

*Von den Elternbriefen zur Familienarbeit.
Inhalte, Organisation, Wirkungsweise der
Familienbildung*

Kurt P. Bierschock

Rotraut Oberndorfer

Wolfgang Walter

Bamberg, 2022

ifb - Materialien 2-98

STAATSWINSTITUT FÜR
FAMILIENFORSCHUNG
AN DER
UNIVERSITÄT BAMBERG



Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk steht unter der CC-Lizenz CC-BY.

Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.



URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-543013
DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-54301>

© 1998 Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb)
96045 Bamberg
Hausadresse: Heinrichsdamm 4, D-96047 Bamberg

Leiter: Prof. Dr. Dr. h.c. Laszlo A. Vaskovics
Tel.: (0951) 965 25 - 0
Fax: (0951) 965 25 - 29
E-mail: sekretariat@ifb.uni-bamberg.de

Jeder Nachdruck und jede Vervielfältigung - auch auszugsweise - bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung des Staatsinstituts für Familienforschung an der Universität Bamberg.

Umschlagentwurf: fly out, Bamberg
Druck und Bindung: Rosch Buch, Scheßlitz

Die Druckkosten des Materialienbandes übernahm das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit.

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	5
Zusammenfassung	7

Wolfgang Walter

Einleitung: Elternbriefe und Familienbildung. Forschungsstand und Projektkonzeption

1. Problemstellung	10
2. Stand der Forschung	12
2.1 Rechtlicher Rahmen der Familienbildung	12
2.2 Formen der Familienbildung.....	14
2.3 Träger und Einrichtungen der Familienbildung.....	15
2.4 Rezeption der Elternbriefe	16
2.5 Umsetzung des § 16 SGB VIII	18
3. Forschungsbedarf und Untersuchungsdesign	20
4. Schluß	22
5. Literatur	23

Rotraut Oberndorfer

Die Stärkung der Erziehungsverantwortung durch Elternbriefe. Ergebnisse einer Inhaltsanalyse

1. Elternbriefe als elternbildende Maßnahme	26
1.1 Entwicklung und Verbreitung der Elternbriefe.....	26
1.2 Untersuchungen zu den Elternbriefen.....	28
1.3 Eigenes Vorgehen	30
2. Gleichberechtigt als Partner - gleichberechtigt als Eltern?	31
2.1 Aufgabenteilung beim Übergang von der Partnerschaft zur Familie zwischen „Muttervorrang“ und „neuer Väterlichkeit“	32
2.2 Drittbetreuung des Kindes: defizitär, ergänzend oder kompensierend?	33
2.3 Traditionalisierung der Aufgabenverteilung im Verlauf der Familienentwicklung ..	35
2.4 Elternbriefe im Vergleich: Geschlechtsrollen - Aufgabenverteilung.....	37
3. Erziehungsziele und Erziehungsverhalten in Elternbriefen: ein Spiegelbild normativer und gesellschaftlicher Anforderungen?	38
3.1 Erziehung zur Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit	39
3.1.1 Selbstbestimmte Leistung und individuumorientierte Leistungsbewertung... ..	39
3.1.2 Die fremdbestimmte Leistung und die vergleichende Leistungsbewertung	41

3.1.3 Elternbriefe im Vergleich: Entwicklung von Leistungsfähigkeit - Empfehlungen zum Erziehverhalten	42
3.2 Erziehungsziel soziale Kompetenz	44
3.2.1 Durchsetzungsfähigkeit und Solidarität mit der Gruppe - gegensätzliche oder komplementäre Komponenten sozialer Kompetenz?	44
3.2.2 Förderung sozialer Kompetenz im familialen Kontext	44
3.2.3 Förderung sozialer Kompetenz außerhalb des familialen Kontextes - Durchlässigkeit der Grenzen zwischen Familie und sozialem Umfeld.....	45
3.2.4 Elternbriefe im Vergleich: Entwicklung der Basiskompetenz „Soziale Kompetenz“	47
4. Eltern und Experten als Partner in dem Bemühen, elterliche Erziehungskompetenz zu optimieren	48
4.1 Prämisse: Eltern sind bereit und grundsätzlich fähig, ihr erstgeborenes Kind zu erziehen.....	48
4.2 Ermutigung statt Entmutigung	49
4.3 Bedürfnisse des Kindes im Widerspruch zu den Bedürfnissen der Eltern?.....	50
4.4 Elternbriefe im Vergleich: Eltern als Partner der Experten	50
5. Zusammenfassung und Schlußfolgerung.....	51
6. Literatur	54

Kurt P. Bierschock

Die Integration der Familienbildung in die Jugendhilfe. Stand und Perspektiven

1. Elternbriefe als Medium der Familienbildung in der Jugendhilfe - die Ausgangssituation.....	57
1.1 Die gesetzlichen und fachlichen Grundlagen der Familienbildung und der Jugendhilfe: Notwendigkeit der adäquaten Integration	57
1.2 Die Problemstellung: mögliche Hindernisse der Einbindung der Elternbriefe in die Familienarbeit der Jugendämter	58
2. Die rechtlichen Rahmenbedingungen der Familienbildung im KJHG.....	59
2.1 Der Verbindlichkeitscharakter des § 16 KJHG.....	59
2.2 Landesrechtliche Ausführungsbestimmungen zum § 16 KJHG	60
3. Angebote und Klientel der Familienbildungsstätten und Adressaten der Elternbriefe	62
3.1 Die Angebote der Familienbildung.....	62
3.2 Zielgruppen der Elternbriefe und der Familienbildung	63
4. Strukturelle Veränderungen in der Familienbildung und in der Jugendhilfe: Innovationen und neue Steuerung	64
4.1 Produktinnovationen und Dienstleistungsorientierung.....	65
4.2 Verfahrensinnovation und Effektivität/Effizienz.....	65
4.3 Organisationsentwicklung und Fachlichkeit	66
5. Schluß	67
6. Literatur	69

Vorwort

Die Ergebnisse der ifb Forschungsarbeiten werden in zwei institutseigenen Publikationsreihen vorgelegt: ifb-Forschungsberichte und ifb-Materialien.

In den ifb-Forschungsberichten werden Endergebnisse von Projekten des ifb veröffentlicht, welche Forschungslücken durch eigene Erhebungen oder durch Reanalysen bereits vorhandener Daten schließen. Die Ergebnisse werden auf der Grundlage des aktuellen Standes der Forschungsliteratur interpretiert und für die wissenschaftliche Diskussion zur Verfügung gestellt.

In der Reihe der ifb-Materialien werden vorzugsweise Zwischenergebnisse laufender Projekte, Arbeitsberichte über die Forschungsaktivitäten des Instituts sowie Manuskripte aufgenommen, die Ergebnisse von Vorarbeiten für zur Drittmittelförderung vorgesehene größere Forschungsvorhaben beschreiben. Daneben werden in unregelmäßiger Reihenfolge Vortrags-Manuskripte von MitarbeiterInnen des Staatsinstituts veröffentlicht, die sich inhaltlich auf die Forschungsergebnisse des Instituts beziehen bzw. mit ihnen in Zusammenhang stehen. Weiter informiert das Institut durch Jahresberichte, in denen über alle abgeschlossenen, laufenden und für die nächsten Jahre beschlossenen Forschungsprojekte zusammenfassend berichtet wird. Hinzuweisen ist außerdem auf die „Zeitschrift für Familienforschung“, die in Trägerschaft des ifb beim Verlag Leske + Budrich erscheint.

Der hier vorgelegte Materialienband enthält die Zwischenergebnisse des vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit geförderten Projektes „Elternbriefe als Medium integrierter Familienarbeit – ihr Einsatz und ihre Wirkung im Rahmen des § 16 KJHG (Freistaat Bayern)“. Es handelt sich hierbei um ein auf 4 Jahre konzipiertes Projekt. Die dargestellten Ergebnisse, die sich auf die Analyse von Elternbriefen und ihre Umsetzung in der Jugendhilfe beziehen, können erst nach Abschluß des Gesamtprojektes zusammenfassend interpretiert und bewertet werden. Die bisher vorliegenden Erkenntnisse lassen jedoch schon zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Einschätzung der Frage zu, ob die Elternbriefe der Peter-Pelikan-Reihe geeignet sind die Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgaben zu unterstützen.

Bamberg, Dezember 1998

L.A. Vaskovics

Zusammenfassung

Die drei Beiträge dieses Materialienbandes bilden den Zwischenbericht des *ifb*-Forschungsprojektes „Elternbriefe als Medium integrierter Familienarbeit. Ihr Einsatz und ihre Wirkung im Rahmen des § 16 KJHG“ und befassen sich mit der Rahmenfragestellung des Projektes, der inhaltlichen Analyse von Elternbriefen und dem Stand der Umsetzung des § 16 (Kinder- und Jugendhilfegesetz, KJHG) vor allem in der öffentlichen Jugendhilfe.

Im ersten Beitrag stellt Wolfgang Walter zunächst den Forschungsstand hinsichtlich der rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen der Familienbildung, der Rezeption der Elternbriefe und der Implementation des § 16 dar. In Anschluß daran wird auf den Forschungsbedarf verwiesen und das Untersuchungsdesign vorgestellt. Das Forschungsinteresse gilt zwei Fragen: 1. Inwieweit ist Familienarbeit angesichts der gewachsenen Pluralität von Familienformen, -konstellationen und -situationen bedarfsgerecht? 2. Welche Schritte der Vernetzung von öffentlichen und freien Jugendhilfeträgern, die darauf abzielt, Familien realitätsnäher zu unterstützen, sind unter den gegebenen Rahmenbedingungen notwendig und möglich?

Der Beitrag von Rotraut Oberndorfer hat die Inhaltsanalyse der sogenannten „Peter-Pelikan-Briefe“ hinsichtlich ausgewählter Erziehungsziele zum Gegenstand - im Vergleich zu zwei weiteren Elternbriefserien. Neben der Analyse der jeweiligen Sichtweise der Geschlechtsrollen der Eltern wird vor allem die Ratgeberfunktion der Elternbriefe beleuchtet, um zu klären, inwieweit die Briefe ein adäquates Medium für die Vermittlung von situations-bezogenen Informationen für die Unterstützung des Sozialisationsprozesses darstellen.

Der Beitrag von Kurt P. Bierschock untersucht am Beispiel des § 16 KJHG die Umsetzung des gesetzlichen Auftrages des KJHG durch die Jugendämter, wobei es in erster Linie um Organisations- und Koordinationsprozesse sowie um Perspektiven der wechselseitigen Integration hinsichtlich der Sicherstellung angemessener Angebote der Familienbildung geht.

Aus den hier vorgestellten Studien können folgende Schlußfolgerungen gezogen werden: Die untersuchten Elternbriefe der „Peter-Pelikan-Serie“ sind sehr gut geeignet, Eltern auf ihre Erziehungsaufgaben vorzubereiten. Die Empfehlungen entsprechen dem Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse und sind verständlich und praxisnah formuliert. Im Vergleich der „Peter-Pelikan-Briefe“ mit anderen Elternbriefen fielen an wenigen Stellen (Geschlechtsrollen, Einbeziehung der Umwelt) alternative Darstellungsmöglichkeiten auf. Das hauptsächliche Problem der Nutzung der Elternbriefe als integratives Medium der Familienbildung liegt beim jetzigen Kenntnisstand in der Vernetzung und Koordination der entsprechenden Familienbildungsangebote auf örtlicher Ebene. Hier sind insbesondere die Jugendämter gefordert, diese Vernetzung und Koordination besser zu gewährleisten. In späteren Forschungsschritten sollen diese Aspekte näher untersucht werden.

Abstract

This volume consists of three contributions dealing with the interrelations and the opportunities of networking between 1. age-paced parental letters, 2. local youth authorities in Bavaria, and 3. organizations providing family education. These articles constitute a preliminary report on the findings of a research project conducted by the State Institute for Family Research at the University of Bamberg.

Wolfgang Walter's article presents an overview of research on family education and on the evaluation of the implementation of the German Child Welfare Law (Kinder- und Jugendhilfegesetz, KJHG). His prime focus of analysis is on the evaluation of the righteous balance between demand and supply ('Bedarfsgerechtigkeit').

Rotraut Oberndorfer analyses the content of three different sets of parental letters focussing on the advisory role these letter play for parents with regard to the support of their task of socializing children.

Kurt P. Bierschock's article deals with the implementation of measures of family education by youth authorities in comparison with the legal prescriptions (KJHG). The author also reflects on the possible extent of networking between local youth authorities and organizations offering family education.

Wolfgang Walter

Einleitung: Elternbriefe und Familienbildung. Forschungsstand und Projektkonzeption

Inhalt:

1. Problemstellung	10
2. Stand der Forschung	12
2.1 Rechtlicher Rahmen der Familienbildung	12
2.2 Formen der Familienbildung	14
2.3 Träger und Einrichtungen der Familienbildung	15
2.4 Rezeption der Elternbriefe	16
2.5 Umsetzung des § 16 SGB VIII	18
3. Forschungsbedarf und Untersuchungsdesign	20
4. Schluß	22
5. Literatur	23

1. Problemstellung

Der Titel des Projekts, dessen erste Ergebnisse hier vorgestellt werden, beschreibt dessen Gegenstand folgendermaßen: „Elternbriefe als Medium integrierter Familienarbeit. Ihr Einsatz und ihre Wirkung im Rahmen des § 16 KJHG“. Damit wird die Studie durch zwei Begriffe bestimmt: Elternbriefe und Familienarbeit. Der erste der beiden Begriffe ist dabei leicht zu erklären. Elternbriefe sind ein Medium der Familienbildung. Es handelt sich um Serien von Ratgebertexten, die von Fachleuten geschrieben sind, um Eltern altersadäquate Hinweise zur Erziehung Ihrer Kinder zu geben (vgl. Lüscher/Koebbel/Fisch 1984). Der Begriff „Familienarbeit“ ist etwas schwieriger zu definieren. Er bezeichnet mehr einen Anspruch, denn eine Realität. Eine frühe Formulierung definiert ihn so:

„Familienarbeit stellt nicht nur Hilfen für einzelne Familienmitglieder bereit, sie setzt vielmehr bei der Familie als Ganzer an und berücksichtigt deren gesamten Lebenszusammenhang. Als Bildungs- und Lernprozeß ist die Familienarbeit insofern angelegt, als sie Eltern und ihre Kinder dabei unterstützt, Handlungskompetenzen zur Gestaltung des Zusammenlebens in der Familie zu erweitern und voneinander zu lernen. Familienarbeit verknüpft lebensnahes und systematisches Lernen und vollzieht sich als Einheit von intellektueller, emotionaler und sozialer Bildung.“ (BMJFFG 1986: 33)

Dieses Zitat aus dem Siebten Jugendbericht der Bundesregierung kann als grundlegende Zielformulierung für die Integration von Jugendhilfemaßnahmen angesehen werden. „Familienarbeit“ ist ein Oberbegriff für all das, was der Staat, die Kommunen, andere öffentliche Instanzen und Träger der Wohlfahrtspflege für die Familie tun. Eine Verbindung zu Fragen der Familienbildung ergibt sich schon daraus, daß diese ausdrücklich erwähnt wird und in der Begründung des § 16 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz, KJHG) bei Einbringung des Gesetzentwurfs durch die Bundesregierung wörtlich zitiert wurde.

Somit läßt sich das Verhältnis der Begriffe aus dem Projekttitle folgendermaßen bestimmen: Elternbriefe sind ein Medium der Familienbildung, und der Begriff Familienarbeit verweist auf die umfassende Forderung nach Integration von Jugendhilfemaßnahmen. Das gemeinsame Anliegen besteht in der präventiven Hilfe für Familien, wie sie durch die Familienbildung geleistet wird, die durch den § 16 SGB VIII zu einer Regelleistung wurde.

Der § 16 SGB VIII beschäftigt sich mit der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie. Er verpflichtet die Träger der Jugendhilfe, allen an der Erziehung Beteiligten Leistungen anzubieten, um sie zu befähigen ihre Erziehungsverantwortung besser wahrzunehmen. Als Teilbereiche dieser Leistungen werden ausdrücklich Angebote der Familienbildung, der Beratung in allgemeinen Fragen der Erziehung und Entwicklung junger Menschen und Angebote der Familienfreizeit und -erholung genannt. Der Schwerpunkt dieses Projekts liegt dabei auf der Familienbildung. Diese, so die Anforderung des § 16 SGB VIII, Abs. 2, Pkt. 1, sollen

„auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen, die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe besser befähigen sowie junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten“.

Der § 16 bestimmt somit ein Ziel der Familienbildung und eine Anforderung an sie. Ziel ist die Stärkung der Erziehungsverantwortung, die Anforderung besteht im sog. Prinzip der „Bedarfsgerechtigkeit“. Familienbildung soll sich nicht auf eine Familienform beschränken, sondern für alle denkbaren Familienformen, -konstellationen und -situationen anwendbar sein.

Wir möchten in diesem Projekt untersuchen, inwieweit Elternbriefe als Medium der Familienbildung auch ein Instrument des integrativen Anspruchs der Familienarbeit darstellen.¹ Dies schließt zwei komplementäre Zielsetzungen ein: Zum einen muß geklärt werden, in welcher Weise Elternbriefe Hilfen bereitstellen, um die Erziehungsverantwortung von (werdenden) Eltern zu stärken. Hier geht es um die Angemessenheit der Elternbriefe als Medium der Familienbildung, um ihre Aufnahme durch die Leserinnen und Leser, d.h. durch Mütter und Väter, die sie ansprechen sollen, und um ihre Wirkung auf den Erziehungsprozeß.

Zum anderen geht es um die Einbindung der Elternbriefe in andere Instrumente der Familienbildung, wie sie z.B. durch spezialisierte Familienbildungsanstalten, Einrichtungen der Erwachsenenbildung oder eine Vielzahl anderer Einrichtungen (z.B. Kindergärten o.ä.) bereitgestellt werden. Hier geht es vor allem um die Koordination, Organisation und Vernetzung der Familienbildung im örtlichen Kontext, bei der die Arbeit des zuständigen Jugendamts und dessen Jugendhilfeplanung eine entscheidende Rolle spielen. Zentral für diese Fragestellung sind die Zielsetzung des § 16 SGB VIII, nämlich Stärkung der Erziehungsverantwortung, und seine Anforderungen, nämlich „Bedarfsgerechtigkeit“, d.h. Angemessenheit der Angebote für eine Vielzahl von Erziehungssituationen.

Dementsprechend gliedert sich der hier vorliegende Zwischenbericht des Forschungsprojekts in drei Teile:

- In dieser Einleitung wird die Rahmenfragestellung der Untersuchung dargestellt. Es handelt sich um eine Studie, die im weitesten Sinne dem Feld der Evaluation familienbezogener Dienste zuzurechnen ist. Ziel ist es hier, die Wirksamkeit eines bestimmten Instruments, der Elternbriefe, in einem organisatorischen Kontext hinsichtlich gesetzlicher Vorgaben zu ermitteln.
- Im zweiten Beitrag von Rotraut Oberndorfer wird zunächst die eine Seite der Fragestellung näher beleuchtet, nämlich die Ratgeberfunktion der Elternbriefe. Durch eine Inhaltsanalyse soll geklärt werden, in welcher Weise und bis zu welchem Grad Elternbriefe ein adäquates Medium der Vermittlung von situationsbezogenen Informationen für die Unterstützung des Sozialisationsprozesses darstellen.
- In dem dritten Beitrag von Kurt P. Bierschock wird schließlich die Umsetzung des gesetzlichen Auftrags des KJHG am Beispiel des § 16 untersucht. Hier geht es vornehmlich

¹ Der Titel des Projekts lautet daher: „Elternbriefe als Medium integrierter Familienarbeit. Ihr Einsatz und ihre Wirkung im Rahmen des § 16 KJHG“.

um Prozesse der Organisation und Koordination durch Jugendämter im Hinblick auf die Sicherstellung angemessener Angebote der Familienbildung.

Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist die Vermutung, daß es sich bei den Elternbriefen grundsätzlich um ein hochgradig geeignetes Medium integrierter Familienbildung handelt. Elternbriefe werden in der Regel nach dem sog. „just-in-time“-Prinzip an die Eltern versandt, d.h. wenn die entsprechenden Entwicklungsschritte des Kindes anstehen, beginnend also mit der Geburt des Kindes bzw. der Geburtsvorbereitung über die entsprechenden Altersstufen hinweg. Sie sollen Eltern zum Nachdenken über und Besprechen von Erziehungsvorstellungen, -situationen und -prozessen anregen. Diese Auseinandersetzung mit Familienfragen kann dazu motivieren, für eine vertiefte Auseinandersetzung und die Beantwortung speziellerer Fragen weitergehende Angebote der Familienbildung zu nutzen.

Aus der Sicht der Elternbriefe als Medium der Familienbildung besteht die Notwendigkeit einer Weiterführung der in den Briefen angesprochenen Fragen. Elternbriefe können immer nur grundlegende Informationen zu allgemeinen Erziehungssituationen bereitstellen. Unter dem Ziel der Bedarfsgerechtigkeit benötigen Eltern in besonderen Lebenslagen jedoch zusätzliche Informationen. Politisch-praktisch wird daher dieses Projekt Empfehlungen zur Verbesserung der Wirksamkeit von Elternbriefen als Medium der Familienbildung formulieren. Neben der Ausweitung der Inhalte der Elternbriefe wird es hier auch um zusätzliche Informationen über das örtliche Familienbildungsangebot gehen. Daneben zielt das Projekt auf die Schlußfolgerungen ab, die präventive Familienarbeit der Jugendhilfeträger auszubauen und zu verbessern.

In dieser Einleitung geht es jedoch nun darum, auf der Basis einer Darstellung des Stands der Forschung (2.) den Forschungsbedarf zu identifizieren und das grundlegende Untersuchungsdesign zu begründen (3.) und daraus Perspektiven für das laufende Forschungsprojekt aufzuzeigen (4.).

2. Stand der Forschung

Entsprechend der Zielsetzung dieses Projekts fällt der Forschungsstand in eine Reihe unterschiedlicher Kategorien: Rezeption und Wirksamkeit von Elternbriefen, Umsetzung des gesetzlichen Auftrags des § 16 SGB VIII und organisatorische und pädagogische Bedingungen der Familienbildung. Die Darstellung in diesem Abschnitt geht dabei nach dem sog. „Trichter-Prinzip“ vor, d.h. von den allgemeineren Gesichtspunkten zu den spezielleren. Als erstes behandle ich den rechtlichen Rahmen der Familienbildung, dann ihre Formen im Überblick, darauf folgend speziell die Einrichtungen und Träger der Familienbildung als eine der Formen und die Elternbriefe als eine andere Form. Schließlich diskutiere ich ein Querschnittsthema, die Umsetzung des § 16 SGB VIII.

2.1 Rechtlicher Rahmen der Familienbildung

Im ersten Abschnitt dieses Beitrags (1. Problemstellung) wurden zu diesem Thema bereits einige Bemerkungen gemacht. Grundlegend für dieses Projekt ist der § 16 SGB VIII, insbe-

sondere Abs. 1 und Abs. 2, Pkt. 1. Die Punkte 2 und 3 des § 16, Abs. 2 behandeln Angebote der Beratung und der Familienfreizeit und -erholung, die für die Projektfragestellung nicht unmittelbar relevant sind.

Der Hauptgegenstand des Forschungsvorhabens besteht in der Familienbildung im Rahmen der Jugendhilfe, wie sie durch die zitierte Gesetzestextstelle festgelegt wird. Aus dieser rechtlichen Konstellation ergeben sich jedoch zwei Abgrenzungsfragen. Die erste bezieht sich auf die bereits erwähnten Angebot der Familienberatung. Familienbildung und Familienberatung werden oft nicht gesondert behandelt (so z.B. bei Vaskovics 1996a). Dies ist insofern nicht zu rechtfertigen, als sie unter unterschiedlichen Bedingungen stattfinden. Familienbildung ist ein allgemeines Angebot der Information und Unterstützung, das sich an eine Vielzahl von Teilnehmern mit je eigenen Erziehungssituationen richtet. Familienberatung findet demgegenüber gezielt zu den konkreten Fragestellungen und Erziehungssituationen der beratenen Familie statt. Familienberatung ist in den letzten Jahren ausführlich erforscht worden (z.B. Schneewind 1989, Klann/Hahlweg 1994a, 1994b), so daß sich auch von daher eine weitgehende Einbeziehung der Familienberatung in den Gegenstandsbereich der Studie nicht rechtfertigen läßt.

Dennoch gibt es eine mittelbare Relevanz der Familienberatung für die Familienbildung und somit auch für dieses Projekt. Beide Angebote stellen gemeinsam mit denen der Familien-erholung und -freizeit Formen der Prävention von Familienproblemen dar, die im Titel des § 16 SGB VIII als „allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie“ bezeichnet werden. Zum einen ist daher damit zu rechnen, daß sich die beiden Felder der Beratung und Bildung in einer Reihe von Einrichtungen überlappen. Familienberatungseinrichtungen werden häufig sog. „niederschwellige Angebote“ in Form von offenen Kursen bereitstellen, die einen Teil des Beratungsbedarfs decken. Ebenso können Elternbildungsangebote in Teilen, z.B. bei der Diskussion der Erziehungsprobleme einzelner Eltern, den Charakter von Beratung annehmen. Zum anderen können Angebote der Familienberatung nicht völlig aus dem Blickfeld des Projekts herausdefiniert werden, weil einer der Ansprüche, der als Projektzielsetzung definiert wurden, die Integration von Elternbriefen und Familienbildung in ein umfassendes Konzept der Familienarbeit (BMJFFG 1986: 33-36, Münder u.a. 1993: 180) ist. Diese Überlegungen lassen sich dahingehend zusammenfassen, daß der Hauptgegenstand des Projekts Familienbildung im Rahmen der Jugendhilfe nach § 16, Abs. 1, Abs. 2, Pkt. 1 ist, und aufgrund der rechtlichen und sachlichen Nähe der Familienberatung diese als Teil eines integrativen Konzepts der Familienarbeit dort Beachtung findet, wo dies nötig ist.²

Die zweite rechtliche Abgrenzung ist durch die Verbindung der Familienbildung mit der Erwachsenenbildung notwendig (BLJA 1994a: 19f). Auch hier gibt es rechtliche und sachliche Zusammenhänge, die zu berücksichtigen sind, ohne den Fokus des Projekts aus den Augen zu verlieren. Auf Landesebene (Freistaat Bayern) ist die Umsetzung des § 16 SGB

² Aus diesem Grund wird hier der Begriff der Familienarbeit dem der allgemeinen Förderung der Erziehung vorgezogen, den z.B. das Bayerische Landesjugendamt als Grundlage seiner Einordnung des Gegenstandsbereichs verwendet (BLJA 1994: 13f). Wie bereits ausgeführt, wurde der Begriff der Familienarbeit bei der Begründung des § 16 SGB VIII durch die Bundesregierung zugrunde gelegt. Er bezeichnet den reformerischen Ansatz des KJHG und insbesondere seiner Bevorzugung präventiver Maßnahmen präzise und umfassender als die Begrifflichkeit „allgemeine Förderung der Erziehung“.

VIII nicht ausdrücklich geregelt; demgegenüber gibt es das Erwachsenenbildungsförderungsgesetz (EbFöG), das insbesondere die finanzielle Förderung von Trägern durch den Freistaat ermöglicht. Diese finanzielle Förderung steht somit neben der Förderung von einzelnen Programmen durch das Jugendamt im Rahmen der Jugendhilfe. Zudem dürfen Träger der Jugendhilfe nicht gleichzeitig Träger der Erwachsenenbildung sein (Art. 3, Abs. 2 EbFöG). Wegen der unterschiedlichen Zielsetzung von Familien- und Erwachsenenbildung ergeben sich bislang unbeantwortete Forschungsfragen, die sich auf die Möglichkeit beziehen, im Rahmen eines Erwachsenenbildungssystems die neuartigen Zielsetzungen des KJHG durchzusetzen (siehe 3. Forschungsbedarf und Untersuchungsdesign).

2.2 Formen der Familienbildung

Eine grundlegende Klassifikation der Elternbildung stammt von Niehuis (1975) und Bertram (1984). Sie unterscheiden informative Elternbildung durch Rundfunk und Fernsehen, Zeitschriften (z.B. „Eltern“), Bücher und Ratgeberliteratur sowie Elternbriefe von der institutionellen Elternbildung durch etablierte Träger und Einrichtungen und diese wiederum von der funktionellen Elternbildung durch Selbsthilfegruppen mit z.T. therapeutischem Anspruch.

