

Carina Thomaser

Eltern- und Familienbildung im Wandel: Herausforderungen und Perspektiven am Bildungscampus Sinabelkirchen

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

in der Studienrichtung *Erwachsenen- und Weiterbildung*

eingereicht an der

Universität Graz

Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

Betreuung und Begutachtung:

Univ.-Prof. Dr.phil. Rudolf Egger

Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

2024

Danksagung

Mit großer Dankbarkeit blicke ich auf die Menschen zurück, die mich im Entstehungsprozess der vorliegenden Masterarbeit unterstützt, begleitet, ermutigt und inspiriert haben.

Zunächst gilt mein Dank Bürgermeister Emanuel Pfeifer und den Mitarbeitenden der Marktgemeinde Sinabelkirchen, die diese Arbeit durch ihre Offenheit und Unterstützung ermöglicht haben. Die Veröffentlichung der Elternbefragung über die Cities-App hat einen wichtigen Beitrag zur Reichweite der Studie geleistet und insbesondere für die Ermöglichung der Bildungsteilzeit bin ich sehr dankbar.

Einen besonderen Dank möchte ich den Leitungspersonen des Bildungscampus Sinabelkirchen aussprechen – Gabriela Rameis, Elke Kapper, Carmen Lienbacher und Christian Tauschmann. Danke für die wertvolle Zusammenarbeit, die Unterstützung und euer großes Engagement – all das war von unschätzbarem Wert für diese Masterarbeit und ist von unschätzbarem Wert für den Bildungscampus Sinabelkirchen. Es ist eine Bereicherung für mich, Teil des Teams zu sein.

Ich möchte auch allen Eltern und Familien danken, die an der Befragung teilgenommen haben. Durch eure Bereitschaft, den Fragebogen auszufüllen, wurde diese Studie erst möglich. Danke für eure Ehrlichkeit, eure Zeit und euer Vertrauen, das ihr in uns und unsere pädagogische Arbeit habt.

Ein großer Dank geht auch an alle Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen sowie an alle Lehrerinnen und Lehrer des Bildungscampus Sinabelkirchen. Euer Verständnis und eure Anerkennung haben mich ermutigt, dieses Projekt an meinem Arbeitsplatz anzugehen, trotz der damit verbundenen Herausforderungen, die ein solches Vorhaben mit sich bringen kann. Meinen Kolleginnen in der Kinderkrippe gilt dabei mein größter Dank, nämlich für ihre tatkräftige Unterstützung und ihr großes Verständnis während meines gesamten Studiums. Ohne die Unterstützung dieses großartigen Teams, wäre es mir nicht möglich gewesen, mein Studium erfolgreich abzuschließen.

Abschließend möchte ich meiner Familie danken, die mich stets emotional unterstützt und ermutigt hat. Ihr habt mir den Rückhalt gegeben, diesen Weg bis zum Abschluss zu gehen.

Ein besonderer Dank gilt auch meinem Betreuer Herrn Univ.-Prof. Dr.phil. Rudolf Egger für seine wissenschaftliche Begleitung, seine wertvollen Denkanstöße im Laufe des gesamten Studiums und sein konstruktives Feedback bei den Präsentationen und bei der Masterarbeit.

Danke an alle, die diesen Weg mit mir gegangen sind und ich hoffe, dass wir diesen Weg in Zukunft gemeinsam weitergehen – am Bildungscampus Sinabelkirchen.

Zusammenfassung

Schlagwörter: Elternbildung, Familienbildung, Erwachsenenbildung, Elternarbeit, Bildungseinrichtungen, Early Excellence, Familienzentren, Vernetzung, Bereitschaft, Soziale Reflexivität, Wandel

