor Ort stattfinden, die sich an individuellen Fragen ausrichten.

Neben der Ermöglichung des Erfahrungsaustausches ist für die PädagogInnen auch die Auseinandersetzung mit dem Kind in den Kursen wichtig. Hier sehen sie ihre Aufgabe in der Vermittlung von Fördermöglichkeiten, die in Form von Anregungen und gemeinsamer Umsetzung spielerischer Formen stattfindet.

Transkript 11.11:

Vermittlung von Fördermöglichkeiten

TN3: SCHÖN muss es sein
und es muss o paar Anregungen eben geben ne?
TN2: JA
TN3: dass die sagn jetz
TN2: ja
TN3: was kann ich denn
ALTERSentsprechend mit meim KIND machen
wenn man keen kind HAT
dann WEIß man des ne
und man WEIß och ne
was MÜSStn jetz vielleICHT so in etwa SEIN
und was was KANN ich mit dem schon TUN

Bei diesen vielfältigen Aufgaben bewegen sich die PädagogInnen in einem Spannungsfeld: einerseits sehen sie sich selbst auf einer Hierarchieebene mit den Eltern, wobei sie die Rolle von aktiven Gesprächspartnern einnehmen, die Probleme aufgreifen und in einer Diskussionen anleiten. Andererseits zeigt sich, dass die PädagogInnen von den Eltern auch als Professionelle adressiert werden, wobei sie die Rolle von BeraterInnen einnehmen, die Empfehlungen aussprechen, Fördermöglichkeiten aufzeigen und ggf. an andere Einrichtungen der Familienhilfe vermitteln. Dabei erfolgte eine klare Abgrenzung der eigenen Tätigkeit: im Zentrum der Arbeit steht die Eltern-Kind-Arbeit, die sich auf allgemeine und gemeinsam geteilte Lebenssituationen von Familien beziehen. Die Bearbeitung von individuellen/biografischen Problemen können von den PädagogInnen nur randständig aufgegriffen werden. Diese werden einer professionellen Einzelfallhilfe in anderen Einrichtungen übergeben. Die Arbeit in der Familienbildung konzentriert sich somit darauf, Eltern bei alltäglichen Problemen und Ängsten zu begleiten, professionelle Hilfe anzubieten, aber auch sozialen Kontakt und Austausch mit anderen Eltern zu ermöglichen.

12. Die Familienhilfe aus der Perspektive der Adressaten - ein narratives Interview

Wie der 2013 veröffentlichte 14. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend feststellte, ist der Bereich der Jugend- und Erziehungshilfe nach wie vor von einer besonderen „Widersprüchlichkeit von Hilfe und Kontrolle“ (BMFSFJ 2013, 252) geprägt. Um dieses Phänomen wissen in der Regel auch die in diesem Feld tätigen SozialarbeiterInnen, die tagtäglich Entscheidungen über Maßnahmen der Kontrolle und Unterstützung treffen müssen. In den letzten Jahren haben sich vermehrt Ansätze ausgebildet, die dieser Widersprüchlichkeit entgegen zu wirken versuchen. Ziel ist es, vornehmlich den Adressaten der Jugend- und Erziehungshilfe gerechter zu werden. Neben Konzepten der „aufsuchenden“, „präventiven“ und „ressourcenorientierten“ Sozialarbeit, hat sich vor allem die „lebensweltorientierte Jugendhilfe“ etabliert. Dieser Ansatz versucht an die Alltagswelt der Jugendlichen und jungen Erwachsenen anzuschließen und somit Zugangsbarrieren zu Hilfeleistungen abzubauen. Zudem wird versucht, einen möglichst dichten Zugang zu den bisherigen Erfahrungen der Adressaten zu gewinnen, um daran anschließend passende sozialpädagogische Maßnahmen einzuleiten.