Diese Klassifikation entspricht der Umbruchsituation der 60er und 70er Jahre, in der neue Ansprüche an Familienbildung formuliert wurden (Pettinger 1995). In diese Zeit datiert auch die Entstehung von Nachbarschafts- und Selbsthilfegruppen, die inzwischen in den Katalog der Familienbildungsmaßnahmen integriert sind.

Unabhängig von den historischen Bedingungen der Unterscheidung lassen sich heute die Hauptformen der Familienbildung in zwei Gruppen einteilen: mediale und institutionelle Familienbildung. Dies geschieht insbesondere, um den unterschiedlichen Bedingungen Rechnung zu tragen, unter denen die Aufnahme von familienbildenden Informationen durch die Adressaten erfolgt, je nachdem, ob sie durch Medien oder durch spezielle Kurse wahrgenommen werden.

Mediale Familienbildung ist dadurch gekennzeichnet, daß allgemeine Informationen an relativ breite Bevölkerungsschichten weitergegeben werden, die diese dann individuell rezipieren können, z.B. indem sie einen Elternbrief lesen oder eine Fernsehsendung sehen. Für die Möglichkeit einer angemessenen Verarbeitung ist es daher zentral, ob die entsprechende Information über Erziehungssituationen zum richtigen Zeitpunkt die Adressaten erreicht, ob sie direkt angesprochen werden und ob andere didaktische Qualitätskriterien erfüllt sind (siehe Schmitt-Wenkebach 1977a: 57).

Institutionelle Familienbildung findet in Einrichtungen statt, vor allem durch entsprechende Kursangebote. Hinsichtlich der Wirksamkeit dieser Form bestehen gegenüber der medialen Familienbildung Vorteile darin, daß die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unter klar definierten Bedingungen (Zeitraumen, didaktische Konzeption u.ä.) Informationen zu Erziehungsprozessen erhalten. In der Regel sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer direkt motiviert zur Wahrnehmung des Angebots und können ihre speziellen Bedürfnisse und Fragen einbringen. Hinsichtlich dieser Angebotsform der Familienbildung lassen sich noch Kurse bei Erwachsenen- und Familienbildungseinrichtungen von solchen unterscheiden, die begleitend -

beispielsweise durch Einrichtungen der Kinderbetreuung (z.B. Kindergärten u.ä.) - durchgeführt werden. Textor (1997) vermutet, daß Eltern von den letztgenannten Kursen mehr profitieren können, da sie die Kursleiterinnen und andere Eltern aus der entsprechenden Einrichtung bereits kennen und ein Vertrauensverhältnis aufgebaut haben.

2.3 Träger und Einrichtungen der Familienbildung

Überblicke über Einrichtungen, die Familienbildung anbieten, bestätigen, daß es eine hochgradig plurale Trägerstruktur gibt.³ Die Klassifikation der einzelnen Träger ist nicht einfach. Im wesentlichen lassen sich jedoch einige Kernbereiche erkennen, die durch Einrichtungen ergänzt werden, die nur gelegentlich bzw. am Rande ihrer sonstigen Tätigkeit Familienbildung anbieten (siehe die Überblicke in BLJA 1994a: 39-43, Pettinger/Schuster 1995: 222, Textor 1997: 143).

Hauptsächliche Träger der Familienbildung sind die Familienbildungsstätten der Kirchen, der Wohlfahrtsverbände und der Kommunen sowie die Erwachsenenbildungsstätten (Bildungswerke, Volkshochschulen, Erwachsenenbildungsstätten und Werke in kirchlicher Trägerschaft).

Viele der genannten auf Familienbildung spezialisierten Einrichtungen haben sich in drei Bundesarbeitsgemeinschaften zusammengeschlossen: die Bundesarbeitsgemeinschaft von Einrichtungen für Familienbildung e.V. (AGEF), der Einrichtungen der Arbeiterwohlfahrt, des Deutschen Roten Kreuzes, des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes und kommunale Einrichtungen angehören, die Bundesarbeitsgemeinschaft evangelischer Familien-Bildungsstätten und die Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Familien-Bildungsstätten.

Neben ihrer eigentlichen Tätigkeit werden Familienbildungsangebote auch von einer Reihe anderer Träger sozialer Dienste für Familien bereitgestellt, wie z.B. von Betreuungseinrichtungen (Kindertagesstätten, Kindergärten, Kinderkrippen, Horte) und Schulen, von Einrichtungen der Familienselbsthilfe (Mütter-, Familien- und Nachbarschaftszentren, Initiativen und Selbsthilfegruppen), von Pfarrgemeinden und kirchliche Gruppierungen, Wohlfahrtsverbänden, Erziehungs-, Familien- und Lebensberatungsstellen und Sozialdiensten und schließlich auch von Jugendämtern.

Auch wenn diese Liste sicherlich nicht vollständig ist, läßt sich daraus jedoch erkennen, daß die Ausrichtung der Familienbildung auf die Ziele des § 16 SGB VIII durch diese Pluralität beeinträchtigt wird. Familienbildung stellt sich als ein Feld dar, dessen Träger und Einrichtungen durch eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte und Strategien gekennzeichnet sind, zusätzlich eigene Akzente in der Organisationsentwicklung, Fortbildung und Kooperation setzen und zudem verschiedene Ausschnitte des nachfragenden Publikums ansprechen (siehe auch 2.5 Umsetzung des § 16 SGB VIII).

Gegenwärtig läßt sich wohl nicht mehr - wie noch vor 15 Jahren - von einer Dominanz der Kirchen und der Träger der freien Wohlfahrt sprechen, wie dies Bertram (1984: 104) noch tat. Insbesondere durch die Initiativen zur Nachbarschafts- und Selbsthilfe, durch Träger der

³ Ein solch breites Spektrum von Familienbildungseinrichtungen ist nicht in allen Ländern vorhanden (siehe z.B. zum europäischen Vergleich: Strätling 1994).

Erwachsenenbildungseinrichtungen und eine Vielzahl von Beratungsstellen, die ebenfalls Familienbildung anbieten, wurde das Angebot erweitert. Hier sind auch Einrichtungen der Vorschulerziehung zu nennen, die Elternabende und Elternbildung miteinander verbinden (Ufermann 1989).

4 Rezeption der Elternbriefe

Angesichts der Vielzahl der Familienbildungsangebote würde es zu weit führen, nach Untersuchungen der Rezeption und Wirkung all dieser Formen zu suchen. Auch aus diesem Grund konzentriert sich das vorliegende Forschungsprojekt auf die Elternbriefe.

Im deutsch-sprachigen Raum werden zur Zeit überregional folgende Elternbriefe an Eltern verschickt: die Elternbriefe des Arbeitskreises Neue Erziehung e.V. („ANE“) in Berlin, die „Peter-Pelikan-Briefe“ der „Mental-Health-Gruppe“ München e.V., die „du und wir“-Elternbriefe des Katholischen Zentralinstituts für Ehe- und Familienfragen in Köln und die „Pro Juventute-Elternbriefe“ des gleichnamigen Verlags in Zürich (so schon Lüscher/Koebbel/Fisch 1984: 10; zur Entstehungsgeschichte und Verbreitung: ebd.: 10ff). Daneben gibt es auch regional verbreitete Elternbriefe wie diejenigen, die durch das Stadtjugendamt München verschickt werden.

Elternbriefe sind als ein besonderes Instrument medialer Familienbildung in den Blick der wissenschaftlichen Diskussion geraten. Hierbei spielt eine Rolle, daß vor allem aufgrund des sog. „just-in-time“-Prinzips der sukzessiven Versendung der Elternbriefe je nach Altersfortschritt der Kinder eine verbesserte Rezeptionsbereitschaft der Eltern vorausgesetzt werden darf, da die Eltern entsprechend ihrer zeitlich sich entwickelnden Bedürfnisse nach Auseinandersetzung mit ihrer Erziehungsverantwortung die Briefe erhalten, wozu sie auch die besonders fachmännische Aufmachung und allgemeinverständliche Abfassung befähigt (zu diesen Kriterien siehe Schmitt-Wenkebach 1977a: 57).

Dennoch ergeben sich eine Reihe von kritischen Einwänden gegen die Elternbriefe als Medium der Erziehungsarbeit, die sich vorwiegend auf die sozialen Charakteristiken der Nutzer von Elternbildung beziehen. Insgesamt sind eine Reihe von Grundtendenzen festgestellt worden: Es dominieren vor allem jüngere und besser gebildete Eltern sowie Mütter (Bertram 1984: 110-112). Der Elternbildung wird unterstellt, sie sei mittelschichtorientiert und frauenspezifisch (Münder u.a. 1993: 183, BMJFFG 1986: 34f).

Die einzige umfassende deutsche Studie zu diesem Thema konnte diese Einschätzung jedoch für die Elternbriefe nicht voll bestätigen. Elternbriefe werden generell sehr positiv aufgenommen und schichtübergreifend gelesen; Lüscher (1982: 202-204) faßt eine eigene und fremde Untersuchungen dahingehend zusammen. In dieser erwähnten Studie (Lüscher/Koebbel/Fisch 1984: 46ff) bezeugten Eltern durchgängig große Wertschätzung gegenüber den Elternbriefen und sahen sie als brauchbar an. Wegen der Besonderheiten der Verbreitung von Elternbriefen innerhalb eines örtlichen Gebiets (durch das Jugendamt) lassen sich die sozialen Bedingungen der Rezeption jedoch nicht mit der notwendigen Genauigkeit analysieren. Sicherlich gehört eine gewisse Bereitschaft und Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit schriftlichen Materialien dazu, wie sie insbesondere durch eine höhere Schulbildung erworben

wird. Angesichts der auch schichtübergreifend feststellbaren Rezeption der Elternbriefe sollten auch andere Bestimmungsgründe für die Wirksamkeit der Elternbriefe untersucht werden.

Die Wirkung der Elternbriefe hängt zum einen von ihrer tatsächlichen Verbreitung ab. Diese wiederum ist bestimmt durch die Bereitschaft der Jugendämter, Elternbriefe an Erstellern zu versenden. In einer unveröffentlichten Untersuchung des Bayerischen Landesjugendamts beantworteten etwa ~ aller bayerischen Jugendämter entsprechende Fragen (BLJA 1994b). 42 der antwortenden Jugendämter versenden Elternbriefe, 26 nicht. 23 Jugendämter versenden die „Peter-Pelikan-Briefe“, 15 die Briefe des „Arbeitskreises Neue Erziehung“ und 4 andere Briefe, darunter die „du und wir“-Briefe oder eigene Entwürfe, so das Stadtjugendamt München. Als Gründe für die Nichtversendung werden fehlende Finanzmittel bzw. personelle Kapazitäten, das Fehlen entsprechender Nachfrage, die Beschlußlage des Jugendhilfeausschusses oder die Beschränkung auf gezielte Versendung unter bestimmten Bedingungen genannt. Offenbar ist eine Minderheit der Jugendämter von der unbedingten Notwendigkeit des Einsatzes der Elternbriefe nicht überzeugt.

Die Wirkung der Elternbriefe hängt zum anderen von den Inhalten und ihrer Aufbereitung ab. In der bisher einzigen systematischen Inhaltsanalyse von Elternbriefen (Lüscher/Koebbel/Fisch 1984: 26ff), die durch unsere eigene Untersuchung nun fortgeführt wird (Oberndorfer, in diesem Band), wurden als Themen hauptsächlich Fragen der Pflege, also vorwiegend Gesundheit und Ernährung, Erziehungsaufgaben und -methoden, Entwicklungsstufen und Verhaltensformen des Kindes sowie Familie und Umwelt identifiziert. Die Darstellung folgt im wesentlichen dem Schema Situation - Handlungsempfehlungen - Begründungen (Lüscher/Koebbel/Fisch 1984: 33-37), was eine besonders situationsnahe Verarbeitung der Informationen durch die Eltern erlaubt.

Von besonderem Interesse sind die durch die Elternbriefe grundlegend vermittelten Erziehungsvorstellungen. Hier verglichen Lüscher u.a. (1984: 17-25) die Briefe des „Arbeitskreises Neue Erziehung“ mit denen der Katholischen Zentralstelle für Familienfragen („du und wir“). In den erstgenannten Briefen wird Sozialisation als ein umweltoffener Prozeß dargestellt, an dem nicht nur die Familie, sondern eine Vielzahl von Instanzen und Personen beteiligt sind, und der innerhalb der Familie vor allem darin besteht, daß die Eltern eine Beziehung zum Kind als einer eigenständigen Persönlichkeit aufbauen. Demgegenüber steht die Familie in den „du und wir“-Briefen im Zentrum der Darstellung; Sozialisation wird als Erziehung eines pflegebedürftigen, heranwachsenden Menschen verstanden. Die Wirkung solcher Erziehungsvorstellungen im Sinne von Einstellungsveränderungen bei den Eltern können zwar plausibel vermutet werden, lassen sich jedoch häufig nicht zweifelsfrei nachweisen. Zu viele Einflüsse spielen bei der Kindererziehung eine Rolle, als daß bestimmte Tendenzen auf die Lektüre solcher Elternbriefe zurückzuführen wären.

Neben diesen inhaltlichen Fragen werden die Rezeptionsbedingungen der Elternbriefe auch hinsichtlich ihrer Einbindung in weitergehende Formen der Familienbildung diskutiert. Elternbriefe werden generell positiv aufgenommen; sie bedürfen jedoch wegen ihres allgemeinen Charakters der Vertiefung und Ergänzung. Dementsprechend haben sich Konzepte der Elternbildung im Medienverbund (Lüdtko/Schmitt-Wenkebach 1977) entwickelt, bei denen Elternbriefe als „Grundmedium“ (ebd.: 128) vorausgesetzt werden, die in Gesprächsgruppen

von Eltern mit Unterstützung durch andere Medien wie Filme und unter Anleitung durch Gruppenleiter vertieft werden. Diese Vorschläge zielen auf die Verbesserung der pädagogischen Wirkung durch die Ergänzung durch weitere Präsentationsformen.

2.5 Umsetzung des § 16 SGB VIII

Der § 16 SGB VIII stellt eine wichtige Innovation im Gesamtzusammenhang des KJHG dar. Er ist eines der Mittel, mit der zentrale Zielsetzungen dieses Gesetzes verwirklicht werden sollen, nämlich die Stärkung der Erziehungsverantwortung der Eltern und die Priorität für präventive Maßnahmen. Dementsprechend gehört er als Soll-Bestimmung zum Regelangebot der Jugendhilfe (Münder u.a. 1993: 183); seit 01.01.1995 gilt er auch in Ostdeutschland (ebd.: 185). Der § 16 SGB VIII ist Teil des verbindlichen Leistungskatalogs des KJHG (§ 2, Abs. 2 SGB VIII). Damit obliegt dem jeweils zuständigen Jugendamt im Rahmen der Gewährleistungspflicht nach § 79, Abs. 2 SGB VIII die Aufgabe, für ein angemessenes Angebot in seinem Zuständigkeitsbereich zu sorgen. Einer der Umsetzungsschritte besteht in der landesrechtlichen Ausgestaltung (Mrozynski 1994: 75). Der Freistaat Bayern hat auf eine eigene Passage in dem Landesgesetz über die Umsetzung des KJHG verzichtet.

In einem weiteren Beitrag in diesem Band (von Kurt P. Bierschock) werden die Bedingungen und Ergebnisse der Implementierung des § 16 SGB VIII anhand der vorhandenen Forschungsliteratur ausführlich erläutert. An dieser Stelle sollen nur ein paar allgemeinere Bemerkungen auf die Problematik hinweisen.

Eine Umfrage des Bayerischen Landesjugendamtes (Däxl/Hager/Hillmeier 1993, vgl. auch den neueren Überblick: Däxl 1998) hat erbracht, daß das Bewußtsein für die Rechtsqualität des § 16 SGB VIII bei den befragten bayerischen Jugendämtern durchaus vorhanden ist, diese auch zumindest in Teilbereichen Aktivitäten in ihrem Wirkungskreis unterstützen und koordinieren, sich aber die finanzielle Förderung unter den gegebenen Bedingungen der kommunalen Haushalte schwierig gestaltet. In dieser Untersuchung konnte an Fallbeispielen gezeigt werden, daß es durchaus unterschiedliche Formen der Behandlung der Familienbildung durch Jugendämter gibt, so z.B. durch die Einrichtung einer speziellen Stelle im Kreisjugendamt Altötting. Als Mängel werden u.a. notiert, daß Jugendämter zum Teil nicht ausreichend über Familienbildungsangebote in ihrer Gebietskörperschaft informiert sind, und daß die Koordinierung, die Vernetzung und die Öffentlichkeitsarbeit verbesserungsbedürftig sind. Auch in anderen Quellen wird die Notwendigkeit der Integration und Koordination der Familienbildung durch die Jugendämter betont: beispielsweise in der Forderung von Textor (1997), Familienbildung zu einem „System“ zu vernetzen. Textor weist hier auf die Bedeutung der Arbeitsgemeinschaften (§ 78 SGB VIII) hin, die als Möglichkeit des Informationsaustauschs und der Kooperation genutzt werden sollten.

Kooperation und Vernetzung war auch eines der Themen einer großen Untersuchung einer Heidelberger Forschungsgruppe zu Einrichtungen der Familienbildung (Schiersmann u.a. 1998: 327-367). In dieser Studie wurde generell ein großes Ausmaß an Kooperation und Vernetzung mit anderen Einrichtungen aus der Familienbildung und aus anderen Bereichen festgestellt. Gerade vor diesem Hintergrund war die relativ gering ausgeprägte Teilnahme an Arbeitskreisen oder Gremien der Jugendhilfe bemerkenswert, was auf eine wechselseitige

Distanz vor allem der Träger der Erwachsenenbildung und der Jugendhilfe schließen läßt. Die befragten Jugendamtsvertreter bemängelten diese geringe Einbindung der Familienbildung in Jugendhilfe (ebd.: 340). Hinsichtlich der Entwicklung stellte die Untersuchung auch einen gewissen Abbau der Distanz in den letzten Jahren fest (ebd.: 360).

Fragen der Organisation, Koordination, Kooperation und Vernetzung der Familienbildung stellen jedoch nur eine, wenn auch wichtige Ebene der Umsetzung des § 16 SGB VIII im Rahmen eines Mehrebenenansatzes dar (siehe Kapitel 3 „Forschungsbedarf und Untersuchungsdesign“). Zur Beurteilung des Erfolgs der Umsetzung des § 16 SGB VIII müssen noch zwei weitere Gesichtspunkte berücksichtigt werden: Zum einen muß man diese Umsetzungsbemühungen an den Vorgaben dieser Bestimmung bemessen, die im wesentlichen im Ziel der Stärkung der Erziehungsverantwortung und in der Anforderung der Bedarfsgerechtigkeit bestehen. Zum anderen sind die weiteren Ebenen des Umsetzungsprozesses, neben den Jugendämtern also die Einrichtungen der Familienbildung, und die Wechselwirkung mit den Adressaten und Nutzern zu berücksichtigen.

Das Ziel der Stärkung der Erziehungsverantwortung von Eltern und anderen Erziehungsberechtigten kann nur durch entsprechende, pädagogisch sinnvolle Angebote erreicht werden. Hinsichtlich der Rezeption der Elternbriefe als einem Instrument der Familienbildung wurden hierzu schon einschlägige Forschungsergebnisse präsentiert. Im übrigen sind die pädagogische Konzeption der Familienbildungsangebote, ihre Wirkungen und ihre Weiterentwicklung weitgehend unerforscht. Wie die bereits erwähnte Untersuchung der Heidelberger Gruppe gezeigt hat (Schiersmann u.a. 1998: 247-273) findet Organisationsentwicklung in Familienbildungseinrichtungen durch Fortbildung, Beratung und Supervision zwar statt, stellt offenbar aber eine Schwerpunktverschiebung zuungunsten der Fortbildungen im pädagogisch-didaktisch-methodischen Bereich dar, die bisher dominierten (ebd.: 273).

Die Umsetzung der Anforderung der Bedarfsgerechtigkeit, die das Gesamtangebot der Familienbildung darauf verpflichtet, für die unterschiedlichsten Familienformen, -konstellationen und -situationen ein angemessenes „Sortiment“ bereitzuhalten, ist in ähnlicher Weise noch weitgehend unerforscht. Dies hängt mit der Erweiterung des Familienbegriffs zusammen, der seinen Niederschlag in der gesetzlichen Bestimmung findet. Die Ausweitung der Perspektive der Familienbildung - von den klassischen Angeboten der sog. Mütterschulen über die umfassende Elternarbeit und die Einbeziehung der Selbsthilfeaktivitäten bis hin zu der Formulierung in § 16 („Angebote der Familienbildung, die auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen“) - stellt hohe Anforderungen an die gegenwärtige Familienbildung. Ein Schlüssel für die Erreichung dieses Ziels dürfte in der verstärkten Koordination und Vernetzung liegen, wie sie z.B. durch die Jugendhilfeplanung eingerichtet werden soll.

Der bisherige Forschungsstand zu diesem Thema beschränkt sich im wesentlichen darauf, die Anforderungen der Bedarfsgerechtigkeit hinsichtlich einer Vielzahl von Gesichtspunkten zu beschreiben. Familienbildung soll folgende Dimensionen berücksichtigen (siehe z.B. BLJA 1994a: 29-39, Strätling 1990: 230ff, Pettinger u.a. 1996):

- Familienformen: neben der Elternfamilie z.B. Alleinerziehende, Geschiedene, Stieffamilien, Pflegefamilien u.ä.

- Familienphasen: Jugendliche und junge Paare, junge Ehepaare, Ehepaare mit Kindern in der Vorschulerziehung und in den weiteren Phasen der Entwicklung, ältere Ehepaare in der „Empty-Nest“-Phase u.ä.
- Familienaufgaben: Haushalt, Beziehungen und Konflikte, Erziehung u.ä.
- Besondere Belastungen: neben den besonderen Belastungen bestimmter Familienformen auch die Bereiche Familienarbeit und Heimerziehung, sozial auffällige Kinder, behinderte Kinder, Umgang mit Arbeitslosigkeit, Drogenmißbrauch u.ä.
- Besondere Zielgruppen: Väter, Tagesmütter und Babysitter, ausländische Familien, erwerbstätige Mütter, Aussiedlerfamilien, sozial benachteiligte Familien u.ä.

3. Forschungsbedarf und Untersuchungsdesign

Die Umsetzung des § 16 SGB VIII stößt auf zwei Schwierigkeiten: den innovativen Charakter dieser Bestimmung und die Mehrebenenstruktur des Umsetzungsvorgangs.

Zum einen ist der § 16 in ein anspruchsvolles Zielsystem eingebettet: Priorität für präventive Maßnahmen, Familienarbeit als umfassender Ansatz für familienbezogene Jugendhilfeleistungen (einschließlich Erwachsenenbildung, Erziehungs- und Jugendberatung, Kinder- und Jugendarbeit sowie Gemeinwesenarbeit), Stärkung der Erziehungsverantwortung der Eltern und schließlich Bedarfsgerechtigkeit. Es war der Anspruch des KJHG, den veränderten Familienverhältnissen Rechnung zu tragen und eine weitestgehende Neuorientierung der Jugendhilfe einzuleiten. Ohne daß dies hier im einzelnen beurteilt werden kann und soll, lassen sich kritische Stimmen vermerken, die die mangelnde Integration des Leistungssystems bereits im Gesetzestext monieren (z.B. Münder u.a.1993: 180).

Hier siedelt sich der erste Bereich des Forschungsbedarfs an. Wie oben bereits gezeigt wurde, gibt es eine Reihe von deskriptiven Analysen zur Umsetzung des § 16 SGB VIII. Sie berücksichtigen weitgehend die neue Zielstruktur dieser Bestimmung, setzen jedoch nur an einzelnen Aspekten der Umsetzung an. Der Anspruch der umfassenden Familienarbeit und der Prävention familialer Probleme erfordert jedoch eine ebenso umfassende Untersuchung der organisatorischen Wechselwirkungen zwischen den Trägern der Familienbildung, der Verwirklichung der pädagogischen Zielsetzungen in den Angeboten der Familienbildung und ihrer Wirkung auf die familiäre Lebenswelt. Dies leitet bereits zum zweiten Problembereich der Umsetzung über.

Zum anderen erfordert die Verwirklichung des gesetzlichen Auftrages nämlich die Berücksichtigung unterschiedlicher Ebenen der Realisierung. Grob lassen sich drei Stufen unterscheiden:

Auf der ersten Ebene geht es um die organisatorischen Rahmenbedingungen, wozu auch finanzielle und personelle Bedingungen gezählt werden sollen. Diese entwickeln sich in Wechselwirkung zwischen Trägern der Jugendhilfe, die oben als hochgradig plural beschrieben wurden. Dem Jugendamt in seiner Gesamtverantwortung für die Gewährleistung angemessener Familienbildungsangebote in seinem Wirkungskreis kommt dabei eine zentrale Funktion zu. Insbesondere durch die Jugendhilfeplanung hat das Jugendamt das vorhandene

Angebot zu erfassen und ggf. durch geeignete Maßnahmen umzugestalten. Hierbei sind Koordination und Vernetzung der Träger der Familienbildung wesentlich, die über das Jugendamt, entsprechende Arbeitsgemeinschaften oder Arbeitskreise des Jugendhilfeausschusses gewährleistet werden können. Ein besonderes Problem stellt sich, wie bereits erwähnt, hinsichtlich der Integration der Träger der Erwachsenenbildung in das System der Jugendhilfe. Hier trifft die Tradition der Erwachsenenbildung mit ihren gewachsenen Programmangeboten und Förderungsrichtlinien auf die neuartige Zielstruktur des KJHG.

Die bisherige Forschung hat im wesentlichen erbracht, daß es Unverträglichkeiten und Distanzen zwischen Erwachsenenbildung und Jugendhilfe gibt. Forschungsbedarf besteht im wesentlichen hinsichtlich der Frage, mit welchen Strategien Jugendämter und andere Beteiligte die Fortentwicklung der Familienbildung betreiben (können), und welche Handlungsspielräume zwischen Erwachsenenbildung und Familienbildung für eine solche Weiterentwicklung - trotz der festgestellten Brüche zwischen der Organisations-, Finanz- und Personalstruktur - bestehen. Besonderes Augenmerk wird dabei auch der Frage zu widmen sein, welche Möglichkeiten und Spielräume der finanziellen Förderung der Familienbildung durch Jugendämter bestehen und inwiefern der gesetzliche Anspruch, Familienbildung als Regelangebot bereitzustellen, verwirklicht werden kann.

Die zweite Ebene der Umsetzung liegt in der pädagogischen Vermittlung präventiv nutzbarer Informationen über Erziehungssituationen und Handlungsmöglichkeiten, die Eltern befähigen, mit auftretenden Schwierigkeiten besser umzugehen. Die im vorigen Abschnitt behandelten Studien sind insofern „organisationslastig“, als sie im wesentlichen die Einrichtungen und ihre organisatorischen Rahmenbedingungen betrachten. Dagegen haben sich nur für die Elternbriefe entsprechende Fragestellungen zum pädagogischen Wert dieses Familienbildungsinstruments finden lassen. Die Beschränkung auf Elternbriefe, die in der Gegenstandsbestimmung des Projekts bereits angelegt ist, ist insofern notwendig und vertretbar, als die Vielzahl unterschiedlicher (Kurs-)Angebote kaum innerhalb eines Forschungsprojektes dieser Größe bewältigbar sein dürfte.

Die Anknüpfung an die vorhandene Forschungsliteratur zu Elternbriefen zeigt jedoch eine weitere Dimension des Forschungsbedarfs auf. Die vorhandenen Forschungen, vor allem die umfassende Studie von Lüscher u.a. (1984), ist in zweierlei Hinsicht veraltet. Zum einen haben sich die Elternbriefe weiterentwickelt, wurden fortgeschrieben und auf den neuesten Stand des wissenschaftlichen Denkens über Sozialisationsvorgänge gebracht. Zum anderen haben sich die rechtlichen Rahmenbedingungen verändert, so daß neue Anforderungen an familienbildende Texte, wie sie die Elternbriefe darstellen, gestellt werden müssen. Im Hinblick auf das Ziel der Prävention sind Elternbriefe daher dahingehend zu untersuchen, inwieweit sie also Schwierigkeiten im Erziehungsprozeß vorbeugen können. Sie müssen sich auch am Ziel der Integration der Jugendhilfeleistung im Sinne eines umfassenden Konzepts der Familienarbeit messen lassen; hier ist zu prüfen, inwieweit sie Möglichkeiten für die Erschließung weiterer Familienbildungs- und -beratungsangebote bereithalten. Schließlich setzt das Ziel der Bedarfsgerechtigkeit neue Anforderungen auch an die Elternbriefe, die gesamte Breite der familialen Realität in einer Gesellschaft zu berücksichtigen.