Diese Masterarbeit untersucht die Herausforderungen und Perspektiven der Eltern- und Familienbildung am Bildungscampus Sinabelkirchen, der die Kinderkrippe, den Kindergarten sowie die Volks- und Mittelschule umfasst. Ziel der Arbeit ist es, die Bedürfnisse und Erwartungen von Eltern und den pädagogischen Leitungspersonen in Bezug auf die Eltern- und Familienbildung herauszuarbeiten und Perspektiven für die Zukunft des Eltern- und Familienbildungsangebots am Bildungscampus aufzuzeigen. Theoretische Analysen und empirische Erhebungen verdeutlichen, wie sich gesellschaftliche Veränderungen auf die Eltern- und Familienbildung auswirken und welche innovativen Konzepte die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Familien fördern können. Die Ergebnisse der Elternbefragung zeigen, dass flexible, niederschwellige und alltagsnahe Angebote am Bildungscampus Sinabelkirchen besonders gefragt sind. Thematisch sind insbesondere Themen wie die Bewältigung schwieriger Entwicklungsphasen, allgemeine Erziehungsfragen sowie der Umgang mit schulischen Herausforderungen gefragt, aber auch für viele andere Themenbereiche zeigen Eltern ein hohes Interesse. Lediglich das Thema „Schwangerschaft, Geburt, Rund ums Baby“ ist für die Mehrheit der Eltern uninteressant. Die Gruppendiskussion mit den Leitungspersonen verdeutlicht, dass eine stärkere Einbindung der Eltern wünschenswert ist, weisen jedoch auch auf fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen hin. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse empfiehlt die Arbeit Maßnahmen wie flexible Veranstaltungsformate und niederschwellige Austauschmöglichkeiten, um den Kontakt zwischen Eltern und Fachkräften zu fördern. Sie betont insbesondere, dass für eine nachhaltige Eltern- und Familienbildung am Bildungscampus Sinabelkirchen sowohl Eltern als auch Leitungspersonen die Bereitschaft zeigen müssen, Ressourcen zu investieren und die Zusammenarbeit aktiv mitzugestalten.

Abstract

Keywords: Parent education, family education, adult education, parent work, educational institutions, Early Excellence, family centers, networking, willingness, social reflexivity, change

This master's thesis examines the challenges and perspectives of parent and family education at the Sinabelkirchen Education Campus, which includes the nursery, kindergarten, and primary and secondary schools. The aim of the study is to identify the needs and expectations of parents and educational leaders regarding parent and family education and to provide future perspectives for improving the parent and family education offerings at the campus. Theoretical analyses and empirical studies illustrate how societal changes impact parent and family education and highlight innovative concepts that can enhance collaboration between educational institutions and families. The results of the parent survey show that flexible, low-threshold and practical offerings are in high demand at the Sinabelkirchen Education Campus. Key topics include managing difficult developmental stages, general parenting issues and handling school-related challenges, though parents expressed interest in many other areas as well. The topic of "pregnancy, birth, and newborn care" however was found to be largely uninteresting to most parents. Discussions with educational leaders reveal that greater parental involvement is desirable, but they also point to a lack of time and financial resources. Based on these findings, the thesis recommends measures such as flexible event formats and low-threshold opportunities for exchange to foster communication between parents and educational staff. It emphasizes that for sustainable parent and family education at the Sinabelkirchen Education Campus, both parents and leadership must be willing to invest resources and to actively contribute to shaping the collaboration.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Annäherung an das Forschungsfeld.....	3
2.1	Eltern- und Familienbildung im Wandel.....	3
2.1.1	Die Moderne: Allgemeine Entwicklungen.....	3
2.1.2	Das Verständnis von Eltern- und Familienbildung um 1970.....	5
2.1.3	Das Verständnis von Eltern- und Familienbildung heute.....	6
3	Familien als Zielgruppe für die Eltern- und Familienbildung	9
3.1	Die Struktur von Familien heute.....	10
3.1.1	Paare und das Thema Kinderwunsch.....	11
3.1.2	Die Situation der Eltern.....	13
3.1.3	Familien- und Haushaltsformen.....	14
3.2	Doing Family: Familie als Herstellungsleistung.....	17
4	Eltern- und Familienbildung	20
4.1	Definitionen und Rahmenbedingungen in Österreich.....	20
4.2	Angebotsformate in der Eltern- und Familienbildung.....	29
4.3	Ausrichtung und Inanspruchnahme von familienbildenden Angeboten.....	32
5	Innovative Konzepte für Kinderbildungseinrichtungen	35
5.1	Early Excellence – ein integrativer und ganzheitlicher Ansatz.....	35
5.2	Neue Wege: Familienzentren in Nordrhein-Westfalen.....	38
5.3	Regionaler Bildungscampus Sinabelkirchen.....	41
6	Empirischer Teil.....	43
6.1	Forschungsproblem und Fragestellung.....	43
6.2	Untersuchungsdesign.....	44
6.2.1	Das quantitative Untersuchungsdesign.....	44
6.2.2	Das qualitative Untersuchungsdesign.....	48
6.2.3	Komparative Analyse der Elternbefragung und Gruppendiskussion.....	53
6.3	Forschungsethik.....	54
7	Ergebnisse.....	56
7.1	Die Perspektive der Eltern und Familien: Ergebnisse der Elternbefragung.....	56
7.1.1	Erziehung.....	57
7.1.2	Eltern- und Familienbildung.....	63
7.2	Die Perspektive der Leitungspersonen: Ergebnisse der Gruppendiskussion.....	68
7.2.1	Zentrale Themen in Bezug auf die Elternbefragung.....	69