In der sozialpädagogischen Forschung nimmt das Interesse an den spezifischen Adressatenperspektiven zu. Gerade für den Bereich der Erziehungshilfe erscheint es dabei ausgesprochen wichtig zu sein, in welcher Lebensphase junge Eltern(teile) Unterstützung benötigen. Die individuellen Biographien und die Erlebnisse in der eigenen Familie strukturieren zudem maßgeblich, wie junge Eltern selbst ihre Familienleben gestalten und organisieren möchten. Um diesen Zusammenhang zu spezifizieren, wurden in dieser Studie biographische Interviews mit jungen Eltern, die Erziehungshilfe in Anspruch nehmen, durchgeführt. Der Zugang zu diesen erwies sich dabei als äußerst schwierig. Durch eine sozialpädagogische Einrichtung konnte jedoch der Kontakt zu einer jungen Mutter Kira (ein Pseudonym; das Interview wurde zum Schutz der Biografie anonymisiert) hergestellt. An dem Beispiel dieser Biografie kann exemplarisch gezeigt werden, wie eng die Frage der Wahrnehmung der Erziehungshilfe als Kontrolle oder Unterstützung von den bis dahin gemachten biografischen Erfahrungen abhängt.

Kira ist Anfang 20 und wurde noch als Teenager schwanger. Sie bemerkt die Schwangerschaft erst im 5. Monat. Mit dem Vater des Kindes – der „Liebe ihres Lebens“, wie sie es selbst ausdrückt – ist sie zu diesem Zeitpunkt bereits getrennt. Kira sucht zusammen mit ihrem Bruder aktiv Hilfe beim Jugendamt und bekommt

diese, indem Sie in eine Einrichtung des betreuten Wohnens einziehen darf. Hier verbringt sie die erste Zeit mit ihrem Kind bis es zu Konflikten mit der Einrichtung kommt. Kira fühlt sich von den Betreuern gegängelt; aus ihrer Sicht greifen diese zu stark in ihre privaten Entscheidungen ein, die sich insbesondere auf das Kind beziehen. Dies betrifft bereits (scheinbar) alltägliche Dinge, wie die Kleidung und Ernährung des Kindes. Es kommt immer mehr zu Konflikten, woraufhin Kira aus der Wohngruppe auszieht und zu ihrem damaligen Freund und dessen Mutter zieht, die ihr helfen, eine neue Wohnung zu bekommen. Bald darauf sucht Kira jedoch aufgrund der Angst, dass ihr das Sorgerecht entzogen werden könnte, erneut Hilfe beim Jugendamt. Sie möchte nun von einer Familienhelferin unterstützt werden. Als sie von der Sachbearbeiterin gefragt wird, wie sie sich eine solche Unterstützung vorstellt, antwortet Kira: „Hauptsächlich sie ist jung und hat keine Kinder“.

Kiras Entwicklung kann als ein durchaus positives Beispiel gelingender Erziehungshilfe verstanden werden und wurde wahrscheinlich auch deswegen von den Sozialarbeitern für ein Interview mit uns ausgesucht. Entgegen den Befürchtungen im Feld handelt es sich bei der Analyse dieses Interviews jedoch nicht um eine Evaluation der sozialpädagogischen Maßnahmen und der

durchführenden Pädagogen. Stattdessen soll die subjektive Sicht der Adressaten herausgestellt und in den entsprechenden biografischen Kontext gestellt werden, der diese Perspektive verständlich macht

Kira sucht sich aktiv Hilfe und hat ihre Lebenssituation weitestgehend unter Kontrolle und eine gute Beziehung zu ihrem Kind. Dennoch wird auch in ihrer Biografie das Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle sehr schnell deutlich, insbesondere fühlt sie sich offenbar dann unwohl, wenn sie das Gefühl hat, die Sozialarbeiterinnen würden ihre Mutterrolle untergraben oder die Rolle ihrer eigenen Mutter einnehmen. Sie reagiert darauf indem sie klar einfordert, eine Familienhelferin zu bekommen, die selbst keine Kinder hat. Wie ist dies zu erklären?