Die dritte Ebene stellt die familiäre Lebenswelt dar, auf die die pädagogische Intervention wirken soll. Hier geht es um die noch weitgehend unerforschte Frage, inwieweit das Famili-

enbildungsangebot von (werdenden) Eltern in dem doppelten Sinne „wahrgenommen“ wird, als sie zum einen darüber informiert sein müssen, um zum anderen an Angeboten partizipieren zu können. Sowohl die organisatorischen Bemühungen als auch die pädagogischen Strategien aus den beiden ersten Ebenen müssen sich daran messen lassen, inwieweit sie in der Familienwirklichkeit rezipiert werden und zu entsprechenden Verhaltensänderungen führen.

Das hier beschriebene Projekt „Elternbriefe als Medium integrierter Familienarbeit“ folgt im wesentlichen diesem Forschungsbedarf. In diesem Zwischenbericht werden die ersten Ergebnisse der Inhaltsanalyse der Elternbriefe und eine Sekundäranalyse des Stands der Forschung zur Implementation des § 16 SGB VIII vorgestellt. Darauf aufbauend sollen in weiteren Forschungsphasen durch Erhebungen bei allen bayerischen Jugendämtern und - in ausgewählten Kreisen und Gemeinden - bei einer Stichprobe der Familienbildungseinrichtungen Grunddaten zur Organisation, Finanzierung, Personalentwicklung und zum Programmangebot sowie zur Koordinierung und Vernetzung der Familienbildung erhoben werden. Darauf aufbauend wird die Wahrnehmung des Familienbildungsangebots in einer späteren Phase durch eine Elternbefragung untersucht.

4. Schluß

Die hier vorgestellte Untersuchung hat paradigmatischen Charakter für die Evaluation familienbezogener sozialer Dienste. Durch eine Reihe von Veränderungen hat sich das Feld der Familienarbeit in den letzten Jahrzehnten umgestaltet: Familienformen und -verläufe haben sich verändert, es sind neue Akteure im Feld der Familienarbeit hinzugekommen (z.B. Selbsthilfeinitiativen), die gesetzlichen Grundlagen haben Familienarbeit auf die Berücksichtigung dieser Wandlungstendenzen festgelegt und auf sehr anspruchsvolle Zielsetzungen verpflichtet, die etablierten und neu aufgetretenen Träger der Familienbildung sind auch unter dem Diktat der knappen Mittel zu verstärkten Koordinierungs- und Vernetzungsbemühungen gezwungen worden. Alle diese Elemente der Entwicklung des Familienbildungssektors ließen sich in ähnlicher Weise auch für andere Bereiche, z.B. bei der Familienpflege, dem Adoptivkinderwesen und ähnlichen sozialen Diensten der Jugendhilfe finden.

Eine Evaluationsuntersuchung wie die vorliegende hat die unterschiedlichen Perspektiven und Interessen der beteiligten Personen und Institutionen zu berücksichtigen. Sie sollte Wege aufzeigen, wie durch eine behutsame Weiterentwicklung der bestehenden Ansätze und ggf. durch gezielte Innovationen in Form von Modellprojekten gesetzliche Ansprüche besser realisiert werden können bzw., wo dies notwendig ist, auch Zielsetzungen realitätsgerechter umformuliert werden müssen. Familienarbeit und die damit verbundenen Zielvorgaben haben ihren Prüfstein in der obersten Zielsetzung Familien in ihrem Zusammenleben zu helfen. Daran muß sich die Weiterentwicklung entsprechender Programme - wie das der Familienbildung - orientieren.

5. Literatur

- Bayerisches Landesjugendamt (Hg.) (1994a): Förderung der Erziehung in der Familie. Eine Dokumentation zu den Leistungen der Jugendhilfe nach § 16 SGB VIII. München.
- Bayerisches Landesjugendamt (1994b): Mediale Familienbildung - Elternbriefe. München.
- Bertram, H. (1984 (1979)): Elternbildung: Aktuelle Formen und Probleme der Verbreitung von Sozialisationswissen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Lüscher, K. (Hg.): Sozialpolitik für das Kind. Frankfurt a.M./Berlin/Wien, 97-112.
- Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hg.) (1986): Siebter Jugendbericht. Jugendhilfe und Familie - die Entwicklung familienunterstützender Leistungen der Jugendhilfe und ihre Perspektiven. Bonn.
- Däxl, I. (1998): Familienbildung, Familienberatung, Familienerholung. In: Mitteilungsblatt des Bayerischen Landesjugendamts, Heft 2, 1-6.
- Däxl, I./Hager, P./Hillmeier, H. (1993): Die allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie gemäß § 16 SGB VIII. In: Mitteilungsblatt des Bayerischen Landesjugendamts, Heft 6, 41-46.
- Hager, P. (1994): Die allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie als Aufgabe der Jugendhilfe. Bamberg.
- Klann/Notker/Hahlweg, K. (1994a): Beratungsbegleitende Forschung - Evaluation von Vorgehensweisen in der Ehe-, Familien- und Lebensberatung und ihre spezifischen Auswirkungen, Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bd. 48.1. Stuttgart/Berlin/Köln.
- Klann/Notker/Hahlweg, K. (1994b): Bestandsaufnahme in der Institutionellen Ehe-, Familien- und Lebensberatung, Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bd. 48.2. Stuttgart/Berlin/Köln.
- Lüdtke, C./Schmitt-Wenkebach, B. (1977): Elternbildung im Medienverbund. In: Schmitt-Wenkebach, B. (Hg.): Elternbildung als sozialpädagogische Aufgabe. Erfahrungen, Modelle, Vorschläge. Neuwied/Darmstadt, 125-146.
- Lüscher, K. (1982): Familienpolitik und Wissenssysteme: Das Beispiel der Elternbildung. In: Kaufmann, F.-X (Hg.): Staatliche Sozialpolitik und Familie. München/Wien, 191-211.
- Lüscher, K./Koebbel, I./Fisch, R. (1984): Elternbildung durch Elternbriefe. Möglichkeiten und Grenzen einer aktuellen familienpolitischen Maßnahme. Konstanz.
- Mrozynski, P. (1994): Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII). München.
- Münder, J. u.a. (1993): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum Kinder- und Jugendhilfegesetz. Münster.
- Niehuis, E. (1975): Elternbildung durch Elternmitwirkung. In: Neue Praxis, 4, 342-353.
- Pettinger, R. (1995): Von der Mütterschule zur Familienbildung als Instrument kommunaler Familienpolitik und Jugendhilfeplanung. In: AGEF-Infodienst, Heft April, 40-54.
- Pettinger, R. u.a. (1996): Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Aufgaben und Perspektiven nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (Sozialgesetzbuch VIII), Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bd. 120. Stuttgart/Berlin/Köln.
- Pettinger, R./Schuster, S.; Arbeitsgruppe 'Familienbildung' (1995): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Familienbildung und zur Umsetzung des gesetzlichen Auftrags in der Jugendhilfe. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 75, Heft 6, 221-225.
- Schiersmann, C. u.a. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen.

- Schmitt-Wenkebach, B. (1977a): Briefe für Eltern als Mittel der Erziehung. In: Schmitt-Wenkebach, B. (Hg.): Elternbildung als sozialpädagogische Aufgabe. Erfahrungen, Modelle, Vorschläge. Neuwied/Darmstadt, 55-71.
- Schneewind, K.A. (1989): Familienberatung und Familientherapie. In: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 1: Familienforschung. Neuwied, 679-709.
- Strätling, B. (1990): Eltern- und Familienbildung. In: Textor, M. (Hg.): Hilfen für Familien. Ein Handbuch für psychosoziale Berufe. Frankfurt a.M., 215-237.
- Textor, M. (1997): Familienbildung: Situation, Träger, Perspektiven. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 77, Heft 5, 142-146.
- Ufermann, K. (1989): Elternbildung und Elternarbeit im Rahmen der Vorschulerziehung. In: Hohmeier, J./Mair, H. (Hg.): Eltern- und Familienarbeit. Familien zwischen Selbsthilfe und professioneller Hilfe. Freiburg, 72-89.
- Vaskovics, L.A. (1996a): Lebenswelten und familienbezogene Bildungsarbeit - eine Einführung. In: Vaskovics, L.A.; Lipinski, H. (Hg.): Familiäre Lebenswelt und Bildungsarbeit. Interdisziplinäre Bestandsaufnahme 1, Ehe und Familie im sozialen Wandel, Bd. 1. Opladen, 7-18.

Rotraut Oberndorfer

Die Stärkung der Erziehungsverantwortung durch Elternbriefe. Ergebnisse einer Inhaltsanalyse

Inhalt:

1. Elternbriefe als elternbildende Maßnahme	26
1.1 Entwicklung und Verbreitung der Elternbriefe.....	26
1.2 Untersuchungen zu den Elternbriefen.....	28
1.3 Eigenes Vorgehen	30
2. Gleichberechtigt als Partner - gleichberechtigt als Eltern?	31
2.1 Aufgabenteilung beim Übergang von der Partnerschaft zur Familie zwischen „Mutternvorrang“ und „neuer Väterlichkeit“	32
2.2 Drittbetreuung des Kindes: defizitär, ergänzend oder kompensierend?	33
2.3 Traditionalisierung der Aufgabenverteilung im Verlauf der Familienentwicklung ..	35
2.4 Elternbriefe im Vergleich: Geschlechtsrollen - Aufgabenverteilung.....	37
3. Erziehungsziele und Erziehungsverhalten in Elternbriefen: ein Spiegelbild normativer und gesellschaftlicher Anforderungen?	38
3.1 Erziehung zur Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit	39
3.1.1 Selbstbestimmte Leistung und individuumsorientierte Leistungsbewertung... ..	39
3.1.2 Die fremdbestimmte Leistung und die vergleichende Leistungsbewertung	41
3.1.3 Elternbriefe im Vergleich: Entwicklung von Leistungsfähigkeit - Empfehlungen zum Erziehverhalten	42
3.2 Erziehungsziel soziale Kompetenz	44
3.2.1 Durchsetzungsfähigkeit und Solidarität mit der Gruppe - gegensätzliche oder komplementäre Komponenten sozialer Kompetenz?	44
3.2.2 Förderung sozialer Kompetenz im familialen Kontext	44
3.2.3 Förderung sozialer Kompetenz außerhalb des familialen Kontextes - Durchlässigkeit der Grenzen zwischen Familie und sozialem Umfeld.....	45
3.2.4 Elternbriefe im Vergleich: Entwicklung der Basiskompetenz „Soziale Kompetenz“	47
4. Eltern und Experten als Partner in dem Bemühen, elterliche Erziehungskompetenz zu optimieren	48
4.1 Prämisse: Eltern sind bereit und grundsätzlich fähig, ihr erstgeborenes Kind zu erziehen.....	48
4.2 Ermutigung statt Entmutigung	49
4.3 Bedürfnisse des Kindes im Widerspruch zu den Bedürfnissen der Eltern?.....	50
4.4 Elternbriefe im Vergleich: Eltern als Partner der Experten	50
5. Zusammenfassung und Schlußfolgerung.....	51
6. Literatur	54

1. Elternbriefe als elternbildende Maßnahme

Mit der Neufassung des KJHG erhielten präventive Unterstützungsmaßnahmen Vorrang vor reaktiven Hilfen. So ermöglicht der §16 KJHG das Zusammenwirken einer Reihe von präventiven Jugendhilfeleistungen. Ein Element dieses Ansatzes stellt die familienbezogene Erwachsenenbildung dar. In diesem Rahmen werden Informationen zur Gestaltung des familialen Zusammenlebens angeboten. Daneben existiert eine Fülle an Ratgeberliteratur zu unterschiedlichen Themen der Familienbildung. All diese Maßnahmen stehen jedoch mehr oder weniger unverbunden nebeneinander. Dies macht es für Eltern eher schwer, sich zu orientieren und ein Angebot zu finden, das ihnen in einer gegebenen Situation Unterstützung leisten kann. Durch eine Inhaltsanalyse von Elternbriefen, insbesondere der „Peter-Pelikan-Briefe“ der „Mental-Health-Gruppe“, München, soll in diesem Beitrag geklärt werden, ob und inwieweit dieses Medium der Familienbildung Elternverantwortung stärken und als Basis für weiterführende Angebote dienen kann.

1.1 Entwicklung und Verbreitung der Elternbriefe

Die Idee der Elternbriefe wurde in den 40er Jahren in den USA von Rowland und MitarbeiterInnen (Rowland,1989) entwickelt. Die Intention war und ist, Eltern, die ihr erstes Kind erwarten, Kenntnisse vor allem zur psychischen Entwicklung des Kindes zu vermitteln und sie mit Ratschlägen in ihrer Erziehungsaufgabe zu unterstützen. Rowland faßt die Zielsetzung wie folgt zusammen: “In short, the goal of the program is to grow finer persons for the present and future generations, through making use of knowledge about the development of children.“ (Rowland,1976:1).

Um dieser Zielsetzung nahe zu kommen, war geplant, *allen* Eltern, die ihr erstes Kind erwarten, Elternbriefe zuzuschicken. Dazu war es notwendig, die Elternbriefe in einer Weise abzufassen, die für Eltern, unabhängig von ihrem Bildungsstand und Alter, verständlich ist. Die Briefe wurden in kurzen Abständen einzeln verschickt und zwar jeweils vor einer bestimmten Phase der kindlichen Entwicklung: Im ersten Lebensjahr des Kindes mit seinen schnellen Entwicklungsschritten monatlich, ab dem ersten Lebensjahr in immer größer werdenden Abständen. Damit sollte sichergestellt sein, daß Eltern auf neue Situationen und Probleme vorbereitet sind und angemessen reagieren können. Die Elternbriefe sollten also präventiv wirken. Um zu vermeiden, daß die Briefe von den Eltern als Bevormundung aufgefaßt würden, führten die AutorInnen die Figur des „Peter Pelikan“ ein. Er ist es, der die Eltern unterstützt und dies ohne erhobenen Zeigefinger. Zunächst bestand die Serie aus 12 Briefen für das erste Lebensjahr des Kindes. Sie wurde im Laufe der Jahre erweitert und umfaßte 1989 die Schwangerschaft, das Geburtsgeschehen und die ersten sechs Lebensjahre des Kindes.

Riley und MitarbeiterInnen an der Universität Wisconsin (Riley/Meinhardt/Nelson u.a., 1991) konzipierten 12 Elternbriefe für das erste Lebensjahr des Kindes, die sich im Gegensatz zu den „Peter-Pelikan-Briefen“ nicht an alle Eltern richten, sondern vor allem an Bevölkerungs-

gruppen in den USA, die als sogenannte Problemgruppen angesehen werden. Sie erscheinen in englischer und spanischer Sprache.

Die Idee der Elternbriefe als Medium der Elternbildung wurde in Deutschland mehrfach aufgegriffen. Die „Peter-Pelikan-Briefe“ wurden in den 50er Jahren unter dem gleichen Namen für die Bundesrepublik Deutschland aufbereitet. Bis heute werden sie von der „Mental-Health-Gruppe“ München e.V., die seit 1997 allerdings als *Peter Pelikan e.V.* firmiert, herausgegeben und hauptsächlich von den Jugend- und Gesundheitsämtern, kostenlos an werdende Eltern verschickt. In Berlin entwickelte der Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. in Anlehnung an die Konzeption der „Peter-Pelikan-Briefe“ (USA) die „ANE-Elternbriefe“, und die katholische Kirche gab erstmals 1965 die „du und wir“-Briefe heraus, die von Österreich, Italien und Slowenien in Lizenz übernommen wurden. In der Schweiz erschienen 1970 die Elternbriefe der „Pro Juventute“. Sie wurden ins Italienische übersetzt, und die Genfer Elternschule verschickte eine französische Ausgabe (Lüscher/Koebbel/Fisch, 1984:14)

Alle Elternbriefe wurden sowohl hinsichtlich des Zeitraumes, den sie erfassen, als auch thematisch erweitert und auf der Grundlage neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und gesellschaftlicher Veränderungen laufend überarbeitet. Die notwendigen Überarbeitungen wurden und werden jeweils von einer Expertengruppe, die sich aus Pädagogen, Psychologen, Soziologen, Sozialpädagogen, Ärzten und Juristen zusammensetzt, unter Mitarbeit interessierter Eltern vorgenommen. Mittlerweile umfassen die „Peter-Pelikan-Briefe“ (München) die Zeit von der Schwangerschaft bis zum 11. Lebensjahr. Darüber hinaus sind die „Peter-Pelikan-Briefe“ durch Briefe zur Verkehrserziehung in den ersten sechs Lebensjahren und zur religiösen Erziehung erweitert worden. Die „ANE-Elternbriefe“ wurden 1997 überarbeitet und begleiten die Eltern bis zum 8. Lebensjahr ihres Kindes, die Elternbriefe der „Pro Juventute“ beraten bis zum 6. und die „du und wir“-Briefe bis zum 10. Lebensjahr.

In der BRD erhalten werdende Eltern die Elternbriefe von unterschiedlichen Stellen. Die „ANE-Elternbriefe“ und die „Peter-Pelikan-Briefe“ werden überwiegend von der Gemeinde über die Jugend- oder Gesundheitsämter verschickt, die „du und wir“-Briefe von der Kirche. In der Schweiz werden die Elternbriefe der „Pro Juventute“ durch die „Mütterberatung“ verteilt. Die „Mütterberatung“ berät allgemein Eltern in Gesundheits- und bedingt auch in Erziehungsfragen vorrangig im ersten Lebensjahr ihres Kindes. Sie kann sowohl dem Jugendamt angegliedert sein als auch in freier Trägerschaft stehen. Zugang zu den Müttern und Vätern bekommt die „Mütterberatung“ dadurch, daß Gesundheits- oder Standesämter die Adressen von Eltern, die ihr erstes Kind erwarten oder bekommen haben, an sie weitergeben. Alle Elternbriefe können auch durch die Eltern oder andere Einzelpersonen beim Herausgeber bestellt werden. Sie sind dann jedoch nicht kostenlos. Trotz der vielfältigen Möglichkeiten der Verteilung, ist nicht sichergestellt, daß alle werdenden Eltern in der BRD Elternbriefe erhalten. Denn nicht alle Gemeinden versenden in ihrem Zuständigkeitsbereich Elternbriefe. Ebenso lückenhaft ist das Wissen darüber, welche Elternbriefe von den Gemeinden jeweils verschickt werden.

Hinsichtlich der Rezeption der Elternbriefe durch die Eltern und ihrer Wirkung auf deren Erziehungsverhalten sind die Herausgeber weitgehend auf gelegentliche Rückmeldungen von Eltern angewiesen. Zwar beziehen sowohl die Herausgeber der „Peter-Pelikan-Briefe“ als auch die der „ANE-Elternbriefe“ bei der Überarbeitung der Briefe interessierte Eltern mit ein.

Die Gruppe der Eltern, die Rückmeldung gibt, bleibt dennoch beschränkt und kann zudem nicht repräsentativ für alle Eltern gelten, die Elternbriefe erhalten. Um so wichtiger sind Untersuchungen zu den Elternbriefen, die Aufschluß über ihre Verbreitung, ihre Zielsetzung und die Rezeption durch die Eltern geben.

1.2 Untersuchungen zu den Elternbriefen

Obwohl die Elternbriefe nun schon seit über 40 Jahren Eltern begleiten, sind Untersuchungen zu ihrer Verbreitung und Wirkung rar. Konnte das Ziel, das sich Rowland 1947 setzte, die Elternbriefe allen werdenden Eltern zur Verfügung zu stellen, erreicht werden? Unterstützen die Briefe die Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe in einer Weise, die dazu führt, daß Kinder sich positiv entwickeln und, wie Rowland es formulierte, zu „finer persons“ werden?

Ende der 70er Jahre führten Lüscher und Kollegen (Lüscher/Koebbel/Fisch, 1984) eine vergleichende Inhalts- und Rezeptionsanalyse ausgewählter Elternbriefe durch. In die Untersuchung gingen für die BRD die „ANE-Elternbriefe“ und die „du und wir“-Briefe ein. Die „Peter-Pelikan-Briefe“ wurden nicht in die Untersuchung einbezogen, da sie als den „ANE-Elternbriefen“ zu ähnlich erschienen. Die Inhaltsanalyse richtete sich auf die Zielsetzung der Elternbriefe, die jeweils behandelten Themen und die Argumentationsstruktur. Der Vergleich ergab neben Unterschieden weitgehende Gemeinsamkeit in der Zielsetzung. Gemeinsames Anliegen war es, „Eltern ausgehend von konkreten Alltagssituationen Unterstützung und Hilfe bei den Aufgaben der Pflege und Erziehung (ihres Kindes) anzubieten. Die Form ist so gehalten, daß weite Kreise angesprochen werden“ (Lüscher/Koebbel/Fisch, 1984:24).

Die Themenauswahl der Briefe konnten die Autoren wie folgt unterteilen: „Pflege“, „Erziehung“, „Entwicklung“, „Umfeld des Kindes“ und „individuelle Merkmale des Kindes“. Dabei ergaben sich Unterschiede in der Betonung der einzelnen Themenbereiche. Während die „ANE-Elternbriefe“ mehr Wert auf Themenbereiche wie „Pflege“ und „Umfeld des Kindes“ legten, befaßten sich die „du und wir“-Briefe stärker mit der kindlichen Entwicklung. Die Autoren führten dieses Ergebnis auf unterschiedliche Vorstellungen von Familie und Erziehung zurück: „Während bei den „du und wir“-Briefen von der Entwicklung des Kindes ausgegangen wird und daran anschließend erzieherische Reaktionen der Eltern dargestellt werden, die diese Entwicklung positiv beeinflussen können, ist der Ansatzpunkt in den „ANE-Elternbriefen“ ein anderer, da dem Einfluß von Umweltfaktoren auf die Entwicklung und Erziehung des Kindes stärkere Beachtung geschenkt wird“ (Lüscher/Koebbel/Fisch, 1984:31).

In der Argumentationsstruktur beider Elternbriefe ließen sich drei Elemente feststellen: Situationsschilderungen, Handlungsvorschläge und Begründungen. In dieser Hinsicht ergaben sich insofern Unterschiede, als in den „ANE-Elternbriefen“ mehr Situationsschilderungen und konkrete Handlungsalternativen aufgezeigt wurden als in den „du und wir“-Briefen, in welchen die Ratschläge dagegen eher allgemein gehalten waren. In beiden Serien waren Situationsschilderungen im Themenbereich „Entwicklung“ besonders häufig; dies offenbar mit dem Ziel, die Verhaltensäußerungen von Kindern in einer bestimmten Entwicklungsphase für die Eltern am eigenen Kind beobachtbar zu machen.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse bildeten die Basis für die Rezeptionsanalyse. Die Stichprobe umfaßte Eltern, die Elternbriefe erhielten und solche, die keine erhielten. Die Rezeptionsanalyse beinhaltete zwei Teile. Im ersten Teil wurden vorwiegend Empfänger von Elternbriefen befragt. Das Erhebungsinstrument enthielt Fragen über unterschiedliche Informationsquellen zu den in der Inhaltsanalyse identifizierten Themenbereichen. Befragt wurden nur Mütter, da sich die Fragen überwiegend auf ihren Erfahrungskreis bezogen, d.h., daß es sich bei den Befragten überwiegend um Mütter handelte, die die Betreuung ihres ersten Kindes hauptverantwortlich übernommen hatten. Im zweiten Teil der Rezeptionsanalyse wurden sowohl Vätern und Müttern, die keine Elternbriefe erhalten hatten als auch solchen, die sie erhielten, von jeder der untersuchten Elternbriefeserien zwei noch nicht versendete Elternbriefe vorgelegt. Beide Elterngruppen sollten diese Briefe nach Lesbarkeit, Informationsgehalt und Vollständigkeit einschätzen. Als Ergebnis konnten die Autoren festhalten, daß die Elternbriefe insgesamt als hilfreich eingeschätzt wurden. Bei denjenigen Eltern, die Elternbriefe erhielten, lagen sie bei der Bewertung aller verfügbaren Informationsquellen zur Kindererziehung an dritter Stelle - nach ÄrztInnen und KindergärtnerInnen. Allerdings ist nach Meinung der AutorInnen kaum zu erfassen, inwieweit die Eltern ihr konkretes Erzieherverhalten aufgrund der Anregungen in den Elternbriefen modifizieren.

Gerade dieses war jedoch das Anliegen der Forschergruppe um Dave Riley an der Universität von Wisconsin. Ihre Zielsetzung bei der Entwicklung von Elternbriefen für das erste Lebensjahr des Kindes war im Unterschied zu allen anderen Elternbriefen enger gefaßt. Es war vorrangig ihr Anliegen, der Gewalt gegen Kinder in der Familie vorzubeugen. Die Elternbriefe sollten das Interesse der Eltern an der Entwicklung ihres ersten Kindes wecken und ihnen vermitteln, daß sie durch ihr Erziehungsverhalten dazu beitragen können, das Zusammenleben mit einem Kind konfliktarm und erfreulich zu gestalten. In allen anderen Elternbriefeserien werden dieses Interesse und Wissen weitgehend als gegeben vorausgesetzt, auf welchem die Elternbriefe aufbauen können. Die Evaluation verfolgte primär die Frage, inwieweit die Elternbriefe dazu beigetragen hatten, Gewalt gegen Kinder zu verhindern. Dazu wurden 500 Eltern befragt, die die Briefe bekommen hatten und 500 die keine erhalten hatten. Beide Gruppen wurden nochmals in eine Risikogruppe und eine Kontrollgruppe unterteilt. Als zur Risikogruppe gehörend wurden Mütter unter achtzehn Jahren, Alleinerziehende, Eltern mit niedriger Bildung und/oder niedrigem Einkommen und sozial isolierte Eltern angesehen. Die AutorInnen fanden zwei Haupteffekte. Im Durchschnitt schlugen Mütter, die der Risikogruppe angehörten, ihre Babys öfter als solche, die ihr nicht angehörten. Aber Mütter, die die Elternbriefe erhalten hatten, schlugen ihre Babys weniger häufig als solche, die sie nicht erhalten hatten und zwar unabhängig davon, ob sie zur Risikogruppe gehörten oder nicht. Zudem berichteten Eltern, die der Risikogruppe zugeordnet wurden, am häufigsten von positiven Veränderungen ihres Erzieherverhaltens. Auch wenn dieses Ergebnis zumindest teilweise auf die Tatsache zurückgeführt werden könnte, daß die Herausgeber der Elternbriefe diese auch evaluierten, konnte bei den befragten Eltern zumindest das Wissen darüber vermittelt werden, welches Erzieherverhalten wünschenswert wäre.

1.3 Eigenes Vorgehen

Im Rahmen unseres Projektes stehen die „Peter-Pelikan-Briefe“ im Mittelpunkt der Analyse, da sie in Bayern am weitesten verbreitet sind. Zum Vergleich wurden die „ANE-Elternbriefe“ (Berlin), die ebenfalls von bayerischen Kommunen versendet werden, und die Elternbriefe, die von der „Pro Juventute“ in der Schweiz an Erstellern geschickt werden, herangezogen. Der Vergleich zwischen den Elternbriefen soll Aufschluß darüber geben, inwieweit die Elternbriefe in ihren Ausführungen übereinstimmen. Unterschiede bzw. Übereinstimmungen können als Indikator für die Konsensfähigkeit bestimmter Werthaltungen, Erziehungsziele und Empfehlungen zum Erziehverhalten gewertet werden. Ein hoher Konsens zwischen den Elternbriefen läßt vermuten, daß auch auf gesellschaftlicher Ebene und damit zwischen den einzelnen familienbildenden Maßnahmen weitgehende Übereinstimmung besteht, was eine wichtige Voraussetzung für ihre gegenseitige Abstimmung bzw. Vernetzung darstellt.