7.2.2	Orientierungsmuster in der Zusammenarbeit mit Eltern	77
7.3	Komparative Analyse der Elternbefragung und Gruppendiskussion	80
8	Diskussion	83
8.1	Prinzip der Ganzheitlichkeit	83
8.2	Niederschwelligkeit und Alltagsnähe	84
8.3	Eltern als aktive Bildungspartnerinnen und Bildungspartner	85
8.4	Digitalisierung in der Eltern- und Familienbildung	86
8.5	Der Unterschied zwischen Elternarbeit und Elternbildung	87
8.6	Eltern- und Familienbildung im Wandel	89
9	Resümee	92
10	Literaturverzeichnis	98
11	Anhang	105
11.1	Leitfaden der Gruppendiskussion	105
11.2	Einverständniserklärung Gruppendiskussion	106
11.3	Verlaufsprotokoll der Gruppendiskussion	107

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell "Unter einem Dach"	38
Abbildung 2: Modell "Lotse"	38
Abbildung 3: Modell "Galerie"	38
Abbildung 4: Interpretation des Korrelationskoeffizienten	46
Abbildung 5: Fragebogenrücklauf nach Uhrzeit.....	47
Abbildung 6: Fragebogenrücklauf nach Bildungsabschluss	48
Abbildung 7: Transkriptionsregeln nach Kuckartz	51
Abbildung 8: Vertrauen in der Kindererziehung	58
Abbildung 9: Gedanken über Kindererziehung	58
Abbildung 10: Überforderung.....	59
Abbildung 11: Gründe für Überforderung	60
Abbildung 12: Suche nach Rat.....	61
Abbildung 13: Erwartungen der Eltern	64
Abbildung 14: Gründe für die Nicht-Teilnahme.....	65
Abbildung 15: Interessierende Themenbereiche.....	66
Abbildung 16: Zufriedenheit am Bildungscampus Sinabelkirchen	67
Abbildung 17: Venn-Diagramm: Erwartungen.....	92
Abbildung 18: Entscheidende Komponenten	96

1 Einleitung

„Die Bedingung, damit Kinder ein gesundes Selbstgefühl entwickeln können, ist nicht, dass ihre Eltern eines haben, bevor sie Kinder in die Welt setzen. Es verlangt nur genügend Offenheit von den Eltern, um ihr Selbstgefühl zusammen mit den Kindern weiterzuentwickeln, und zwar gleichzeitig damit, wie die Kinder ihres entwickeln.“ – Jesper Juul

Dieses Zitat beleuchtet eine fundamentale Einsicht in die Dynamik der Eltern-Kind-Beziehung und legt den Grundstein für das Verständnis moderner Eltern- und Familienbildung. Es verweist darauf, dass der Schlüssel zur Förderung eines gesunden Selbstgefühls bei Kindern nicht allein in der Vervollkommnung der Eltern liegt, sondern vielmehr in ihrer Bereitschaft, sich gemeinsam mit ihren Kindern weiterzuentwickeln.

Inmitten des Wandels unserer Zeit in welcher einst als allgemeingültig betrachtete Normen, Werte und Erziehungskonzepte zunehmend hinterfragt werden, stehen Eltern heute vor einer schier unüberschaubaren Menge an pädagogischen Ansätzen und Theorien, deren Bewertung oft ebenso herausfordernd erscheint wie ihre Auswahl. Obwohl diese Vielfalt an Informationen zahlreiche Chancen für Familien bietet, so ist es dennoch möglich, dass Eltern in der vielfältigen pädagogischen Literatur für nahezu jede, auch fragwürdige erzieherische Haltung, Bestätigung finden können (vgl. Buchebner-Ferstl/Baierl/Kapella/Schipfer 2011, S. 12). „Elternschaft in verantwortungsvoller Weise zu leben, stellt [somit] eine anspruchsvolle Aufgabe dar“ (ebd., S. 12), denn Erziehung erfordert die Bereitschaft, „(...) das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen zu hinterfragen, um nicht unverarbeitete Erfahrungen aus der eigenen Kindheit unter dem Deckmantel von Intuition und (Pseudo-)Wissen an die eigenen Kinder weiterzugeben“ (ebd., S. 12).