In dem Interview wird Kira vom Interviewer aufgefordert, ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Tatsächlich fasst Kira weite Teile ihrer Biografie – insbesondere Auskünfte über ihre Kindheit – in wenige Sätze zusammen. Kira wird Anfang der 90er Jahre geboren, ihre Eltern, die aus dem Balkan stammen, erhalten Asyl in Deutschland. Kiras Mutter leidet an Krebs und stirbt als Kira noch ein Kleinkind ist. Zu ihrem Vater erfährt man von ihr zunächst keine weiteren Details, auch die Schulzeit oder Freunde bleiben unerwähnt. Als Kira ihre Schwangerschaft bemerkt, bricht die Beziehung zu ihrem Vater, da sie „Schande über die Familie gebracht habe“. Dass Kira diese Lebensphase weitestgehend aus ihrer Erzählung ausblendet, könnte darauf hinweisen, dass diese Zeit für sie besonders belastend gewesen ist; der frühe Tod der Mutter ist ein erstes Anzeichen dafür. Als der Interviewer im Anschluss von Kiras Erzählung noch einmal nach ihrer Kindheit fragt, antwortet sie „Ich habe nur an die schlimmsten Dinge Erinnerung“. Kira wird durch den Tod der Mutter stark belastet und macht sich selbst implizit Vorwürfe für ihren Tod: „Sie war schwanger mit mir und sie hatte gleichzeitig Krebs. Entweder Krebs bekämpfen – Kind weggeben, also Kind abtreiben oder Kind bekommen“; Eine Erzählkompetenz für ihre eigene Kindheitsgeschichte spricht sie sich ab („Da müsste man mit meinen Geschwistern sprechen“), während sie schließlich die frühe Verlusterfahrung doch noch biografisch einordnet: „Weil ich halt bis heute nicht damit klar, dass ich halt ohne Mutti aufgewachsen bin.“

Auch die Beziehung zu ihrem Vater wird spätestens mit ihrer Schwangerschaft, eventuell jedoch auch schon eher, prekär. So spricht Kira davon, dass sie als Kind das „totale Papakind“ gewesen sei, während sie sich von ihm in ihrer Jugendzeit stark distanziert und ihr „viele Sachen ziemlich scheißegal“ werden. Ihren Vater beschreibt sie als „schweren Alkoholiker“, der insbesondere nach der

Kenntnis über die Schwangerschaft auch aggressiv wird und sogar droht „Er macht alle tot.“ Es ist nicht auszuschließen, dass Gewaltandrohungen öfter vorkamen oder auch in die Tat umgesetzt wurden.

Kira beschreibt ihre ganze Kindheit als eine passive Akteurin, in der sie kaum Möglichkeiten der Einflussnahme hat. Ihre Mutter stirbt, ihre Vater heiratet erneut, ein Geschwisterkind wird geboren – vermutlich verliert Kira genau in diesem Moment ihre Stellung als „Papakind“ – und ihr Vater wird aggressiv und schwerer Alkoholiker. Die Schwangerschaft liefert für Kira den Anlass aus dieser Situation auszubrechen. Es spricht viel dafür, dass für Kira die Geburt ihres Kindes die Möglichkeit eröffnet, die ihr selbst nicht zugestandene Mutter zu ersetzen und ihre vermeintliche Schuld zu bearbeiten. Kira wird aktiv, sie setzt sich dafür ein, ihrem Kind ein besseres Umfeld zu geben, als dass sie es ihm allein bieten könnte. Ironischerweise empfindet sie das betreute Wohnen jedoch genau gegenteilig. Zum einen sieht sie sich „am falschen Platz“ und nicht auf einer Stufe mit den anderen Bewohnerinnen, die aus „zerrütteten Familienverhältnissen“ kämen und „für alles Hilfe“ benötigten. Zum anderen empfindet sie sich aber von den Betreuerinnen bevormundet und von ihrer Mutterrolle entbunden – ja sogar beraubt. Kira empfindet die Hilfe daher als massive Kontrolle und als Eingriff in ihr etabliertes biografisches Handlungsziel: die Rolle der Mutter liebend auszufüllen und eine intensive Bindung zu ihrem Kind herzustellen. Für Kira resultiert dies darin, dass sie einen Neustart unternimmt, sich eine eigene Wohnung sucht und zugleich aber, aufgrund der Angst, dass ihr das Kind vom Jugendamt doch weggenommen werden könnte, erneut Hilfe sucht. Hier allerdings möchte sie jemanden, der eher die Rolle einer ‚unterstützenden Freundin‘ einnimmt und in keiner Weise Gefahr laufen könnte, als Ersatzmutter zu fungieren.

