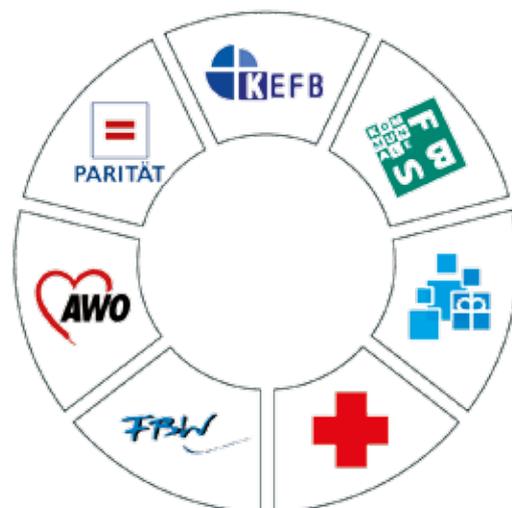


# Familienbildung, Grundschule und Milieu

Eine Expertise im Rahmen des Projekts: Familienbildung  
während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft „fünf bis elf“

Prof. Dr. Helmut Bremer  
Mark Kleemann-Göhring



... für eine  
kinder- und  
familienfreundliche  
Zukunft

<b>Einleitung: Problemaufriss: Worum geht es?</b>	4
<b>1 „Bildungsferne“ Zielgruppen in der Eltern- und Familienbildung – Eine begriffliche Annäherung</b>	6
Probleme der begrifflichen Fassung	
„Bildungsferne“: Soziale Vererbung und „doppelte Distanz“	
Soziale Milieus, Bildung und das Problem der „kulturellen Passung“	
<b>2 Lebenswelten, Erziehungspraxis und Bildungsorientierungen</b>	10
„bildungsferner“ und „bildungsnaher“ Milieus	
<b>(1) Sozial begünstigte Milieus</b>	
Postmaterielle/Liberal-intellektuelles Milieu	
Moderne Performer/Postmodernes Milieu	
<b>(2) Milieus der gesellschaftlichen Mitte</b>	
Bürgerliche Mitte/Modernes bürgerliches Milieu	
<b>(3) Sozial benachteiligte Milieus mit größeren Anteilen von „Bildungsfernen“</b>	
Konsum-Materialisten/Traditionslose Arbeitnehmer-Milieus	
Hedonisten/Hedonistisches Milieu	
<b>(4) Milieus von Menschen mit Migrationshintergrund</b>	
<b>3 Was bedeutet das für die Arbeit mit „Bildungsfernen“ und wie kann man damit umgehen?</b>	19
Verstehende Pädagogik	
Schule: ein Lernort – viele Milieus	
Verinnerlichte Barrieren	
<b>4 Die Möglichkeiten der Eltern- und Familienbildung</b>	23
Aufsuchende Bildungsarbeit	
Beziehungsarbeit	
Lernorte	
Arrangement von Veranstaltungen	
Anforderungen an die pädagogisch Tätigen	
<b>Literatur</b>	29
<b>Impressum</b>	31

### Mehr erreichen!

Alle Eltern sind gemeint, wenn es um die Bildungsangebote von Familienbildungsstätten an Grundschulen geht. Doch nicht alle fühlen sich gleichermaßen angesprochen: Eltern, die für Kurse, Seminare oder Veranstaltungen mit klassischem Zuschnitt nur schwer zu begeistern sind, wurden bislang vereinfacht als „bildungsfern“ bezeichnet. Die fachliche Diskussion darüber, wie Familienbildung diese Eltern noch besser erreichen kann, begleitet uns seit langem. Dabei stehen wir im Dilemma einer offensiven Familienförderung, oftmals starrer Strukturen sowie der Motivation und Entscheidungsfreiheit der Eltern selbst. Mit dem milieutheoretischen Ansatz fragen wir nach den Lebenszusammenhängen von Eltern und ihren Werten. Uns interessiert, welche Skepsis, Ängste oder Erwartungen sich für Eltern im Kontext Bildung daraus ergeben, denn so erst entsteht ein vollständiges Bild. Bildungswünsche und -motive sind auch bei den schwer erreichbaren Eltern vorhanden. Wer solche Muster kennt, hat die Chance mehr Eltern direkter mit Lern- und Bildungsangeboten anzusprechen.

Eltern von Grundschulkindern sind als Zielgruppe differenziert zu betrachten. Die vorliegende Arbeitshilfe bringt die Akteure in Familienbildungsstätten auf den neuesten Stand der fachlichen Diskussion. Zentrale Ergebnisse des Milieukonzepts werden auf den Punkt gebracht. Informationen und Analysen helfen, eigene Annahmen in Bezug auf die Bildungsbereitschaft von Eltern unterschiedlicher Milieus selbstkritisch zu hinterfragen. Aus den Hinweisen für die praktische Bildungsarbeit an Grundschulen ergeben sich außerdem erste Ansätze und Antworten auf die Fragen: Wie kann Augenhöhe zu den bislang nicht erreichten Eltern auf der Grundlage dieses Wissens entstehen? Welche Angebote oder Ansprache wollen Zielgruppen, die bislang eher zögerlich oder gar nicht kommen? Wie kann ihre Lust auf Beteiligung geweckt werden? Wo stellen Kursgebühren ein Hindernis dar? Wie förderlich wären zwei Kursleitungen, eine mutterspachliche und eine deutsche? Neue Wege zeigen hier auch die beiden Schlusskapitel: Aufsuchende Bildungsarbeit, Beziehungsarbeit, andere Lernorte und -arrangements geben Impulse für die Diversifizierung der Arbeit mit der so vielfältigen Zielgruppe Eltern an Grundschulen.

Das milieutheoretische Wissen ist – nach dem Thema Migration – ein weiterer „Roter Faden“ im aktuellen Projekt „Familienbildung während der Grundschulzeit, sorgsame Elternschaft fünf bis elf“. An elf Modellstandorten in NRW erproben die Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW zurzeit modellhaft Kooperationen an Grundschulen. Möglichst alle Eltern – anknüpfend an ihren Bildungsbiografien oder aktuellen Lebensumständen – erreichen, diesen Anspruch haben die beteiligten Akteure. Die vorliegende Arbeitshilfe bietet Hintergrund und Anregung allen, die mit der praktischen Bildungsarbeit „mehr erreichen“ wollen.

Bärbel Gebert

stellvertretend für die Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW

## EINLEITUNG

### Problemaufriss: Worum geht es?

Wenn die Grundschule als Betätigungsfeld der Eltern- und Familienbildung genutzt werden soll, rücken sehr unterschiedliche Institutionen und Akteure in den Blick: Zu nennen wären natürlich zum einen die Einrichtungen der Familienbildung und die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte als Veranstalter oder Anbieter, zum anderen primär die Eltern als Adressaten. Weiterhin ist die Grundschule mit Lehrer/-innen und Schüler/-innen die Institution, die den Rahmen bildet und die als Türöffner für die Eltern- und Familienbildung dienen kann. Auch die Schüler/-innen können Zielgruppe der Familienbildung sein, wenn sich Angebote an Familien als Ganzes richten (etwa nach dem Konzept der „Family Literacy“; vgl. Nickel 2007). Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass man eigentlich begrifflich zwischen Familien- und Elternbildung unterscheiden müsste (vgl. hierzu Mengel 2007, S. 15 f.). Häufig jedoch wird beides synonym verwendet, da ein großer Teil der Angebote auf Unterstützung bei der Erziehungsarbeit und der Bewältigung des familiären Alltags abzielt und dabei zumindest der primäre Fokus auf der Situation und den Lern- und Bildungsprozessen der Eltern liegt. Auch die Regelung im Kinder- und Jugendhilfegesetz § 16 SGB VIII legt ein solches Verständnis von Eltern- und Familienbildung nahe, wie der eingefügte Kasten zeigt.

#### § 16 Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie

- (1) Müttern, Vätern, anderen Erziehungsberechtigten und jungen Menschen sollen Leistungen der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie angeboten werden. Sie sollen dazu beitragen, dass Mütter, Väter und andere Erziehungsberechtigte ihre Erziehungsverantwortung besser wahrnehmen können. Sie sollen auch Wege aufzeigen, wie Konfliktsituationen in der Familie gewaltfrei gelöst werden können.
- (2) Leistungen zur Förderung der Erziehung in der Familie sind insbesondere
  1. 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,
  2. Angebote der Beratung in allgemeinen Fragen der Erziehung und Entwicklung junger Menschen,
  3. Angebote der Familienfreizeit und der Familienerholung, insbesondere in belastenden Familiensituationen, die bei Bedarf die erzieherische Betreuung der Kinder einschließen.
- (3) Müttern und Vätern sowie schwangeren Frauen und werdenden Vätern sollen Beratung und Hilfe in Fragen der Partnerschaft und des Aufbaus elterlicher Erziehungs- und Beziehungskompetenzen angeboten werden.

Indirekt können aber auch Lehrkräfte bzw. Schulen Adressaten sein, insofern Eltern- und Familienbildung Konzepte zur Verfügung stellen, die Gegenstand von Lehrerfortbildung sein können.

Bereits diese kurzen Ausführungen deuten an, dass bei Eltern- und Familienbildung im Kontext von Grundschule eine beachtliche Gemengelage zu berücksichtigen ist. Die Eltern haben ihre eigenen Schulerfahrungen, die ihre Haltung gegenüber Bildung und Bildungsinstitutionen nachhaltig prägen und auch Bedeutung haben für die generelle Bereitschaft, an Weiterbildung teilzunehmen. Das gilt insbesondere dann, wenn die Inhalte einen Schul- und Bildungsbezug haben. Die Bildungsforschung hat in den letzten Jahren nachhaltig aufgezeigt, dass das Verhältnis, das Eltern zu Bildung haben, auch das ihrer Kinder stark beeinflusst. Zwar haben alle Eltern ein Interesse am Wohlergehen ihrer Kinder und es ist ihnen heute auch die Bedeutung von Bildung für die Lebenschancen weitgehend klar. Dennoch fließen in die Bildungsaspirationen von Eltern deren eigene Schulerfahrungen ein. Dabei sind Lehrer/-innen oft die personalen Repräsentanten von Schule.

Die Familienbildung ist deshalb ein passendes Beispiel für das, was für die Weiterbildung insgesamt gilt, nämlich dass die Teilnahme daran maßgeblich vom sozialen Status und vom Bildungshintergrund abhängt (vgl. Rosenblatt u. a. 2008). Sehr anschaulich findet dies seinen Ausdruck in der These vom „Präventionsdilemma“ (Bauer/Bittlingmayer 2005). Angebote der Elternbildung werden demnach stark in Abhängigkeit von der sozialen Einbindung und der Milieuzugehörigkeit wahrgenommen. Zugespitzt bedeutet dies, dass ein hoher Bedarf bei kindlichem und elterlichem Problemverhalten nicht, wie man vielleicht vermuten könnte, automatisch eine gesteigerte Nachfrage nach bzw. Beteiligung an Angeboten der Elternbildung erzeugt (ebd., S. 273). Es nutzen demnach diejenigen die Elternbildungsangebote am wenigsten, die unter kompensatorischen und präventionsorientierten Gesichtspunkten den größten Bedarf hätten. „Bildungsferne“ bzw. „bildungsbenachteiligte“ Akteure bilden also einerseits für Schule und Familienbildung unter Aspekten wie Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit besonders wichtige Zielgruppen, die aber andererseits aufgrund vielschichtiger Problemlagen und Barrieren schwierig zu erreichen sind.

Das Phänomen, dass diejenigen, die schon auf früheren Stufen des Bildungswesens benachteiligt waren, auch seltener an Erwachsenen- und auch Familienbildung teilnehmen, firmiert in der Wissenschaft unter den Begrifflichkeiten „doppelte Selektivität“ (Faulstich 1981) oder „Weiterbildungsschere“ (Schulenberg u. a. 1978). Gerade in der Familienbildung ist auch die Rede von einer „Mittelschichtorientierung“ (vgl. Mengel 2007; Schiersmann 1998). Wenn das (vermutlich, ohne dass es intendiert wird) auch auf Familienbildung zutrifft, dann dürften besonders bildungsbenachteiligte Zielgruppen nicht oder kaum erreicht werden.<sup>1</sup>

Darauf soll im Folgenden unter Bezugnahme auf das Konzept der „sozialen Milieus“ (Vester u. a. 2001) näher eingegangen werden. Ein Hauptunterschied von „Milieu“ zu verbreiteten Begriffen wie „Schicht“ besteht darin, dass man sich nicht auf äußere, demographische Merkmale wie Einkommen, formaler Bildungsabschluss, Beruf usw. beschränkt, sondern die Alltagskultur und Lebenswelt von Familien in den Mittelpunkt gestellt wird.

<sup>1</sup> Es lassen sich auch positive Gegenbeispiele finden, z. B. das FAST (Family and Schools Together)-Projekt (<http://www.sozialestadt.de/praxisdatenbank/suche/ausgabe.php?id=219#links> [letzter Aufruf 31.05.2012]).