Die Eltern- und Familienbildung kann diese Entwicklungen aufgreifen und Orientierung in diesem Dickicht an Erziehungskonzepten und -theorien geben. Dabei ist das Feld der Eltern- und Familienbildung aber ebenfalls schier unüberschaubar, vielfältig und komplex. Nicht überraschend ist daher, dass Eltern zunächst Rat und Unterstützung im privaten Umfeld suchen und familienbildende Angebote erst bei subjektiv empfundenen schwerwiegenden Problemen in Anspruch nehmen (vgl. Buchebner-Ferstl/Baierl *et al.* 2011, S. 14). Deshalb wird im Rahmen dieser Arbeit das erhebliche Potenzial von Kinderkrippen, Kindergärten und Schulen für die Eltern- und Familienbildung herausgestellt. Besonders die alltäglichen Gespräche zu den Bring- und Abholzeiten zwischen Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen fördern eine vertrauensvolle Beziehung, was eine ideale Basis für niederschwellige familienbildende Angebote schafft.

Ein verbreitetes Hindernis ist jedoch die institutionelle Trennung von Angeboten für Kinder und Eltern: „Schulen machen Unterricht, Familienbildungsstätten bieten Kurse für Eltern an, im Kindergarten erwartet die Kleinsten eine Frühförderung, Erwachsenenbildung kümmert sich u.a. um die Fortbildung des Personals“ (Sommer 2008, S. 186). Diese traditionelle Trennung erschwert jedoch eine integrierte Betrachtung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen für die ganze Familie.

Der Regionale Bildungscampus bietet ein innovatives Modell, das diese Herausforderung in einem wesentlichen Aspekt adressiert – Bildung ganzheitlich zu denken. Die Marktgemeinde Sinabelkirchen war eine der ersten Gemeinden, die einen Regionalen Bildungscampus etabliert hat und durch den Zusammenschluss verschiedener Bildungseinrichtungen – von der Kinderkrippe über den Kindergarten bis hin zur Volks- und Mittelschule – eine kohärente Bildungslaufbahn für Kinder geschaffen hat. Diese ganzheitliche Struktur ermöglicht eine langjährige Begleitung nicht nur für Kinder, sondern insbesondere auch für deren Familien, wodurch sich hier ein großes Potential für die Eltern- und Familienbildung ergibt.

Die vorliegende Arbeit stellt folgende Forschungsfrage ins Zentrum:

Welche Bedürfnisse haben Eltern in Bezug auf das Eltern- und Familienbildungsangebot am Bildungscampus Sinabelkirchen und welche Formate können entwickelt werden, um diese zu adressieren?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden folgende Unterfragen definiert:

- a) Welche Erwartungen werden von Eltern und Leitungspersonen in Bezug auf die Eltern- und Familienbildung am Bildungscampus Sinabelkirchen geäußert?
- b) Welche Faktoren beeinflussen die Teilnahmebereitschaft von Eltern am Bildungscampus?
- c) Welche Eltern- und Familienbildungsangebote am Bildungscampus sollten in Zukunft forciert werden?
- d) Welche Komponenten sind entscheidend für die Realisierung von Eltern- und Familienbildungsangeboten am Bildungscampus?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird zunächst die Zielgruppe Familie einer näheren Betrachtung unterzogen sowie die Eltern- und Familienbildung näher definiert. Im empirischen Teil wird anschließend der Forschungsprozess erläutert und die Ergebnisse der Elternbefragung präsentiert. Diese Ergebnisse werden anschließend im Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand kritisch diskutiert. Abschließend werden daraus Perspektiven für die Eltern- und Familienbildung am Bildungscampus Sinabelkirchen eröffnet.