Der Fall Kira illustriert, wie die Wahrnehmung der Familien- und Erziehungshilfe von biografischen Wahrnehmungsstrukturen abhängig ist. Die biographische Fallarbeit gewinnt auch in der Jugendhilfe zunehmend an Gewicht. Aus dem Interview wird deutlich, dass Kira kaum in der Lage ist, lebensgeschichtliche Ereignisse im Rahmen einer für sie konsistenten Biografie einzuordnen. Der Tod ihrer Mutter, sowie das Verhältnis zu ihrem Vater hat sie kaum aufgearbeitet. Unabhängig davon jedoch kann herausgestellt werden, dass Hilfsangebote wohl unterschiedlich wirken, je nachdem in welchen biographischen Situationen sie zur Anwendung kommen. Diese in der Planung von Angeboten zu berücksichtigen ist eine komplexe Aufgabe, die weitere Forschung verlangt. Der Fall Kira lehrt jedoch, dass es weiterhin wichtig

ist, sowohl intensive und familiäre als auch formale und distanziertere Betreuungsformate und Hilfeformen

anzubieten, die sich individuell in die biografischen Lebenssituationen der Adressaten einfügen.

13. Ergebnisse der qualitativen Teilstudien im Überblick

Die ethnographischen Beobachtungen, Gruppendiskussionen und Einzelinterviews zeichnen ein differenziertes Bild der professionellen Arbeit pädagogischer Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen und Einrichtungen der Familienbildung. Drei Handlungsfelder standen im Fokus der oben dargestellten qualitativen Teilstudien: die Arbeit mit den Kindern in den Tageseinrichtungen, die Zusammenarbeit mit den Eltern im Kontext der Kindertagesbetreuung und die Beratung und Bildung von Familien jenseits institutionalisierter Betreuungsangebote für die Kinder. Diese drei Handlungsfelder werden in Familienzentren unter einem organisatorischen Dach zusammengeführt. Im Folgenden wird versucht, die Perspektive der professionellen Akteure auf die Anforderungen an ihr Handeln in diesen drei Handlungsfeldern zusammenfassend darzustellen.

Balance zwischen individueller Förderung und Koordination einer Vielzahl von Kindern

Die alltägliche Arbeit in den Kindertageseinrichtungen ist durch ritualisierte Abläufe geprägt, durch welche die Aktivitäten der Kinder koordiniert und in deren Rahmen zentrale Betreuungsaufgaben erledigt werden. Auch bei pädagogischen Aktivitäten, welche über die elementaren Versorgungs- und Betreuungsaufgaben hinausgehen (vom Morgenkreis bis hin zu Projekten und Ausflügen), ist die Aufmerksamkeit einer größeren Anzahl von Kindern zu lenken und ihre Handlungen zu koordinieren. Diese Anforderung besteht auch dann fort, wenn sich die PädagogInnen einzelnen Kindern oder kleinen Gruppen von Kindern zuwenden (z.B. bei der Klärung von Konflikten unter Kindern). So erweist sich die vordergründig einfache Aufgabe der Beobachtung und Betreuung der Kinder im Freispiel als komplexe Anforderung an das Aufmerksamkeitsmanagement der PädagogInnen: Selbst wenn einzelne Kinder zeitweilig im Aufmerksamkeitsfokus stehen, bleibt ein Teil der Aufmerksamkeit auf die Gesamtheit der anwesenden Kinder gerichtet. Die Art und Weise, wie dieses Aufmerksamkeitsmanagement geleistet und zwischen individueller Förderung und Koordination von Gruppenaktivitäten ausbalanciert wird, ist ein Aspekt der professionellen Kompetenz von PädagogInnen im Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung.