# 1 „BILDUNGSFERNE“ ZIELGRUPPEN IN DER ELTERN- UND FAMILIENBILDUNG – EINE BEGRIFFLICHE ANNÄHERUNG

Damit bieten sich für Eltern- und Familienbildung andere Möglichkeiten der Ansprache und Gestaltung. Denn vermutlich werden die adressierten „bildungsfernen“ bzw. „bildungsbenachteiligten“ Milieus von den meisten präventiven Bildungsangeboten nicht aufgrund demographischer Ursachen nicht erreicht, sondern aufgrund soziokultureller Barrieren: „Die lebensweltlichen Parameter der Angebote (implizierte Werte, Kommunikationsstil, Sprache, Ästhetik, Gestus) sind nicht oder nur unzureichend auf diese Klientel ausgerichtet“ (SINUS-Sociovision o. J., S. 4).

Was aber kann man nun unter „Bildungsferne“ oder „Bildungsbenachteiligung“ genau verstehen? Dazu ist zunächst auf einen eindeutigen Befund der Bildungsforschung zu verweisen: Das deutsche Bildungssystem hat in allen nationalen und internationalen Studien der letzten Jahre attestiert bekommen, dass soziale Benachteiligungen hier besonders ausgeprägt sind. Die Frage nach Chancengerechtigkeit stellt sich dabei für alle Stufen des Bildungswesens im gleichen Maße.

Das Phänomen der starken Abhängigkeit der Bildungsbeteiligung von der sozialen Herkunft wird mit unterschiedlichen Begriffen zu fassen gesucht, u. a.: bildungsbenachteiligt, bildungsfern, bildungsungewohnt, bildungsarm; in der Erwachsenenbildung speziell kursieren auch Begriffe wie Nicht- oder Nie-Teilnehmer, Weiterbildungsabstinz. Dies ist nicht der Rahmen, um das ausführlicher zu diskutieren. Deshalb nachfolgend nur einige Hinweise, die zugleich unseren Fokus auf das Thema transparent machen sollen.

## Probleme der begrifflichen Fassung

Die Uneinheitlichkeit und Unschärfe der Begrifflichkeiten verweisen auf Widersprüchlichkeiten und Unterschiede in den Perspektiven auf Problem und Zielgruppen. Oft richtet sich der Blick einseitig auf **äußere Lebensbedingungen**. In den Blick geraten dann etwa begrenzte ökonomische Ressourcen (Teilnahmebeiträge können nicht bezahlt werden), die Bildungseinrichtung ist nicht erreichbar oder die formalen Förderrichtlinien erschweren die Teilnahme. Auch in der Eltern- und Familienbildung ist bekannt, dass das Senken oder (sofern es denn überhaupt möglich ist) Streichen der Teilnahmebeiträge nicht automatisch ganz neue Zielgruppen in die Kurse strömen lässt. Das ist zwar wichtig, reicht aber allein nicht aus.

Mit Blick auf **Benachteiligungen** werden tendenziell objektive Faktoren thematisiert, die Bildungsbeteiligung und Erreichbarkeit von sozialen Gruppen behindern. Zu nennen wären hier bspw. sozialer Status, Familienstand, Geschlecht, Berufsausbildung, berufliche Stellung und Einkommen (s. o.), Nationalität/ethnische Herkunft oder Alter. So lassen sich Gruppen identifizieren, die häufiger von spezifischen Benachteiligungen betroffen sind, wie junge Erwachsene ohne Schulabschluss und Berufsausbildung, (Langzeit-)Arbeitslose, junge alleinerziehende Mütter oder Menschen mit Migrationshintergrund. Bei näherer Betrachtung zeigt sich aber schnell, dass die aufgezählten Merkmale oft nur indirekt und nicht hinreichend benachteiligte Gruppen bestimmen können. Die Verbindung der Merkmale „jung“, „alleinerziehend“ und „weiblich“ etwa benennen nur Lebensumstände, die einen Hinweis auf Bildungsbenachteiligung oder Bildungsdistanz geben **können**, aber nicht

**müssen.** Auch verweist ein Migrationshintergrund für sich nicht, wie häufig vermutet, auf „Bildungsferne“. Die Orientierung an sog. **subjektiven Faktoren** lenkt den Blick auf vermeintliche Ursachen, die in den Personen selbst liegen, wie Werthaltungen, die Bildungsbiographie, die Lernsozialisation und das individuelle Lerninteresse. Dies kann dazu verleiten, den Adressatinnen und Adressaten eine Art „Bringschuld“ aufzuerlegen, in dem Sinne, dass sie selbst ihr Verhältnis zu Bildung klären müssen, damit fehlendes Interesse und mangelnde Motivation verschwinden. Es wird also eine Art persönlicher Mangel gesehen, so dass wir auch von einer „Defizitperspektive“ sprechen. Die Trennung zwischen äußeren, objektiven und subjektiven Bedingungen schafft hierbei nur scheinbar Klarheit. So verweist die individuelle Lernsozialisation und -biographie, die zu meist den „subjektiven“ Faktoren zugeordnet werden, direkt auf die Auseinandersetzung der Adressatinnen und Adressaten mit Bedingungen des Aufwachsens (die familiäre oder ethnische Herkunft) und Erfahrungen mit Bildungsinstitutionen und der Berufswelt.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass es notwendig ist, von einer komplexen Verschränkung äußerer, objektiver und subjektiver Faktoren auszugehen, wenn man das Phänomen, dass unter vielfältigen Begrifflichkeiten, wie Bildungsferne, -benachteiligung etc. thematisiert wird, angemessen verstehen und bearbeiten möchte.

### **„Bildungsferne“: Soziale Vererbung und „doppelte Distanz“**

Diese Einsichten legen wir unserem Verständnis von „Bildungsferne“ zu Grunde und sprechen von einer „doppelten Verankerung“ von Bildungsdistanz. Zentral ist dafür, dass die Distanz zu institutioneller (Weiter-)Bildung nicht einseitig als „Mangel“ der Individuen gesehen wird (die demnach wie erwähnt ihr Verhältnis zu Bildung nicht geklärt hätten). Vielmehr wird umgekehrt auch danach gefragt, inwiefern die institutionelle Weiterbildung (und die Eltern- und Familienbildung) soziale und kulturelle Distanz zu bestimmten Adressatinnen und Adressaten hat, also ihr Verhältnis zu einer bestimmten Zielgruppe nicht geklärt hat. Dies ist in der Familienbildung bspw. dann der Fall, wenn sich die dort transportierten Familienbilder und präferierten Erziehungsstile und -ziele implizit oder explizit an denen einer sog. „bürgerlichen Mittelschichtsfamilie“ orientieren (vgl. etwa Tippelt u. a. 2008, S. 64f.).

„Bildungsferne“ ist auf Seiten der Individuen gekennzeichnet durch eine distanzierte, skeptische Haltung gegenüber allem, was salopp gesagt nach institutionalisierter Bildung „riecht“. Diese Haltung entspringt aber nicht willkürlich aus dem einfachen Willen der Menschen, sondern ist Ergebnis der Begegnung mit äußeren Umständen und damit zusammenhängenden Erfahrungen, die sie in Bildungsinstitutionen gemacht haben. Wenn etwa Schule schon immer eher „Auswärtsspiel“ als „Heimspiel“ war, also eine fremde Welt, in die man sich nicht einbezogen fühlte, dann sind Misstrauen und Skepsis gegenüber institutioneller Bildung tief verankert.

Anders gesagt: Wem immer wieder vermittelt wurde, sein Zugang zu Bildung sei nicht gefragt oder nicht passend, der wird das vermutlich irgendwann selbst so sehen. So wird die ursprünglich äußere Zuschreibung zur Selbstzuschreibung: „Bildung, das ist nicht mein Ding“ (Bremer 2008). Verbunden damit sind Prozesse „sozialer

Vererbung“, die die Haltung zu Bildung und Weiterbildung mit Formen (vgl. bspw. Bourdieu/Passeron 1971). Bereits im Elternhaus bekommen Kinder demnach (implizit und explizit) vermittelt, welchen Stellenwert Schule und Bildung haben, inwiefern es sich lohnt, sich darauf einzulassen und darin zu „investieren“. Als Ergebnisse langwieriger Sozialisationsprozesse sind solche Haltungen relativ tief in den Personen verwurzelt und damit auch nicht so ohne Weiteres aufzubrechen.

Es handelt sich also um komplexe Prozesse und es leuchtet ein, dass Versuche, „bildungsferne“ bzw. „bildungsbenachteiligte“ Gruppen durch Rückgriff auf einzelne formale Kriterien zu definieren, immer nur näherungsweise funktionieren und immer auch ein Stück weit in ihrer Grenzziehung willkürlich bleiben müssen. So handelt es sich um eine heterogene Gruppe, bei der sich dennoch tendenziell Merkmale sozialer und kulturell unterprivilegierter Gruppen ballen (etwa Herkunft aus Familien mit niedrigem sozialen Status, geringe Bildungs- und Berufsqualifikationen mit Beschäftigung in entsprechenden Branchen, bisweilen prekäre berufliche und familiäre Verhältnisse, wohnhaft in benachteiligten Quartieren, Migrationshintergrund usw.). Es ist zwar notwendig, sich auf diese Weise dem Phänomen „Bildungsferne“ anzunähern (und oft bleibt auch nichts anderes übrig), aber letztlich haben diese Merkmale eher beschreibenden und keinen erklärenden Charakter.

## Soziale Milieus, Bildung und das Problem der „kulturellen Passung“

Das Konzept der „sozialen Milieus“ ermöglicht eine andere Perspektive auf die Problematik, indem auch die unterschiedlichen alltagskulturellen und lebensweltlichen Perspektiven mit eingeholt werden. Soziale Milieus sind vereinfacht Gruppen von Menschen mit ähnlicher Lebensführung, d. h. mit ähnlichen Grundhaltungen oder einem ähnlichen „Habitus“ (Bourdieu 1987). Anders als das zumeist in der Bildungsforschung der Fall ist, werden dabei nicht Gruppen anhand sozialstatistischer und soziodemographischer Merkmale gebildet. Vielmehr wird auch berücksichtigt, wie Individuen ihre „objektiven“ Lebensumstände „subjektiv“ verarbeiten (ausführlich Vester u. a. 2001, Bremer/Lange-Vester 2006).

So zeigt sich beispielsweise, dass ähnliche äußere Lebensumstände zu ganz unterschiedlicher Lebenspraxis umgesetzt werden, so dass es auf jeder Stufe der sozialen Schichtung verschiedene Milieus gibt. Der Blick auf die Alltagskultur macht transparent, welche Bedeutung Bildung jeweils hat. Für eine an den lebensweltlichen Problemlagen orientierte Bildungsarbeit ist das wichtig, weil Motive, Barrieren und Interessen in Bezug auf Bildung und Erziehung durch die Einordnung in den Lebenskontext erst verstanden werden können. Auf diese Weise kann auch eine andere Perspektive des Phänomens „Bildungsferne“ eingenommen werden.

Es geht in einem ersten Schritt darum, diese milieuspezifische Logik überhaupt erst zu verstehen, und nicht (wie häufig) schon vorab ein „Defizit“ an Bildungsorientierung zu unterstellen. Statt von „Bildungsferne“ könnte man genauer auch von einem nach **Milieu spezifischen Umgang mit Bildung** sprechen. In einem zweiten Schritt müssen dann darauf abgestimmte pädagogische Konzepte und Handlungsformen entwickelt werden. Deutlich wird dadurch, dass die alltagskulturelle Einbettung von Bildung in unterschiedlicher Weise Affinität

zu den Formen hat, in denen Bildung in Bildungseinrichtungen vermittelt werden soll. Solche „kulturellen Passungen“ (Kramer/Helsper 2010) können in verschiedener Weise in den Blick genommen werden: Passung von Milieu zu (Grund-)Schule, Passung von Milieu zu Eltern- und Familienbildung und vielleicht auch die Passung von Eltern- und Familienbildung und Schule. Mit der „kulturellen Passung“ ist im Grunde thematisiert, was mit „Bildung“ überhaupt bezeichnet wird. Häufig wird das gleichgesetzt mit dem Verständnis institutioneller Bildung, was dann vor allem den Milieus entgegenkommt, die eine Affinität dazu haben („Schule als Heimspiel“).

Nur in dieser Perspektive hat es im Grunde Sinn, überhaupt von „Bildungsferne“ zu sprechen. „Bildung“ gilt dann gemeinhin als wertvoll und durchweg positiv, das Fehlen von dieser Art „Bildung“ ist ein Defizit (vgl. Erler 2010). In einem weiteren Verständnis von Bildung als „lebensweltliche Entfaltung der Person“ jedoch gibt es streng genommen keine „Bildungsferne“; das Verhältnis der Milieus zu institutioneller Bildung ist gewissermaßen ein Spezialfall – aber ein folgenreicher. Versteht man jedoch Familie schon als einen „Bildungsort“ (Büchner/Brake 2006), dann geraten generell Formen und Orte der informellen bzw. lebensweltlichen „Alltagsbildung“ (Rauschenbach 2009) in den Blick, an die in Bildungseinrichtungen und in der pädagogischen Praxis unterschiedlich angeschlossen wird und die als unterschiedlich „wertvoll“ gelten.