2 Annäherung an das Forschungsfeld

Bevor sich diese Arbeit den theoretischen Grundlagen des Forschungsfeldes zuwendet, ist es von Bedeutung, ein gemeinsames Verständnis der zentralen Begriffe und Konzepte zu etablieren. Diese definitorische Grundlage ist nicht nur für das Verständnis des Forschungsfeldes essenziell, sondern auch dafür, wie die Konzepte innerhalb dieser Arbeit interpretiert werden. Es geht folglich darum, sich in dem Dickicht an unterschiedlichen Konzepten und Theorien der Eltern- und Familienbildung zu positionieren und folglich das Bild der Eltern und Familien zu beschreiben, wonach sich die Angebotslandschaft der Eltern- und Familienbildung in diesem Verständnis ausrichtet. Das folgende Kapitel dient somit als Fundament, auf dem die weiteren Analysen und Betrachtungen aufbauen.

2.1 Eltern- und Familienbildung im Wandel

Sowohl die Eltern-, als auch die Familienbildung umfasst heute ein breites Spektrum an Begriffen und Konzepten, die sich sowohl in der Praxis als auch in der wissenschaftlichen Literatur vielfältig ausprägen können. Die historische Entwicklung sowie das Verständnis dieser Ansätze sind folglich unterschiedlich. Daher widmet sich dieses Kapitel zunächst einigen historischen Entwicklungslinien. Der Fokus dieser historischen Betrachtung richtet sich auf die Moderne, insbesondere auf die Zeit ab den 1970er Jahren, da zu dieser Zeit tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen in Gang gesetzt wurden, die Familien bis heute prägen und damit auch die Angebotslandschaft der Eltern- und Familienbildung.

2.1.1 Die Moderne: Allgemeine Entwicklungen

Die Anfänge der Moderne werden in Österreich um die Mitte des 19. Jahrhundert datiert, genauer gesagt um das Jahr 1848. Sie kam inmitten politischer Revolutionen und der Industrialisierung auf und setzte zahlreiche Entwicklungen in Gang. Beispielsweise entwickelte sich die Agrargesellschaft allmählich zur Industriegesellschaft, was zu einem stetigen Anstieg der Beschäftigung in Fabriken und im Dienstleistungssektor führte (vgl. Vocelka 2019, S. 73 ff.). Die Kehrseite dieser Entwicklungen war jedoch, dass die Arbeiterinnen und Arbeiter von miserablen Arbeits- und Lebensbedingungen betroffen waren. Die Zeit des 19. Jahrhunderts war folglich von Aufständen und Weltkriegen geprägt. Erst in der Zweiten Republik ging es wirtschaftlich aufwärts. Ab 1949 kam es zu einem starken Wirtschaftswachstum, begleitet von einer Euphorie des wissenschaftlich-technischen Fortschritts (vgl. ebd.). Andreas Reckwitz identifiziert eine Grundeigenschaft, die seiner Ansicht nach der Gesellschaft dieser Zeit innewohnt – die *soziale Logik des Allgemeinen*.

„Soziale Logik des Allgemeinen heißt: alle möglichen Elemente der Welt werden bevorzugt als Exemplare allgemeingültiger Muster beobachtet, bewertet, produziert und angeeignet“ (Reckwitz 2018, S. 48). Sichtbar wird dies beispielsweise durch die weltweite standardisierte und gleichförmige Herstellung und Nutzung von Objekten. Für Menschen wurden zunehmend Funktionsrollen und Leistungsstandards für *alle* entwickelt (vgl. ebd.).