Mit der Inhaltsanalyse der „Peter-Pelikan-Briefe“ verfolgten wir vorrangig zwei Fragestellungen:

1. Welche Werthaltungen und Zielsetzungen liegen den Ausführungen der Elternbriefe zugrunde, und inwieweit stehen diese in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Verhältnissen und Normen (Reuband 1988; Beck-Gernsheim 1990)?
2. Inwieweit berücksichtigen die AutorInnen der Elternbriefe wissenschaftliche Erkenntnisse zur kindlichen Entwicklung?

Im Rahmen dieser Zielsetzung konzentrierten wir uns auf Themenbereiche, die besonders geeignet erscheinen, um Aufschluß über die Verflechtung der Bildungsziele der Elternbriefe mit gesellschaftlichen Verhältnissen und Normen einerseits und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen andererseits zu erhalten:

- Geschlechterrollen und Verteilung familialer Aufgaben
- Erziehung zur Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft
- Entwicklung sozialer Kompetenz
- Unterstützung von Mann und Frau in der Elternrolle.

Diese Themenbereiche bilden auch die Basis des Vergleichs zwischen den Elternbriefen.

Grundlage der Inhaltsanalyse sind drei Serien der „Peter-Pelikan-Briefe“:

- Serie 0 von 1988: „Briefe an werdende Eltern“, sowie die überarbeitete Fassung von 1997,
- die Grundserie I: „Briefe zur Erziehung bis zum Schuleintritt“ und
- die Grundserie II: „Briefe zur Erziehung vom 7. bis 11. Lebensjahr“.

Briefe zu den Sonderthemen „Verkehrserziehung“ und „Religiöse Erziehung“ wurden nicht berücksichtigt.

Der Zeitraum, den die Analyse umfaßt, reicht von der Geburt des ersten Kindes bis zu seinem 8. Lebensjahr. Nur für diesen Zeitraum sind Vergleiche zwischen den jeweiligen Elternbriefen möglich. Die Briefe für werdende Eltern, die nur von der „Mental-Health-Gruppe“ herausgegeben werden, gingen ebenfalls in die Analyse ein, obwohl dieser Zeitraum von den

anderen Elternbriefen nicht abgedeckt wird. Ihre Einbeziehung ist dadurch begründet, daß der für unsere Analyse bedeutende Themenbereich, die Aufgabenverteilung, bereits in diesen Briefen behandelt wird.

Textstellen aus den „Peter-Pelikan-Briefen“ werden folgendermaßen zitiert: „Mental-Health-Gruppe“ („MHG“) - die Ausgabe von 1997 wird wegen des Namenswechsel der Herausgeber als „PP“ („Peter Pelikan e.V.“) zitiert - Seriennummer, Jahr, Nummer des Briefes in der jeweiligen Serie und Seitenzahl. Bei den vergleichend zitierten Textstellen der Elternbriefe des „Arbeitskreises Neue Erziehung“ („ANE“) fällt die Seriennummer weg, da diese Elternbriefe nicht in Serien unterteilt sind. Die Elternbriefe der „Pro Juventute“ umfassen zwei Serien: Serie I vom 1. bis zum 3. Lebensjahr und Serie II vom 4. bis zum 6. Lebensjahr. Textstellen aus den Elternbriefen der „Pro Juventute“ werden in gleicher Weise zitiert, wie die aus den „Peter-Pelikan-Briefen“.

2. Gleichberechtigt als Partner - gleichberechtigt als Eltern?

Erste Kinder werden heute in der Regel sozusagen in die Vollzeitberufstätigkeit beider Eltern hineingeboren. Mit dem gestiegenen Bildungs- und Ausbildungsniveau der Frauen ist nicht mehr davon auszugehen, daß sie allein aus ökonomischen Gründen berufstätig sind. Vielmehr zeigen Untersuchungen zur Berufsorientierung von Frauen (Born, 1993; Dannenbeck/Keiser/Rosendorfer, 1995), daß ihnen die berufliche Entwicklung ebenso wichtig ist wie den Männern. In Partnerschaften wird demzufolge häufiger Wert gelegt auf gegenseitiges Verständnis für berufliches Engagement, Gleichberechtigung bei Entscheidungen hinsichtlich der Lebensgestaltung sowie auf eine egalitäre Verteilung von Aufgaben der Haushaltsorganisation und der Haushaltsführung. Mit der Geburt des ersten Kindes erhöht sich der Arbeitsanfall in den Bereichen Haushaltsorganisation und Haushaltsführung, und die Existenzsicherung der Familie wird durch die gestiegenen Kosten schwieriger. Hinzu kommen Aufgaben der Kinderversorgung, -betreuung und -erziehung. Für die Eltern stellt sich die Frage, wer diese Aufgaben jeweils übernehmen soll. Im Rahmen der traditionellen Aufgabenteilung, die sich seit der Jahrhundertwende etabliert hat, wird eine geschlechtsspezifische Aufgabenverteilung vorgenommen: Der Mann ist überwiegend für die Existenzsicherung der Familie durch Erwerbstätigkeit zuständig, die Frau übernimmt hauptverantwortlich die innerfamiliären Aufgaben, vor allem die Haushaltsführung sowie die Betreuung und Erziehung der Kinder. Schon immer wurde diese Form der Aufgabenteilung durchbrochen, wenn es aufgrund situativer Bedingungen notwendig war. Als Leitlinie war sie jedoch gültig.

Mit der Betonung der Gleichberechtigung der Geschlechter und der stärkeren Präsenz der Frauen im gesellschaftlichen Bereich, insbesondere im Erwerbsbereich, wird diese Form der Aufgabenteilung von Frauen und auch von Männern zunehmend in Frage gestellt: Mütter sind immer weniger bereit, sich zugunsten der Familientätigkeit langfristig aus dem Berufsleben zurückzuziehen, und Väter entdecken den familialen Bereich als einen auch für sie bedeutenden Lebensbereich. Mütter und Väter suchen deshalb nach Wegen, berufliches und familiales Engagement zu vereinbaren (Coltrane, 1996; Garhammer, 1996; Keddi/Seidenspinner 1991; Oberndorfer, 1990; Rosenkranz/Rost/Schröther, 1996; Rosen-

kranz, Rost, Vaskovics, 1998). Die Frage ist, inwieweit die Elternbriefe Möglichkeiten dazu aufzeigen.

2.1 Aufgabenteilung beim Übergang von der Partnerschaft zur Familie zwischen „Mutternvorrang“ und „neuer Väterlichkeit“

Modelle der Aufgabenteilung werden in den „Peter-Pelikan-Briefen“ erstmals während der Schwangerschaft in den Briefen an werdende Mütter und Väter vorgestellt. In ihren Vorschlägen zu diesem Thema richten sich die AutorInnen nach den Bedürfnissen des kleinen Kindes.

- Als ein solches wird die Verfügbarkeit einer „Hauptbezugsperson“ angesehen, d. h. einer Person, die das Kind überwiegend betreut, und zu der es eine vertrauensbildende Bindung aufbauen kann. Diese Person kann sowohl die Mutter als auch der Vater oder eine andere Person in der Umgebung des Kindes sein.
- Daneben benötigt das Kind weitere Erwachsenenpersonen, da ansonsten die Gefahr der Überbehütung besteht.
- Das Kind braucht Anregungen und Ermutigung zur Exploration seiner Umwelt.
- Das Kind soll in einer Umgebung aufwachsen, in der es sich geborgen fühlen kann. Ständiger Wechsel der Umgebung oder unzufriedene, unausgeglichene Eltern um sich herum vermitteln dem Kind das Gefühl der Unsicherheit und Bedrohung. Notwendig ist zudem eine gewisse Ordnung bzw. Verlässlichkeit. Diese beinhaltet für den Säugling: gefüttert werden, wenn er hungrig ist, und getröstet werden, wenn er sich unwohl fühlt (MHG, Serie 0, 1988, 6: 6-7).

Insbesondere die Forderung nach einer Hauptbezugsperson hat zur Folge, daß Eltern eher abgeraten wird, die Betreuung des kleinen Kindes alltäglich zu gleichen Anteilen aufzuteilen oder eine dritte Person regelmäßig in das Betreuungsarrangement einzubinden. Dazu heißt es:

„Für ein Kind ist es ideal, wenn Mutter oder Vater bis zum 18. Monat, noch besser bis zum Kindergarteneintritt zuhause bleiben“, denn „ein Kind braucht etwa 18 Monate, um eine starke und vertrauensvolle Bindung zu Mutter, Vater oder dauernder Ersatzmutter zu entwickeln“ (MHG, Serie 0, 1988, 6: 7).

„Zwischen dem 12. und 28. Monat ist sein Vertrauen soweit gefestigt, daß es den Wechsel von zwei konstanten Bezugspersonen und zwei konstanten Umgebungen verhältnismäßig gut verkraften kann.“ (MHG, Serie 0, 1988, 6: 7).

In den 1997 überarbeiteten Briefen an werdende Väter und Mütter wird diese Aussage zwar relativiert, im Grundsatz bleibt sie aber gültig (PP, Serie 0, 1997, 6:7). Damit werden alle anderen Modelle der Aufgabenteilung, insbesondere solche, die eine Drittbetreuung einschließen, zumindest als zweitbeste Lösung gewertet. Bei den immer noch bestehenden ungleichen Chancen von Mann und Frau im beruflichen Bereich ist wahrscheinlich, daß der Vater ein höheres Einkommen erzielen kann als die Mutter. Es erscheint deshalb schon aus rein finanziellen Erwägungen heraus sinnvoll, daß die Mutter Erziehungsurlaub nimmt. Damit werden Mütter und Väter, auch wenn sie dies nicht wollen, in traditionelle Geschlechterrollen gedrängt, und dies oft länger als die ersten drei Lebensjahre des Kindes. Denn nicht jeder

Arbeitgeber ist bereit, den Vollzeit-Arbeitsplatz in eine Teilzeitarbeit umzuwandeln, was von Müttern häufig gewünscht wird. So stellt sich für sie das Problem, einen neuen Arbeitsplatz zu finden. Auch steht nicht immer zum gewünschten Zeitpunkt eine angemessene Betreuung oder ein Kindergartenplatz zur Verfügung.

Die Perpetuierung traditioneller Geschlechtsrollen ist jedoch nicht im Sinne der AutorInnen, denn sie plädieren wiederholt dafür, daß auch die Väter Erziehungsurlaub nehmen, wenn nicht den ganzen, so zumindest einen Teil davon. Sie befürworten offensichtlich eine geschlechtsunspezifische Aufteilung von Erwerbs- und Familientätigkeit. Die Forderung, nach einer Hauptbezugsperson für das Kind (PP, Serie 0, 1997, 6:7), mit der nicht nur ein kurzfristiger Ausstieg eines Elternteils aus der Erwerbstätigkeit verbunden ist, verfestigt jedoch - entgegen der Intention der Elternbriefe - traditionelle Rollenbilder eher als sie abzubauen. Die AutorInnen der „Peter-Pelikan-Briefe“ machen dann auch Zugeständnisse. Um vor allem Eltern, die eine andere als die „ideale“ Aufgabenteilung übernehmen müssen, wie z.B. Alleinerziehende, aber auch solche, die eine andere übernehmen wollen, nicht mit dem Gefühl zu belasten, sie böten dem Kind nur die zweitbesten Entwicklungsmöglichkeiten, wird betont:

„Nicht die Berufstätigkeit oder das Zuhausebleiben schadet oder nützt dem Kind, sondern die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der Eltern mit ihrer Lebenssituation macht es glücklich oder unglücklich“ (MHG, Serie 0, 1988, 6: 7).

Zufriedene Eltern seien eher bereit und fähig, den Bedürfnissen des Kindes gerecht zu werden. In der neuen Fassung wird eine Anmerkung im Text der vorherigen Fassung, besonders hervorgehoben:

„Kinder von berufstätigen Müttern können genauso glücklich und lebensstüchtig werden wie die Kinder von Müttern, die zu Hause bleiben“, und: „Ob die Beziehung zwischen Mutter und Kind - oder Vater und Kind - innig und vertrauensvoll ist, hängt nicht von den Stunden oder Minuten ab“ (PP, Serie 0, 1997, 6: 8).

Der Widerspruch zwischen der Forderung nach einer sogenannten Hauptbezugsperson und diesen Aussagen ist nicht zu übersehen.

2.2 Drittbetreuung des Kindes: defizitär, ergänzend oder kompensierend?

Die Versicherung der AutorInnen, daß die Zufriedenheit der Eltern mit der jeweils übernommenen Aufgabenteilung für das Wohlbefinden und die Entwicklung des Kindes wichtiger sei als die Art der Aufgabenteilung und vor allem der Hinweis, daß die Zeit nicht das ausschlaggebende Kriterium für die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung sei, eröffnet den Eltern die Möglichkeit, ihren Bedürfnissen entsprechende Modelle zu entwickeln.

Dabei gibt es nur zwei Modelle, die vom Idealfall, wie er in den Elternbriefen postuliert wird, abweichen und ohne Drittbetreuung zu verwirklichen sind: ein Modell, das die Möglichkeit einschließt, das Kind an den Arbeitsplatz mitzunehmen oder eines, das die Teilzeitarbeit beider Eltern beinhaltet. Beide Modelle kommen für die Mehrheit der Eltern nicht in Frage. So ist das Teilzeitmodell, bei dem die Eltern zu gleichen Teilen erwerbstätig sind und sich in der Kinderbetreuung abwechseln, nur möglich, wenn beide in etwa gleich gut verdienen und in Schichten arbeiten, die sich nicht überschneiden. Die Mitnahme des Kindes ist sogar für die

meisten Selbständigen oder freiberuflich Tätigen nicht machbar. Alle anderen Formen der Aufgabenteilung sind ohne Drittbetreuung nicht zu organisieren.

Die Darstellung der unterschiedlichen Formen der Drittbetreuung in den „Peter-Pelikan-Briefen“ beginnt mit der Bitte an die Eltern, zunächst zu überlegen, welches Modell der Aufgabenteilung mit Drittbetreuung ihnen am meisten Zeit mit dem Kind läßt:

„Wenn eine Reduzierung der Arbeitszeit auf die Hälfte nicht möglich ist, so vielleicht auf zwei Drittel der vollen Arbeitszeit?“ (MHG, Serie I, 1993, 5: 4).

Dieser Vorschlag kann in Zusammenhang mit der Diskussion über die Flexibilisierung der Arbeitszeiten gesehen werden. Seit den 80er Jahren wird versucht, das Interesse von Arbeitgebern an flexiblen Arbeitszeiten zu nützen und Modelle familienfreundlicher Arbeitszeiten zu entwickeln und durchzusetzen (Hoff/Weidinger 1986). Auch wenn Abstriche beim Einkommen gemacht werden müssen, kann die Reduzierung der Arbeitszeit mit Inanspruchnahme einer Drittbetreuung ein gangbarer Weg zur Vereinbarkeit von Erwerbs- und Familientätigkeit für Mutter und Vater sein. Das gegenwärtig am häufigsten übernommene Modell einer Aufgabenteilung mit Drittbetreuung beinhaltet jedoch die Vollzeitbeschäftigung des Vaters und maximal die Hälfte der Ganztagsarbeitszeit der Mutter (Dannenbeck/Keiser/Rosendorfer 1995). Dieses Modell orientiert sich noch weitgehend an den traditionellen geschlechtsspezifischen Rollen von Mann und Frau: Der Vater bleibt hauptverantwortlich für die Existenzsicherung der Familie durch Erwerbstätigkeit, die Mutter trägt trotz ihrer Erwerbstätigkeit die Hauptverantwortung für die Familienarbeit. Die Zahl der Familien mit Kindern unter drei Jahren, in denen beide Eltern Vollzeit berufstätig sind, nimmt jedoch zu (Statistisches Bundesamt 1994).

Bei beiden Modellen ist eine dritte Person notwendig, die einen wesentlichen Teil der Betreuungs- und damit auch der Erziehungsleistung erbringt. In den Elternbriefen wird die Auffassung vertreten, daß für diese Betreuungsform die Großeltern oder Verwandte in Frage kommen, die in der Nähe wohnen, manchmal auch Nachbarn oder eine Frau, die in die Wohnung kommt und das Kind und den Haushalt versorgt. Dann wird die Tagespflege beschrieben, bei der das Kind zur Tagesmutter gebracht wird. Bei der Beschreibung der Kinderkrippen wird darauf hingewiesen, daß sie von sehr unterschiedlicher Qualität sein können. Hervorgehoben wird jedoch, daß es gute Krippen gibt, in denen professionelles Personal mit kleinen Kindergruppen arbeitet. Zuletzt werden Eltern-Kind-Gruppen oder Elterninitiativ-Tagesstätten erwähnt und betont, daß einige mittlerweile von der öffentlichen Hand bezuschußt werden (MHG, Serie I 1993, 5: 4-5).

Es drängt sich der Eindruck auf, daß die Aufzählung eine Rangreihe von „wünschenswert“ bis „wenig wünschenswert“ bildet. Offen bleibt, welche Vor- und Nachteile jede der angegebenen Betreuungsformen beinhaltet. So wird mit einer Ausnahme nichts über die familienergänzende und/oder Defizite in der Familie kompensierende Funktion von Drittbetreuung gesagt (vgl. Hunt 1979; Lamb/Sternberg 1989; Rauh 1991). Diese Ausnahme bilden die Ausführungen zur Dauerpflege, d.h. die dauerhafte Unterbringung des Kindes bei Pflegeeltern:

„Wenn sie Ihr Kind auch nicht teilweise betreuen können, ist es bei guten Pflegeeltern gut aufgehoben.....Nach einiger Zeit werden Sie feststellen, daß es sehr liebevoll mit den Pflegeeltern umgeht und umgekehrt. Sie wissen, daß das für Ihr Kind lebensnotwendig ist, und doch kann es Ihnen weh tun.“ (MHG, Serie I, 1993, 5: 5).

Der Eindruck, daß die Betreuung des kleinen Kindes durch Dritte eher als defizitär angesehen wird, kommt in dem Satz zum Ausdruck, der die Ausführungen abschließt:

„Vergessen Sie aber nicht: Je mehr Sie mit Ihrem Kind beisammen sind, desto besser ist das für die Entwicklung ihres Kindes und Ihre Eltern-Kind-Beziehung“ (MHG, Serie I, 1993, 5: 5).

Es scheint, daß aus dem traditionellen „Mutternvorrang“ ein „Elternvorrang“ geworden ist.

Von der Einstellung zur Drittbetreuung des Kindes unter drei Jahren weicht die Einstellung zur Drittbetreuung des Kindes im Kindergarten erheblich ab. Zwar wird auch in diesem Fall für eine längere Eingewöhnungsphase und für eine enge Kooperation mit den ErzieherInnen plädiert und damit für die Präsenz der Eltern in diesem Lebensbereich des Kindes, doch die Grundeinstellung zum Kindergarten ist positiv. Möglich ist, daß der Kindergarten eher als Bildungseinrichtung gesehen wird, denn als Betreuungseinrichtung. Anders als bei der Beschreibung der Betreuungsmöglichkeiten für das unter drei Jahre alte Kind wird ausführlich beschrieben, welche Kompetenzen des Kindes im Kindergarten entwickelt bzw. gefördert werden, die in der Familie in dieser Weise nicht gefördert werden können (MHG, Serie I, 1993, 22: 2-6).

Mit dem Schuleintritt des Kindes wird die Berufstätigkeit beider Eltern und die damit verbundene notwendige Drittbetreuung nochmals angesprochen. Auch in diesem Zusammenhang wird die bei der Betreuung des Kindes unter drei Jahren dargestellte „Rangreihe“ deutlich. So wird empfohlen, zunächst im Verwandten- und Bekanntenkreis nach einer Betreuungsmöglichkeit zu suchen, dann wird die Möglichkeit angeführt, das Kind von der Mutter eines Schulkameraden mitbetreuen zu lassen. Als nächstes wird eine Hausaufgabenbetreuung oder Tagespflegestelle empfohlen. Auf die Möglichkeit der Hortunterbringung wird allein unter dem Gesichtspunkt „Was tun, wenn sich das Kind im Hort nicht wohl fühlt?“ eingegangen (MHG, Serie II, 1993, 37: 7).

2.3 Traditionalisierung der Aufgabenverteilung im Verlauf der Familienentwicklung

Zu keinem Zeitpunkt der Familienentwicklung sind in den Ausführungen der Elternbriefe zur Aufgabenteilung so große Abweichungen von traditionellen geschlechtsspezifischen Aufgabenzuschreibungen festzustellen wie in den ersten drei Lebensjahren des Kindes. Die AutorInnen legen den Vätern eindringlich nahe, sich auch dann so weit als möglich an der Betreuung des Kindes zu beteiligen, wenn die Mutter nicht erwerbstätig ist, und begründen dies mit der großen Bedeutung der Väter für die positive Entwicklung ihrer Kinder. Umgekehrt bietet das Zusammensein mit dem Kind für den Vater die Möglichkeit, seinerseits eine innige Beziehung zu ihm aufzubauen. Begründet wird die Forderung nach familialem Engagement der Väter auch mit der erhöhten sowohl physischen als auch psychischen Belastung der Mutter. Die AutorInnen weisen darauf hin, daß es aufgrund der Arbeitsbelastung und der

nicht immer leichten Anpassung an eine veränderte Lebenssituation häufig zu Konflikten zwischen den Partnern komme, die durch gegenseitige Unterstützung bzw. durch eine möglichst gerechte Aufteilung der Arbeitslasten zu vermeiden seien. Alleinerziehenden ledigen und geschiedenen Müttern wird geraten, den Kontakt des Kindes mit dem Vater nicht zu behindern und ihn so weit als möglich in die Betreuung einzubeziehen. Wenn dies aus welchen Gründen auch immer nicht möglich sei, sollte nach „Ersatzvätern“ gesucht werden, wie z.B. Großvater, Verwandte, Freunde (MHG, Serie I, 1993, 16: 6-7).

In der Folge tritt der Vater jedoch immer mehr in den Hintergrund. Im Stichwortverzeichnis der Briefe bis zum Schuleintritt ist das Stichwort „Vaterrolle“ noch aufgeführt, in den Briefen zur Erziehung vom 7. bis 11. Lebensjahr nicht mehr. Er wird zwar noch mehrfach explizit angesprochen; dies jedoch eher in seiner traditionellen Rolle als unterstützender Elternteil oder als Ersatz, wenn die Mutter verhindert ist. Als Beispiele dafür sollen im folgenden die Abhandlungen über seine Funktion bei der Geburt eines zweiten Kindes (MHG, Serie I, 1993, 15:3ff) und die Ausführungen zur elterlichen Trennung/Scheidung herangezogen werden (MHG, Serie II, 1993, 40: 1-7).

Die Geburt eines Geschwisters ist für das erstgeborene Kind nicht nur ein freudiges Ereignis (Dunn/Kendrick 1982). Die AutorInnen der Elternbriefe empfehlen den Eltern, ihr Erstgeborenes altersangemessen bereits während der Schwangerschaft auf die Erweiterung der Familie vorzubereiten. In der Zeit, in der die Mutter im Krankenhaus ist, sollte der Vater sich intensiv um das erste Kind kümmern und es an den Vorbereitungen zum Empfang von Mutter und Geschwister beteiligen. Meist wird dem Erstgeborenen erst deutlich, daß sich die familiäre Situation grundsätzlich geändert hat, wenn das Baby nach Hause kommt. Diesem Geschwister wird sowohl von der Mutter als auch von Verwandten und Freunden viel Aufmerksamkeit und vor allem Zeit geschenkt, was das ältere Kind vielfach als Zurücksetzung oder gar Liebesentzug empfindet. Es erscheint den AutorInnen wichtig, den Vater dazu aufzufordern, daß er viel mit seinem erstgeborenen Kind unternimmt, auf seine Befindlichkeit mit Verständnis reagiert und ihm deutlich macht, daß es genauso geliebt wird, wie vor der Ankunft des Geschwisters. Obwohl natürlich die Möglichkeit besteht, daß der Vater beim zweiten Kind Erziehungsurlaub nimmt, wird diese Möglichkeit in den Elternbriefen nicht in Betracht gezogen (MHG, Serie I 1993, 15: 3ff).

Die „Peter-Pelikan-Briefe“ tragen der Tatsache Rechnung, daß ein immer höherer Prozentsatz der Kinder die Scheidung der Eltern miterlebt, und behandeln dieses Thema, allerdings eher im Hinblick auf das Aufrechterhalten der Beziehung der Kinder zu dem nicht mehr in ihrem Haushalt lebenden Elternteil, als im Rahmen der Aufgabenteilung. Es wird betont, daß die Eltern für das Kind trotz ihrer Trennung Eltern und geliebte Bezugspersonen bleiben:

„Vater und Mutter bleiben Eltern - auch nach einer Scheidung! In allen Konfliktsituationen vor, während und nach einer Trennung oder Scheidung müssen sich Eltern bewußt sein, daß eine gesunde Entwicklung des Kindes Vater und Mutter erfordert.“ (MHG, Serie I, 1993, 21: 5).

So wichtig, wie das Aufrechterhalten der Beziehungen des Kindes zu beiden Eltern auch ist, sollte nicht übersehen werden, daß gerade die Väter bei der Wahrnehmung ihres Umgangsrechts oft zum ersten Mal die Versorgung und Betreuung ihrer Kinder alleinverantwortlich, d.h. ohne die Anweisungen oder die Unterstützung durch die Mutter, übernehmen. Im gün-

stigen Fall empfindet die Mutter dies als Entlastung, und der Vater als Gelegenheit, sein Zusammensein mit dem Kind nach eigenen Vorstellungen zu gestalten und so eine von der Mutter unabhängige Beziehung zu ihm aufzubauen (Fthenakis 1985).

2.4 Elternbriefe im Vergleich: Geschlechtsrollen - Aufgabenverteilung

Sowohl in den „ANE“-Elternbriefen als auch in denen der „Pro Juventute“ liegt die Verteilung familialer Aufgaben in der Verantwortung der Eltern. In keiner der beiden Serien wird ein spezifisches Modell präferiert. Das Konzept der „Hauptbezugsperson“ kommt, anders als in den „Peter-Pelikan-Briefen“, in den Ausführungen zur Aufgabenteilung nicht zum Tragen. Vielmehr gehen die AutorInnen davon aus, daß sich Väter und Mütter zunehmend für eine eher egalitäre Aufgabenteilung entscheiden, bei der beide Eltern sowohl erwerbstätig sind als auch familiale Aufgaben übernehmen, wobei, wie in den „Peter-Pelikan-Briefen“, die Übernahme der Mitverantwortung für familiale Aufgaben durch den Vater ausdrücklich befürwortet wird. Eine derartige Verteilung von Aufgaben ist jedoch meist nur mit Drittbetreuung möglich. Ebenso tragen diese Elternbriefe der Tatsache Rechnung, daß die Zahl der Alleinerziehenden steigt, und diese in den meisten Fällen auf außerfamiliale Betreuung angewiesen sind. Drittbetreuung gewinnt somit zunehmend an Bedeutung. Anders als in den „Peter-Pelikan-Briefen“ werden folgerichtig Möglichkeiten der Drittbetreuung nicht nur aufgezeigt, sondern die AutorInnen verweisen zudem auf Vor- und Nachteile jeder Betreuungsform. Abschließend wird in den „Pro-Juventute-Briefen“ ausdrücklich Stellung bezogen:

„Wir meinen, daß unsere Gesellschaft unterschiedliche Lebensformen braucht und daß wir sie alle wertschätzen sollten.“ (PJ, Serie I, 1995, 1: 4).

Diesem Grundsatz folgen die „ANE“-Elternbriefe implizit. Sie gehen fast selbstverständlich von einer Vielzahl möglicher Betreuungsarrangements aus. Drittbetreuung wird nicht nur als notwendiger sondern auch als bereichernder Bestandteil eines Betreuungsarrangements thematisiert. Darüber hinaus werden die Eltern ermutigt, sich in ihrer Gemeinde für die Einrichtung von guten Betreuungsmöglichkeiten auch für Kinder unter drei Jahren und für Schulkinder einzusetzen.