Bildung ist in diesem weiten Verständnis also milieuspezifisch unterschiedlich anschlussfähig und Bildung in der institutionellen Form ist nicht automatisch positiv besetzt. Dies lässt es nachvollziehbar erscheinen, warum die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung durchaus ein begründetes und (aus Sicht der Adressatinnen und Adressaten) sinnvolles und logisches Handeln sein kann, dann nämlich, wenn man sich von (Weiter-)Bildung keine Verbesserung der Lebenssituation verspricht (Bolder 2006).

## 2 LEBENSWELTEN, ERZIEHUNGSPRAXIS UND BILDUNGSORIENTIERUNGEN „BILDUNGSFERNER“ UND „BILDUNGSNAHER“ MILIEUS

Wie sehen nun aber die Lebenswelten und die Erziehungspraxis der sozialen Milieus aus, welche Bedeutung haben Familie, frühkindliche und grundschulbezogene Bildung? Das haben wir in diesem Abschnitt verkürzt zusammengestellt. Auch wenn es im Projekt schwerpunktmäßig um „bildungsferne“ Gruppen geht, die zwar nicht identisch mit bestimmten Milieus sind, aber doch ausgeprägte Schwerpunkte haben, so ist es für das Verstehen von „Bildungsferne“ und erst recht für die pädagogische Bearbeitung derselben wichtig, auch die Praxis der anderen Milieus mit einzubeziehen. Zum Teil erschließt sich ein umfassendes Verständnis bestimmter („bildungsferner“) Praktiken nämlich erst, wenn man sie in Beziehung setzt zu Erziehungsmustern und Bildungsaspirationen anderer sozialer Milieus. Wir gehen darauf im anschließenden Abschnitt dann noch einmal ein. Die Darstellung<sup>2</sup> erfolgt nach folgender Systematik: Lebenslage und Lebenswelt, Familie und Erziehung, Bildung.

### (1) Sozial begünstigte Milieus

Oben im sozialen Raum finden sich die Milieus der wohlhabenden, „feinen“ und gebildeten Leute, die den Ton in der Gesellschaft angeben. Sie streben dann oft die Deutungshoheit, auch in Bezug auf frühkindliche, schulbezogene und Erwachsenenbildung an, allerdings auf verschiedene Art und Weise.

#### Etablierte/Konservativ-gehobenes Milieu<sup>3</sup>

##### Lebenslage und Lebenswelt

- Altersschwerpunkt: 35–65 Jahre
- meist verheiratet, Mehrpersonenhaushalte
- überdurchschnittlich hohes Bildungsniveau
- hohe und höchste Einkommen

Zu diesen Milieus gehören die Entscheidungsträger in Wirtschaft und Verwaltung, leitende Angestellte sowie Teile der freien Berufe (Ärzte und Juristen). Erfolgsorientierung, Macht- und Hierarchiebewusstsein sind zentrale Motive der Lebensführung. Der Lebensstil ist betont distinktiv. Man grenzt sich durch Besitz und Status nach unten ab und bleibt in der Regel unter sich – in der Familie oder in ausgewählten Gesellschafskreisen und an entsprechenden Orten. Es besteht Interesse an konventioneller höherer Kultur, Traditionen werden hochgehalten und sollen bewahrt werden, populäre Lebensweisen der „Spaßgesellschaft“ werden als oberflächlich abgelehnt, z. T. wird ein karitativ-humanitäres Ethos gepflegt.

2 Die Ausführungen stützen sich auf folgende Quellen: Merkle/Wippermann 2008, Liebenwein 2008, SINUS-Sociovision o. J. und 2004, Barz/Tippelt 2004, Tippelt u. a. 2008, Vester u. a. 2001, Vögele u. a. 2002, Bremer 2007, Bremer/Kleemann-Göhring 2011. Nicht berücksichtigt sind Milieus mit hohem Durchschnittsalter und wenig Kindern im Grundschulalter.

3 Wir führen hier zum Teil die Bezeichnungen des SINUS-Instituts und der Forschungsgruppe um Michael Vester an (Vester u. a. 2001), wenn sich Milieus weitgehend entsprechen. Zu den verschiedenen Richtungen der Milieuforschung vgl. Bremer (2012).

### **Familie und Erziehungspraxis**

Familie gilt generell als wichtig. Kinder werden als wichtige Bereicherung gesehen. Familiengründung steht im Kontext langfristiger und durchdachter Lebens- und Zukunftsplanung. Das Familienleben leidet oft unter beruflicher Beanspruchung (vor allem der Väter). Häufig wird eine Haushalts- und Erziehungshilfe beschäftigt. Überwiegend wird eine traditionelle Rollenteilung gelebt. Mütter steigen nach der Geburt der Kinder oft für bis zu drei Jahre aus dem Beruf aus, betätigen sich nicht selten auf karitativ-humanitärem Gebiet.

### **Bildung**

Eltern sind interessiert an Förderung, Entwicklung und Erfolg der Kinder (Fachliteratur, Ratgeber, professionelle Hilfe). Der Erziehungsstil ist autoritativ bis autoritär (Vorgabe klarer Regeln, kontrollierte Freiräume), oft orientiert an der selbst erfahrenen Erziehung. Kinder werden früh an kulturelle Interessen, Verhaltensweisen und Leistung herangeführt. Bei der Förderung der Kinder wird häufig statt bzw. neben institutionellen Betreuungsmöglichkeiten auf private und individuelle Betreuungs- und Förderungsmöglichkeiten gesetzt (wichtig z. B.: Sprachentwicklung, musikalische Entwicklung, Fremdsprachen (Merkle/Wippermann 2008, S. 91f.)). Schulischer Erfolg gilt als sehr wichtig. Es ist selbstverständlich, dass für die Kinder das Abitur anzustreben ist. Eltern sind sehr interessiert an den schulischen Leistungen der Kinder. Leistungsdefizite bzw. -schwächen müssen frühzeitig bearbeitet werden (bspw. durch Rückgriff auf Nachhilfe).

### **Postmaterielle/Liberal-intellektuelles Milieu**

#### **Lebenslage und Lebenswelt**

- **Altersschwerpunkt: 30–50 Jahre**
- **oft Mehrpersonenhaushalte**
- **überdurchschnittlich hohes Bildungsniveau**
- **hohe Einkommen**

Dieses Milieu besteht vor allem aus den akademischen sowie administrativen, kulturellen, pädagogischen und freiberuflichen Leitungs- und Fachkräften. Statt auf Status und Besitz setzen sie auf Kompetenz und ein „intrinsisches“ Leistungsethos. Selbstverwirklichung, ökologische und politisch-soziale Verantwortung und Weltoffenheit gelten als wichtig. Man pflegt einen breiten Freundes- und Bekanntenkreis und einen kommunikativen Stil. Dadurch grenzt man sich gegenüber weiter unten stehenden Milieus der einfachen Leute ab, deren Lebensweise nicht selten als „materialistisch“, „konsumorientiert“ und „nicht-authentisch“ klassifiziert wird.

### **Familie und Erziehungspraxis**

Familie und Kinder gelten generell als wichtig, sind aber hier eingebunden in den Anspruch nach einer gleichberechtigten Partnerschaft. Besonders bei den Müttern ist der Wunsch, Familie, Beruf und Partnerschaft auszubalancieren, breit ausgeprägt. Gleichzeitig soll Familie bewusst und intensiv gelebt werden (gemeinsame Aktivitäten, Rituale). Der Erziehungsstil wird als autoritativ bis liberal bezeichnet, oft in Abgrenzung zur selbst

erfahrenen Erziehung, und lehnt sich an anerkannten und gerne auch neuen fachlichen Konzepten an, wobei das Erziehungsverhalten von sozial schwächeren Gruppen bisweilen kritisch (bspw. Ablehnen von affektiven Strafen), bisweilen bedauernd-verständnisvoll betrachtet wird. Vom Anspruch gelten Eltern als „Partner“ und „Begleiter“ von Kindern. Kinder sollen früh zur Selbstständigkeit und -entfaltung angeregt werden; als wichtige Ziele gelten auch Kreativität und soziales Miteinander. Dementsprechend werden frühkindliche Betreuungseinrichtungen grundsätzlich als wichtige Institutionen zur Unterstützung kindlicher Entwicklung gesehen, deren Arbeit kritisch-engagiert und erwartungsvoll begleitet wird.

### **Bildung**

Bildung hat generell hohe Bedeutung in diesem Milieu, sowohl hinsichtlich beruflicher Werdegänge als auch als „humanistische Tugend“ (Merkle/Wippermann 2008, S. 118). Das Abitur gilt hier ebenfalls als selbstverständlich anzustrebendes Ziel. Dementsprechend bestehen hohe Erwartungen an die Förderung in der Schule, die Bildungsinteressen wecken, Wissensdurst befriedigen und Selbstvertrauen stärken soll, wobei die Bildungsinstitutionen (bei denen man sich oft engagiert) und die Lehrkräfte bisweilen kritisch bewertet werden. Einerseits werden ein Miteinander und Chancengleichheit für alle (insbesondere für Kinder aus Migrantenfamilien) gefordert; andererseits werden für die eigenen Kinder bisweilen gerne das Gymnasium oder auch Privatschulen bevorzugt.

### **Moderne Performer/Postmodernes Milieu**

#### **Lebenslage und Lebenswelt**

- **Altersschwerpunkt: unter 30 Jahre**
- **erst allmählich steigende Zahl von jungen Familien**
- **überdurchschnittlich hohes Bildungsniveau**
- **hohes (Haushalts-)Einkommen**

In diesem Milieu finden sich junge Leute aus den Medien-, Kultur- und Trendsetterberufen. Erleben, Konsum, Spaß und Erfolg verbinden sich zu einem avantgardistischen Lebensstil, der sich durch zielstrebige Leistungsperspektive gepaart mit unkonventioneller Individualität auszeichnet. Es wird eine „Self-made“-Philosophie betont, nach der jede/jeder es schaffen kann. Vielfach gelten sie als die Verkörperung des postmodernen Menschen in der sog. Wissensgesellschaft, die eine Vorreiterfunktion für die anderen Milieus übernommen haben („Trendsetterbewusstsein“). Neben der Individualität besteht grundsätzlich auch das Bedürfnis nach sozialen Kontakten und Freundschaften.

#### **Familie und Erziehungspraxis**

Elternschaft wird hier in der Regel erst nach der beruflichen Etablierung angestrebt (zumeist sind Eltern älter als 30 Jahre). Familie ist generell wichtig, auch als eine Art Statussymbol, das Erfolg im Leben symbolisieren bzw. unterstreichen soll. Man ist (etwas anders als in der balancierenden Weise des benachbarten „Liberal-intellektuellen Milieus“) bestrebt, Beruf und Familie „effizient“ zu verbinden. Die Familie gilt oft als Ressource

(„Akkus aufladen“). Der Alltag ist sehr strukturiert, durchgeplant im Sinne eines „Familienmanagements“. Das an sich selbstverständliche gleichberechtigte Partnerschaftsmodell wird durch die Familiengründung oft „retraditionalisiert“ (Merkle/Wippermann 2008, S. 129), d. h., dass aufgrund beruflicher Beanspruchung der Väter die Familienarbeit überwiegend von den Müttern ausgeübt wird. Häufig wird auf Haushaltshilfen zur Entlastung zurückgegriffen. Das Familienleben konzentriert sich besonders auf die Wochenenden (oft: Events, spektakuläre Ausflüge). Durch abwechselnde Betreuungen versuchen die Eltern, sich gegenseitig Raum zum Ausleben von Individualität zu geben. Bei der Erziehung wird weitgehend selbstbewusst auf eigene Fähigkeiten und Kenntnisse vertraut; fachliche Beratung oder Orientierung wird eher als nicht notwendig angesehen. Der Erziehungsstil ist autoritativ mit klaren Vorgaben („Vorbereitung auf die Realität“). Wichtig ist die Förderung der Individualität sowie Leistungsorientierung als Vorbereitung auf eine erfolgreiche Karriere. Dafür sind auch vermeintlich „veraltete Werte“ (Disziplin, Ordnung, Höflichkeit) wichtig.

### **Bildung**

Für die frühkindliche Betreuung wird häufig auf private Betreuungsformen zurückgegriffen, mit dem das Bedürfnis nach Flexibilität in Bezug auf das Verbinden von Familie und Beruf eher miteinander zu vereinbaren ist. Abitur und Studium gelten als selbstverständliche Ziele für die eigenen Kinder. Eine frühzeitige Förderung wird als wichtig erachtet, um „Talente“ auszubauen und erfolgreich Kompetenzen zu vermitteln. Dabei besteht zum Teil die Sorge, dass Leistungsschwächere die Entwicklung der „Begabten“ hindern würden (häufig wird entsprechende Selektion befürwortet). Generell herrscht ein funktionales Verständnis von Erziehung und Bildung vor.