Seit den 1970er Jahren lässt sich in vielen Bereichen der Ökonomie und Gesellschaft jedoch ein Strukturwandel beobachten, der besonders bedeutsam für Familien *heute* in der Spätmoderne zu sein scheint. Mit zunehmendem Umweltbewusstsein stieg einerseits die kritische Haltung gegenüber wirtschaftlichen Entwicklungen und der Beitritt zur EU im Jahr 1995 führte zu neuen Chancen, aber auch Herausforderungen, die „(...) durch Schlagwörter wie Globalisierung, Internationalisierung, Wirtschaftswachstum, Übergang zu einer Freizeit-, Konsum- und Informationsgesellschaft, lebenslanges Lernen etc. beschrieben werden (...)“ (Vocelka 2019, S. 135). Auch Andreas Reckwitz ist der Ansicht, dass sich seit den 1970er Jahren eine Gegentendenz in der Gesellschaft entwickelte, die folglich nicht mehr das Allgemeine, sondern das Besondere ins Zentrum stellt (vgl. Reckwitz 2018, S. 45 f.). „Was immer mehr gefördert und eingefordert wird, an was sich die Hoffnungen und Sehnsüchte heften, ist nicht das Standardisierte und Regulierte, sondern das Einzigartige, das Singuläre“ (ebd., S. 45). Er spricht in diesem Zusammenhang von einer *Gesellschaft der Singularitäten*, denn nicht mehr Massengüter, Statistiken, Regeln und Rollen für *alle* sind von Bedeutung, sondern der einzelne Mensch, der einzigartige Ort, der einzelne Mensch als Individuum rückt ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Nicht mehr der *angepasste* Mensch ist relevant, sondern das *Profil* eines Menschen, wie es auf Social Media Plattformen präsentiert wird (vgl. ebd.). „Authentizität muss vor einem Publikum aufgeführt werden und hoffen, dort wahrgenommen zu werden“ (ebd., S. 58). Diese Tatsache ist in viele Bereiche der Gesellschaft gedrungen. Institutionelle Einrichtungen schärfen durch maßgeschneiderte und zielgruppenorientierte Angebote ihr Profil, jede Marke arbeitet daran, denn „nichts ist in einer Gesellschaft der Singularitäten tödlicher, als wenn etwas nur noch als Fake, als offenkundig nach einem Massenschema fabriziert erscheint, wenn etwas nur noch Ausdruck des Allgemeinen ist“ (ebd., S. 59). Diese Entwicklung ist auch in Familien gedrungen, denn wenngleich die Entwicklungspsychologie von Kindern Einblick in augenscheinlich „universelle“ Entwicklungsschritte gibt, nach denen sich Kinder entwickeln, so orientiert sich die Erziehung von Kindern möglichst an den individuellen Bedürfnissen der Kinder (vgl. BKA 2024c, o.S.). Somit hat auch die Eltern- und Familienbildung einen Paradigmenwechsel durchlaufen, der vor allem das Bild der Eltern als Zielgruppe neu definiert.

2.1.2 Das Verständnis von Eltern- und Familienbildung um 1970

Die *Elternbildung* war schon in den 1970er Jahren ein großes Feld, denn sie reichte von Elternschulungen und Elterntrainings, über Elternberatungsangebote bis hin zu Formen der Elternarbeit und Elternmitarbeit (vgl. Schmitt-Wenkebach 1976, S. 1). Während Elternbildung heute ein Teilbereich der Erwachsenenbildung ist, war sie damals stärker in der Sozialpädagogik im Bereich der Jugendhilfe verortet (vgl. ebd.). Die Notwendigkeit einer intensivierten Elternbildung wurde demnach vor allem durch verschiedene gesellschaftliche und familiäre Herausforderungen im Erziehungsalltag begründet, was sich in folgender Annahme zeigt: „Wären Eltern wissend, so würden sie all diese Fehler nicht machen. Die Aufgabe der Elternbildung ist in dieser Logik, die Wissensdefizite, die Eltern haben, zu beheben“ (ebd., S. 11). Dies verdeutlicht, dass der Elternbildung insbesondere eine präventive Rolle zukam.

Das Verständnis der *Familienbildung* war damals im Vergleich zu heute eng gefasst, denn das Ziel bestand primär darin, Kinder in Bildungsprozesse der Eltern miteinzubeziehen. Außerdem sollte der Begriff *Elternschule* mit dem Begriff *Familienbildungsstätte* aufgewertet werden, um Assoziationen mit negativen Bildungserlebnissen, die mit dem Begriff Schule verbunden sein könnten, zu vermeiden und ein positives Verständnis von Bildung zu schaffen (vgl. Schmitt-Wenkebach 1976, S. 2).