Im Selbstverständnis der PädagogInnen als professionelle pädagogische Fachkräfte sind die ritualisierten

Tagesabläufe der Rahmen, in dem die einzelnen Kinder beobachtet und individuell gefördert werden. Klar grenzen sich die PädagogInnen von der Kennzeichnung als „Bastelanten“ ab und heben den Bildungswert der von ihnen initiierten und begleiteten Aktivitäten hervor. So geht es sehr stark darum, die Kinder an die neue Umgebung zu gewöhnen, institutionalisierte Abläufe einzuüben und so den späteren Übergang in die Schule vorzubereiten. Das Erreichen der Schulfähigkeit ist somit ein zentrales Erfolgskriterium für die professionelle Arbeit der PädagogInnen. Der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen zeigt sich insbesondere in der Beobachtung und Dokumentation der Aktivitäten und Lernfortschritte der Kinder. Seine Erfüllung stößt jedoch an institutionelle Grenzen, wenn weder die zeitlichen noch die sachlichen Ressourcen der Einrichtungen ausreichen, um die Aktivitäten der Kinder zu dokumentieren (z.B. im Rahmen von Portfolios) und daher dieser Teil der Arbeit aus den Einrichtungen ausgelagert wird. In ähnlicher Weise wirken auch personelle Engpässe, die es erschweren, die Balance zwischen der Koordination einer Vielzahl von Kindern und der Beobachtung Förderung des einzelnen Kindes zu halten.

Symmetrien und Asymmetrien in der Elternarbeit

Auch die Eltern sind in die institutionellen Abläufe der Kindertageseinrichtungen eingebunden. Von der Einhaltung von Bring- und Abholzeiten, der Bereitstellung von Gegenständen, die zur Versorgung der Kinder benötigt

werden, bis hin zur Bezahlung von Zusatzleistungen oder der Beteiligung an Aktivitäten der Kindertageseinrichtung werden seitens der Institutionen Anforderungen an die Eltern gerichtet, die immer wieder mit der Alltagspraxis der Familien, ihren Bedürfnissen und Eigenzeiten kollidieren. Immerhin können die PädagogInnen in den genannten Hinsichten darauf bauen, dass die Einrichtung und die Eltern das gemeinsame Ziel teilen, dass die Kinder angemessen betreut und versorgt und weder innerhalb der Gruppe exponiert werden noch von Gruppenaktivitäten ausgeschlossen bleiben.

Die Symmetrie in der Beziehung zu den Eltern verschiebt sich in dem Maße, wie die Eltern die PädagogInnen als Experten für kindliche Entwicklung im Allgemeinen und für die Entwicklung ihres Kindes in der Gruppe der Altersgleichen im Besonderen anerkennen. In dieser Beziehung sind die Eltern auf die Beratung und Unterstützung durch die PädagogInnen angewiesen. Umgekehrt fungieren die Eltern auch als „Gutachter“ der Tätigkeit der PädagogInnen und beurteilen aus der Perspektive ihrer Vorstellungen deren Arbeit. Die mit Blick auf ihre eigenen Kinder vorgetragenen Ansprüche der Eltern kollidieren dabei mit der institutionellen Anforderung der Koordination einer Vielzahl von Kindern. In der Elternarbeit muss daher wie schon bei der Arbeit mit den Kindern zwischen der Koordination der Aktivitäten vieler und der Kooperation mit Einzelnen ausbalanciert werden. Der Erfolg der Elternarbeit hängt somit davon ab, in welchem Maße die Eltern bereit und in der Lage sind, die institutionelle Perspektive einzunehmen und umgekehrt die PädagogInnen, die individuelle Perspektive der Eltern in ihrer Arbeit berücksichtigen können.