Auch wenn die Unterschiede zwischen den Elternbriefen, vor allem hinsichtlich der Einstellung zur Drittbetreuung von kleinen Kindern, nicht zu übersehen sind, besteht doch Übereinstimmung in der Richtung der Aussagen. So werden die Väter in allen Elternbriefen aufgefordert und ermutigt, sich stärker im familialen Bereich zu engagieren. Dem Problem der Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbstätigkeit, das sich mit dem größeren Engagement auch für Väter stellen wird, begegnen die AutorInnen mit dem Hinweis auf die großen Vorteile, die mit der Beteiligung der Väter an familialen Aufgaben für die Vater-Kind-Beziehung, die Entwicklung des Kindes und nicht zuletzt für die Partnerbeziehung verbunden sein können. Hinsichtlich der Akzeptanz von Drittbetreuung deutet sich auch in den „Peter-Pelikan-Briefen“ eine, wenn auch zögernde, Abkehr vom Grundsatz der Konzeptes der „Hauptbezugsperson“ an. Dies kommt in den überarbeiteten Briefen für werdende Eltern von 1997 durch die - im Vergleich zu denen von 1988 - stärkere Betonung des Zusammenhangs von

elterlicher Zufriedenheit mit der Lebensgestaltung und dem Wohlergehen des Kindes zum Ausdruck.

Damit kann gesagt werden, daß alle Vorschläge und Informationen der vorgestellten Elternbriefe zur Aufgabenteilung grundsätzlich davon ausgehen, daß beide Eltern gleichermaßen geeignet sind, ihr Kind von seiner Geburt an zu betreuen und zu erziehen. Darüber hinaus wird die Einbindung von Drittbetreuung in ein Betreuungsarrangement - wenn auch noch in unterschiedlichem Maße - zumindest nicht als schädlich, wenn nicht sogar als positiv gesehen. Dies eröffnet für die Eltern die Möglichkeit, eine spezifisch auf die Situation der Familie abgestimmte Aufgabenteilung zu übernehmen, in der sowohl die Bedürfnisse des Kindes als auch die der Eltern berücksichtigt werden. Damit folgen alle hier vorgestellten Elternbriefe in ihren Ausführungen sowohl gesellschaftlichen Normen zur elterlichen Autonomie als auch gesellschaftlichen Gegebenheiten, die durch Individualisierung und Pluralisierung der Lebensplanung bzw. der Lebensformen gekennzeichnet sind, sowie wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Vater- und Beziehungsforschung. Die weitgehende Übereinstimmung zwischen den Elternbriefen läßt den Schluß zu, daß hinsichtlich des Bereichs „Aufgabenteilung und Geschlechterrollen“ auch mit anderen familienbildenden Maßnahmen inhaltlicher Konsens besteht oder sich herstellen läßt.

3. Erziehungsziele und Erziehungsverhalten in Elternbriefen: ein Spiegelbild normativer und gesellschaftlicher Anforderungen?

Im Gesetzestext (KJHG) werden das Recht des Kindes auf Förderung seiner Entwicklung und das Recht auf Erziehung zu Selbstverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit betont. Im BGB §1626 (2) heißt es:

„Bei der Pflege und Erziehung des Kindes berücksichtigen die Eltern die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewußtem Handeln“

und in § 1631 (2) wird auf das Erziehungsverhalten wie folgt Bezug genommen:

„Entwürdigende Erziehungsmaßnahmen sind unzulässig“.

Damit sind gesetzliche Normen vorgegeben, die von den Eltern ausgestaltet werden sollen. Selbstverantwortung beinhaltet die Fähigkeit, sein Leben selbständig zu gestalten und die Verantwortung dafür zu übernehmen. Gemeinschaftsfähigkeit beinhaltet die Fähigkeit, sich in die Gemeinschaft zu integrieren. Als Voraussetzungen für diese Fähigkeiten können Leistungsbereitschaft bzw. Leistungsfähigkeit und soziale Kompetenz angesehen werden. Diese Fähigkeiten werden im beruflichen Bereich als sogenannte Schlüsselqualifikationen gesehen, d.h. als Fähigkeiten, die berufsübergreifend sind. Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft sind dabei wie folgt definiert: Informationsverarbeitung (Situationsanalyse, Problemanalyse), Planen und Entscheiden (das zu erreichende Ergebnis definieren, Handlungen planen, Kontrollen planen), Lernfähigkeit entwickeln (Lernhilfen nutzen, neuartige Probleme lösen) und dies selbstverantwortlich, initiativ und motiviert. Im beruflichen Zusammenhang werden als Komponenten der sozialen Kompetenz angesehen: die Bereitschaft,

die individuelle Leistungsfähigkeit in die Gruppe einzubringen, die Leistungsfähigkeit der Gruppenmitglieder zu unterstützen und in Kooperation ein gesetztes Ziel zu erreichen (vgl. Grieger 1992; Kurschildgen/Lehneis 1993).

In den folgenden Ausführungen wird der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert den Erziehungszielen Leistungsfähigkeit, Leistungsbereitschaft und soziale Kompetenz in den Elternbriefen eingeräumt wird und welches Erziehungsverhalten die AutorInnen vorschlagen, um diese Zielsetzung zu erreichen.

3.1 Erziehung zur Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit

Die AutorInnen der „Peter-Pelikan-Elternbriefe“ sehen das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Erziehung besteht darin, es in dieser Funktion zu unterstützen. Dementsprechend stehen die Ausführungen zur Leistungserziehung unter der Prämisse: Kinder sind von Geburt an leistungsbereit und leistungsfähig. Sie wollen lernen, ihre Umwelt zu erfahren und zu „erobern“. Aufgabe der Eltern ist es, ihr Kind dadurch zu fördern, daß sie eine anregende, möglichst gefahrlose Umgebung für das Kind schaffen und es in seinem Tun unterstützen.

Eine anregende Umwelt wird nicht primär durch vielfältige Spielsachen oder besondere Aktivitäten geschaffen, die in ihrer Fülle dem Kind oft kaum Gelegenheit geben, sich auf eine Sache zu konzentrieren. Vielmehr befürworten die AutorInnen die Einbeziehung auch des kleinen Kindes in das Leben der Erwachsenen:

*„Lassen Sie ihr Kind teilhaben an Ihrem Leben zu Hause, im Beruf und unterwegs.“
(MHG, Serie I, 1993, 20: 1-3).*

Besonders hervorgehoben wird diese Form der Förderung im zweiten Lebensjahr des Kindes. Mit der in diesem Lebensjahr erlernten Fähigkeit zu laufen vergrößert sich der Aktionsradius des Kindes beträchtlich. Es will nun alles nachahmen, was Erwachsene tun. Den Eltern wird empfohlen, das Kind in die Haushaltstätigkeiten einzubinden, sich „helfen“ zu lassen. Dazu ist Geduld erforderlich, denn manches kann nicht so schnell und auch nicht so perfekt erledigt werden. Das Kind sollte viel Lob erhalten, dies fördere die Freude etwas zu „leisten“ (MHG, Serie I 1993, 13:5; 20: 3).

3.1.1 Selbstbestimmte Leistung und individuumsorientierte Leistungsbewertung

Bedeutung des freien Spiels für die Leistungsentwicklung

Mit zunehmendem Alter wird das Kind selbst entscheiden, was es spielen und wie lange es spielen will. Den Eltern wird zu bedenken gegeben, daß das Kind im Spiel Leistung erbringt. Die AutorInnen betonen, daß das Spiel für das Kind so wichtig ist wie die Arbeit für die Eltern. Wenn das Kind für sich spielt, sollten es die Eltern nicht stören, auch nicht, um mit ihm zu spielen. Niemals sollte ein Kind aus seinem Spiel unvorbereitet herausgerissen werden:

„Die Konzentration beim Spielen ist die erste Übung für Konzentration überhaupt, die der Mensch im Leben braucht“ (MHG, Serie I 1993, 13: 5).

„Ein gesundes Kind spielt mit Ausdauer und Konzentration. Sie können diese Fähigkeiten, die für die Schule und alles Lernen sehr wichtig sind, fördern, indem Sie ihr Kind nicht unnötig beim Spielen unterbrechen“ (MHG, Serie I, 18: 2-3; 19: 6).

Die AutorInnen betonen wiederholt, daß die Zeit, die das Kind mit selbstbestimmtem Spiel verbringt, nie verlorene Zeit ist. Im Spiel erwerbe das Kind ständig neue Erkenntnisse, überwinde Schritt für Schritt Schwierigkeiten und Widerstände und entwickle so ständig seine körperlichen und geistigen Fähigkeiten weiter (so auch Hughes 1991; Cohen 1993).

Die Förderung des selbstbestimmten Spiels und die Forderung, das Kind in seinem Spiel nicht unnötig zu stören, bedeuten nicht, daß die Eltern das Kind sich selbst überlassen sollen. Vielmehr sollten sie das Kind unterstützen, indem sie ihm Anregungen geben und es loben, wenn es etwas Neues gelernt hat:

„Zeigen Sie ihrem Kind immer wieder, daß Sie sich für sein Spiel interessieren. Manchmal reicht es schon, daß Sie sich eine Weile zu ihm setzen und zuschauen. Ein Lob sorgt dafür, daß es zu weiteren Spielen angeregt wird. Kinder, die zuwenig gelobt werden, verlieren die Lust am Spiel, trauen sich nichts mehr zu und werden traurig“ (MHG, Serie I 1993 19: 6-7).

Schrittweise kann dem Kind mehr Selbstverantwortung und Selbständigkeit zugetraut werden. Lernen sei nicht mehr nur eine selbstverständliche Folge des Spiels, denn je mehr sich das Kind seiner wachsenden Fähigkeiten und der Kraft seines Willens bewußt werde, desto gezielter plane es seine „eigenen“ Handlungen. Ende des zweiten Lebensjahres sollte dem Kind verstärkt die Möglichkeit gegeben werden, seine Beschäftigungen frei zu wählen. Dabei solle es auch Neues, Unbekanntes ausprobieren dürfen. Wenn ein Kind wirklich selbständig werden solle, müsse ihm auch entwicklungs- und altersgemäß Verantwortung übertragen werden. Die Eltern sollten sich mit dem Kind freuen, wenn es eine neue Fertigkeit erworben hat und ihm ihre Freude deutlich zeigen. Die Freude über ihre Leistungsfähigkeit sporne Kinder zu neuem Tun an:

„Sie stellen ständig höhere Ansprüche an sich selbst, setzen sich quasi selbst unter Druck“ (MHG, Serie I 1993, 23: 2-5).

Damit warnen die AutorInnen die Eltern davor, Kinder ihrerseits unter Druck zu setzen und Leistung von ihnen zu fordern:

„Die Gefahr besteht, daß das Kind die Freude daran, etwas zu leisten, verliert“ (ebd.).

Dies käme einer Beeinträchtigung seiner Leistungsbereitschaft gleich. Ebenfalls nachteilig wirke sich der Vergleich mit anderen Kindern zuungunsten des eigenen Kindes aus. Dies insbesondere dann, wenn das andere Kind als Vorbild hingestellt wird. Jedes Kind hat sein eigenes Entwicklungstempo. Maßstab seiner Leistung ist der individuelle Fortschritt, den es erzielt:

„Das Kind muß wissen, daß es von seiner Familie und seiner näheren Umgebung angenommen und anerkannt wird: daß es für seine Leistungen und Erfolge (auch die Bemühung ist eine Leistung! Und Teilerfolge sind auch Erfolge!) gelobt wird - und daß ihm Trost und Mut zugesprochen wird, wenn ihm einmal etwas nicht gelingt“ (MHG, Serie I, 1993, 23: 2-5).

Leistungsförderung in der Schule

Wird in der Schule alles anders? Die AutorInnen verweisen darauf, daß sich auch die Schule verändert habe (vgl. Jürgens 1996). Zumindest in den ersten zwei Klassen sei der Unterricht zwanglos gestaltet. Es seien Methoden eingeführt worden, die den Kindern den Übergang in die Schule erleichtern. Die AutorInnen beschreiben die Methode der Freiarbeit, die in besonderem Maße dazu beitrage, daß Lernen in einer Weise gelernt werde, die die Freude am Lernen nicht beeinträchtigt. Im Rahmen dieser Methode wird den Kindern die Auswahl der Themen und die Bestimmung der Reihenfolge ihrer Bearbeitung überlassen (Hansel 1996). Sie wählen ihre Arbeitspartner und bestimmen das Arbeitstempo selbst:

„...Solche Formen des offenen Unterrichts fördern die Entwicklung des eigenständigen Denkens und die Erprobung selbstentwickelter Lösungswege. ...“ (MHG, Serie I 1993, 38: 4-5).

Die AutorInnen sind der Meinung, daß diese Form des Lernens den meisten Kindern Freude mache. Vor allem könnten sie sich besser merken, was sie selbst herausgefunden hätten.

„Obendrein fördert das Lernen, Arbeiten und Üben mit Gleichaltrigen das Sozialverhalten und die Teamfähigkeit“ (MHG, Serie II 1993, 38: 4-5).

3.1.2 Die fremdbestimmte Leistung und die vergleichende Leistungsbewertung

Fertigkeiten, die vom Kind gelernt werden müssen

Betont wird in den Elternbriefen die Bedeutung des selbstbestimmten Spiels zur Entwicklung von Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft. Dennoch wird nicht übersehen, daß sich das Kind in jeder Gesellschaft früh mit fremdbestimmten Leistungsanforderungen konfrontiert sieht. Dies fängt mit der Aufforderung der Eltern an, aus der Tasse zu trinken, mit dem Löffel und später mit Messer und Gabel zu essen, sich zu waschen, die Zähne zu putzen, sich anzuziehen, die Toilette zu benutzen, ins Bett zu gehen, wenn es Zeit ist, usw.

Die AutorInnen raten den Eltern, nie vom Kind etwas zu verlangen, wozu es aufgrund seiner physischen und psychischen Entwicklung noch nicht fähig ist. So wird „Sauberkeitserziehung“ für Eltern und Kind zur Tortur, wenn das Kind einerseits aufgrund seiner physischen Entwicklung noch nicht fähig ist, seine Schließmuskeln zu beherrschen, und aufgrund seiner psychischen Entwicklung noch nicht begreift, was seine Eltern von ihm wollen, wenn sie es auf den Topf setzen. Andererseits stehen die Eltern unter Druck, wenn sie das Kind in den Kindergarten bringen wollen. Die meisten Kindergärten setzen voraus, daß die Kinder „sauber“ sind, bevor sie den Kindergarten besuchen (MHG, Serie I 1993, 12: 3-4; 20: 1-3).

Die AutorInnen raten den Eltern, notwendige Fertigkeiten spielerisch und ohne Druck zu vermitteln. Niemals sollte ein Kind bestraft oder gar geschlagen werden, weil es längere Zeit benötigt, um sich etwas Neues anzueignen. Das kleine Kind begreift nicht, warum die Mutter böse ist, und das größere Kind leidet unter seinen Mißerfolgen. Bestrafung macht es mutlos und ängstlich. Angst ist keine gute Voraussetzung, um Leistung zu erbringen. Es sollten deshalb auch kleinste Erfolge gelobt werden. Dies stärkt das Vertrauen des Kindes in seine Leistungsfähigkeit und damit die Leistungsbereitschaft

Das pädagogisch wertvolle Spielangebot, fremdbestimmte Förderung

Pädagogisches Spiel, das gezielt von den Eltern eingesetzt wird, um bestimmte Fertigkeiten beim Kind zu „üben“, wird von den AutorInnen nicht grundsätzlich abgelehnt. Sie plädieren jedoch dafür, diese Form des Spiels sparsam einzusetzen und das Kind Beginn und Ende des Spiels bestimmen zu lassen. Wenn Entwicklungsdefizite oder Fehlentwicklungen, wie z.B. Haltungsschäden oder Defizite in den Bereichen Feinmotorik, Sprechen u.a.m., beim Kind festgestellt werden, kann der gezielte Einsatz bestimmter Spiele notwendig sein. Dabei sei jedoch sorgfältig darauf zu achten, daß das „Üben“ nicht in „Dressur“ ausartet. Vor allem sollte diese Form des Spiels nicht dazu mißbraucht werden, um das Kind zum „Superkind“ zu machen. Eine ähnliche Einstellung haben die AutorInnen zu den verschiedensten Kursangeboten für Kinder. So lange den Kindern der Besuch von Kursen Freude bereitet, sei nichts dagegen einzuwenden. Negative Auswirkungen für Eigeninitiative und Leistungsbereitschaft werden befürchtet, wenn der Tag des Kindes mit fremdbestimmten Aktivitäten verplant wird. Denn auch für das ältere Kind gilt, daß jedes Kind sein eigenes Tempo der Entwicklung hat und genügend Zeit und Raum benötigt, seine Fähigkeiten zu entwickeln. Die AutorInnen empfehlen, dies zu respektieren und zu akzeptieren (MHG, Serie II, 1993).

Fremdbestimmte Leistungsanforderungen und Leistungsbewertungen in der Schule

Auch wenn die AutorInnen betonen, daß den Kindern in der Schule zunehmend die Möglichkeit eröffnet wird, selbst zu bestimmen, welche Themen des Lehrstoffes sie in welcher Reihenfolge, mit welchen Mitschülern und in welcher Zeit bearbeiten, bleibt die Tatsache, daß ein bestimmter Lehrstoff in einem Jahr gelernt werden muß. Die Schulnoten, die spätestens am Ende des zweiten Schuljahres vergeben werden, drücken nicht mehr die individuellen Leistungsfortschritte des Kindes aus, sondern richten sich nach den Leistungen, die es im Vergleich zu den Leistungen seiner Mitschüler erbracht hat. Weder hat das Kind Einfluß auf die Art der Leistung, die es erbringen muß, noch auf ihre Bewertung (Persy 1996). Es fällt sowohl dem Kind selbst als auch seinen Eltern immer schwerer, in einem schulischen Mißerfolg den möglicherweise individuellen Erfolg des Kindes zu sehen; zu viel hängt in unserer Gesellschaft von den schulischen Leistungen ab (vgl. Lienert/Lienert 1990). Den Eltern wird der Rat gegeben, der zunehmenden Fremdbestimmung und Fremdbewertung entgegenzuwirken, indem sie ihrem Kind möglichst viel Raum für das selbstbestimmte Spiel lassen und in ihm nicht nur das Schulkind, sondern weiterhin ihr Kind, mit all seinen Stärken und Eigenarten sehen und anerkennen (MHG, Serie II, 1993, 38, 42).

3.1.3 Elternbriefe im Vergleich: Entwicklung von Leistungsfähigkeit - Empfehlungen zum Erziehverhalten

Übereinstimmend gehen die AutorInnen der drei untersuchten Elternbriefe vom Kind als aktivem Gestalter seiner Entwicklung aus. Als vorrangige Aufgabe der Eltern wird gesehen, dem Kind Bedingungen bereitzustellen, die seinen Gestaltungswillen und seine Gestaltungsmöglichkeiten fördern bzw. erweitern. Als Bedingungen für die Entwicklung der Leistungsbereitschaft nennen alle AutorInnen der untersuchten Elternbriefe Bezugspersonen, die dem Bedürfnis des Kindes, seine Umwelt zu explorieren, durch die Bereitstellung einer anregenden und möglichst gefahrlosen Umwelt entsprechen. Dazu werden in jeder Altersstufe

Vorschläge gemacht. Unterschiede zwischen den Elternbriefen ergeben sich in der Einschätzung des Einflusses, den Eltern auf die Gestaltung von „kindlichen Umwelten“ nehmen können. Während die Gestaltungsmöglichkeiten der Eltern in den „Peter-Pelikan-Briefen“ und in den Briefen der „Pro Juventute“ eher auf die familiäre und unmittelbare soziale Umwelt des Kindes beschränkt bleiben, werden in den „ANE-Elternbriefen“ auch Einflußmöglichkeiten auf gesamtgesellschaftlicher Ebene gesehen. Die Eltern werden aufgefordert, auf saubere Luft, saubere Gewässer, kindgerechte städtebauliche Maßnahmen, familienfreundliche Arbeitsorganisation, auf eine Organisation der Schule, die Freude am Lernen fördert u.a.m. hinzuwirken, auf eine Umwelt also, die dem Kind vielfältige Erfahrungsräume und damit die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen eröffnet.

Die AutorInnen aller untersuchten Elternbriefe stimmen darin überein, daß die Eltern dem Kind die Freiheit lassen sollten, seine Aktivitäten selbst zu wählen. Ihre Aufgabe wird darin gesehen, das Kind durch Interesse an seinen Aktivitäten und Lob für seine Leistungen zu ermutigen, sich neue Erfahrungsräume zu erschließen. In allen Elternbriefen wird in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des freien Spiels hingewiesen. Dabei wird in den „Peter-Pelikan-Briefen“ und in den „ANE- Elternbriefen“ die Meinung vertreten, daß das Kind in seiner alltäglichen Umgebung und im Zusammenleben mit seinen Bezugspersonen vielfältige Spielmöglichkeiten findet und nützt, um zu lernen. Es wird im Normalfall eher davon abgeraten, Spielmaterial - auch wenn es „pädagogisch wertvoll“ ist - einzusetzen, um Kompetenzen gezielt zu fördern. In den Elternbriefen der „Pro Juventute“ werden zwar sehr viel mehr Spielanregungen gemacht und Spielmaterial empfohlen, im Grundsatz stimmen die AutorInnen in ihren Ausführungen zur Bedeutung des freien Spiels für die Entwicklung von Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft des Kindes jedoch mit den AutorInnen der anderen Elternbriefe überein. In allen Elternbriefen wird ausdrücklich betont, daß die Eltern keine Leistung vom Kind fordern können, die es aufgrund seines Entwicklungsstandes noch nicht erbringen kann. Ebenso schließen die AutorInnen Strafen generell, und insbesondere körperliche Strafen, bei nicht oder ungenügend erbrachter Leistung kategorisch aus - auf der Grundlage der Erkenntnis, daß Strafen die Leistungsbereitschaft und damit die Leistungsfähigkeit des Kindes eher behindern als fördern.

In allen Elternbriefen wird die Bewertung der kindlichen Leistung thematisiert. Dabei wird davon ausgegangen, daß Fremdbewertungen das Kind von Geburt an begleiten; d.h. Eltern, Erzieher, Freunde, Nachbarn, Gleichaltrige usw. bewerten das Kind hinsichtlich seines Entwicklungsfortschrittes und hinsichtlich seiner Leistungen. In jeder der untersuchten Elternbriefserien wird den Eltern nahegelegt, Kriterien zur Bewertung nicht aus Vergleichen mit anderen Kindern abzuleiten, sondern jeweils die individuellen Entwicklungsfortschritte des Kindes als Basis der Bewertung heranzuziehen. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf schulische Leistungen. Zwar wird in den „Peter-Pelikan-Briefen“ betont, daß auch in der Schule, zumindest in den ersten Schuljahren eher der individuelle Leistungsfortschritt des Kindes die Grundlage für die Bewertung der schulischen Leistung bildet, aber es wird auch gesehen, daß spätestens nach dem zweiten Schuljahr die vergleichende Bewertung vorherrschend ist. Die AutorInnen empfehlen den Eltern, den schulischen Bewertungsmaßstäben durch die Beibehaltung der an den individuellen Fortschritten des Kindes orientierten Maßstäbe entgegenzuwirken. In den „ANE-Elternbriefen“ werden die Eltern ermutigt, diese

Maßstäbe auch für den schulischen Bereich zu fordern. Bewertungen und Bewertungskriterien der Eltern sollten dem Kind gegenüber in jedem Fall offengelegt werden. Die AutorInnen aller Elternbriefe meinen, daß Kinder nur auf diese Weise lernen, eigene Bewertungsmaßstäbe für ihre Leistung zu entwickeln.

3.2 Erziehungsziel soziale Kompetenz

Kein anderes Erziehungsziel wird in den „Peter-Pelikan-Briefen“ so häufig und in jeder Altersgruppe angesprochen wie die soziale Kompetenz. Dies entspricht der Bedeutung, die diese Fähigkeit sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich gewonnen hat. Im KJHG wird sie „Gemeinschaftsfähigkeit“ genannt; im beruflichen Kontext spricht man z.B. von „Teamfähigkeit“.

3.2.1 Durchsetzungsfähigkeit und Solidarität mit der Gruppe - gegensätzliche oder komplementäre Komponenten sozialer Kompetenz?

Soziale Kompetenz beinhaltet zwei anscheinend gegensätzliche Komponenten: einerseits die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Ziele in die Gruppe einzubringen und durchzusetzen, zum anderen die Solidarität mit der Gruppe und ihrer Zielsetzung. Die soziale Kompetenz besteht darin, diese scheinbaren Gegensätze zu vereinbaren. Dazu ist es notwendig, sowohl die eigenen Bedürfnisse, als auch die Bedürfnisse anderer zu kennen und sie einzubringen bzw. zu berücksichtigen. Auf dieser Basis, kann ein gemeinsames Ziel gefunden und versucht werden, dieses unter Einsatz der Fähigkeiten aller Gruppenmitglieder, in gegenseitiger Unterstützung und Kooperation zu erreichen. Die Erziehung zu sozialer Kompetenz beinhaltet demnach die Erziehung zur bzw. Entwicklung von Selbstwahrnehmung, Selbstwertgefühl und Durchsetzungsfähigkeit einerseits und Empathiefähigkeit und Fähigkeit zur Kooperation andererseits. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten ist für Eltern und Kind eine Aufgabe, die sich in jeder Phase der kindlichen Entwicklung in veränderter Form stellt; sie beinhaltet letztendlich die lebenslange Aufgabe, das Verhältnis des Individuums zu seiner personalen Umwelt zu definieren und zu gestalten (vgl. Friedlmeier 1993; McGurk 1992).

3.2.2 Förderung sozialer Kompetenz im familialen Kontext

Die AutorInnen der „Peter-Pelikan-Briefe“ betonen, daß soziale Kompetenz in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit steht, vertrauensvolle Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen. Diese Fähigkeit wird in der Familie bzw. in der Interaktion mit den Eltern grundgelegt. Die Möglichkeit des Kindes, Vertrauen in andere Menschen zu entwickeln, ist abhängig davon, wie einfühlsam die Eltern auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen bzw. eingehen können:

„Für das erste Lebensjahr des Kindes gilt grundsätzlich, daß auf die Bedürfnisse des Kindes umgehend reagiert werden sollte. Eine Verwöhnung ist in diesem frühen Alter nicht zu befürchten“ (MHG, Serie II 1993, 2: 2).

Da das Kind seine Bedürfnisse zunächst vorwiegend durch Schreien artikulieren kann, geben die AutorInnen Hinweise zur Interpretation des kindlichen Schreiens: Je zutreffender die

Eltern das Schreien des Kindes interpretieren und darauf reagieren, desto eher entwickelt es eine vertrauensvolle Beziehung zu ihnen. Kinder, die zu ihren Bezugspersonen eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen konnten, sind mit zunehmendem Alter eher fähig, die Bedürfnisse anderer zu erkennen und in ihrem Handeln zu berücksichtigen (Großmann1984). Je älter das Kind wird, desto stärker können Eltern diesen Aspekt bei ihrem Kind fördern, indem sie mit ihm über angenehme, aber auch über unangenehme Gefühle sprechen. Gerade im Hinblick auf die Erziehung zu sozialer Kompetenz ist das soziale Verhalten der Eltern ein bedeutender Teil des Erziehungsverhaltens. Die Streitkultur aber auch die Art und Weise, wie Zuneigung zwischen den Eltern gezeigt wird, beeinflusst die Art und Weise, wie das Kind mit seinen Bezugspersonen und mit Gleichaltrigen umgeht (MHG, Serie I, 1993, 33: 4). Die AutorInnen betonen, daß es in allen Altersgruppen wichtig sei, daß die Eltern ihre Zuneigung zum Kind deutlich zeigen, insbesondere dann, wenn sie dem Kind Grenzen setzen müssen.

3.2.3 Förderung sozialer Kompetenz außerhalb des familialen Kontextes - Durchlässigkeit der Grenzen zwischen Familie und sozialem Umfeld

Kontakt des Kindes zu Gleichaltrigen

Die AutorInnen plädieren dafür, daß sich die „junge“ Familie zum sozialen Netz hin öffnet. Dies wird sowohl in Zusammenhang mit der Gefahr der Isolation der Familie insbesondere im ersten Lebensjahr des Kindes betont als auch in Zusammenhang mit der Erziehung zu sozialer Kompetenz. So wird das Zusammensein mit Eltern, die ebenfalls Kleinkinder haben, durch die Teilnahme an Mutter-Kind-Gruppen bzw. Eltern-Kind-Gruppen oder Krabbelgruppen mit dem Hinweis angeregt, daß auch kleine Kinder bereits Interesse an gleichaltrigen Kindern haben. Auch wenn sie scheinbar noch nicht viel miteinander tun können, sei die Erfahrung, daß es ihnen ähnliche „Wesen“ gebe, wertvoll für die Kinder (so auch Hennessy 1992; Niedergesäss/Werner-Rosen1993). Der gelegentlich etwas „rauhe“ Umgang der Kinder untereinander tue ihrer Freude am Zusammensein keinen Abbruch:

„...So weit es möglich ist, sollten sich die Erwachsenen nicht in die Spiele bzw. die Annäherungsversuche ihrer Kinder einmischen. Kinder überwinden einen Schubser oder einen Puff meist sehr schnell und nehmen ihn nicht länger übel“ (MHG, Serie I 1993, 12: 5).