## **(2) Milieus der gesellschaftlichen Mitte**

**Gemeinsam ist den Milieus der gesellschaftlichen Mitte zum einen, dass Respektabilität und soziale Anerkennung eine zentrale Bedeutung haben. Es sind die einfacheren Leute (überwiegend Facharbeiterinnen und Facharbeiter, qualifizierte Angestellte und Beamtinnen und Beamte der mittleren Ebene), denen es auf die Stetigkeit und ein über eine Leistungs- bzw. Pflichtethik „verdientes“ gutes Auskommen ankommt. Realismus und Pragmatismus sind relativ ausgeprägt. Zum anderen sind sie in gewisser Weise stärker als die oberen Milieus davon betroffen, sich auf die größere Bedeutung von Bildung umzustellen, weil Bildung für diese Milieus traditionell nicht in dem Maße wie heute als Voraussetzung für einen anerkannten sozialen Status galt. So ist man jetzt angestrengt darum bemüht, den Kindern Zugang zu guter Bildung (d. h. heute oft: Abitur) zu ermöglichen; nicht selten gibt es Sorge vor sozialem Abstieg. Der Soziologe Heinz Bude (2011) spricht etwas abschätzig von „Bildungspanik“.**

Es können hier mehrere soziale Milieus differenziert werden, die in den verschiedenen Forschungen anders genannt und zusammengefasst werden. Nach Vester u. a. (2001) kann man eher bürgerlich-kleinbürgerliche Milieus (bei denen Werte wie Sicherheit, Harmonie, Pflichterfüllung vorherrschen und die tendenziell ein hierarchisch gestuftes Weltbild haben) unterscheiden von Milieus der sog. „praktischen Intelligenz“ (die in der

Tradition früherer Facharbeitermilieus stehen und einem eher nüchternen Realismus anhängen). Allerdings sind Erziehungsverhalten und die Orientierung zu Familienbildung mit dieser Forschungsrichtung bisher nur wenig erforscht.

Die an die SINUS-Forschung anschließenden Untersuchungen fassen die Milieus, die der gesellschaftlichen Mitte zugeordnet werden können, unter Begriffen wie „Traditionelle“ und „Mainstream“ zusammen. Da eine Darstellung aller Milieus der Mitte sehr umfangreich ausfallen müsste, wird exemplarisch das besonders familienzentrierte Milieu der „Bürgerlichen Mitte“ vorgestellt.

### **Bürgerliche Mitte/Modernes bürgerliches Milieu**

#### **Lebenslage und Lebenswelt**

- **Altersschwerpunkt: 30–50 Jahre**
- **überwiegend Mehrpersonenhaushalte; viele Familien mit Kindern**
- **mittlere Bildungsabschlüsse**
- **mittlere Einkommensklassen**

Generell gelten Sicherheit, Harmonie und ein familiärer Rückhalt als wichtig für die Lebensführung; es ist wichtig, geordnete, vorzeigbare Verhältnisse zu haben.

#### **Familie und Erziehungspraxis**

Familie ist selbstverständlicher Teil der Lebensplanung und sinnstiftend. Man praktiziert ein kindzentriertes Familienleben mit strukturierten Tagesabläufen. Die Familie ist als Rückzugsort und Oase hoch aufgeladen. Angebote wie Kinderschwimmen oder verschiedene Sportarten geraten zum einen als Möglichkeiten frühzeitiger Förderung in den Blick und bieten zum anderen die Möglichkeit, Kontakte mit anderen Müttern/Eltern zu pflegen.

Überhaupt wird die frühkindliche Förderung zunehmend als wichtig erachtet. Man strebt an, den Kindern eine behütete und von Fürsorge geprägte Kindheit zu bieten und „schädliche“ Einflüsse fernzuhalten. In der Regel wird bis zum dritten Lebensjahr Eigenbetreuung bevorzugt, wobei nicht selten auf die Großeltern zurückgegriffen wird. Zumeist herrscht eine traditionelle Rollenverteilung vor. Allerdings gewinnen berufliche Ambitionen der Mütter an Bedeutung. Insgesamt besteht ein starkes Interesse an der Entwicklung und Förderung der Kinder und eine entsprechende Bereitschaft zum Engagement dafür. Hinter der Teilnahme an Elternkursen sowie dem Einbeziehen von Ratgebern und der Orientierung an anerkanntem Expertenwissen steht auch die Sorge, etwas falsch zu machen.

## **Bildung**

Während die Eltern zumeist mittlere Bildungsabschlüsse haben, wird für die Kinder das Abitur angestrebt. Die höheren Bildungsaspirationen für die Kinder sind getragen von der Sorge, dass einfachere Bildungsstandards heute nicht mehr genügen, um den sozialen Status zu halten. Dabei besteht oft Skepsis gegenüber dem gesellschaftlichen bzw. politischen Versprechen auf Chancengleichheit im Bildungswesen. Bisweilen werden (sofern es die finanziellen Mittel zulassen) private oder konfessionelle Schulen für die Kinder angestrebt, denen eine bessere Förderung zugetraut wird.

## **(3) Sozial benachteiligte Milieus mit größeren Anteilen von „Bildungsfernen“**

Auf der unteren sozialen Stufe sind die Milieus zu finden, die ihre Lebensweise am stärksten auf Notwendigkeiten und Zwänge abstimmen müssen. Es handelt sich vielfach um gering qualifizierte Menschen, die die Welt aus einer „Macht-Ohnmacht-Perspektive“ wahrnehmen, der man sich mehr oder weniger schick-salhaft ergeben muss.

### **Konsum-Materialisten/Traditionslose Arbeitnehmer-Milieus**

#### **Lebenslage und Lebenswelt**

- Altersschwerpunkt: 30–60 Jahre
- überwiegend verheiratet, aber häufiger als im Durchschnitt getrennt lebend
- geringe Bildungsabschlüsse, oft ohne Berufsausbildung
- untere bis mittlere Einkommensklassen
- Häufung sozialer Benachteiligungen

Die „Macht-Ohnmacht-Perspektive“ ist bei Menschen in diesem Milieu besonders ausgeprägt. Das Leben erscheint wenig planbar; häufig ist die Sorge groß, als „underdog“ den Anschluss an die Gesellschaft zu verlieren. Bestimmte Praktiken und Konsumartikel, die das Dazugehören zur „Mittelschicht“ (den Milieus der gesellschaftlichen Mitte) und das Geachtetsein symbolisch ausdrücken, haben deshalb eine hohe Bedeutung, was mitunter dazu führt, dass diese Menschen von außen auf eine reine „Konsumorientierung“ reduziert werden. Die Lebensweisen sind insgesamt auf die unberechenbaren Lebensumstände abgestimmt, etwa durch die Fähigkeit, sich flexibel, spontan und schnell auf Veränderungen einstellen zu können. Allerdings geraten sie dadurch auch eher als andere Milieus in einen Teufelskreis sozialer Ausgrenzung, der dazu führt, dass sich Merkmale sozialer und kultureller Benachteiligung ballen (belastende Arbeitsbedingungen, Arbeitslosigkeit, prekäre Familienverhältnisse, Krankheit, ungünstige Wohnlagen). Zum Teil ist das Bemühen um „Mithalten“ gepaart mit Strategien der Abgrenzung gegenüber Personen und Gruppen, die in der Wahrnehmung dieser Menschen „noch tiefer unten stehen“. Aufgrund der subjektiv empfundenen (aber oft auch objektiv bestehenden) Belastungen gibt es häufig den Wunsch nach Alltagsfluchten.

### **Familie und Erziehung**

Elternschaft, die sich oft schon früh einstellt, gilt vielen als Symbol des Dazugehörens und des „Normalseins“. Zugleich erfordern Kinder eine stärkere Strukturierung des Alltags, was zu den Lebensumständen (z. B. Schichtarbeit) und der generell spontan-flexiblen Lebensweise in Spannung steht. Insbesondere Väter tun sich schwer damit, eigene Bedürfnisse den Kindern unterzuordnen. Der Alltag ist oft wenig strukturiert (z. T. aufgrund des Arbeitsrhythmus, z. T. aufgrund einer eher spontanen, affektbeladenen Lebensweise). Kinder begründen eine als selbstverständlich angesehene traditionelle Rollenverteilung zwischen den Eltern, die nicht in Frage gestellt wird, aber (gepaart mit finanzieller und sonstiger Enge) dennoch zu Spannungen (und Trennungen) zwischen den Partnern führen kann. Freizeitaktivitäten mit Kindern werden meist wenig geplant und sind den finanziellen Möglichkeiten angepasst (Spielplätze, Treffen mit Freunden).

Erziehung ist generell weniger aufgeladen und geplant als bei den weiter oben stehenden Milieus; häufig herrscht auch hier das Muster des spontanen Reagierens auf Notwendigkeiten (sowohl beim Bestrafen als auch beim Belohnen). Man will den Anforderungen des Umfelds und der Betreuungs- und Bildungseinrichtungen genügen. Gesellschaftlich anerkannte Werte sind zwar durchaus präsent und als Erziehungsziele relevant, allerdings folgt die Erziehungspraxis oft dem Muster des Vermeidens von „Unglücken“ bzw. der Abwehr kaum erfüllbarer Anforderungen. Akteure öffentlicher Ämter und Einrichtungen wie auch solche der Bildung, Betreuung und Fürsorge gelten in der Regel nicht als Vertrauenspersonen, sondern im Gegenteil als Personen, „die sich einmischen wollen“ und von denen eher nichts Gutes zu erwarten ist.

Man stützt sich auf niedrigschwellige Ratgeberliteratur, TV-Sendungen und den Austausch mit Freunden. Mütter fühlen sich oft (vom Partner) allein gelassen und überfordert. Subjektiv herrscht das Gefühl vor, „für die Kinder alles zu tun“. Das Erfüllen von Konsum- und Medienwünschen, die Versorgung mit (z. T. auch ungesundem) Essen gelten als sichtbare Zeichen von Zuwendung und Liebe und sollen sonstige Mängel kompensieren, was bisweilen außer Acht gelassen wird, wenn der Erziehungsstil einfach als permissiv-vernachlässigend bezeichnet wird (Liebenwein 2008, Merkle/Wippermann 2008).

### **Bildung**

Frühförderung gilt als kostenintensiv und als „übertriebener Ehrgeiz“ (Merkle/Wippermann 2008, S. 178) und ist weit weniger ein Thema als bei anderen Milieus. Man setzt eher auf Eigenbetreuung. Bildung wird für die Kinder generell als wichtig für die späteren Lebenschancen eingestuft. Zugleich besitzt Bildung oft keinen Wert an sich; auch aufgrund eigener Erfahrungen gilt Schule als „notwendiges Übel“. Für Kinder „stellt sich der Schulalltag oft als permanenter Kampf dar“ (ebd., S. 179). Lehrer werden von Eltern und Schülern oft kritisch (und als ungerecht beurteilend) gesehen. Hinweise auf Lernschwächen o. ä. werden oft abgewehrt und als ungerechtfertigte Einmischung und Zeichen für soziale Stigmatisierung gewertet. Realistisch ist gleichwohl, dass die Eltern meist wenig eigene Ressourcen (sozial, finanziell, kulturell) haben, um die Kinder schulisch zu unterstützen, was den Eltern auch weitgehend bewusst ist. Um so mehr wird erwartet, dass die Schule den Kindern „das Notwendige beibringt“.

### **Hedonisten/Hedonistisches Milieu**

#### **Lebenslage und Lebenswelt**

- **Altersschwerpunkt: jüngere Altersgruppen, viele unter 30 Jahre**
- **Familienstand – wenn Kinder: überwiegend verheiratet, aber häufiger als im Durchschnitt auch Ledige und Alleinerziehende**
- **in Bezug auf Bildungsabschlüsse keine ausgeprägten Schwerpunkte; relativ viele sind noch in Ausbildung**
- **untere bis mittlere Einkommensklassen**
- **vielfach noch in der Ausbildungsphase**

Dieses Milieu ist nicht in dem Maße als „sozial benachteiligt“ oder „bildungsfern“ einzustufen wie das zuvor dargestellte. Zumeist stammen die Menschen hier selbst aus Milieus der gesellschaftlichen Mitte. Sie verbindet dann die Abgrenzung von der Pflicht- und Leistungsmoral der eigenen Eltern und der daraus resultierenden „Enge“, der sie Erleben, Ungebundenheit, Konsum und Spontaneität entgegensetzen. Diese Lebensweise scheint aber vielfach typisch für die Lebensphase zu sein, die geprägt ist von Unsicherheiten im Zusammenhang mit der Suche nach Orientierung, nach den „richtigen“ Lebensentwürfen und Identität sowie der Identifikation mit subkulturellen Jugendszenen.