Lebensweltorientierung und professionelle Beratung in der Familienbildung

Das Angebot der in der qualitativen Teilstudie betrachteten Einrichtung der Familienbildung orientiert sich am aktuellen Bedarf der Familien, wobei Eltern-Kind-Gruppen und Themen zum Umgang mit kleinen Kindern dominieren. In inhaltlicher Hinsicht wird sich an der Lebenswelt der Familien orientiert, was auch in den Veranstaltungsformen zum Ausdruck kommt. Die Angebote haben weniger den Charakter von Informations- und Bildungsveranstaltungen, sondern bieten vielmehr Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch und zur Knüpfung sozialer Netzwerke zwischen den teilnehmenden Eltern und Familien. Aufgrund der thematischen und formalen Offenheit der Veranstaltungen sind diese auch dazu geeignet, Vorurteile zwischen den Eltern abzubauen und soziale Unterschiede zu überbrücken.

Ein wichtiges Ziel der Beratungstätigkeit besteht darin, idealisierte Erwartungen an Elternschaft und Familie, wie sie häufig medial vermittelt werden, abzubauen. Die befragten PädagogInnen grenzen sich stark von diesen Idealisierungen ab und betonen die Gleichartigkeit der Schwierigkeiten und Probleme von Familien unabhängig von Schichtzugehörigkeit oder Bildungsstatus der Familien. Lösungen werden im Rahmen von moderierten Gesprächen gemeinsam erarbeitet. Auf normative Vorgaben oder die Bewertung der gefundenen Lösungen wird verzichtet. Aufgrund dieses umsichtigen Umgangs mit den Eltern und der teilweise sehr langfristigen Teilnahme von Eltern an den angebotenen Gruppen entsteht eine Atmosphäre des Vertrauens, in der es den Teilnehmern möglich ist, auch über intime Probleme offen zu sprechen.

Im Selbstverständnis der PädagogInnen haben die Familienbildungsangebote einen präventiven Charakter: Alltägliche Probleme können besprochen und Lösungen gemeinsam ausgearbeitet werden, bevor sie sich dramatisch zuspitzen. Krisen werden frühzeitig erkannt und die Eltern können auf weitere Unterstützungs- und Beratungsangebote hingewiesen werden. Diese Bearbeitungsmuster lassen sich in Zukunft auf neue Probleme übertragen.

Im Unterschied zu den PädagogInnen in den Kindertageseinrichtungen haben die PädagogInnen in der Familienbildung nicht primär eine von institutionellen Erwartungen geprägte Perspektive auf die Eltern und deren Kinder. Vielmehr bieten die Gesprächskreise eine Gelegenheit zur Artikulation der Sicht der Eltern und der Fokussierung ihrer Sorgen und Probleme.

Grenzen professioneller Arbeit in institutionellen Kontexten

In den drei hier betrachteten pädagogischen Handlungsfeldern werden auch Grenzen der professionellen Arbeit deutlich. So artikulierten die PädagogInnen in den Kindertageseinrichtungen einen besonderen Unterstützungsbedarf beim Umgang mit psychisch kranken Kindern, bei Fällen der Kindeswohlgefährdung oder wenn Eltern die Grundversorgung ihrer Kinder nicht gewährleisten können. Der Wunsch nach Unterstützung der Arbeit durch externe Professionelle (z.B. im Rahmen von Fallbesprechungen) nach Übergabe der Fälle an Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe zeigt an, dass die institutionalisierte Betreuung von Kindern auf die Bearbeitung „durchschnittlicher“ bzw. „typischer“ Fälle ausgelegt ist. In ähnlicher Weise werden auch im Rahmen der Familienbildung „Extremfälle“ diagnostiziert und ver-