Zudem sollten Gelegenheiten, andere Kinder zu sich einzuladen, wie z.B. Geburtstage des Kindes oder die Übernahme der zeitweisen Betreuung anderer Kinder, genützt werden. Anregungen zur Förderung des Zusammenseins des Kindes mit anderen Kindern werden in allen Altersgruppen gegeben. Allerdings sind diese Anregungen für das Kind unter drei Jahren immer auf Kontexte bezogen, in denen Eltern und Kind gemeinsam präsent sind, die Eltern also durch ihre Anwesenheit als „sichere Basis“ fungieren können. Soziale Kompetenz fördernde Komponenten des Zusammenseins mit Kindern bei der Tagesmutter oder in der Krippe werden dagegen nicht thematisiert.

Erst in Zusammenhang mit dem Kindergartenbesuch wird darauf hingewiesen, welch einen besonderen Wert die Gleichaltrigengruppe für die Entwicklung sozialer Kompetenz hat. Das Kind müsse durch die Spielregeln einer Gruppe lernen, sich einzufügen und sich auch durchzusetzen. Dies könne es zu Hause nicht, selbst wenn es Geschwister hat. Doch das sei

wichtig für das spätere Leben in der Schule, im Beruf und in der Partnerschaft (MHG, Serie I, 1993, 22: 3). Eigene Verhaltensweisen werden im Umgang mit Gleichaltrigen auf ihre Angemessenheit hin überprüft und korrigiert. Kinder lernen auf diese Weise, aufeinander einzugehen, sich gegenseitig zu helfen und miteinander zu leben:

„Nicht die Erwachsenen korrigieren die Kinder; die Kinder tun das untereinander; und von einem „Gleichen“ kann man sich das auch leichter gefallen lassen“ (MHG, Serie I, 1993, 24: 3).

Mit zunehmendem Alter werden gleichaltrige Freunde für Kinder immer wichtiger (Bosch/Gessner/Görge 1986). Die AutorInnen der „Peter-Pelikan-Briefe“ weisen darauf hin, daß die Wahl ihrer Freunde den Kindern überlassen bleiben sollte. Auch wenn Eltern manchmal der Meinung sind, dieser oder jener Freund sei kein „Umgang“ für ihr Kind, sollte mit Umgangsverboten vorsichtig umgegangen werden. Kinder lernen nicht nur von Kindern, die aus der gleichen sozialen Schicht, aus dem gleichen Milieu kommen oder aus dem gleichen Land stammen (MHG, Serie I, 1993, 39:3). Sie lernen auch nicht nur von Kindern, die den Erwachsenen gegenüber höflich und in der Schule strebsam sind oder sonstigen Ansprüchen mancher Eltern an die Freunde ihrer Kinder entsprechen:

„Für das (Schulkind) ist ein guter Kontakt zu Gleichaltrigen wichtig und ein gewisser Freiraum notwendig, um sich zu entfalten und Selbständigkeit zu entwickeln. Manche Eltern sind aber skeptisch und befürchten ungünstige Einflüsse. Trotzdem bleibt ihnen nichts anderes übrig, als ihren Kindern, auch in bezug auf ihre Freunde, Vertrauen entgegenzubringen“ (MHG, Serie I, 1993, 49: 2).

Kontakt des Kindes zu anderen Erwachsenen

Ebenso wie den Kontakt zu Gleichaltrigen befürworten die AutorInnen den frühen Kontakt des Kindes mit anderen Erwachsenen. Dazu wird vorgeschlagen, das Kind zu Besuchen mitzunehmen, und vor allem Großeltern, aber auch andere Verwandte oder Freunde und Nachbarn als Babysitter einzusetzen. Das Kind lerne dadurch, daß auch andere erwachsene Menschen Interesse an ihm hätten und „vertrauenswürdig“ seien (so auch Pianta 1992). Wie wichtig andere Erwachsene für Kinder werden können, wird am Beispiel der Beziehung des Kindes zu seiner Lehrerin bzw. seinem Lehrer im ersten Schuljahr aufgezeigt. Für viele Kinder wird die Lehrerin bzw. der Lehrer zu einer wichtigen Bezugsperson, die in vielen Dingen mehr Autorität hat als die eigenen Eltern:

„...Und überhaupt schimpft sie viel weniger als du - sie ist viel netter“ (MHG, Serie I, 1993, 38: 5).

Die AutorInnen empfehlen den Eltern, sich darüber zu freuen, daß ihr Kind seine Lehrerin bzw. seinen Lehrer gerne mag. Die Lehrkraft als Bezugsperson kann dem Kind in kritischen Familiensituationen, z.B. bei Geschwisterrivalität, bei einer elterlichen Trennung u.ä., ein hilfreicher Ansprechpartner sein. Darüber hinaus bleibe die Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit des Kindes noch lange an seine Beziehungen zu seinen LehrerInnen gebunden. Die Bedeutung der Tagesmutter oder Erzieherin in der Krippe oder im Hort als Bezugsperson wird in diesem Zusammenhang nicht thematisiert.

Die AutorInnen betonen, daß das Kind lernen muß, sich nicht nur mit Gleichaltrigen, sondern auch mit Erwachsenen auseinanderzusetzen und Konflikte zu bewältigen. Sie verweisen

darauf, daß die Umweltbedingungen, unter denen Kinder insbesondere in den Städten aufwachsen, nur wenig kindgerecht sind:

„Viele Menschen leben zu eng aufeinander, und Reizbarkeit und Streß gehören genauso zur modernen Lebensweise wie Konsum und Umweltbelastung. Dazu kommt, daß viele Wohnungen schlecht isoliert sind. Kontaktarmut und Anonymität tragen dazu bei, daß mitunter wenig gegenseitiges Verständnis besteht“ (MHG, Serie I, 1993, 39: 7).

So seien manche Auseinandersetzungen mit Nachbarn vorprogrammiert, denn Kinder sind laut und benötigen Platz zum Toben. Bei Beschwerden der Nachbarn über die Kinder sollte davon Abstand genommen werden, sich sofort auf die Seite des Kindes zu stellen oder gar Gegenwürfe zu machen. Das Anliegen desjenigen, der sich beschwert, sollte ernst genommen und die Bereitschaft gezeigt werden, Abhilfe zu schaffen. Andererseits sollten Eltern auch die Sichtweise des Kindes verdeutlichen. Mit dem Kind muß über solche Angelegenheiten gesprochen werden. Den Eltern wird geraten, beim Kind Verständnis für das Anliegen der Nachbarn zu wecken und ihm gleichzeitig zu versichern, daß sie auch seine Lage verstehen. Gemeinsam sollte nach Kompromissen gesucht werden. Es wird empfohlen, daß Kind und Eltern die erarbeiteten Vorschläge dem Nachbarn gemeinsam unterbreiten. Diese Vorgehensweise zeige dem Kind einerseits, daß es sich auf die Unterstützung der Eltern verlassen könne, wenn es darum gehe, eigene Bedürfnisse durchzusetzen, andererseits fördere sie sein Einfühlungsvermögen in die Belange anderer Menschen und seine Problemlösungsfähigkeit.

3.2.4 Elternbriefe im Vergleich: Entwicklung der Basiskompetenz „Soziale Kompetenz“

In allen Elternbriefen nehmen die Hinweise zur Entwicklung sozialer Kompetenz in jeder behandelten Altersgruppe breiten Raum ein. Dabei gehen alle AutorInnen von der Annahme aus, daß sich soziale Kompetenz in der Interaktion des Neugeborenen mit seinen Bezugspersonen entwickelt und in ihrer Qualität abhängig ist von der Fähigkeit der Betreuungspersonen, einfühlsam auf die Bedürfnisse des Kindes einzugehen. Sowohl die AutorInnen der „ANE-Elternbriefe“ als auch die der „Pro-Juventute-Briefe“ sind - anders als die AutorInnen der „Peter-Pelikan-Briefe“ - der Meinung, daß das Kind zu allen Personen, die regelmäßig seine personale „Umwelt“ bilden, vertrauensvolle Beziehungen aufbauen kann. Dabei spiele die Zeit, die diese Personen mit dem Kind verbringen, eine untergeordnete Rolle. Vielmehr sei die Art und Weise, wie sie mit dem Kind interagieren, ausschlaggebend für die Qualität der jeweiligen Beziehung. Die nachrangige Bedeutung des Faktors „Zeit“ wird in den Briefen der „Pro Juventute“ hervorgehoben. In den „ANE-Elternbriefen“ wird in den Fällen, in denen von den Eltern Drittbetreuung für ihr kleines Kind in Anspruch genommen wird, von dem zweiten „Zuhause“ gesprochen. Die Skepsis der AutorInnen der „Peter-Pelikan-Briefe“ gegenüber einem Betreuungsarrangement, das mehrere Betreuungspersonen einschließt, kann auf die Annahme der früheren Bindungstheorie zurückgeführt werden, das kleine Kind könne jeweils nur zu einer Person, der „Hauptbezugsperson“ eine vertrauensbildende Beziehung entwickeln. Die Unmöglichkeit, sich an eine Bezugsperson zu „binden“, würde nach bindungstheoretischen Annahmen bedeuten, daß dem Kind die Basis für die Entwicklung sozialer Kompetenz fehlt (Bowlby 1953). Allerdings kommt diese Annahme auch in den

„Peter-Pelikan-Briefen“ nicht mehr ungebrochen zum Ausdruck. Dies ist wohl auf die Kritik an und auf neuere Erkenntnisse aus der Bindungstheorie selbst zurückzuführen. Danach beeinträchtigen Wechsel von Bezugspersonen das Vertrauen des Kindes in die Beständigkeit von Beziehungen nur dann, wenn diese Wechsel Beziehungsabbrüchen gleichkommen. Solange immer wiederkehrend die gleichen Betreuungspersonen in ein Betreuungsarrangement eingebunden sind, erscheint dies dem Kind als Konstanz seiner personalen Umwelt. In diesem Fall wird die soziale Kompetenz des Kindes durch die Verfügbarkeit mehrerer Betreuungspersonen eher gefördert denn behindert (vgl. Großmann 1984).

Konsens besteht unter den AutorInnen der Elternbriefe darüber, daß bereits das kleine Kind den Kontakt zu anderen erwachsenen Personen und vor allem zu anderen Kindern benötigt und sucht. Für jede der behandelten Altersgruppe werden Anregungen zur Förderung derartiger Kontakte gegeben und ihre Bedeutung für die Entwicklung sozialer Kompetenz hervorgehoben.

4. Eltern und Experten als Partner in dem Bemühen, elterliche Erziehungskompetenz zu optimieren

Die AutorInnen der „Peter-Pelikan-Briefe“ sehen die Eltern nicht einseitig als Empfänger von Unterstützung, sondern vielmehr als kompetente Partner in dem Bemühen, Kinder zu selbstverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Erwachsenen, zu „finer persons“, zu erziehen und ihnen Raum zu geben, um sich zu entwickeln und zu entfalten. Dies kommt dadurch zum Ausdruck, daß sie die Erfahrungen und das Wissen von Eltern bei der Überarbeitung der Briefe einbeziehen und Eltern wiederholt bitten, ihre Meinung zu den Elternbriefen, die sie erhalten, zu äußern. Damit wird den Eltern ein Diskussionsforum angeboten, das von ihnen dazu genutzt werden kann, nicht nur Rezipienten der Elternbriefe zu sein, sondern aktiv an deren Konzeption mitzuarbeiten (vgl. Beck-Gernsheim 1990).

4.1 Prämisse: Eltern sind bereit und grundsätzlich fähig, ihr erstgeborenes Kind zu erziehen

Die Akzeptanz der Eltern als Partner setzt die Ansicht voraus, daß Eltern grundsätzlich bereit sind, ihrem erstgeborenen Kind die bestmöglichen Entwicklungsbedingungen zu bieten. Doch sind die AutorInnen der „Peter-Pelikan-Briefe“ der Ansicht, daß die Unsicherheit von Ersteltern noch groß ist, und Mann und Frau erst dann lernen, ein Kind zu erziehen, wenn sie Eltern geworden sind. Die Elternbriefe sollen die Eltern bei diesem Lernprozeß durch Informationen, aber auch durch Ermutigung unterstützen. Die AutorInnen der Elternbriefe betonen, daß sie weder Weltanschauungen vermitteln noch Parteipolitik betreiben wollen. Wie die Ausführungen zu den Geschlechts- bzw. Elternrollen zeigen, kann dies insofern nicht vermieden werden, als im Rahmen von Erziehung immer Weltanschauungen weiter gegeben werden. Dem können sich auch noch so „objektive“ Erziehungsratgeber nicht entziehen. Und so lange bestimmte Einstellungen nicht zu absoluten Wahrheiten gemacht werden, ist dies ja auch durchaus zulässig. Es gibt nur ein Beispiel in den „Peter-Pelikan-Briefen“, wo eine bestimmte Einstellung unter Berufung auf wissenschaftliche Erkenntnisse fast den Charakter

einer absoluten Wahrheit erhält: die Forderung nach einer „Hauptbezugsperson“ für das Kind unter drei Jahren (MHG, Serie 0, 1988; PP, Serie 0, 1997). Alle anderen Ratschläge bzw. Informationen lassen den Eltern im Rahmen gesetzlicher Vorgaben (z.B. § 1666 BGB; MHG, Serie I, 1993, 10: 5; 33: 7) viel Spielraum für die Gestaltung ihrer Elternschaft.

Die grundsätzliche Bereitschaft der Eltern, ihrem Kind die bestmöglichen Entwicklungsbedingungen bereitzustellen, wird auch dann nicht in Zweifel gezogen, wenn das erstgeborene Kind kein Wunschkind ist und/oder in eine Lebenssituation hinein geboren wird, die es den Eltern schwer macht, dem Kind optimale Entwicklungsbedingungen zu bieten (MHG, Serie I, 1993, 1:4-5). Diese Bereitschaft unterstützen die AutorInnen durch Anerkennung, Ermutigung und Hinweise auf Hilfsangebote von staatlicher oder privater Seite, wie z.B. Hinweise auf Beratung durch das Jugendamt, das Sozialamt, die Angebote des Verbands alleinerziehender Mütter und Väter, Selbsthilfegruppen u.a.m. Sie weisen zudem darauf hin, daß es auch im Interesse des Kindes sein kann, es in einer Pflegefamilie unterzubringen oder zur Adoption freizugeben. Nur wenig Verständnis zeigen die AutorInnen der „Peter-Pelikan-Briefe“ für alleinerziehende Mütter, die die Väter vom Kontakt mit ihrem Kind ausschließen, oder für Väter, die keine Verantwortung für ihr Kind übernehmen. Dennoch weisen sie darauf hin, daß es Fälle gibt, wo der Ausschluß oder der Rückzug des Vaters (oder auch der Mutter) im Sinne des Kindeswohls sein kann.

4.2 Ermutigung statt Entmutigung

Es wird anerkannt, daß es für Eltern nicht immer leicht ist, dem Kind und den gesellschaftlichen Anforderungen an Elternschaft gerecht zu werden. Eltern zu sein, ist gegenwärtig ein schwieriger Beruf. Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß das Elternrecht ein Pflichtrecht ist. Den Formulierungen zum Kindeswohl im Kindschaftsrecht müssen Eltern entsprechen. Sie dienen dem Schutz vor Mißbrauch des Elternrechts. Neben den gesetzlichen Vorschriften setzen wissenschaftliche Erkenntnisse zur kindlichen Entwicklung Eckwerte für die Erziehung. Zudem erfordert das Leben in einer gegebenen Gesellschaft spezifische Kompetenzen. Alle drei Komponenten sind richtungsweisend für die Erziehungsarbeit der Eltern und auch, wie die Ausführungen in den Elternbriefen verdeutlichen, für diejenigen, die den Eltern mit Rat zur Seite stehen wollen. Diesen Richtlinien zu folgen, kann zu einer verwirrenden Aufgabe werden, denn sowohl wissenschaftliche Erkenntnisse als auch gesetzliche Normen und gesellschaftliche Anforderungen verändern sich, so daß es im „Elternberuf“ ähnlich ist wie in anderen Berufen: Ständig muß hinzu gelernt werden (vgl. Beck-Gernsheim 1990). Erziehungsratgeber, auch die Elternbriefe, sind deshalb gezwungen, Eltern zu ermutigen, bei der Gestaltung ihrer Elternschaft nach kreativen Lösungen zu suchen, vieles auszuprobieren, Vorschläge kritisch aufzunehmen und anzuwenden und damit die Autonomie der Eltern zu betonen. Die Unsicherheit, die für viele Eltern gerade beim ersten Kind mit dieser Gestaltungsfreiheit verbunden ist, wird dadurch abgebaut, daß die AutorInnen der „Peter-Pelikan-Briefe“ vermeiden, kategorische Forderungen zu stellen. Sie betonen immer wieder, daß es keine „perfekten“ Eltern gibt. Geduld sei nicht nur dem Kind gegenüber notwendig, sondern auch gegenüber dem eigenen Lernprozeß, dem Hineinwachsen in die Elternschaft.

4.3 Bedürfnisse des Kindes im Widerspruch zu den Bedürfnissen der Eltern?

Auch wenn die AutorInnen der „Peter-Pelikan-Briefe“ in ihren Ausführungen dezidiert von den Bedürfnissen des Kindes ausgehen, übersehen sie nicht, daß Eltern ebenfalls Bedürfnisse haben. Sie halten offenbar nichts davon, daß sich Eltern für ihre Kinder „aufopfern“. Nach ihrem Grundsatz „zufriedene Eltern haben zufriedene Kinder“, versuchen sie, Wege aufzuzeigen, wie die Bedürfnisse der Kinder mit denen der Eltern zu vereinbaren sind.

Manche Ersteltern ziehen sich aus dem gesellschaftlichen Leben weitgehend zurück und widmen sich ganz ihrer Erzieheraufgabe. Andere, wie z.B. Alleinerziehende, werden zunehmend isoliert, weil sie keine Möglichkeit sehen, Unterstützung bei der Bewältigung ihrer Aufgaben zu erhalten. Beide Verhaltensweisen erscheinen den AutorInnen weder im Sinne des Wohlbefindens der Eltern noch dem der Kinder: Erwachsene benötigen den Kontakt zu Erwachsenen ebenso, wie Kinder den Kontakt zu Kindern brauchen. Die Hinweise zur Reorganisation und/oder zum Aufbau eines sozialen Netzes betreffen deshalb nicht nur kindspezifische Aktivitäten, wie die Teilnahme an Eltern-und-Kind-Gruppen, Krabbelgruppen usw., sondern sind vor allem auf „Erwachsenenaktivitäten“ gerichtet. Die AutorInnen schlagen vor, Einladungen aus dem Bekanntenkreis anzunehmen, Veranstaltungen zu besuchen und dergleichen mehr. Sie weisen darauf hin, daß Großeltern, Verwandte oder Freunde meist gerne bereit sind, die Aufgabe als Babysitter zu übernehmen. Insbesondere Freunde, die selbst kleine Kinder haben, seien oft bereit, einzuspringen, wenn sie umgekehrt ebenfalls Hilfe erwarten könnten. Eine weitere Möglichkeit sehen die AutorInnen darin, selbst Einladungen zu veranstalten. Diese müßten nicht perfekt sein. Meist hätten Bekannte mehr Verständnis für die Situation als man annehme.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der immer wieder angesprochen wird, ist die Pflege der Partnerschaft. Über all den Pflichten und Freuden der Elternschaft sollte nicht vergessen werden, daß Eltern auch Partner sind. Es sollte Zeit ohne das Kind gefunden werden, die nur Mann und Frau gehört. Denn gerade in der ersten Zeit des Elternseins mit ihren hohen Belastungen und den vielen Problemen, die häufig zu Konflikten zwischen den Partnern führen, sind Gespräche und gemeinsame schöne Erlebnisse wichtig, die beiden Partnern die Sicherheit geben, daß sie nach wie vor füreinander und nicht nur in ihrer Funktion als Eltern wichtig sind.

Und nicht zuletzt erinnern die AutorInnen daran, daß jeder Mensch, auch Eltern, Zeit für sich benötigen, um zu entspannen und sich ein bißchen zu verwöhnen. Nach solchen Ruhepausen, sei es leichter, den Anforderungen des Alltags mit Gelassenheit und Fröhlichkeit zu begegnen. Beides sind Stimmungen, die auch dem Kind zugute kommen.

4.4 Elternbriefe im Vergleich: Eltern als Partner der Experten

Die AutorInnen aller Elternbriefe setzen das Interesse der Eltern am Wohlergehen ihres Kindes voraus und sind zuversichtlich, daß die Eltern im Umgang mit ihrem Kind lernen, gute Eltern zu sein (vgl. Schütze 1978). Mit dieser Grundeinstellung treten die AutorInnen in Dialog mit den Eltern. Sie versuchen mit ihren Ausführungen nicht nur die Eltern in deren Lern-

prozeß zu unterstützen, sondern bieten ihnen auch die Möglichkeit, eigene Vorstellungen in die Konzeption der Elternbriefe einzubringen: zum einen durch die Einbeziehung von interessierten Eltern in die Expertengruppe, die für die Überarbeitung der jeweiligen Elternbriefe zuständig ist, zum anderen durch die Bitte an die Eltern um Rückmeldung darüber, inwieweit ihnen die Elternbriefe Unterstützung leisten können.

Alle AutorInnen stimmen darin überein, daß es Aufgabe der Eltern ist, eine personelle und dingliche Umwelt zu schaffen, die es dem Kind erlaubt, sich gemäß seinen individuellen Möglichkeiten zu entwickeln. Dabei werden die Einflußmöglichkeiten der Eltern hinsichtlich der Gestaltung einer kindgerechten Umwelt unterschiedlich gesehen. Während in den Ausführungen der „Peter-Pelikan-Briefe“ und der Elternbriefe der „Pro Juventute“ gesellschaftliche Rahmenbedingungen als nur bedingt veränderbar begriffen werden, und sich die Hinweise in diesem Bereich eher auf den Umgang mit bestehenden Verhältnissen konzentrieren, ermutigen die AutorInnen der „ANE-Elternbriefe“ die Eltern darüber hinaus, sich auf gesellschaftspolitischer Ebene aktiv für Veränderungen im Sinne des Kindeswohls einzusetzen.

Auch wenn alle AutorInnen der Elternbriefserien, insbesondere die der „Peter-Pelikan-Briefe“, in ihren Ausführungen dezidiert von den Bedürfnissen des Kindes ausgehen, wird nicht übersehen, daß Eltern ebenfalls Bedürfnisse haben, die manchmal in Widerspruch zu denen ihres Kindes stehen können. In allen Elternbriefen werden Hinweise zur Auflösung eventuell bestehender Widersprüche gegeben. Es wird wiederholt betont, daß ein enger Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit ihrer Lebenssituation und dem Wohlbefinden des Kindes besteht.

In allen der hier vorgestellten Elternbriefserien kommt die Anerkennung der elterlichen Leistung zum Ausdruck. Dabei wird von den Eltern nicht erwartet, daß sie in jedem Fall perfekte Eltern sind: So wie den Eltern empfohlen wird, Geduld mit ihrem Kind zu haben, bemühen sich die AutorInnen der Elternbriefserien den Eltern nahezulegen, auch mit dem Partner/der Partnerin und mit sich selbst Geduld zu haben, Fortschritte anzuerkennen und Fehlschlägen mit Nachsicht und Humor und dem Mut zum Neubeginn zu begegnen. Insbesondere in den Elternbriefen der „Pro Juventute“ wird immer wieder auf die erfreulichen Seiten der Elternschaft hingewiesen und empfohlen, diese zu genießen. Dies gebe Kraft, auch die mühevollen Zeiten zu bewältigen.

5. Zusammenfassung und Schlußfolgerung

Grundlage der Ausführungen sind in den untersuchten Elternbriefen die Grundbedürfnisse des Kindes. In Übereinstimmung mit einschlägigen Gesetzen und gesellschaftlichen Normen wird dem Kindeswohl damit ein hoher Stellenwert eingeräumt. Alle AutorInnen gehen weiter davon aus, daß Mutter und Vater in gleichem Maße geeignet sind, den Grundbedürfnissen ihres Kindes zu entsprechen. Damit distanzieren sie sich von geschlechtsspezifischen Rollenbildern und eröffnen für Eltern die Möglichkeit, bei Geburt des ersten Kindes eine geschlechtsunspezifische Aufgabenverteilung vorzunehmen. Anders als in den anderen untersuchten Elternbriefen wird in den „Peter-Pelikan-Briefen“ die Verfügbarkeit einer

„Hauptbezugsperson“ als ein Grundbedürfnis des Kindes zumindest in den ersten achtzehn Lebensmonaten angesehen. Mit dem Konzept der „Hauptbezugsperson“ ist die Forderung verbunden, daß ein Elternteil die Erwerbstätigkeit zumindest in dieser Zeit - besser noch in den ersten drei Jahren - zugunsten der Familientätigkeit aufgibt. Dies schränkt die Möglichkeit zur geschlechtsunspezifischen Verteilung von familialen Aufgaben drastisch ein. Entgegen der Intention der AutorInnen der „Peter-Pelikan-Briefe“ findet dadurch eine Traditionalisierung der Geschlechterrollen statt. Diese Tendenz wird durch die Vorbehalte der AutorInnen gegenüber der Einbindung einer Drittbetreuung in das Betreuungsarrangement verstärkt. Mit dem Hinweis, daß letztendlich die Zufriedenheit der Eltern mit dem übernommenen Betreuungsarrangement und die Qualität ihrer Interaktion mit dem Kind ausschlaggebend für die positive Entwicklung des Kindes sei, geraten die AutorInnen in Widerspruch zu ihrer Forderung nach einer „Hauptbezugsperson“. In den anderen gesichteten Elternbriefen ist dieser Widerspruch nicht gegeben, da das Konzept der „Hauptbezugsperson“ nicht zur Grundlage der Aufgabenverteilung gemacht wird.

Der aufgezeigte Widerspruch beschränkt sich jedoch nicht auf die Elternbriefe, sondern ist auch auf gesellschaftlicher Ebene wirksam. Dies zeigt sich auf politischer Ebene an der Ausdehnung des Erziehungsurlaubs bei gleichzeitig zögerndem Ausbau der institutionellen Betreuungsmöglichkeiten für Kinder unter drei Jahren. Andererseits wird auf politischer Ebene die „Wahlfreiheit“ betont, die es den Eltern erlauben soll, eine Verteilung von beruflichen und familialen Aufgaben nach ihren Bedürfnissen vorzunehmen. Um die Wahlfreiheit der Eltern zu fördern, wurde der Erziehungsurlaub geschlechtsunabhängig konzipiert. Zudem ist es während des Erziehungsurlaubs möglich, bis zu 19 Stunden erwerbstätig zu sein. Das Jugendamt ist behilflich bei der Beschaffung einer Tagespflegestelle für das Kind. Im Rahmen der Flexibilisierung von Arbeitszeiten gab es auch von seiten der Wirtschaft Bemühungen, familienfreundliche Arbeitszeiten einzuführen. Einzelne Firmen unterstützen die Ausbildung von Tagesmüttern finanziell, um ihren Beschäftigten die Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbstätigkeit zu erleichtern. Angesichts der angespannten Arbeitsmarktlage ist es zweifelhaft, ob diese Ansätze weiter verfolgt werden.

Im weiteren Verlauf der Familienentwicklung findet in den untersuchten Elternbriefen eine mehr oder weniger starke Traditionalisierung der Ausführungen zur Verteilung familialer Aufgaben statt. Damit verlieren sie ihren innovativen Charakter im Bereich der Aufgabenteilung und beugen sich den faktischen Gegebenheiten.