#### **Familie und Erziehung**

Mit der Elternschaft werden für Menschen in diesem Milieu zentrale Motive der Lebensführung quasi auf die Probe gestellt. Spontaneität, Genuss- und Freiheitsorientierung können nicht mehr in der Weise ausgelebt werden. Elternschaft wird daher oft als „tiefgreifende Veränderung“ und „Verlust von Lebensqualität“ bis hin zur „Bedrohung der eigenen Identität“ (Merkle/Wippermann 2008, S. 205) erlebt. Man versucht einerseits, so gut es geht, sich Freiheit und Unabhängigkeit zu erhalten, andererseits gibt es bisweilen eine Art „Rückbesinnung“ auf die Lebensführungsmuster des Elternhauses, um die neue Lebenssituation zu meistern. Aspekte wie Lebensplanung und Sicherheit erhalten einen höheren Stellenwert. Insgesamt jedoch grenzt man sich vom Modell der „bürgerlichen Familie“ ab und ist bestrebt, die eigene Lebensführung auch mit Kind(ern) aufrechtzuerhalten, indem man sich Freiräume schafft und versucht, „Auszeiten“ zu organisieren (nicht selten unter Rückgriff auf die „Ressource“ Eltern/Großeltern). Kinder „laufen häufig mit“; man versucht, sie in die eigenen Aktivitäten (etwa mit Freunden treffen) einzubeziehen. Dennoch ist die Lebenssituation oft von einer Spannung geprägt zwischen den eigenen Bedürfnissen nach Ausleben von Freiheit und den Bedürfnissen des Kindes nach Betreuung und Fürsorge, was begleitet ist von einem „schlechten Gewissen“ und dem Gefühl, den verschiedenen Ansprüchen nicht gerecht zu werden.

Das betrifft besonders die Mütter in diesem Milieu. Zwar wird die Partnerschaft ebenfalls in Abgrenzung zu traditionell-bürgerlichen Rollenverständnissen ausgestaltet, so dass Freiheit, Eigenständigkeit und Individualität einen hohen Wert haben. So nehmen Frauen aus diesem Milieu kaum, wie im zuvor beschriebenen Milieu

der „Konsum-Materialisten“/„Traditionslosen Arbeitnehmer“, die Zuweisung einer auch den Partner versorgenden Ehefrau und Mutter als Rolle an. Gleichwohl sind mit Elternschaft für Frauen in diesem Milieu meist gravierendere Belastungen verbunden. Die oft lockeren partnerschaftlichen Bindungen (häufiger kommt es zu Trennungen, gerade unter den Bedingungen von Elternschaft) lassen bei Müttern latente Wünsche nach „heiler Welt“ und dauerhafter Partnerschaft entstehen, von denen man sich nach außen oft demonstrativ abgrenzt.

„Erziehung“ ist schon rein begrifflich negativ besetzt und wird verbunden mit einer fremdgesteuerten Lenkung von Menschen, von der man sich generell distanziert. Die Erziehungspraxis erscheint wenig geplant und nicht systematisch, wie überhaupt die Tagesabläufe wenig strukturiert sind. Es besteht allerdings ein Bedarf an praktischer Hilfe und sozialen Kontakten.

### **Bildung**

Auf Einrichtungen der Fremdbetreuung wird gerne zurückgegriffen. Auch dem Angebot von Ganztagschulen steht man positiv gegenüber (bei gleichzeitiger Kritik am mehrgliedrigen Schulsystem). Das ermöglicht, sich Freiräume von den alltäglichen erziehungsbedingten Zwängen zu verschaffen. (Frühkindliche) Förderung steht also dabei (scheinbar) nicht unbedingt im Vordergrund. Allerdings herrscht auch relativ großes Vertrauen gegenüber Betreuungs- und Bildungseinrichtungen, denen als professionelle Instanzen zugetraut wird, Interessen der Kinder zu erkennen und zu fördern.

## **(4) Milieus von Menschen mit Migrationshintergrund**

Die Bildungsforschung behandelt Menschen mit Migrationshintergrund vielfach als eine mehr oder weniger homogene Gruppe, die dann zugleich pauschal als „bildungsfern“ eingeordnet werden. Vordergründig scheint das durch Befunde gestützt, die bei Menschen mit Migrationshintergrund geringere Bildungsnigungen und Beteiligungsquoten aufzeigen. Allerdings zeigen genauere Analysen (für die Weiterbildung etwa Öztürk 2009), dass dies eine Fehldeutung ist, die daraus hervorgeht, dass wie bei der Einteilung von Menschen in Schichten mit statistischen Durchschnittswerten gearbeitet wird. Gerade für zielgruppenorientiertes Arbeiten ist das aber nicht hilfreich. Weniger in den Blick gerät dabei vor allem, dass Migration mit unterschiedlichen Intentionen verbunden ist und die Migrationserfahrung unterschiedlich verarbeitet wird.

In den letzten Jahren sind nun erste Studien entstanden (vgl. Wippermann/Flaig 2009; Geiling u. a. 2011), die auch Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten milieuspezifisch zu fassen suchen und dabei eine erstaunliche Differenzierung aufzeigen können, auch im Hinblick auf die Bedeutung von Erziehung und Bildung. Im Detail kann das hier nicht nachgezeichnet werden; jedoch lässt sich sagen, dass dies mit der ethnischen bzw. sozialen Herkunft und mit der Migrationsgeneration korreliert, ohne jedoch darin voll aufzugehen. Keineswegs aber können Menschen mit Migrationshintergrund pauschal als „bildungsfern“ verstanden werden.

Die SINUS-Forschung etwa unterscheidet acht Milieus von Menschen mit Migrationshintergrund, die sich nach Lebensführung (eher religiös-traditionell oder individualisiert-modern) und sozialer Lage unterscheiden und bei denen bei vieren von sozialer Benachteiligung und vermehrtem Auftreten von Bildungsdistanz auszugehen ist. Insbesondere zeigt sich eine Kluft bei religiös-traditionellen Milieus (vgl. Merkle/Wippermann 2008, S. 75). Hier herrschen bei den Eltern relativ rigide Moral- und Erziehungsvorstellungen vor, während die Kinder gerade in der Schule (über Unterrichtsinhalte, aber auch die Peer-Kulturen) mit anderen Werten und kulturellen Praktiken konfrontiert sind. Aus Sicht der Eltern kann dies eine skeptische Distanz bzw. Ablehnung von Schule bedeuten, mit der dann auch Familienbildung konfrontiert ist. Die Studie von Geiling u. a. (2011) unterscheidet bei Menschen mit türkischen bzw. osteuropäischen Wurzeln fünf soziale Milieus, von denen insbesondere die „Prekären“ niedrige Bildungsabschlüsse haben, zum Teil aber für ihre Kinder bessere Bildung und Ausbildung wünschen (ebd., S. 61).

Die Forschung hierzu steht allerdings erst am Anfang; jedoch zeigen schon die vorliegenden Ergebnisse, dass hier wichtige Hinweise für lebensweltlich anschlussfähige (Eltern-)Bildungsarbeit zu finden sind.

### 3 WAS BEDEUTET DAS FÜR DIE ARBEIT MIT „BILDUNGSFERNEN“ UND WIE KANN MAN DAMIT UMGEHEN?

#### Verstehende Pädagogik

Die kurzen Beschreibungen der Milieus zeigen, dass Erziehung und Bildung ganz unterschiedlich in die Lebenswelten eingebunden sind. Was mit Familie, Erziehung und Bildung verbunden wird, wird erst dann deutlich und ergibt erst dann einen Sinn, wenn es in den Alltagskontext eingeordnet wird. Will man Benachteiligungen entgegenwirken, gilt es zunächst, diese Eigenlogiken zu verstehen. „Verstehen“ heißt weder vorbehaltlos akzeptieren und gutheißen noch ein bedauerndes „Bemitleiden“, was doch nur Ausdruck einer Perspektive „von oben“ wäre, nämlich die Kehrseite des „Defizitblicks“. Verstehen heißt, die „guten Gründe“ für die Haltungen und die Praxis zu sehen und anzuerkennen und daraus resultierende Barrieren wahrzunehmen, aber auch die Kompetenzen, die in der Routine des Bildungsalltags oft nicht anerkannt werden. Es geht um eine Begegnung auf Augenhöhe, das Einnehmen einer bestimmten Haltung: „Nicht bemitleiden, nicht auslachen, nicht verabscheuen, sondern verstehen“ (zitiert nach Bourdieu u. a. 1997, S. 13). Das ist leichter gesagt als getan, weil es auch bedeutet, eigene Vorstellungen von „guter Erziehung“ hintenanzustellen. Aber pädagogische Interventionen müssen anschlussfähig sein an diese lebensweltlichen Motiv- und Problemlagen. Ansonsten gehen sie ins Leere, greifen nicht und werden (auf oft subtile Weise) abgewehrt.

In Bezug auf das Milieu der „Konsum-Materialisten“/„Traditionslosen Arbeitnehmer“ heißt das etwa, deren Erziehungsstil (der oft als „permissiv-vernachlässigend“ mit „autoritären Elementen“ wahrgenommen wird) und deren Erziehungspraxis (die oft verstörende Elemente wie ausgiebigen Medien- und materiellen Konsum

und „ungesunde Ernährung“ wie Süßigkeiten als Frühstück enthält) nicht pauschal als „defizitär“ zu bewerten, sondern vor deren Lebenshintergrund zu reflektieren. Oft wissen die Eltern implizit, dass sie ihren Kindern nicht all das bieten können, was zu einer vermeintlich sozial anerkannten Kindheit gehört. Zu beachten ist zum einen: Die „verwöhnenden“ Aspekte fokussieren oft Dinge oder Praktiken, die für das Milieu einen hohen Wert haben, die etwas Besonderes sind oder die das „Dazugehören“ und gesellschaftliche Anerkennung symbolisieren, um die diese Menschen besonders ringen. Subjektiv tun sie ihren Kindern also etwas Gutes. Und zum anderen: Das, was als „autoritär“ erscheint, geht nicht notgedrungen auf eine generell „autoritäre Einstellung“ zurück, sondern ist oft Ausdruck einer Hilflosigkeit oder Überforderung, angesichts beengter bis (nicht nur in materieller Hinsicht) prekärer Lebensumstände den Alltag einigermaßen organisiert zu bekommen.

In Bezug auf das Hedonistische Milieu etwa heißt das, auch hinter dem oft als „Laissez-Faire“ erscheinenden Erziehungsstil zu erkennen, dass sich auch diese Eltern in einer Überforderungssituation sehen. Die Elternschaft ist oft ungeplant eingetreten. Viele befinden sich noch in einer Phase der Identitätsfindung, in die hinein dann die Elternschaft „platzt“. Dass das Erkennen von Interessen und Neigungen und deren Förderung dann in erster Linie in der Verantwortung von Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und der Schule gesehen wird (was oft abwertend als „Abschieben“ und „Delegieren“ wahrgenommen wird), ist zum einen ja durchaus richtig, weil die Betreuung und Förderung tatsächlich Aufgabe dieser professionellen Institutionen ist. Zum anderen schätzen die Menschen in diesem Milieu ihre begrenzten Möglichkeiten aber auch ganz realistisch ein, so dass es nur folgerichtig ist, auf die öffentlichen Einrichtungen zu vertrauen. Auch kann das Empfinden eines hohen Leistungsdrucks und zu hoher Anforderungen der Schule (denen gegenüber man sich machtlos sieht (Merkle/Wippermann 2008, S. 222)), durchaus plausibel sein, während andersherum die Betonung der Eigenentwicklung der Kinder als Wert durchaus anschlussfähig ist für reformpädagogische Ansätze.

In Bezug auf Menschen in Migrationsmilieus kann eine verstehende pädagogische Haltung beispielsweise da ansetzen, dass man hinter relativ rigiden Moral- und Erziehungsvorstellungen in manchen, sehr familienzentrierten Milieus die Unsicherheit von Eltern sieht, dass die Kinder ihnen durch institutionelle Erziehung und Bildung entfremdet werden.

## Schule: ein Lernort – viele Milieus

Vielfach besteht die Hoffnung bzw. die Vermutung, dass z. B. der forcierte Ausbau von Grundschulen zu Ganztagschulen quasi automatisch zum Ausgleich von Benachteiligung und mehr Bildungsgerechtigkeit führt. Die Kinder würden, so heißt es, länger den wenig lernförderlichen und entwicklungsanregenden – eben „bildungsfernen“ – Familienmilieus „entzogen“ und mehr in die (vermeintlich) lernanregende Schule integriert, was in der Folge einen kompensatorischen Effekt haben müsse. So überzeugend diese Argumentation auch klingt, so deutlich muss gesagt werden, dass sich ein solcher Effekt keineswegs automatisch einstellt. Es kommt vielmehr darauf an, wie der pädagogische Rahmen gesteckt ist.