sucht, diese an andere Instanzen zu delegieren. Die pädagogischen Professionellen müssen unterschiedlichen Anforderungen an ihre Arbeit gerecht werden und einzelne Personen, seien es Kinder oder ihre Eltern, welche die gefundene Balance empfindlich stören, werden daher an andere Institutionen verwiesen.

Das narrative Interview mit einer jungen Mutter in der Familienhilfe offenbart, dass derartige als Hilfestellung deklarierte Angebote von den Adressaten schnell als Kontrollmechanismen und illegitime Eingriffe in die persönliche Autonomie verstanden werden können. Ob dies geschieht, dies zeigt das Interview, hängt in hohem

Maße von biographischen Vorerfahrungen in der Herkunftsfamilie ab. Sozialpädagogische Maßnahmen müssen daher biografisch erworbene Orientierungsmuster in ihrer Arbeit berücksichtigen, um nicht als reine Kontrollverfahren wahrgenommen zu werden. Festzuhalten ist, dass durch die Übergabe „schwieriger Fälle“ an andere Instanzen das Problem, zwischen Institution und Individuum auszubalancieren, nicht aufgehoben wird, sondern als Schwierigkeit, zwischen Unterstützung und Sanktionierung abzuwägen, wiederkehrt.

Ausblick: Familienzentren im Lichte der vorgelegten Forschungsergebnisse

Die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren durch Integration von Aufgaben der Familienbildung wird durch die Ergebnisse der Haushaltsbefragung, die sich an Eltern in vier Chemnitzer Stadtteilen richtete, unterstützt. Die Lokalisierung von Angeboten der Familienbildung im Sozialraum kommt vor allem denjenigen Familien entgegen, die aufgrund ihres begrenzten Zeitbudgets und eingeschränkter Mobilität Schwierigkeiten haben, eine gesonderte Einrichtung der Familienbildung aufzusuchen. Zudem zeigte die Befragung, dass es in thematischer Hinsicht eine deutliche Diskrepanz zwischen dem gegenwärtigen Angebot an Familienbildung und den Erwartungen und Wünschen der Eltern gibt.

Die qualitativen Teilstudien machen deutlich, dass die Integration der Familienbildung in Kindertagesstätten das Spektrum der pädagogischen Handlungsfelder um eine neue Facette erweitert. Während die ErzieherInnen die von ihnen zu leistende Elternarbeit aus der Perspektive der Institution betrachten, richten sich die Aktivitäten der Familienbildung an den Bedürfnissen der Eltern aus. Eltern-Kind-Gruppen und Gesprächskreise sind lebensweltorientiert und gehen weder von normativen Ansprüchen an die Eltern noch von idealisierten Vorstellungen von Familie und Elternschaft aus. Auch wenn Elternarbeit und Familienbildung in Familienzentren an einem Ort stattfinden, sollten die pädagogischen Handlungsfelder aufgrund ihrer unterschiedlichen Funktionalität und Orientierung voneinander getrennt gesehen und entwickelt werden. Sie miteinander zu verbinden setzt seitens der Erzieherinnen wie der Eltern eine besondere Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivenübernahme voraus, die nicht umstandslos als gegeben vorausgesetzt werden kann, sondern sich über einen längeren Zeitraum

entwickeln muss. Hierfür können Familienzentren selbst aber die Voraussetzungen schaffen, wie aus den hier vorgelegten Ergebnissen erschlossen werden kann.