In allen gesichteten Elternbriefen wird das Kind als Agent seiner Entwicklung gesehen. Die Aufgabe der Eltern besteht demgemäß darin, eine personale und dingliche Umwelt bereitzustellen, die das Kind anregt und in seinen Bemühungen, mit der „Umwelt“ zu interagieren, sie zu begreifen und zunehmend zu beherrschen, unterstützt. Die Ausführungen der AutorInnen zum elterlichen Erziehungsverhalten sind sowohl hinsichtlich der Erziehung zur Leistungsfähigkeit als auch zur sozialen Kompetenz gekennzeichnet durch die Beachtung und das Eingehen auf die Einzigartigkeit und die Selbstbestimmung des Kindes. Der Selbstbestimmung soll nur dann Grenzen gesetzt werden, wenn für das physische oder psychische Wohl des Kindes Gefahr droht oder die Notwendigkeit besteht, auf die Belange anderer Rücksicht zu nehmen. Dabei verkennen die AutorInnen nicht, daß Kinder sehr früh mit fremdbestimmten bzw. institutionellen Anforderungen an ihre Leistungsfähigkeit und soziale

Kompetenz konfrontiert werden. Dies wird für ältere Kinder insbesondere im Hinblick auf die Schulanforderungen thematisiert. Von den AutorInnen der gesichteten Elternbriefe wird die Hoffnung geäußert, und die Eltern werden ermutigt, darauf zu dringen, daß sich die Bildungsinstitutionen in ihrer Organisation und Methodik zunehmend an den gesellschaftlichen Erfordernissen orientieren, die verstärkt Kooperation und damit verbunden, die Nutzung der spezifischen Leistungsfähigkeit jedes einzelnen Individuums erfordern. In den Ausführungen der Elternbriefe ist diese „Neu“-Orientierung weitgehend vollzogen.

Das im Gesetz verankerte Recht der Eltern, die Sorge für ihr Kind in Eigenverantwortung zu übernehmen, beinhaltet Pflichten, die ebenfalls gesetzlich festgelegt sind. Der Staat übernimmt seinerseits die Aufgabe, darüber zu „wachen“, daß diese Pflichten erfüllt werden. Wie die Eltern die Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten konkret umsetzen, bleibt weitgehend ihnen überlassen, solange das Kindeswohl nicht gefährdet ist. Die AutorInnen der Elternbriefe sehen ihre Aufgabe übereinstimmend darin, die Eltern hinsichtlich der Ausgestaltung der elterlichen Sorge im Verlaufe der Familienentwicklung zu unterstützen. Ihre Aufgabe wird dadurch erschwert, daß es unterschiedliche Familienformen gibt, in denen Erziehungsarbeit geleistet wird, und innerhalb dieser Familienformen und/oder die Familienformen übergreifend eine Vielzahl von Möglichkeiten bestehen, Erziehungsarbeit zu organisieren. Hinzu kommen spezifische Problemlagen in den Familien, die ebenfalls Beachtung finden sollen. Dieser Vielfalt wollen die Elternbriefe Rechnung tragen, denn es ist ihr erklärtes Ziel *alle* Ersteltern zu erreichen. Dies bedingt einerseits, daß immer wieder überprüft werden muß, inwieweit die Elternbriefe in ihrer Themenwahl bedarfsgerecht sind und in ihren Empfehlungen gesellschaftlichen Veränderungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen folgen.

Trotz der Vielfalt der Themen, die in den Elternbriefen behandelt werden, sind sich die AutorInnen der Elternbriefe im klaren darüber, daß sie nicht allen Fragen, die bei Eltern auftauchen, gerecht werden können und daß es, gerade wegen der großen Themembreite kaum möglich ist, auf jedes Thema erschöpfend einzugehen. Neben den Zusatzbriefen zur religiösen Erziehung und zur Verkehrserziehung, die z.B. die AutorInnen der „Peter-Pelikan-Briefe“ herausgeben, wird in allen Elternbriefen auf weiterführende Bildungsangebote zu bestimmten Themen und auch auf Hilfsangebote verwiesen. Damit wird den Eltern sozusagen ein Netz von Unterstützungsangeboten aufgezeigt.

Wie dargestellt, läßt das hohe Maß an inhaltlicher Übereinstimmung zwischen den Elternbriefen und die diesbezüglich bestehenden Zusammenhänge mit gesellschaftlichen Normen und Anforderungen vermuten, daß die Ausführungen der Elternbriefe zu Erziehungszielen und Erziehungsverhalten sowie ihre Einstellungen zu Eltern und Kindern in unserer Gesellschaft konsensfähig sind. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, daß einer Integrationsfunktion der Elternbriefe inhaltlich nichts entgegensteht. Damit könnten die Elternbriefe hinsichtlich der Integration und Organisation der Vielfalt von familienbildenden Maßnahmen in unterschiedlichen Bereichen ein unverzichtbares Medium werden.

6. Literatur

- Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. (Hg.) (1996): Elternbriefe des Arbeitskreises Neue Erziehung e.V., Berlin.
- Beck-Gernsheim, E. (1990): Alles aus Liebe zum Kind. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt a.M., 135-183.
- Born, C. (1993): Abhängigkeiten zwischen Ehepartnerlichen Erwerbsverläufen in der BRD - Dilemmata und Dissonanzen zwischen Struktur und Norm. In: Born, C./Krüger, H. (Hg.): Erwerbsverläufe von Ehepartnern und die Modernisierung weiblicher Lebensläufe. Weinheim, 71-90.
- Bosch, D./Gessner, J./Görge, J. (1986). Beziehungsfähigkeit als Erziehungs- und Unterrichtsziel in der Primarstufe. Münster.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/ Bundesanstalt für Arbeit (1997).
- Cohen, D. (1993): The Development of Play. London.
- Coltrane, S. (1996): Fatherhood, Hauswork, and Gender Equity. New York.
- Dannenbeck, C./Keiser, S./Rosendorfer, T. (1995): Familienalltag in den alten und neuen Bundesländern - Aspekte der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. In: Nauck, B./Schneider, N.F./Tölke, A. (Hg.): Familie und Lebensverlauf im gesellschaftlichen Umbruch. Stuttgart, 103-118.
- Dunn, J./Kendrick, C. (1982): Siblings: Love, Envy and Understanding. Cambridge/Mass..
- Friedlmeier, W. (1993): Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit. Konstanz.
- Fthenakis, W.E. (1985): Väter. Band 1: Zur Psychologie der Vater-Kind-Beziehung. München.
- Garhammer, M. (1996): Auf dem Weg zu egalitären Geschlechtsrollen - Familiäre Arbeitsteilung im Wandel. In: Buba, H.-P./Schneider, N.F. (Hg.): Familie zwischen gesellschaftlicher Prägung und individuellem Design. Opladen, 319-336.
- Grieger, D. (1992): Betriebliche Sozialisation von Auszubildenden und die Entwicklung fachübergreifender Qualifikationen. Bremen.
- Großmann, K. (1984): Zweijährige Kinder im Zusammenspiel mit ihren Müttern, Vätern, einer fremden Erwachsenen und in einer Überraschungssituation: Beobachtungen aus Bindungs- und kompetenztheoretischer Sicht. Regensburg.
- Hansel, T. (1996): Verantwortung. Zur schulpädagogischen Operationalisierung eines ethischen Erziehungsziels. In: Grundschulmagazin, 11 (4), 4-6.
- Hennessy, E. (1992): Children and Day Care: Lessons from Research. London.
- Hoff, A./Weidinger, M. (1986): Teilzeitarbeit. Stuttgart.
- Hughes, F.P.(1991): Children Play and Development. Boston.
- Hunt, J.V. (1979): Erkenntnisse aus der kompensatorischen Vorschulerziehung in den USA. In: Montada, L. (Hg.): Brennpunkte der Entwicklungspsychologie. Stuttgart, 213-230.
- Jürgens, E. (1996): Leistungserziehung durch pädagogische Beurteilungsprozesse. In: Grundschule, 28 (2), 9-14.
- Keddi, B./Seidenspinner, G.(1991): Arbeitsteilung und Partnerschaft. In: Bertram, H.: Die Familie in Westdeutschland. Opladen, 159-192.
- Kurschildgen, E./Lehneis, D. (1993): Konkretisierung und Förderung von Schlüsselqualifikationen. In: Der Ausbilder, 41 (4), 72-78.
- Lamb, M.E./Sternberg, K.J. (1989): Tagesbetreuung. In: Keller, H. (Hg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Berlin, 587-608.

- Lienert, E.-M./Lienert, W. (1990): Fehler übersehen sie nicht, bloß Menschen. Doppelte Moral im Schulalltag. In: *Grundschule*, 22 (7/8), 42-58.
- Lüscher, K./Koebbel, I./Fisch, R. (1984). Elternbildung durch Elternbriefe. Möglichkeiten und Grenzen einer aktuellen familienpolitischen Maßnahme. Konstanz.
- McGurk, H. (1992): *Childhood Social Development: Contemporary Perspectives*. Hove u.a..
- Mental-Health Gruppe München e.V (Hg.) (1993): *Peter-Pelikan: Briefe zur Erziehung bis zum Schuleintritt, Grundserie I*. München.
- Mental-Health Gruppe München e.V. (Hg.) (1993): *Peter-Pelikan: Briefe zur Erziehung vom 7.-11. Lebensjahr, Grundserie II*. München.
- Mental-Health Gruppe München e.V. (Hg.) (1988): *Peter-Pelikan: Briefe an werdende Eltern*. München.
- Niedergesäss, B./Werner-Rosen, K. (1993): *Wohin mit unseren Kleinsten: Kinder unter drei Jahren zwischen Familie und öffentlicher Erziehung*. Hamburg.
- Oberndorfer, R. (1990): Arbeit und junge Familie. In: Teichert, V. (Hg.): *Junge Familien in der Bundesrepublik*. Opladen, 75-98.
- Persy, E. (1996): Leistungsbeurteilung, Motivation und Selbstbild. In: *Grundschule*, 28 (2), 19-20.
- Peter Pelikan e.V. (Hg.) (1997): *Peter-Pelikan: Briefe an werdende Eltern*. München
- Pianta, R.C. (Hg.) (1992): *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives*. San Francisco.
- Pro Juventute (Hg.) (1996): *Elternbriefe*. Zürich.
- Rauh, H. (1991): Die Perspektive des Kindes. Zur Bedeutung außerfamiliärer Institutionen. In: Engfer, A./Minsel, B./Walper, S. (Hg.): *Zeit für Kinder. Kinder in Familie und Gesellschaft*. Weinheim, 211-220.
- Reuband, K.-H. (1988): Von äußerer Verhaltenskonformität zu selbständigem Handeln. Über die Bedeutung kultureller und struktureller Einflüsse für den Wandel in den Erziehungszielen und Sozialisationsinhalten. In: Luthé, H.O./Meulemann, H. (Hg.): *Wertewandel - Faktum oder Fiktion? Bestandsaufnahmen und Diagnosen aus kultursoziologischer Sicht*. Frankfurt a.M./New York, 73-97.
- Riley, D./Meinhardt, G./Nelson, C. u.a. (1991): Family Life Education. How Effective Are Age-Paced newsletters for New Parents? In: *Family Relations*, 40, 247-253.
- Rosenkranz, D./Rost, H./Schröther, A. (1996): Väter und Erziehungsurlaub. Zwischenbericht über die qualitative Teilstudie. *Ifb-Materialien 7-96*. Bamberg.
- Rosenkranz, D./Rost, H./Vaskovics, L.A.(1998): Was machen junge Väter mit ihrer Zeit. *Ifb-Forschungsbericht Nr. 2*. Bamberg.
- Rowland, L. (1976): *Pierre the Pelican Series*. New Orleans.
- Rowland, L. (1979): *Pierre the Pelican Series*. New Orleans.
- Schütze, Y. (1978): *Interfamiliäre Kommunikation und kindliche Psyche*. Berlin.
- Schusser, W.H. (1992): Kulturtechniken, soziale Kompetenz und fachliche Qualifikation - Schlüssel zum Erfolg in Beruf und Leben. In: *Schulverwaltung*. Ausgabe Bayern, 15 (9), 268-270.
- Soult, S. (1993): *Anregungsbedingungen in Familie und Krippe und der Entwicklungsfunktion*. Leipzig.
- Spangler, G./Großmann K. (1995): Zwanzig Jahre Bindungsforschung in Bielefeld und Regensburg, In: Spangler, G. (Hg.): *Die Bindungstheorie*. Stuttgart, 50-63.
- Statistisches Bundesamt (1994): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit*. Fachserie 1, Reihe 4.1.1. Stuttgart.

Kurt P. Bierschock

Die Integration der Familienbildung in die Jugendhilfe. Stand und Perspektiven

Inhalt:

1. Elternbriefe als Medium der Familienbildung in der Jugendhilfe - die Ausgangssituation	57
1.1 Die gesetzlichen und fachlichen Grundlagen der Familienbildung und der Jugendhilfe: Notwendigkeit der adäquaten Integration	57
1.2 Die Problemstellung: mögliche Hindernisse der Einbindung der Elternbriefe in die Familienarbeit der Jugendämter	58
2. Die rechtlichen Rahmenbedingungen der Familienbildung im KJHG.....	59
2.1 Der Verbindlichkeitscharakter des § 16 KJHG.....	59
2.2 Landesrechtliche Ausführungsbestimmungen zum § 16 KJHG	60
3. Angebote und Klientel der Familienbildungsstätten und Adressaten der Elternbriefe	62
3.1 Die Angebote der Familienbildung.....	62
3.2 Zielgruppen der Elternbriefe und der Familienbildung	63
4. Strukturelle Veränderungen in der Familienbildung und in der Jugendhilfe: Innovationen und Neue Steuerung	64
4.1 Produktinnovationen und Dienstleistungsorientierung	65
4.2 Verfahrensinnovation und Effektivität/Effizienz.....	65
4.3 Organisationsentwicklung und Fachlichkeit.....	66
5. Schluß	67
6. Literatur	69

1. Elternbriefe als Medium der Familienbildung in der Jugendhilfe - die Ausgangssituation

Viele bayerische Jugendämter versenden die „Peter-Pelikan-Briefe“, die mit Unterstützung des bayerischen Sozialministeriums von der „Mental-Health-Gruppe“ München herausgegeben werden, an junge Eltern. Sie werden den Eltern in regelmäßigen Abständen - dem jeweiligen Alter des Kindes entsprechend - zugeschickt und decken die Entwicklung des Kindes von der vorgeburtlichen Phase bis zum 11. Lebensjahr ab. Untersuchungen zum Inhalt und zur Rezeption von Elternbriefen lagen bisher nur für die Briefe des Arbeitskreises Neue Erziehung („ANE“) und für die „du und wir“-Briefe der Katholischen Kirche (Lüscher/Giehler/Stolz 1977; Lüscher/Koebbel/Fisch 1984) vor. Eine von Rotraut Oberndorfer (1998) erstellte Inhaltsanalyse der „Peter-Pelikan-Briefe“, der „ANE-Elternbriefe“ und der schweizerischen „Pro Juventute“-Briefe findet sich im vorliegenden Band.

Bisher unerforscht sind auch die Möglichkeiten, die sich aus der zielgruppenspezifischen Verteilung der Elternbriefe ergeben könnten. Die Elternbriefe könnten dazu genutzt werden, junge Eltern über örtliche und überörtliche Angebote der Familienbildung, die von freien und öffentlichen Trägern der Jugendhilfe gemacht werden, sowie über Selbsthilfe-Angebote zu informieren. Die Eignung der Elternbriefe als „integratives Medium“ - als Bindeglied zwischen den jungen Eltern und den Anbietern von Familienbildung - ist in ihnen bereits angelegt: In den einzelnen Briefen finden sich die Adressen von überregionalen Organisationen, die bei akuten Problemen oder weiterführenden Informationsbedarfen Hilfestellung leisten können.

1.1 Die gesetzlichen und fachlichen Grundlagen der Familienbildung und der Jugendhilfe: Notwendigkeit der adäquaten Integration

Die *gesetzliche* Aufgabenstellung der Familienbildung legt der § 16 KJHG fest. Demnach sollen Müttern, Vätern, anderen Erziehungsberechtigten und jungen Menschen Leistungen zur „allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie“ angeboten werden. Diese

„sollen dazu beitragen, daß Mütter, Väter und andere Erziehungsberechtigte ihre Erziehungsverantwortung besser wahrnehmen können“. (SGB VIII, § 16, Abs. 1, Satz 1)

Zu diesen Leistungen gehören auch

„[die] Angebote der Familienbildung, die auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen, die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe besser befähigen sowie junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten“. (SGB VIII, § 16, Abs. 2, Pkt. 1)

Daraus ergeben sich folgende *fachlichen* Aufgaben der Familienbildung bzw. der Familienbildungseinrichtungen:

(1.) „Alternativen für die Lebensführung als Orientierung zu vermitteln und Möglichkeiten der persönlichen Bewertung zu eröffnen, damit Familienmitglieder ihr Zusammenleben selbstverantwortet gestalten können“, (2.) „individuelle (Glücks-)Erwartungen durch Konfrontation mit strukturellen Rahmenbedingungen von Familienleben und deren Auswirkungen auf das Zusammenleben zu relativieren“, (3.) „Gelegenheiten zu bieten, Erziehungsziele und -stile zu reflektieren, damit Eltern Verhaltenssicherheit gewinnen können“ (BMFSFJ 1996: 15).

Durch den gesetzlichen Rahmen des § 16 KJHG wird die Familienbildung institutionell stärker in die Jugendhilfe eingebettet und der Präventionsgedanke gestärkt. Außerdem wird dadurch den veränderten familialen Aufgaben und den gewachsenen gesellschaftlichen Erwartungen an die Familie Rechnung getragen. Zu dieser institutionellen Einbettung gehört vor allem die Integration der Familienbildung in die jugendhilfepolitischen Gremien auf kommunaler Ebene, d.h. in die Jugendhilfeausschüsse (§ 80 KJHG), als Beschlußfassungsorgan in allen Angelegenheiten der Jugendhilfe, in die Arbeitsgemeinschaften (§ 78 KJHG) als Sondierungsgremien und Orte offener Fachdiskussion sowie in die Jugendhilfeplanung (§ 71 KJHG) als kontinuierliche und längerfristige sozialraumbezogene Planung mit den Arbeitsschritten Bestandserhebung, Bedarfsermittlung sowie Maßnahmenplanung (als Fachplanung) und Vorbereitung von Prioritätensetzung (als Instrument kommunaler Willensbildung und Entscheidungsvorbereitung) (Kreft/Mielenz 1996: 312). Dabei gilt, daß

„der zur Planung verpflichtete öffentliche Träger der Jugendhilfe (d.h. der Jugendhilfeausschuß) die anerkannten Träger der freien Jugendhilfe (z.B. die Familienbildungseinrichtungen) in allen Phasen der Planung frühzeitig zu beteiligen (hat)“ (ebd.).

Daraus ergibt sich die - hier wegen fehlender empirischer Daten nicht hinreichend beantwortbare - Anfrage an die Jugendhilfeforschung, inwieweit diese Einbindung inzwischen realisiert wurde.

1.2 Die Problemstellung: mögliche Hindernisse der Einbindung der Elternbriefe in die Familienarbeit der Jugendämter

Für eine stärkere Einbindung der Elternbriefe in eine Informationsstrategie der Jugendämter für junge Eltern wäre es wünschenswert, örtliche oder im näheren Umfeld der Eltern angesiedelte Informations-, Beratungs- und Hilfsangebote in die Elternbriefe einzubeziehen, die dann mit regionalen Ergänzungen (oder in regionalen Ausgaben) erscheinen könnten.

Um dies durchführen zu können, wäre es zunächst einmal notwendig, die bestehenden Angebote der Familienbildung der Familienbildungseinrichtungen und der Erwachsenenbildung sowie der Elternbildung der Jugendämter zu erfassen (Bestandsaufnahme). In einem nächsten Schritt wäre der Grad der Vernetzung untereinander sowie mit den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe zu evaluieren. Während der erste Schritt für die bloße Nennung von entsprechenden Angeboten in den Elternbriefen ausreichen würde, ermöglicht erst der zweite Schritt die Feststellung des Standes der Integration der Familienbildung in die Jugendhilfeplanung, um schließlich in einem dritten Schritt die wechselseitige Integration der Familienbildungseinrichtungen und der Familien- bzw. Elternarbeit der Jugendämter auf der Ebene konkreter aufeinander abgestimmter Maßnahmen durchführen zu können.

Hinsichtlich der beiden ersten Schritte sind wir zunächst auf Vermutungen angewiesen, da entsprechende Untersuchungen bisher nicht vorliegen. Wir beschränken uns deshalb auf einige Hypothesen, die auf einer Darstellung der rechtlichen, organisatorischen und inhaltlichen Rahmenbedingungen der Familienbildung nach § 16 KJHG beruhen.

Folgende Vermutungen, die in den genannten Kapiteln nähere Erläuterung und Bewertung des Grades ihrer Evidenz finden, liegen nahe:

Trotz aller Bemühungen um eine Integration der Familienbildung in die Strukturen der öffentlichen Jugendhilfe - namentlich in die Jugendhilfeausschüsse, die Jugendhilfeplanung und die Arbeitsgemeinschaften - scheint der § 16 KJHG eine geringere Verbindlichkeit für die öffentliche Jugendhilfe als andere Jugendhilfebereiche zu haben (siehe Kapitel 2.1).

Ein mögliches Manko für die Integration der Familienbildung ist das Fehlen von landesspezifischen Ausführungsbestimmungen zum KJHG in Bayern (siehe Kapitel 2.2).

Der Kreis der Besucher und Nutzer von Angeboten der Familienbildungseinrichtungen stimmt in weiten Teilen, jedoch nicht vollständig, mit dem Adressatenkreis der Elternbriefe, nämlich junge Eltern ihres ersten Kindes, überein, wobei die gegenseitigen Integrationspotentiale als ausbaufähig angesehen werden können (siehe Kapitel 3).

Die Familienbildungseinrichtungen haben seit Beginn der 90er Jahre eine Reihe von strukturellen Veränderungen erfahren, die u.U. den inhaltlichen Veränderungen in der öffentlichen Jugendhilfe - im Sinne einer Ergebnisorientierung - vorgriffen. Die in beiden Wandlungsprozessen verwendeten Begrifflichkeiten scheinen nicht immer deckungsgleich zu sein und bedürfen deshalb einer gegenseitigen Verständigung über ihre Operationalisierung, um die weitere Integration zu fördern (siehe Kapitel 4.1 - 4.3). Eine kurze *Schlußbetrachtung* (siehe Kapitel 5) schließt diese Überlegungen ab.

2. Die rechtlichen Rahmenbedingungen der Familienbildung im KJHG

Die Publikationen sowohl der Familienbildungsstätten wie auch die wenigen Fachpublikationen der Jugendhilfeforschung zu diesem Bereich vermitteln den Eindruck, daß die Familienbildungsstätten große Hoffnungen in das Inkrafttreten des KJHG gesetzt hatten, in der Annahme, die gesetzliche Berücksichtigung würde zu einer stärkeren institutionellen Einbindung in die Jugendhilfestrukturen führen. Diese Hoffnungen werden als nicht erfüllt angesehen. Auf *rechtlicher* Ebene werden von Familienbildungseinrichtungen zwei Gründe genannt, die zu einer geringen Priorität der Familienbildung beitragen: der Verbindlichkeitscharakter der Soll-Bestimmungen des § 16 KJHG - sowie - u.a. in Bayern - das Fehlen landesrechtlicher Ausführungsbestimmungen zur Familienbildung (BMFSFJ 1996: 84-90).

2.1 Der Verbindlichkeitscharakter des § 16 KJHG

Der § 16 ist eine Soll-Bestimmung, d.h. die öffentliche Jugendhilfe ist gehalten, diese Leistungen anzubieten. Es handelt sich nicht um sogenannte „freiwillige Leistungen“.

„Die Angebote zur Förderung der Erziehung in der Familie (§§ 16-21) [zählen] zum verbindlichen Leistungskatalog der Jugendhilfe (§ 2, Abs. 2, SGB VIII)“ (BLJA 1994: 15).

Die Leistungen nach § 16 sind fachlich und rechtlich als präventive Maßnahmen anzusehen. Der Präventionscharakter ergibt sich daraus, daß dieser Paragraph auf eine Verbesserung der Situation von Erziehungsberechtigten und ihren Kindern abzielt, um Problemlagen und Erziehungsdefizite erst gar nicht auftreten zu lassen: Es handelt sich also um Bildungs- und Sozialisationsangebote, die

„es jungen Menschen mit ihren Familien ermöglichen, sich anlagengemäß zu entwickeln, Probleme zu vermeiden bzw. selbst - besser - zu lösen“ (Proksch 1995:91).

Mit anderen Worten: Familienbezogene - hier: familienunterstützende - Leistungen der Jugendhilfe können nicht davon abhängig gemacht werden, daß die Entwicklung der Familie bereits in Gefahr oder gar beeinträchtigt ist (s. ebd.). Somit ist die Familienbildung insbesondere durch die KJHG-Strukturmaxime „Prävention“ geschützt.

Zu prüfen wäre jedoch, ob die politische Prioritätensetzung der Gebietskörperschaften in der Mittelzuweisung einschränkende Wirkung auf die Förderpraxis für präventive Maßnahmen hat, und in welchem Umfang dies geschieht. Zu diesen Präventionsmaßnahmen gehören zweifelsohne die Angebote der Familienbildung. Dazu bedürfte es jedoch einer umfassenden Analyse der Förderpraxis der verschiedenen Akteure der öffentlichen Jugendhilfe und der damit verbundenen Konsultations- und Entscheidungsprozesse sowie - gegebenenfalls - der je nach Jugendhilfeträger spezifischen Interpretationen der Präventionsnotwendigkeiten, um eine Benachteiligung verifizieren oder falsifizieren zu können. Aus der Tatsache, daß es sich beim § 16 um eine Soll-Bestimmung handelt, die zudem noch über den Präventionsgedanken an Verbindlichkeit gewinnt, läßt sich keine gesicherte Aussage über die Förderpraxis zu(un)gunsten von Familienbildungseinrichtungen ableiten.

2.2 Landesrechtliche Ausführungsbestimmungen zum § 16 KJHG

Entgegen der Ankündigung des Bundesgesetzgebers, daß „das Nähere landesrechtlich geregelt“ werde (§ 16 Abs. 3), sind für Bayern - wie auch für die meisten anderen Bundesländer⁴ bisher keine speziellen Bestimmungen über die Familienbildung in das entsprechende Landesgesetz eingefügt worden. Im Sinne einer einheitlicheren Weiterentwicklung familienbezogener Bildungsangeboten und einer Anerkennung der länderbezogenen Förderbeteiligung als Förderungspflicht wäre dies wünschenswert (vgl. BMFSFJ 1996: 7).

Für Bayern stellt sich die Situation so dar, daß jeweils spezifische Angebote der Familienbildung durch die kommunalen Jugendhilfeträger oder durch das bayerische Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung (EbFöG) gefördert werden können - je nach Ausrichtung und Zielgruppe des Angebotes⁵. Ein gewisses Manko stellt jedoch die Zwischenstellung der Familienbildung zwischen Erwachsenenbildung und Jugendhilfe in verwaltungsrechtlicher Hinsicht dar: Die Erwachsenenbildung fällt in die Zuständigkeit des Kultusministeriums,

⁴ Ausnahmen sind: Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und Hessen.

⁵ Ähnlich ist es auch in den meisten anderen Bundesländern.

während für alle wesentlichen Teile des KJHG das Sozialministerium - zusammen mit dem Landesjugendamt - oberste Landesbehörde ist. In der Literatur werden diese Abgrenzungsfragen thematisiert und - gelegentlich - auch problematisiert (siehe auch: BLJA 1994: 19f.). Für die Jugendhilfeplanung bedeutet dies, daß die Jugendhilfeausschüsse klären müssen, ob die geplanten und zur Förderung beantragten Familienbildungsmaßnahmen originär in den Bereich der Jugendhilfe oder aber in die Zuständigkeit der Erwachsenenbildung gehören. Entscheidungskriterium ist der unterschiedliche Fokus von Erwachsenenbildung und Jugendhilfe: Während in der Erwachsenenbildung der Erwerb individueller Kompetenzen und Fähigkeiten im Vordergrund steht, ist es bei Maßnahmen der Jugendhilfe die Zielsetzung, die Familie als ganze präventiv zu unterstützen bzw. zur Selbsthilfe anzuleiten. Für die Familienbildung und ihre Einrichtungen bedeutet dies, daß konkrete Maßnahmen nach § 16 gefördert werden können, unter der Voraussetzung, daß das Angebot einen deutlich präventiven und die Familie als Ganzes integrierenden Ansatz aufweist, und deshalb keine Förderung nach dem Erwachsenenbildungsgesetz beabsichtigt ist. Ein unmittelbarer Nachteil ist aus diesem Verfahren nicht zu erkennen; es sei denn, man stelle die mangelnde Einheitlichkeit der Förderpraxis, die fehlende Verpflichtung der Förderung aller Familienbildungsangebote durch die öffentliche Jugendhilfe und die Zwischenstellung der Familienbildungseinrichtungen in den Vordergrund der Überlegungen.