Die obigen Ausführungen haben gezeigt, dass Kinder mit ganz unterschiedlichen Startbedingungen und Unterstützungshintergründen in die Grundschule kommen. Die Ambitionen und daraus folgend das Engagement der Eltern sind sehr unterschiedlich. Eltern aus allen Milieus sind häufig skeptisch bis kritisch gegenüber dem öffentlichen Schulsystem, aber aus ganz unterschiedlichen Gründen. Bei den Eltern der sozial privilegierten Milieus und den Milieus der gesellschaftlichen Mitte besteht oft die Sorge, dass ihre Kinder in Bezug auf Leistung nicht genügend gefördert werden. Aufgrund der Ambitionen (aber auch der zur Verfügung stehenden Ressourcen) nutzen sie dann eher die Möglichkeiten der Elternarbeit bzw. Elternmitbestimmung. Sie haben mit anderen Worten oft die „Deutungshoheit“ und bestimmen gewissermaßen tendenziell das „Niveau“ und die Themen. „Bildungsferne“ in sozial benachteiligten Milieus zeichnen sich wie dargestellt gerade dadurch aus, dass sie nicht geübt darin sind und auch nicht über die Ressourcen verfügen, Interessen und Neigungen in Bezug auf die Bildung ihrer Kinder elaboriert zu formulieren und zur Sprache zu bringen. Die Schule gilt prinzipiell als wichtig, weil dies der Ort ist, an dem die Kinder die Dinge lernen, die für eine respektable Lebensführung zentral sind (und die die Eltern bzw. das Milieu allein nicht vermitteln können). Andererseits aber wird der Schule und den Lehrenden oft mit Skepsis begegnet, auch in dem „gefühlten“ Wissen, antizipierten bzw. tatsächlichen Erwartungen und Anforderungen nicht genügen zu können.

Wenn Schule nun auf den ganzen Tag ausgedehnt wird, so kann es sehr gut sein, dass sich dieses Muster auch in den Nachmittag hinein verlängert, d. h., dass sich die Dominanz bestimmter privilegierter Milieus fortsetzt. Hinzukommt, dass die deutlich werdenden Unterschiede in Bezug auf Erziehung und Bildung zunehmend zu Abgrenzungen im Sinne von „Abschottungen“ führen, weil Bildung und Kultur in immer stärkerem Maße die soziale Identität ausmachen. Die Wissenschaft spricht hier von sozialen „Trennlinien“ (Vester u. a. 2001) bzw. „Demarkationslinien“ (Merkle/Wippermann 2008, S. 50ff.). Insgesamt ist dabei zu beachten, dass Lehrer/-innen auch zu großen Teilen eine Nähe zu diesen Milieus haben. Nach einer Studie von Eva Schumacher gehören fast 70 % der Grundschullehrer/-innen selbst dem Liberal-intellektuellen Milieu an, wobei die Neigung besteht, dass milieuspezifische Haltungen sich in pädagogisches Handeln übersetzen (Schumacher 2002, S. 267f.; vgl. jetzt auch Lange-Vester/Teiwes-Kügler i. E.). Die Gefahr ist also nicht unbegründet, dass (auch gut gemeintes) pädagogisches Eingreifen einen gegenteiligen Effekt haben kann, wenn die eigene Beziehung und die eigene Perspektive auf „Bildungsferne“ nicht gründlich „gegen den Strich gebürstet“ wird.

Für grundschulbezogene Familienbildung heißt das, eine Art „Wachsamkeit“ an den Tag zu legen. Die Gefahr besteht, sich vornehmlich an solchen Eltern (bzw. an Lehrerinnen/Lehrern) zu orientieren, die ihre Interessen bzw. die ihrer Kinder artikulieren und einbringen können und die „offen“ reagieren auf entsprechende Angebote. Demgegenüber gilt es, eine Art „Geh-Struktur“ zu entwickeln, die sich nicht an den Voraussetzungen der „Starken“, sondern der „Schwachen“ und oft Stimmlosen orientiert. Angeknüpft werden kann dabei daran, dass auch bei den sozial besser gestellten und oft dominanten Milieus vielfach das Prinzip der Chancengleichheit auf Zustimmung stößt, so dass auch privilegierte Milieus durchaus für Anliegen der Arbeit mit Benachteiligten gewonnen werden können.

## Verinnerlichte Barrieren

Es gilt, generell in Rechnung zu stellen, dass in benachteiligten Milieus aufgrund früherer Erfahrungen häufig Vorbehalte gegenüber staatlichen und fürsorglichen Institutionen und den darin Tätigen bestehen. Man erwartet oft nichts Gutes von ihnen, sieht sich ihren Befugnissen ohnmächtig ausgeliefert und fühlt sich in der Kommunikation mit ihnen meist unterlegen: „Mit vertrauten Menschen ihrer Lebenswelt reden die Mütter offen und unverstellt. Gegenüber Lehrern, Kindergärtnern, Pädagogen, Ärzten, Behörden, Nachbarn – all jenen, die nicht zu ihrer Lebenswelt gehören – errichten sie eine Kulisse der Anpassung. Innerlich begegnen sie sozialen Erwartungen und Anpassungsregeln mit Ablehnung. Auf ‚Einmischungen‘ von Eltern, Ärzten und Pädagogen reagieren sie sensibel, mit Flucht in innere Distanz und offensiv durch Provokationen“ (Sinus Sociovision o. J., S. 29).

Diese Haltung kann (ob man will oder nicht) auch auf die Eltern- und Familienbildung übertragen werden, die in der Wahrnehmung möglicherweise als „verlängerter Arm der Schule“ gesehen wird. Zudem kann die Inanspruchnahme professioneller Unterstützung für die Zielgruppe auch bedeuten, sich elterliches Versagen einzugestehen, was eine zusätzliche Hürde gegenüber Angeboten der Familienbildung sein kann (Mengel 2007, S. 67).

Ebenso kann bei Schülerinnen und Schülern aufgrund negativer Schul- bzw. Unterrichtserfahrungen verinnerlicht sein, dass die Schule als Lernort gar nicht mehr im Blick ist (Lange-Vester/Redlich 2010) – was sich häufig auch mit den Erfahrungen der Eltern decken kann. Der Bereich der außerschulischen Bildungsarbeit hat hier deswegen andere Möglichkeiten, weil man den Schülerinnen und Schülern an anderen Lernorten andere Bildungserfahrungen ermöglichen kann. Auch hier würde jedenfalls gelten, dass bei einer Verlängerung des Schultags nicht automatisch diese verinnerlichteten Vorbehalte zum Verschwinden gebracht würden, und Eltern- und Familienbildung muss damit rechnen, dass solche Vorbehalte auch auf sie übertragen werden können.

Allerdings dürfen diese Ausführungen nicht so verstanden werden, als wäre alles schon quasi schicksalhaft festgelegt. Wichtig ist aber, sich auch auf Dinge einzustellen, die schon ohne eigenes Zutun und Wollen da sind, und das eigene Handeln in einen Rahmen einzuordnen, der schon spezifisch vorstrukturiert ist. Änderungen solcher verinnerlichteten Haltungen können vor allem durch neue Erfahrungen angestoßen werden. Im folgenden Abschnitt wollen wir das etwas mehr ausführen und konkretisieren.

## 4 DIE MÖGLICHKEITEN DER ELTERN- UND FAMILIENBILDUNG

Die Themenfelder, um die Angebote der Familienbildung kreisen, können (wie die Darstellungen in Abschnitt 2 schon zeigen) eine Vielzahl an Anschlussmöglichkeiten an die Lebenswelten von Familien aus „bildungsfernen“ Milieus bieten. Elternschaft ist eine den Alltag sehr weit strukturierende Lebenslage, die mit vielfältigen Herausforderungen, Fragestellungen und Problemlagen verbunden sein kann. Es ist deshalb davon auszugehen, dass die schwierige Erreichbarkeit bestimmter Zielgruppen nicht vom Gegenstand der Familienbildung bestimmt ist (wie das bspw. viel stärker für die kulturelle oder politische Bildung anzunehmen ist). Für die Lebenslage „bildungsferner“ Milieus kommen spezifische Problemstellungen hinzu, die sich aus der erschweren Alltagsbewältigung unter Bedingungen von materieller, sozialer und kultureller Enge ergeben.

### Aufsuchende Bildungsarbeit

Mit klassischen Werbemitteln wie Anzeigen, Flyern, Programmheften oder Internetseiten sind „bildungsferne“ Milieus nur schwer zu erreichen. „Eine persönliche Einladung von einer vertrauten Person ist mehr wert als 100 Flyer oder Broschüren, denn Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist das Vertrauen“ (AWO 2010, S. 76). „Bildungsferne“ Eltern sind in der Familienbildung mitunter deshalb unterrepräsentiert, weil Informationen über entsprechende Angebote sie nicht erreichen und sie diese selbst auch nicht suchen. Auf der anderen Seite hält sie mitunter ein tief verankertes Misstrauen gegenüber institutioneller Bildung davon ab, vorhandene und bekannte Angebote wahrzunehmen. Verstärkt setzen sich (wieder) aufsuchende Strategien durch, um „bildungsferne“ Milieus über Wege der persönlichen Ansprache zu erreichen (vgl. ausführlich Bremer/Kleemann-Göhring 2011). Breit aufgenommen ist dieses Prinzip in der Sozialen Arbeit, bspw. in der Street-Work.

Aber auch in der Erwachsenenbildung gibt es eine lange Tradition – insbesondere in der Alphabetisierungsbildung. Sie geht u. a. zurück auf Paulo Freires Alphabetisierungskampagnen im Brasilien der 1960er Jahre. Hierbei wird die klassische Komm-Struktur – die Adressatinnen und Adressaten kommen zu den Bildungseinrichtungen – um eine Geh-Struktur ergänzt. Auf diese Weise kann Lebensweltnähe hergestellt werden, aber vor allem kann Eltern- und Familienbildung über Wege der persönlichen Ansprache Zugangsbarrieren zu ihren traditionellen Bildungsorten überwinden.

Werden Grundschulen etwa zum Offenen Ganztage ausgebaut, so kann das eine Chance sein, als Teil einer solchen Geh-Struktur genutzt zu werden. Über die Kinder aus „bildungsfernen“ Milieus, die aufgrund der allgemeinen Schulpflicht in der Schule anzutreffen sind, kann auch eine persönliche Ansprache der Eltern gestaltet werden. Hierbei ist aber zu klären, wie eine solche Ansprache gestaltet werden müsste.

## Beziehungsarbeit

Die persönliche Ansprache ist wichtig, weil auf die Weise Vertrauen geschaffen werden kann. Gerade bei „bildungsfernen“ Milieus ist nicht davon auszugehen, dass Bildung und Schule selbstverständliche Gesprächsthemen zu Hause sind und Eltern über Berichte ihrer Kinder von Angeboten zur Eltern- und Familienbildung erfahren (wie das möglicherweise in mittleren und gehobenen Milieus der Fall wäre).

Als Erfolg versprechendes Vorgehen kommt die Ansprache über Mittlerpersonen, auch Brücken- oder Vertrauensmenschen genannt, in Frage (Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 28f.; Mengel 2007, S. 113f.). Dadurch soll das Herstellen von Milieu- oder Lebensweltnähe unterstützt werden. Dies kann über Institutionen und Vereine erfolgen, die in der Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten fest verankert sind. In Frage kommen dann vor allem Organisationen und Einrichtungen, die mit den Schulen kooperieren oder im jeweiligen Quartier Vertrauen genießen, bspw. Kindertagesstätten, Sportvereine, soziale Einrichtungen oder Migranten(selbst-)organisationen. Die konkreten Mittlerpersonen haben Zugang zur Zielgruppe und verfügen dort über Vertrauen, weil sie mit dieser ehrenamtlich oder beruflich zu tun haben oder weil sie selbst eine soziokulturelle Nähe zu dieser aufweisen, bspw. aufgrund eigener Migrationserfahrung. Es mag naheliegen, dass auch auf Lehrer/-innen als Mittler/-innen zurückgegriffen werden kann. Ein Problem könnte dabei aber darin bestehen, dass gerade Lehrer/-innen oft das repräsentieren und symbolisieren, von dem sich „bildungsferne“ Milieus abgrenzen, ja durch das sich das Phänomen „Bildungsferne“ erst konstituiert. Hier muss im Einzelfall ein Gespür dafür entwickelt werden, ob konkrete Lehrkräfte über einen authentischen Zugang zur Alltagskultur der jeweiligen Zielgruppe verfügen. Dies kann auch dann wieder der Fall sein, wenn sowohl Lehrer/-innen als auch Zielgruppe über Migrationserfahrungen verfügen.