- Die PädagogInnen an Kindertageseinrichtungen sind ExpertInnen für die altersgemäße Entwicklung von Kindern. Dies gilt insbesondere für ErzieherInnen mit längerer Berufserfahrung, die nicht nur das einzelne Kind fokussieren, sondern das einzelne Kind in der Gruppe sehen. Diese Expertise kann genutzt werden, wenn es darum geht, Familienbildungsangebote zu entwickeln, die den Umgang mit Kindern jenseits der Kleinkindphase thematisieren.
- Die professionellen PädagogInnen sind ExpertInnen im Ausbalancieren zwischen den Interessen und der Förderung einzelner Kinder und der Anleitung und Koordination von Gruppenaktivitäten. Diese Balance ist auch in Familien immer wieder herzustellen, in denen ebenfalls zwischen individuellen Wünschen und vereinbarten Regeln, zwischen

- Eigenzeit einzelner Familienmitglieder und gemeinsamen Familienaktivitäten abzuwägen ist.
- Sowohl ErzieherInnen als auch Eltern haben ein Interesse an der Förderung der Kinder und an gelingenden Eingewöhnungs- und Übergangsprozessen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die enge Kooperation im Kontext der Kindertagesstätte und eine die Basis für den längerfristigen Vertrauensaufbau.
 - Die Lokalisierung von Familienbildungsangeboten im Sozialraum, insbesondere an den Kindertageseinrichtungen, in denen die eigenen Kinder betreut werden, stärkt die Verbindung der Eltern mit der Einrichtung. Sie vergrößert aufgrund der erwünschten Netzwerkbildung unter den Eltern zugleich den Einfluss der Eltern auf die Einrichtung, da nicht nur die Elternvertretung und die Elternabende reguläre Orte wären, an denen Eltern ihre Wünsche und Erwartungen an die Institution artikulieren können.

Auch im Rahmen von Familienzentren werden Grenzen institutionalisierter pädagogischer Arbeit weiterhin bestehen bleiben. Möglicherweise strahlt die präventive Funktion der Familienbildung auf den Umgang mit „schwierigen Fällen“, die außerhalb der Normalitätserwartungen der Einrichtungen liegen, aus. Außerdem kann man vermuten, dass die engere Vernetzung der Familien im Sozialraum und die Lokalisierung mehrerer Funktionen in einer Einrichtung die Chance zur Integration bzw. Inklusion „schwieriger Fälle“ erhöht. Man kann vermuten, dass die Einrichtung von Familienzentren dazu beiträgt, die Problemaufschichtung in Familien in benachteiligten Lebenslagen oder kritischen Lebensphasen zu begrenzen, so dass im Sinne der Subsidiarität die Übergabe dieser Fälle an die Instanzen der Familien- und Erziehungshilfe nicht erforderlich wird.

Quellenverzeichnis

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (2013). 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

NITTEL, DIETER/SCHÜTZ, JULIA/TIPPELT, RUDOLF (Hrsg.) (2014). Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz Juventa.

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS (Hrsg.) (2011). Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR SOZIALES (Hrsg.) (2007). Familien stark in Sachsen. Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen. Handbuch für pädagogische Praxis. Dresden: Hauseigener Verlag.

SCHELLHORN, WALTER/SCHELLHORN, HELMUT/FISCHER, LOTHAR/MANN, HORST/KERN, CHRISTOPH (Hrsg.) (2012). SGB VIII - Kinder- und Jugendhilfe KJHG. Neuwied: Luchterhand.

SMOLKA, ADELHEID u.a. (2013): Strukturelle Weiterentwicklung kommunaler Familienbildung. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb) (=ifb-Materialien 4-2013).

Philosophische Fakultät
Institut für Pädagogik
Professur für Erziehungswissenschaften
www.tu-chemnitz.de/phil



TECHNISCHE UNIVERSITÄT
CHEMNITZ

Technische Universität Chemnitz
09107 Chemnitz
www.tu-chemnitz.de