Als gesichert kann gelten, daß die Länderförderung für die Familienbildung hinsichtlich der Innovationen in den Angeboten und Arbeitsformen der Familienbildungseinrichtungen nicht immer greift: 1. Die Förderungskriterien der Erwachsenenbildung (Bezuschußung nach Unterrichtsstunden oder Pauschbeiträge zu den Personalkosten nach dem Umfang der Kursangebote) schließen oft die Förderung bei geringer Teilnehmerzahl oder auch bei Angeboten für Kinder oder der Kinderbetreuung aus. 2. Neue Arbeitsformen und Zielgruppenorientierung sowie Angebote mit Gemeinwesenorientierung fallen i.d.R. ebenfalls aus *diesem* Förderungsrahmen. 3. Die Förderrichtlinien erschweren oft die Vernetzungsarbeit der Familienbildungsstätten mit anderen sozialen Diensten (BMFSFJ 1996: 116). Dies bedeutet jedoch nicht, daß die Kosten nicht von anderen Förderern - so eben auch der öffentlichen Jugendhilfe - teilweise übernommen werden könnten.

Aus der genannten Zwischenstellung der Familienbildung ergibt sich jedoch die Verpflichtung für die Jugendämter - in Sachen Integration der Informationen in die Elternbriefe - und die Jugendhilfeausschüsse - in Sachen Integration der Familienbildung in die Jugendhilfeplanung - zur Bestandsaufnahme und Bedarfserhebung mit den örtlichen Entscheidungsgremien für die Erwachsenenbildung zu kooperieren und Angebote zu koordinieren, um die Integrationskraft weiter zu verstärken. Inwieweit dies geschieht, bedarf ebenfalls noch der Klärung.

3. Angebote und Klientel der Familienbildungsstätten und Adressaten der Elternbriefe

Elternbriefe - hier: die „Peter-Pelikan-Briefe“ - sind ein mediales Angebot im Bereich der Familienbildung und sind prinzipiell auch ohne den Besuch von Veranstaltungen der Familienbildung handhabbar. Da eine umfassendere Aufnahme von Informationen über Familienbildungsangebote angestrebt wird, ist zu fragen, über welche Ansätze und Angebote die Familienbildung verfügt, wie diese die Elternbriefe ergänzen können und welche Zielgruppen die beiden Formen ansprechen.

3.1 Die Angebote der Familienbildung

Grundsätzlich verfügt die Familienbildung über fünf unterschiedliche Ansatzpunkte: den Familienlebensphasenansatz, den aufgabenorientierten Ansatz, den Ansatz der besonderen Lebenssituationen, den Ansatz der besonderen Belastungen und zielgruppenorientierte Ansätze (BMFSFJ 1996). Darüber hinaus spielt die Gemeinwesenorientierung und die Schaffung entsprechender Netzwerke zunehmend eine Rolle.

Der erste Ansatz ist von der Vorstellung des normalen Verlaufes des Familienzyklus geprägt, wobei versucht wird, Hilfestellung bei der Bewältigung besonders belastender Übergänge und Familienphasen zu geben. Von den insgesamt neun Familienphasen (siehe BMFSFJ 1996: 22) ist vor allem der Übergang zu der Paarbeziehung (Phase I) zur Geburt des ersten Kindes (Phase II, die auch das Kleinkindalter einschließt), die Phase mit Vorschulkindern (Phase III) und die Phase mit Schulkindern (Phase IV) hinsichtlich der Adressaten der Elternbriefe von Bedeutung.⁶ Als exemplarisch gelten in diesem Zusammenhang die Angebote der Familienbildung im Übergang von Phase I zu II und während der Phase II, aber auch Angebote zum beruflichen Wiedereinstieg der Frauen nach der Familienphase (i.d.R. spätestens nach Phase V).

Der aufgabenorientierte Ansatz versucht der zunehmenden Aufsplitterung normativer Familienphasen Rechnung zu tragen, indem drei Formen familialer Arbeit thematisiert werden: Beziehungsarbeit, Erziehungsarbeit und Hausarbeit. Dabei steht die Paarbeziehung und die Elternrolle im Rahmen der Alltagsbewältigung von Familien im Mittelpunkt der Kurse und Treffen.

Situativ bedingte, längerfristige Bewältigungsnotwendigkeiten stehen im Zentrum der Ansätze für Familien in besonderen Lebenssituationen, z.B. Trennung/Scheidung, Stieffamilien, oder mit besonderen Belastungen, z.B. arbeitslose Familienmitglieder, ausländische und Aussiedler-Familien.

Die zielgruppenorientierten Familienbildungsangebote bilden sich aufgrund hochspezifischer Bedarfe (Alleinerziehende, Väterarbeit, Tagesmütter, Eltern kranker oder behinderter Kinder),

⁶ Die übrigen Phasen sind wie folgt eingeteilt: Phase V: Familien mit Jugendlichen; Phase VI: Familien mit jungen Erwachsenen; Phase VII: Familien in der Nachelternphase; Phase VIII: Alte Familien (nach dem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben); Phase IX: Tod eines Partners (BMFSFJ 1996: 22).

die mit den anderen Ansätzen nicht abgedeckt werden, mit dem Ziel der späteren Integration in das Normalangebot der Familienbildung.

Zu jedem dieser Ansätze gibt es eine Vielzahl von Angebotsformen und didaktischen Darbietungsweisen. Im Zusammenhang mit jungen Familien sind folgende besonders bedeutsam und sollten deshalb integraler Bestandteil des lokalen/regionalen Informationsrepertoire für die Elternbriefe sein: „Partnerschaft lernen“ als Kommunikationstraining für Paare, die vielfältigen Kursangebote zur Schwangerschaft (und Geburtsvorbereitung), die Begleitung junger Familien (Eltern-Kind-Gruppen, Krabbelstuben, das Prager Eltern-Kind-Programm zur Förderung der Wahrnehmungsfähigkeiten von Säuglingen (kurz: PEKiP), die Unterstützung Alleinerziehender (Alleinerziehendentreffs), sowie die bereits erwähnten Angebote für Familien in besonderen Situationen oder mit besonderen Belastungen. Die bigenerational integrativen Eltern-Kind-Gruppen machen etwa 30% des gesamten Angebotes der Familienbildungsstätten aus (BMFSFJ 1996: 38).

Abschließend ist hier darauf hinzuweisen, daß die Familienbildungsstätten sich zunehmend um Gemeinwesenorientierung bemühen, um Netzwerke mit stadtteilbezogenen oder anderweitig sozialräumlich orientierten Kooperationsstrukturen zu Organisationen und Initiativen zur Familienselbsthilfe und Nachbarschaftshilfe aufzubauen (vgl. BMFSFJ 1996: 99-105). Dies entspricht der in § 16, Abs. 2, Nr. 1, Satz 2 gestellten Aufgabe, die Familien „zur Mitarbeit in (...) Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe“ anzuregen. Dieser ressourcenorientierte Ansatz steckt noch in den Anfängen, umfassende Evaluationsuntersuchungen liegen deshalb noch nicht vor. Gerade die Gemeinwesenorientierung mit ihren zunehmend verflochtenen Netzwerken hat einen großen Erhebungsbedarf zur Folge, wenn man die örtlichen Netzwerkstrukturen zwischen Familienbildung, Familienselbst- und Nachbarschaftshilfe für die Leser der Elternbriefe erläutern möchte, um ihnen die Vielfältigkeit der möglichen Ressourcen vor Augen zu führen und handhabbar zu machen.

3.2 Zielgruppen der Elternbriefe und der Familienbildung

Die „Peter-Pelikan-Briefe“ wenden sich an Eltern eines ersten Kindes und begleiten diese bis zu seinem 11. Lebensjahr. Der Universalitätsanspruch der Elternbriefe ist nicht einlösbar, weil sie nur etwa einem Drittel aller jungen Eltern in Bayern zur Verfügung gestellt werden. Es besteht also eine erhebliche Angebotslücke, wobei die Vertriebswege und Verteilungsprinzipien noch einer genaueren Prüfung unterzogen werden müßten. Auch hinsichtlich der lokalen und regionalen Verteilung der Angebote der Familienbildung insbesondere außerhalb der Familienbildungsstätten - laut bayerischer Amtsstatistik, BLAStD: 1996; Stichtag: 31.12.1994, gibt es in Bayern elf „Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung“ - können gegenwärtig keine exakten Angaben gemacht werden. Gegenwärtig ist noch nicht feststellbar, in welchem Verhältnis der tatsächliche Bezug von Elternbriefen und die Verfügbarkeit von Angeboten der Familienbildung zueinander stehen.

Ein weiteres Problem tritt hinzu, das einer Klärung bedarf und ebenfalls zunächst als Forschungsfrage zu stellen wäre. In verschiedenen Publikationen zur Familienbildung wird auf eine nach wie vor bestehende unzureichende Heterogenität der Besucherstrukturen hingewiesen: Die Mehrheit der Besucher von Kursen und anderen Angeboten sei - trotz aller Di-

versifikations- und Pluralisierungsbemühungen - überwiegend weiblich, es handele sich in der Mehrzahl um Familienfrauen (BMFSFJ 1996: 97). Textor weist zudem darauf hin, daß diese Frauen „überwiegend aus der Mittelschicht stammen“ (Textor 1996: 62). Übereinstimmend wird berichtet, daß

„im Zentrum des Veranstaltungsprogramms von Familienbildungsstätten zumeist Angebote für werdende und junge Eltern (stehen)“ (Textor 1996: 55; vgl. Schiersmann 1997: 1).

Insofern ließe sich auf der Ebene der Familienphasen eine prinzipielle Übereinstimmung von Elternbriefadressaten und der Mehrheit des Klientels und der Angebote der Familienbildung vermuten.

Andererseits öffneten sich die Familienbildungseinrichtungen zunehmend weiteren Klientel mit „neuen“ Belastungssituationen und „neuen“ Zielgruppen. (siehe Kapitel 3.1) Hinsichtlich der Familienformen ist bemerkenswert, daß

„neben Kernfamilien in hohem Maße Alleinerziehende angesprochen werden“ (Schiersmann 1997: 1, 4; vgl. BMFSFJ 1996: 65).

Die Einrichtungen der Familienbildung stellten und stellen sich also weitgehend auf veränderte Lebensformen und Lebensentwürfe ein, die bei den „Peter-Pelikan-Briefen“ ebenfalls thematisiert werden. Da davon ausgegangen werden kann, daß die Elternbriefe im Sinne einer nicht nach Familienformen und Belastungssituationen unterschiedenen Verteilung recht hoch ist, wäre zu prüfen, ob die Verweise auf Hilfsangebote der Familienbildung für diese „besonderen“ Familien nicht stärker akzentuiert werden müssen.

4. Strukturelle Veränderungen in der Familienbildung und in der Jugendhilfe: Innovationen und Neue Steuerung

Etwa seit Beginn der 90er Jahre kam es in der Familienbildung zu einer Reihe vor allem struktureller Veränderungen, die man als Innovationen bezeichnen kann (Schiersmann/Thiel 1997). Auf einer Tagung, auf der Ergebnisse des genannten Projektes vorgestellt wurden, kamen folgende Innovationstypen zur Sprache: *Produktinnovationen*, *Verfahrensinnovationen* und *Sozialinnovationen* (ebd.), deren Mächtigkeit und Wirksamkeit anhand ausgewählter Daten empirisch belegt wurde (ebd.).

Etwa seit Mitte dieses Jahrzehnts wird in der Jugendhilfeforschung sowie der praxisbezogenen Jugendhilfeliteratur unter dem Schlagwort „Neue Steuerung“ über Konzepte einer betriebswirtschaftlich fundierten, auf Effektivität und Effizienz bedachten Verwaltungsreform insbesondere in der Jugendhilfe diskutiert.

Die begriffliche Nähe von *Innovation* und *Reform*, der zeitliche Abstand zwischen den beiden Reformvorhaben sowie der unterschiedliche Grad der Implementierung der Reformen fordern dazu heraus, unter Zugrundelegung des - beiden Institutionsformen gemeinsamen und herausragenden - Strukturmerkmals „Prävention“ die wechselseitige Integrationsfähigkeit zu prüfen, da davon ausgegangen werden kann, daß eine gegenseitige Anschlußfähigkeit der spezifischen Debatten und Implementierungsstrategien Voraussetzung für eine noch bessere

Integration der Familienbildungsangebote in die Eltern- und Familienarbeit der Jugendämter - beispielsweise auch über das Medium Elternbriefe - ist.

Im folgenden wird versucht werden, die oben genannten Innovationsformen - Produktinnovationen, Verfahrensinnovationen und Sozialinnovationen - zu den Begrifflichkeiten der Diskussion über die Neue Steuerung in Beziehung zu setzen. Beurteilungskriterien sind dabei die möglichen, empirisch noch zu überprüfenden, Effekte auf das Präventionsgebot des KJHG sowie die möglichen Auswirkungen auf Integrationsbemühungen.

4.1 Produktinnovationen und Dienstleistungsorientierung

Wie im Kapitel 3.1 bereits erwähnt, wurde in den 90er Jahren eine Reihe von neuen Kurs-themen, Angebotsformen, Ansätzen und Zielgruppen in die Familienbildung eingeführt. Man kann deshalb von Produktinnovationen sprechen. Die Produktinnovationen waren vor allem eine Reaktion auf Veränderungen in den Lebenslagen und -formen der Familien und dienten der Ausbalancierung von Nachfrage und Bedarf vor dem Hintergrund des Präventionsziels. Unter Verwendung der betriebswirtschaftlich orientierten Termini der Neuen Steuerung könnte man ein solches gezieltes Eingehen auf neu nachgefragte Präventionsbedarfe durchaus als Dienstleistungsorientierung ansehen. Insofern sind die Familienbildungsstätten bereits auf Marktbedingungen von Angebot und Nachfrage eingestellt, die dem Dienstleistungsunternehmen „Jugendamt“ noch bevorstehen. Eine andere noch zu klärende Frage ist allerdings, ob eine stringente Orientierung an Präventionsnotwendigkeiten und Präventionsbedarfen angesichts knapper Finanzressourcen immer gegeben ist. Dies müsste mittels einer Analyse der Angebotsseite (Abdeckung aller relevanten Lebenslagen und -formen im Familienbereich) und der Nachfrageseite (angenommene Bedarfe und reale Nachfrage von Mitgliedern minoritärer Familienformen und familialer Lebenslagen) eruiert werden.

4.2 Verfahrensinnovation und Effektivität/Effizienz

In der Familienbildung wurden seit Beginn der 90er Jahre - auch aufgrund ökonomischer Zwänge - eine ganze Reihe von Verfahrensinnovationen in den drei Kernbereichen *Finanzen*, *externe Kooperationen* und *Personalrekrutierung* angegangen (vgl. Schiersmann/Thiel 1997). Vor allem hinsichtlich der Finanzressourcen setzte die Knappheitsdebatte (oder anders gewendet: die Ressourcenorientierung) - wohl wegen der schon immer marginalisierten Position der institutionalisierten Familienbildung in der öffentlichen Förderung (siehe auch Kapitel 2.2) - früher ein als in anderen durch das KJHG abgedeckten Bereichen. Der frühzeitige Rückgang öffentlicher Mittel bzw. - zunächst einmal - deren unerwartete Stagnation auch nach Einbeziehung der Familienbildung in die Jugendhilfegesetzgebung zwang zu einer Diversifikation der Finanzressourcen und zu verschiedenen Strategien, um mit der Mittelverknappung zu leben, effektiver zu arbeiten und effizienter zu wirtschaften. Dies geschieht durch verschiedene Strategien der Finanzakquisition, d.h. Erhöhung von Teilnehmergebühren, Einwerbung von Spenden- und Sponsorengeldern sowie von Projekt- oder Drittmitteln, verstärktes Lobbying, Erhöhung der Trägerzuschüsse, oder Kostenreduzierung, d.h. Veränderung der institutionellen Organisation, wie beispielsweise Zusammenlegung von

Einrichtungen, Angebotsreduzierung auf förderfähige Kurse, Angebotserweiterung um „profitable“ Kurse, Personalabbau, Veränderungen der internen Kooperation/Arbeitsteilung. Auch der vermehrte Einsatz von Honorarkräften anstelle festangestellter Mitarbeiter wird als ambivalent bewerteter Beitrag zur Kostenreduzierung (Heft 1996: 5-7) genutzt. Summa summarum ist ein wesentlicher Teil der Effektivitäts- und Effizienzdiskussion der Jugendhilfe in der Familienbildung schon seit einigen Jahren im Gange und hat dort zu einer stärkeren „output“-Orientierung geführt. Die Anschlußfähigkeit zu den Debatten über die Neue Steuerung in der Jugendhilfe kann somit als gegeben vermutet werden.

4.3 Organisationsentwicklung und Fachlichkeit

Die Organisationsentwicklung zählt neben der Teamsupervision zu den sogenannten *Sozialinnovationen* der institutionalisierten Familienbildung (Schiersmann/Thiel, 1997: 3). Kückler hebt in ihrem Beitrag (1997: 367-43) hervor, daß ein Unterschied bestehe zwischen der strategischen Organisationsentwicklung als extern initiierte und gesteuerte, aber organisationsintern zu implementierende Reorganisation - wie sie implizit für die Debatte in der Jugendhilfe vermutet wird - und der reflexiven Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung, die fachliche (sozial- oder erwachsenenpädagogische) Erwägungen stärker berücksichtige. Diese *reflexive Organisationsentwicklung*, die auch synonym als *organisationales Lernen* bezeichnet wird, ist wie folgt definiert:

„Als reflexiv begleiteter und thematisierter Wandlungsprozeß werden ausgewählte Entwicklungen in der Organisation von einer bestimmten Interessenperspektive her beurteilt“ (ebd.: 40f.).

Trotz einer Orientierung an externen Einflüssen kommt hier das (sozial- und/oder erwachsenenpädagogische) Eigeninteresse der Mitarbeiter(innen) wie die Zielsetzungen der Organisation ins Spiel; dies mit dem Ziel, Handlungsspielräume und Handlungsoptionen (als Elemente der „Fachlichkeit“) aufzudecken. Auf diese Weise sollen markt- und finanzstrategische Erwägungen mit der weiteren Ausdifferenzierung der Angebote und Lernformen (als primär didaktische Überlegungen) und den Zielbestimmungen der eigenen Organisation und der Organisationsform „Familienbildungseinrichtung“ - zu denen vor allem auch der betriebswirtschaftlich als diffus angesehene Präventionsgedanke zählt - laufend überprüft werden.

Ein ähnlich gelagertes Problem beherrscht auch Teile der Debatte über Neue Steuerung in der Jugendhilfe: Wo ist die sozialpädagogischen Fachlichkeit zu verorten und welche Einflußmacht und Autonomieanteile kommen ihr zu? Ein schlüssige Antwort ist dazu gegenwärtig noch nicht möglich, da die Modalitäten der Organisationsentwicklung die Ebene der Diskussion i.d.R. noch nicht verlassen und die Steuerungsmechanismen noch nicht präzise genug definiert und realisiert wurden. Klar scheint aus der Sicht der Jugendhilfeforschung gegenwärtig nur zu sein, daß mit dem *Controlling* als Effektivitäts- und Effizienzinstrumentarium der Versuch unternommen wird, das Verhältnis von Kosten und Leistungsqualitäten zu optimieren (Müller 1996: 31). Umgekehrt bedeutet dies, daß die übergeordneten

„Instanzen und Entscheidungsträger bereit (sein müssen), fachliche Qualitätskriterien ernst zu nehmen und auf Kostensteuerung nach rein externen Kriterien zu verzichten“ (ebd.).

Sowohl den sozialpädagogischen Fachkräften in den Jugendämtern als auch den Kommunalpolitikern und Fachleuten, die sich mit Jugendhilfeplanung beschäftigen, werden in der Fachliteratur eine Reihe von Einwirkungsinstrumenten bzw. „Prüfsteine“ vorgelegt (Müller 1996: 8-38), die diesen fachlichen Entscheidungs(spiel)raum sicherstellen sollen. Diese Prüfsteine orientieren sich an den Erfordernissen der KJHG-Strukturmerkmale „Prävention“ sowie am Leistungsumfang und an den Rechtsansprüchen nach dem KJHG.

Hinsichtlich der wechselseitigen Integration von öffentlicher Jugendhilfe und Familienbildung bleibt abzuwarten, inwieweit ein Einvernehmen über Qualitäts- und Fachlichkeitsstandards durch „Übersetzung“ der Zieldefinitionen aus der einen Organisationskultur in die jeweils andere herstellbar ist und für die künftige Förderpraxis der öffentlichen Jugendhilfe und die gegenseitigen Integrationsbemühungen beider Jugendhilfe-Institutionen operationalisierbar werden kann.⁷ Ich gehe davon aus, daß gerade der Präventionsgedanke wegen seiner unumstrittenen Bedeutung für alle Bereiche der Jugendhilfe eine solche „Übersetzungshilfe“ sein kann.

5. Schluß

Es konnte aufgezeigt werden, daß noch ein nicht unerheblicher Forschungsbedarf hinsichtlich der beabsichtigten Nutzung der Elternbriefe als integratives Medium der Familienarbeit der Jugendämter nach § 16 KJHG besteht. Einer optimalen Nutzbarkeit der Elternbriefe stehen gegenwärtig - trotz gegebener rechtlicher Absicherungen und interorganisatorischer Arrangements durch das KJHG - die noch nicht flächendeckende Implementierung der Jugendhilfeplanung entgegen. Auch die Beteiligung der Familienbildungseinrichtungen in den Jugendhilfeausschüssen, in Arbeitsgemeinschaften und an den Prozessen der Jugendhilfeplanung ist noch sehr ausbaufähig. Da zu diesen Kriterien keine ausreichend gesicherten empirischen Ergebnisse vorliegen, ist es erforderlich, diese Daten zu erheben und zu analysieren.

Die wechselseitige Anschlußfähigkeit der Elternbriefe und der Angebote der Familienbildung ist wohl vorhanden. Zu prüfen wäre allerdings, ob die neuen Kurs- und Arbeitsformen der Familienbildungseinrichtungen in adäquater Weise umfassend in die Elternbriefe integriert werden können. Ein empirisch gesichertes Repertoire aller Angebote und Angebotsformen (einschließend der Gemeinwesenarbeit) ist zudem Voraussetzung für die weiteren Integrationsbemühungen zwischen der Familienbildung und der öffentlichen Jugendhilfe.

Weitere Forschungsfragen ergeben sich aus der - noch nicht näher bestimmbar - Kompatibilität zwischen den Innovationsbemühungen der institutionalisierten Familienbildung seit Anfang der 90er Jahre und der Implementierung von Mechanismen der Neuen Steuerung in der öffentlichen Jugendhilfe, wobei bei letzterer die Diskussion über das Verhältnis marktwirtschaftlicher Parameter zu fachlich-professionellen Erfordernissen als noch nicht abgeschlossen betrachtet werden kann. Insgesamt scheint jedoch die Familienbildung auf-

⁷ Eine erste Arbeitshilfe für die Einbindung der Familienbildung in die Jugendhilfeplanung, in der ein solches Einvernehmen über Fachlichkeitsstandards konstatiert wird, liegt für das Bundesland Nordrhein-Westfalen seit kurzem vor (LVR/LVWL 1997).

grund eigener Innovationsprozesse argumentiv gut für die anstehende Implementierung der Neuen Steuerung gerüstet zu sein, was die weitere Integration der Familienbildung in diese Strukturen erleichtern dürfte.

Für beide Institutionsformen kann jedoch als Gemeinsamkeit das Bemühen um die Fachlichkeit als Prinzip relativer Autonomie gegen die Betonung lediglich finanzieller „output“-Orientierung unterstellt werden. Dabei kommt dem Präventionsgedanken eine wesentliche Rolle zur Fundierung dieser Fachlichkeit zu. Auch hier bedarf es noch erheblicher, die weitere Implementierung begleitender, Forschungsanstrengungen, um die gegenseitige Abstimmung über Präventionserfordernisse zu untersuchen.

Die Indizien weisen darauf hin, daß die sorgfältige Beobachtung der Fachdiskussion hinsichtlich der einzelnen Implementierungsschritte (sowohl der Elemente der Neuen Steuerung als auch der Jugendhilfeplanung als Ganzer) und die Evaluierung dieser Implementierungsprozesse in der öffentlichen Jugendhilfe und in der Familienbildung erforderlich sind, ehe geprüft werden kann, ob aus der Versandware „Elternbriefe“ ein durchgängig einsetzbares integratives Medium der Familienarbeit der Jugendämter werden kann.

6. Literatur

- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (1996): Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern. Stand: Ende 1994. K IV 2. München.
- Bayerisches Landesjugendamt (1994) (Hg.): Förderung der Erziehung in der Familie. Eine Dokumentation zu den Leistungen der Jugendhilfe nach § 16 SGB VIII. München.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1996) (Hg.): Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Aufgaben und Perspektiven nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (Sozialgesetzbuch VIII). Stuttgart u.a.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1994) (Hg.): Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn.
- Heft, G. (1996): Honorarmitarbeiterinnen in der Familienbildung. Ein Schatz mit dickem Fragezeichen. In: *Familienbildung*, 3, 5-7.
- Kreft, D./Mielenz, I. (Hg.) (1997): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim/Basel.
- Küchler, F. v. (1997): Pädagogische Organisationsberatung. Beratung für pädagogische Organisationen. In: BAG (1997): Familienbildung in der Neuorientierung, 36-43.
- Landschaftsverband Westfalen-Lippe/Landschaftsverband Rheinland (Hg.) (1997): Familienbildung im Rahmen der Jugendhilfeplanung. Arbeitshilfe. Köln/Münster.
- Lüscher, K./Giehler, W. /Stolz, W. (1977): Elternbildung durch Elternbriefe. In: H. Lukesch/K. Schneewind (Hg.): Familiäre Sozialisation. Stuttgart.
- Lüscher, K./Koeppel, I. /Fisch, R. (1984): Elternbildung durch Elternbriefe. Möglichkeiten und Grenzen einer aktuellen familienpolitischen Maßnahme. Konstanz.
- Müller, B. (1996): Qualitätsprodukt Jugendhilfe. Kritische Thesen und praktische Vorschläge. Freiburg im Breisgau.
- Peter-Pelikan e.V. (Hg.) (1997): Peter-Pelikan Elternbriefe zur Kindererziehung.
9 Briefe an werdende Mütter und Väter,
36 Briefe zur Erziehung bis zum Schuleintritt (Grundserie I),
16 Briefe zur Erziehung vom 7. bis zum 11. Lebensjahr (Grundserie II)
7 Briefe zur religiösen Erziehung im Elternhaus,
7 Elternbriefe zur Verkehrserziehung in den ersten 6. Lebensjahren.
München.
- Proksch, R.(1995): Prävention als Leitlinie des neuen Kinder- und Jugendhilferechts. In: ZfJ 82, 3/95, 89-95.
- Schiersmann, C. (1997): AG 1: Teilnehmer/-innen, Themen und Angebote. Handout der Fachtagung „Innovationen in der Familienbildung“ des Erziehungswissenschaftlichen Seminars der Universität Heidelberg, 2.-3. Juni 1997, Bonn).
- Schiersmann, C./Thiel, H.-U. (1997): Innovationen in der Familienbildung im Spannungsfeld aktueller Herausforderungen. (Handout der Fachtagung „Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung“ des Erziehungswissenschaftlichen Seminars der Universität Heidelberg, 2.-3. Juni 1997, Bonn).
- Textor, M.R. (1996): Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie. § 16 SGB VIII. Stuttgart.