Die Herausforderung besteht dann vor allem darin, Personen zu identifizieren, die in Frage kommen könnten. Dies könnten (Schul-)Sozialarbeiter/-innen, Trainer/-innen und Betreuer/-innen in Sportvereinen, Musikgruppen, aus der Jugendhilfe oder Ehrenamtliche aus sozialen Einrichtungen sein. Umso wichtiger ist es, dass einmal geschaffene Strukturen, Kontakte und Netzwerke nachhaltig genutzt werden.

## Lernorte

Wie wir bereits problematisiert haben, stellt die Schule einen Lernort dar, mit dem Menschen aus „bildungsfernen“ Milieus häufig negative Vorerfahrungen verbinden. Dies gilt es zu berücksichtigen. Auch aus der Weiterbildungsforschung ist bekannt, dass die Distanz zwischen Bildungsinstitutionen und Zielgruppen über die Milieuspezifität und das „Image“ des Trägers befördert werden kann. Der milieuspezifische „Stil“ findet seinen Ausdruck auch in dessen Räumlichkeiten. So kommt es bspw. bei sozial schwächeren Milieus besonders häufig zu Vorbehalten gegenüber kirchlichen Trägern (Friedrich-Ebert-Stiftung 1993 zit. nach Mengel 2007, S. 92). Diese sind nun wiederum in der Familienbildung besonders aktiv und verfügen über eine breite Basis an Ehrenamtlichen.

Berücksichtigt man dies, so könnte auch bei Grundschulen mit Offenem Ganztag überlegt werden, solche Lernorte zu wählen, zu denen die Zielgruppe auch im Alltag eine Nähe hat (Räumlichkeiten in Vereinen, Kirchengemeinden oder sozialen Einrichtungen). Eltern- und Familienbildung kann, besonders im Offenen Ganztag, aber auch sonst, gerade dazu dienen, Skepsis, Misstrauen und Vorbehalte gegenüber dem Lernort Schule abzubauen, indem man Eltern enger an die Schule heranführt. Es könnte sich dabei anbieten, auf Räumlichkeiten zurückzugreifen, die nicht sofort mit schulischem Lernen in Verbindung gebracht werden müssen. An Stelle der Klassenräume können bspw. die Schulkantine, die Cafeteria oder Aufenthaltsräume genutzt werden.

## Arrangement von Veranstaltungen

Wir haben bereits angedeutet, dass Familienbildung vielfältige thematische Anknüpfungen an die Lebenswelten „bildungsferner“ Milieus finden kann. Allerdings sind die Bedürfnisse und Bedarfe in „bildungsfernen“ sozialen Milieus stärker an konkreter Unterstützung ausgerichtet; eine milieu- und subjektorientierte Bildungsarbeit darf das nicht übergehen. Eine zielgruppengerechte Teilnehmerorientierung von Familienbildungsangeboten erfordert eine methodisch-didaktische Strategie der Niedrigschwelligkeit. Hierauf muss man sich einlassen. Das heißt nicht, dass „Bildung“ im engeren Sinne grundsätzlich außen vor bleiben muss. Vielmehr wäre ein Muster anzustreben, wonach Teilnehmende nach dem Vorbild konzentrischer Kreise Stück für Stück auch an „Bildung“ herangeführt werden. Ein solcher Ansatz könnte bedeuten, dass „bildungsferne“ Teilnehmende über Angebote zur Lebenshilfe und Alltagsbewältigung gewonnen und somit die erwähnte „doppelte Distanz“ zwischen Adressatinnen und Adressaten und Bildungsinstitutionen abgebaut werden kann.

Das kann auch bedeuten, berufliche Selbstverständnisse und verbreitete disziplinäre Trennungen kritisch zu hinterfragen. Gerade in Hinblick auf „bildungsferne“ Gruppen ist die Schnittmenge zwischen Bildungsarbeit und Lebenshilfe oder Sozialarbeit groß. Während in anderen erwachsenenbildnerischen Bereichen eine solche Einsicht mitunter auf große Vorbehalte stößt, ist sie in der Familienbildung schon sehr viel breiter in die alltägliche Praxis integriert. Dies ergibt sich sowohl aus dem im Kinder- und Jugendhilfegesetz formulierten Auftrag (siehe eingefügter Kasten in der Einleitung), der Lebenshilfe bereits impliziert, als auch aus der Förderlogik, die zwischen (Erwachsenen-)Bildung in Länder- und Jugendhilfe in kommunaler Hoheit oszilliert. Es geht also nicht nur um das Professionsverständnis.

So sieht auch Mengel (2007, S. 30) Familienbildung als eine Querschnittsaufgabe, sowohl was Orte, Träger und Einrichtungen betrifft als auch in Bezug auf die Arbeitsformen. Diese reichen von „klassischer“ Erwachsenenbildung über Erziehungsberatung, Familiengruppenarbeit, Stadtteil- und Gemeinwesenarbeit bis an die Grenze von Therapie (ebd., S. 27).

Für konkrete Angebotsformate kann dies bedeuten, niedrigschwellige Angebote zu machen, wie ein Elterncafé, in dem über Fragen der Erziehung oder der alltäglichen Lebensbewältigung gesprochen wird. Themen können dann auch der Umgang mit Behörden oder die Organisation des Haushalts sein. Es ist auch sinnvoll,

sich ein Stück weit davon zu verabschieden, Veranstaltungen am Reißbrett zu entwerfen (häufig geschieht das nach dem Muster: Wen wollen wir erreichen und welches Konzept passt für diese Gruppe?). Zielgruppenarbeit, wie sie in den 1970er Jahren schon von Hans Tietgens beschrieben wurde, bezieht die Zielgruppe stärker schon in die Planung ein: „Zielgruppenarbeit [findet statt], wenn ein Programm oder Kurs nicht vom Veranstalter für eine Teilnehmergruppe didaktisch antizipiert wird, sondern wenn diese Gruppe an der Planung selbst beteiligt ist“ (Tietgens 1977, S. 284).

Durch die oben beschriebene „aufsuchende Bildungsarbeit“ kann dies eingelöst werden, wenn sie auch dazu genutzt wird, Bedarfe zu eruieren. Veranstaltungen können dann an den tatsächlichen Interessen und Bedürfnissen der Zielgruppe ausgerichtet werden. Die Berücksichtigung dieser tatsächlichen Interessen und Bedürfnisse, also dessen, was die Adressatinnen und Adressaten beschäftigt, kann dazu führen, dass die realen Probleme nicht immer der Logik der schon beschriebenen disziplinären Trennung von Bildungs- und Sozialarbeit folgt.

Wichtig ist: Die Beteiligten müssen neue Erfahrungen machen, die ihnen auch aufzeigen, dass Bildung bzw. der Lernort Schule nicht grundsätzlich gegen sie gerichtet sein müssen. Hieraus ergeben dann vor allem Chancen für eine nachhaltige Einbindung dieser Form von Elternbildung in die Grundschule. Man kann diese Arbeit integrativ (d. h. unter Einbezug des gesamten sozialen Spektrums von Familien) anlegen und dabei eine bei sozial begünstigten Milieus vorhandene grundsätzliche Befürwortung einer Reduzierung von Bildungsungleichheit sowie ein karitatives Engagement nutzen. Es kann sich aber herausstellen, dass die „Trennlinien“ bzw. die „Demarkationslinien“ zwischen Familien aus unterschiedlichen Milieus das erschweren oder verhindern. Deshalb kann es oft auch sinnvoll sein, die Angebote so anzulegen, dass die Veranstaltungen mit tendenziell homogenen Gruppen durchgeführt werden. Den möglichen Bedenken, auf diese Weise eine soziale Auslese vorzunehmen, kann man dahingehend begegnen, dass Homogenität durch gemeinsame Interessen und einen ähnlich antizipierten Nutzen erzeugt wird. Die Arbeit mit heterogenen Gruppen, die einem sozial und kulturell integrativen Ideal folgt, birgt die Gefahr, die Dominanz privilegierter Milieus in die Veranstaltungen selbst hineinzutragen (Mengel 2007, S. 92). Die weniger privilegierten Teilnehmenden müssen dann möglicherweise wieder die Erfahrung machen, dass ihr Zugang zu Bildung nicht gefragt ist.

Aus anderen Projekten weiß man, dass in der interkulturellen Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund die Zwei/(Mehr-)sprachigkeit in Veranstaltungen eine wichtige Voraussetzung für die Teilnahme und einen erfolgreichen Verlauf darstellen kann (Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 33). Dies kann durch die Dozentinnen und Dozenten, aber auch durch Vertrauens- oder Brückenmenschen gewährleistet werden, die als Sprachmittler/-innen fungieren.

Der Sprache kommt insgesamt eine sehr bedeutende Rolle zu, denn Sprache markiert über unterschiedliche Sprachniveaus oder Sprachstile soziale Grenzen. Das heißt, anhand der Sprache (i. S. v. Niveau und Stil), die jemand spricht, zeigt sich auch ein Stück weit der soziale Ort eines Menschen. Ist es die elaborierte, „feinere“

Sprache der oberen Milieus oder die direkte, einfachere der Milieus von eher weiter unten? Letztere machen immer wieder die Erfahrung, dass sie mit ihrer Sprache auf Abwehr und Stigmatisierung stoßen. Diese Erfahrung gilt es, in Veranstaltungen zu vermeiden. Nützliche Hilfestellungen für die konkrete Praxis findet man bei Tippelt u. a. (2008, S. 40 ff.). Sie bieten für die einzelnen Milieus der SINUS-Forschung Sprachprofile an. Natürlich darf eine rezeptartige Verwendung dieser Profile nicht die inhaltlichen, methodischen und didaktischen Überlegungen verdrängen. Wichtig in Bezug auf die Ansprache von „bildungsfernen“ Gruppen ist der Hinweis der Autorinnen und Autoren, sich bei diesen nicht sprachlich anzubiedern, bspw. durch Verwendung eines „Pseudo-Dialekts“ (ebd., S. 42).

## Anforderungen an die pädagogisch Tätigen

Die vorgelegten Darstellungen haben die vielfältigen Herausforderungen deutlich gemacht, die an die Familienbildung herangetragen werden, wenn sie im Kontext von Grundschule gezielt Menschen aus „bildungsfernen“ Milieus erreichen möchte. Direkt mit diesen Herausforderungen konfrontiert sind die in diesem Bereich pädagogisch Tätigen. Gerade in Hinblick auf Bildungs- und sozial Benachteiligte erfordert eine gelungene Zielgruppenarbeit eine „[qualifikatorische] Kombination oder [personelle] Kooperation von ‚Bildung‘, ‚Sozialarbeit‘ und ‚Therapie‘“<sup>4</sup> (Thiel 1984, S. 44). Ein solch weit gefasstes Verständnis stellt natürlich Herausforderungen sowohl an das professionelle Selbstverständnis als auch an die Qualifikation von in der Erwachsenenbildung Tätigen. Fortbildungen müssen diese Grenzgänge adäquat berücksichtigen.

Es ist bereits angedeutet worden, dass in der Bildungsarbeit oft durch die jeweilige Milieuzugehörigkeit eine soziale Distanz zwischen Bildungseinrichtung und den dort Tätigen auf der einen Seite und den unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten auf der anderen Seite vorliegt. Das betrifft im Grundsatz auch Einrichtungen der Familienbildung. Das professionelle Selbstverständnis, dass Weiterbildung ihrer Zielgruppe auf Augenhöhe begegnen soll, ist deshalb in der Praxis nicht immer einzulösen. Die soziale Distanz führt häufig zu einer Haltung, die bewirkt, dass die Teilnehmenden und Adressatinnen/Adressaten entgegen der pädagogischen Intention „von oben“ betrachtet werden. Dabei muss es sich nicht vordergründig um Ablehnung oder abfälliges Verhalten handeln. Auch wohlwollende paternalistische Gesten bringen soziale Distanz zum Ausdruck. Um dem zu begegnen, muss diese soziale Distanz und die damit verbundenen Perspektiven auf den jeweils anderen reflektiert werden. Dies erfordert spezifische Kompetenzen, die wir als „pädagogische Reflexivität“ bzw. „Milieukompetenz“ bezeichnen (Bremer 2009). Das bedeutet, dass es im Sinne pädagogischer Professionalität nötig ist, die eigene Milieuzugehörigkeit bzw. den eigenen „Habitus“<sup>5</sup> zu reflektieren.

4 Der Verweis auf Therapie ist zwar nicht unwichtig, ist aber im Qualifikationsprofil von Pädagoginnen und Pädagogen nicht verankert. Um Überforderungen zu vermeiden, wäre deshalb ggf. nach Möglichkeiten zu suchen, Expertinnen und Experten mit therapeutischen Kompetenzen in entsprechende Kooperationen und Netzwerke einzubinden.

5 Vereinfacht versteht man unter „Habitus“ eine allgemeine Grundhaltung gegenüber der Welt, die in langwierigen Sozialisationsprozessen eingeübt wurde und tief in der Person verankert ist (Bourdieu 1987).

Dies ist ein wichtiger Schritt, um die Zielgruppen vor dem Hintergrund ihres sozialen Kontextes zu verstehen. So kann man ein realistisches Gespür für die Handlungslogiken der Zielgruppen bekommen und kann diese dann auch ein Stück weit nachvollziehen. Das ist leicht gesagt und doch mitunter schwer zu realisieren, weil es mitunter Logiken sind, die von den eigenen weit entfernt sind (Tippelt u. a. 2008, S. 37ff.).

Erforderlich ist letztlich eine pädagogische Reflexivität, die verhindert, die Adressatinnen und Adressaten aus einer Defizitperspektive heraus zu betrachten. Pädagogische Fachkräfte müssen ihren sozialen Ort und die damit oft zusammenhängende Perspektive reflektieren und beides in Beziehung zur Zielgruppe setzen, also nicht bruchlos die gewohnten Bewertungs- und Deutungsmuster anwenden (Sturzenhecker 2007, S. 10).

Hierzu gehört, eine Sensibilität dafür zu entwickeln, dass pädagogische Settings häufig entgegen dem eigentlichen Ansinnen von Hierarchien zwischen Lehrenden und Lernenden durchgezogen sind. Dieses Muster zu durchbrechen, erfordert Kompetenzen, die nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden können und aus denen sich vor allem in der Arbeit mit „bildungsfernen“ sozialen Milieus spezifische Fortbildungsbedarfe ergeben (vgl. auch Sturzenhecker 2007, S. 39f.). Haug-Schnabel/Bensel (2003, S. 20) weisen aber darauf hin, dass es kaum zielgruppenspezifische Vorbereitung auf die Arbeit mit Benachteiligten gibt. Dieser Vorwurf ist nicht an einzelne Einrichtungen der Familienbildung weiterzugeben, sondern stellt ein strukturelles Problem dar, dem seitens der Bildungspolitik begegnet werden müsste. Des Weiteren ist es notwendig, die Vermittlung dieser Kompetenzen gezielt in die Ausbildung zukünftiger Erwachsenenbilder/-innen zu integrieren.

Darüber hinaus ergeben sich auch aus der Arbeit der Einrichtungen mit Mittlerpersonen Fortbildungsbedarfe. Die Betreuung und Einbindung dieser Menschen erfordert spezielle Kompetenzen. Auch die Mittlerpersonen selbst müssen ggf. von den Einrichtungen auf ihre Tätigkeit vorbereitet und für diese fortgebildet werden. Hierzu bedarf es spezifischer Ausbildungskonzepte (vgl. exemplarisch ausgearbeitete Seminarkonzepte für Brückenmenschen von Scherpe/Homsi 2011; Schüler 2011).

Die hier vorgestellten Überlegungen haben das Ziel, das Beziehungsgeflecht Familienbildung – Grundschule – „bildungsferne Milieus“ etwas auszuleuchten und die Möglichkeiten der Familienbildung in diesem Bereich auszuloten. Auch wenn wir betont haben, dass man dabei von einem Feld ausgehen muss, das in vielfältiger Weise vorgeprägt ist – es sollte auch deutlich werden, dass es keineswegs eine unveränderbare Situation ist. Wichtig ist, für die betreffenden Adressatinnen und Adressaten die Möglichkeit zu schaffen, andere Bildungserfahrungen zu machen. Dies zu ermöglichen, ist die Eltern- und Familienbildung vielleicht geradezu prädestiniert. Wie für alle Einrichtungen der außerschulischen Bildungsarbeit gilt für sie, dass das Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme und das daraus resultierende Prinzip der Adressaten-, Teilnehmer- und Subjektorientierung zentral ist. Eltern- und Familienbildung können in die Grundschulen makro- und mikrodidaktische Konzepte einbringen, die weit über das hinausgehen, was in der Schule traditionell unter Elternarbeit verstanden wird. Und sie verfügt oft über Erfahrungen mit „bildungsfernen“ Zielgruppen, die durch eine Implementierung in die Elternarbeit an Grundschulen neue Möglichkeiten eröffnen.

## LITERATUR

- AWO** (2010): Familien in benachteiligten und von Armut betroffenen Lebenslagen als Adressaten von Elternbildung und Elternarbeit. Unter Mitarbeit von Kate Bird, Wolfgang Hübner und Barbara Thiessen. Berlin: AWO Bundesverband e.V.
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf** (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1 und 2. Bielefeld: wbv
- Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe** (2005): Wer profitiert von Elternbildung?  
In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25 (3), S. 263–280
- Bolder, Axel** (2006): Warum Lisa M. und Otto N. nicht weitergebildet werden wollen. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA-Verlag, S. 26–38
- Bourdieu, Pierre** (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre** u. a. (1997): Das Elend der Welt. Konstanz: UVK
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude** (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart
- Bremer, Helmut** (2008): Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung.  
In: Außerschulische Bildung (3), S. 266–272
- Bremer, Helmut** (2009): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität.  
In: Friebertshäuser, B. u. a. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 289–308
- Bremer, Helmut** (2012): Die Milieubezogenheit von Bildung. In: Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H.; Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS (i. E.)
- Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark** (2011): Weiterbildung und „Bildungsferne“.  
Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Duisburg-Essen: Universität Duisburg-Essen
- Bremer, Helmut; Lange-Vester, Andrea** (Hrsg.) (2006): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden: VS
- Bude, Heinz** (2011): Bildungsapanik: Was unsere Gesellschaft spaltet. München: Carl Hanser Verlag
- Büchner, Peter; Brake, Anna** (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Wiesbaden: VS
- Erler, Ingo** (2010): Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“? In: MAGAZIN Erwachsenenbildung.at (10)
- Faulstich, Peter** (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. 1. Aufl. Frankfurt a. M. u. a.: Diesterweg u. a.
- Geiling, Heiko; Gardemin, Daniel; Meise, Stephan; König, Andrea** (2011): Migration – Teilhabe – Milieus: Spätaussiedler und türkeistämmige Deutsche im sozialen Raum. Wiesbaden: VS
- Haug-Schnabel, Gabriele; Bense, Joachim** (2003): Niederschwellige Angebote zur Elternbildung.  
Recherchebericht. Kandel: Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner** (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit.  
In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ulrike; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jörg (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden: VS, S. 103–125
- Lange-Vester, Andrea; Teiwes-Kügler, Christel** (i. E.): Habitusmuster und Handlungsstrategien von Lehrerinnen und Lehrern: Akteure und Komplizen im Feld der Bildung. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010

- Lange-Vester, Andrea; Redlich, Miriam** (2010): Soziale Milieus und Schule. Milieuspezifische Bildungsstrategien und Lebensperspektiven bei SchülerInnen der Hauptschule und des Gymnasiums. In: Brake, Anna; Bremer, Helmut (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Weinheim: Juventa, S. 185–210
- Liebenwein, Sylvia** (2008): Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung. Wiesbaden: VS
- Mengel, Melanie** (2007): Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive. Wiesbaden: VS
- Merkle, Tanja; Wippermann, Carsten** (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Nickel, Sven** (2007): Family Literacy in Deutschland. In: Elfert, Maren; Rabkin, Gabriele (Hrsg.) (2007): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart, S. 65–84
- Öztürk, Halit** (2009): Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (5), S. 24–30
- Rauschenbach, Thomas** (2009): Zukunftschance Bildung. Weinheim/München
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke; Gnahs, Dieter** (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bielefeld: wbv
- Scherpe, Norbert Ylgin Fidan; Homs, Nadya** (2011): Sensibilisierung im interkulturellen Kontext – Sensibilisierung für die Weiterbildung. Herford
- Schiersmann, Christiane** (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen: Leske + Budrich
- Schulenberg, Wolfgang; Loeber, Heinz-Dieter; Loeber-Pautsch, Uta; Pühler, Susanne** (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Klett-Cotta
- Schüler, Kornelia** (2011): Kommunikationstraining – Werbung und Motivation für die Weiterbildung. Herford
- Schumacher, Eva** (2002): Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: Mägdefrau, Jutta; Schumacher, Eva (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 253–269
- SINUS-Sociovision** (o. J.): „Wie erreichen wir die Eltern?“ Lebenswelten und Erziehungsstile von Konsum-Materialisten und Hedonisten. [[http://www.bdkj.de/fileadmin/redakteur/bilder/pdfs/eltern\\_report.pdf](http://www.bdkj.de/fileadmin/redakteur/bilder/pdfs/eltern_report.pdf)] 15.4.2012
- SINUS-Sociovision** (2004): Erziehungsziele und -stile von Müttern mit kleinen Kindern. [<http://www.wib-potsdam.de/upload/dateien/ErziehungsstileSinus.pdf>] 15.4.2012
- Sturzenhecker, Benedikt** (2007): „Politikferne“ Jugendliche in der Kinder- und Jugendarbeit. In: APuZ, S. 9–14
- Thiel, Heinz-Ulrich** (1984): Zur Struktur der pädagogischen Arbeit mit Zielgruppen. In: Schiersmann, Christiane; Thiel, Heinz-Ulrich; Völker, Monika (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 26–49
- Tietgens, Hans** (1977): Adressatenorientierung in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, S. 283–290
- Tippelt, Rudolf; Reich, Jutta; von Hippel, Aiga; Barz, Heiner; Baum, Dajana** (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld: wbv
- Vester, Michael; Oertzen, Peter von; Geiling, Heiko; Herrmann, Thomas; Müller, Dagmar** (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Vögele, Wolfgang; Bremer, Helmut; Vester, Michael** (Hrsg.) (2002): Soziale Milieus und Kirche. Würzburg: Ergon
- Wippermann, Carsten; Flaig, Berthold Bodo** (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In: APuZ, S. 3–11

Die Broschüre entstand im Rahmen des Innovationsprojekts

## **Familienbildung während der Grundschulzeit, Sorgsame Elternschaft „fünf bis elf“**

der Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW.

Sie ist eine gemeinsame Veröffentlichung der:

- Landesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familienbildung in Westfalen und Lippe
- Landesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familienbildung im Rheinland
- DRK-Landesarbeitsgemeinschaft Familienbildung NRW
- Arbeitskreis Kommunalen Familienbildung NRW
- Landesarbeitsgemeinschaft der Familienbildungsstätten im Paritätischen
- Landesarbeitsgemeinschaft Familien- und Weiterbildung der Arbeiterwohlfahrt in Nordrhein-Westfalen

## **Steuerungsgruppe des Innovationsprojekts**

### **Bärbel Gebert**

Paritätische Akademie NRW – Familienbildung  
– Projektleitung –

### **Yvonne Vieten**

Paritätische Akademie NRW  
– Projektmitarbeiterin –

### **Oda Bakuhn**

Landesarbeitsgemeinschaft Familien- und Weiterbildung der Arbeiterwohlfahrt in Nordrhein-Westfalen

### **Dieter Heinrich**

Landesarbeitsgemeinschaft Familien- und Weiterbildung der Arbeiterwohlfahrt in Nordrhein-Westfalen

### **Michaela Scheer**

Arbeitskreis kommunaler Familienbildung NRW

### **Ulrich Schmitz**

Landesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familienbildung im Rheinland

### **Corinna Sühlsen**

Landesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familienbildung in Westfalen und Lippe

### **Heike Trottenberg**

DRK-Landesarbeitsgemeinschaft Familienbildung NRW

### **Hans-Werner Uchner**

Landesarbeitsgemeinschaft der Familienbildungsstätten im Paritätischen

### **Doris Krug**

Landesarbeitsgemeinschaft Katholischer Erwachsenen- und Familienbildung

## **Autoren**

Prof. Dr. Helmut Bremer  
Dipl. Sozialwiss. Mark Kleemann-Göhring

Universität Duisburg Essen  
Fakultät für Bildungswissenschaften  
Institut für Berufs- und Weiterbildung  
Berliner Platz 6-8 · 45127 Essen  
Tel. 0201/183-2210  
Email: [helmut.bremer@uni-due.de](mailto:helmut.bremer@uni-due.de)  
[mark.kleemann@uni-due.de](mailto:mark.kleemann@uni-due.de)

## **Herausgeber**

Die Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW

Paritätische Akademie LV NRW e. V.  
Loher Straße 7 · 42283 Wuppertal  
Tel. 0202/2822-232  
Fax 0202/2822-233

## **Redaktion**

Bärbel Gebert

## **Satz**

Beate Sonneborn  
[www.sonneborndesign.de](http://www.sonneborndesign.de)

## **Fotos**

[www.istockphoto.com](http://www.istockphoto.com)

## **Druck**

JVA Druck + Medien, Geldern

[www.familienbildung-in-nrw.de](http://www.familienbildung-in-nrw.de)

Das Projekt wurde gefördert vom

Ministerium für Familie, Kinder,  
Jugend, Kultur und Sport  
des Landes Nordrhein-Westfalen



Dezember 2012

[www.familienbildung-in-nrw.de](http://www.familienbildung-in-nrw.de)

gefördert vom

**Ministerium für Familie, Kinder,  
Jugend, Kultur und Sport  
des Landes Nordrhein-Westfalen**