In den 1970er Jahren wurde auch schon die Möglichkeit der Elternmitarbeit gesehen. Ziel dabei war vor allem die Beteiligung der Eltern am Kindergartengeschehen. Dadurch sollte einerseits mehr Verständnis bei den Eltern für Bildungsangebote in Kindergärten erzeugt werden und gleichzeitig sollten Lernprozesse bei den Eltern aktiviert werden, indem sie Informationen über Bildungsinhalte und Erziehungsstile erhalten, sowie die Möglichkeit nutzen können, sich mit anderen Eltern über Probleme und Sorgen auszutauschen. Auch bei den Erzieherinnen und Erziehern könne dieser Austausch Lernprozesse anregen, denn durch den Kontakt mit Eltern können sie lernen, deren Kinder besser zu verstehen (vgl. Schmitt-Wenkebach 1976, S. 163 f.). „Dennoch ist – wie die Erfahrungen zeigen – in dieser Zeit kaum eine eindeutige Richtungsgebung in der Elternbildung, das Schwergewicht auf Elternmitarbeit zu legen, erfolgt“ (ebd., S. 164). Dies wurde vor allem in strukturellen Aspekten begründet: Beispielsweise bestand ein Wunsch darin, die Elternbildung in der Ausbildung von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen zu verankern sowie sie mit etwa einem Drittel ihrer Arbeitszeit aktiv mit Elternbildung zu beauftragen. Auch der Ausbau des Angebots sollte rechtlich geregelt werden und die Teilnahme der Eltern sollte durch die Möglichkeit der Inanspruchnahme eines Bildungsurlaubs erleichtert werden (vgl. ebd., S. 11).

Mit Blick auf die Eltern- und Familienbildung in der Gegenwart wird deutlich, dass diese Anforderungen bis heute leider kaum strukturell verankert wurden. Trotzdem hat ein Paradigmenwechsel stattgefunden, der die Eltern- und Familienbildung in ein neues Licht rückt.

2.1.3 Das Verständnis von Eltern- und Familienbildung heute

Eltern stehen auch heute vor vielfältigen Herausforderungen, die sich mitunter aus der zunehmenden Ent-Traditionalisierung in postmodernen Gesellschaften ergeben: „Während viele Jahrhunderte hindurch ein weitgehender Konsens darüber bestand, dass Anpassung und Gehorsam des Kindes die zentralen Werte und Erziehungsziele darstellen sollten, sehen sich Eltern heutzutage einer Fülle von Ansätzen, Theorien und Forderungen ausgesetzt, die sich als schwer überschaubar und häufig als noch schwerer zu bewerten erweisen" (Bucheberner-Ferstl/Baierl *et al.* 2011, S. 12). Dieser Informationsüberfluss führt unweigerlich dazu, dass Eltern tagtäglich auf sie einströmende Informationen filtern müssen und auf Basis dieses Selektionsprozesses Entscheidungen zu treffen haben (vgl. Schimank/Volkman 2007, S. 204). Giddens spricht in diesem Zusammenhang von einem Voranschreiten *sozialer Reflexivität*, was bedeutet, dass „Entscheidungen (...) auf der Basis mehr oder weniger ununterbrochener Reflexionen über die Bedingungen des eigenen Handelns getroffen werden [müssen]“ (Giddens 1997, S. 126). Demnach tritt „(...) die Aneignung von Expertenwissen [und Expertinnenwissen] – in allen ihren Formen - tendenziell an die Stelle der Lenkung durch Tradition“ (ebd., S. 127). Der Eltern- und Familienbildung kommt folglich auch heute noch eine Präventions- und Unterstützungsfunktion zu. Dennoch erscheint es unzureichend und nicht zeitgemäß, die Rolle der Eltern- und Familienbildung heute lediglich auf die Kompensation von „Bildungsdefiziten“ zu reduzieren.

Diese Arbeit strebt eine differenziertere Perspektive auf das Bild der Eltern und Familien als Zielgruppe für die Eltern- und Familienbildung an und stellt Eltern als Expertinnen und Experten ihres Kindes oder ihrer Kinder ins Zentrum des Interesses. Durch die Interaktion zwischen Kindern, Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen können Lernprozesse bei allen Beteiligten angeregt werden. In diesem Verständnis stellt Eltern- und Familienbildung den Dialog ins Zentrum und damit eine Begegnung auf Augenhöhe im Sinne einer gemeinsamen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft:

„Die dialogische Haltung stellt die einzigartige Existenz eines jeden Menschen in den Mittelpunkt. Sie betont den Respekt vor der Unterschiedlichkeit, vor unterschiedlichen, auch von der Norm abweichenden Lebenswegen, vor dem Tempo individueller Entfaltung und vor der Unvollkommenheit menschlicher Existenz“ (Schopp 2019, S. 21).

Das bedeutet: „Im Dialog geht es konkret nicht darum, was ich anderen Menschen vermittele oder beibringe, sondern wie ich mit ihnen in Beziehung trete“ (Schopp 2019, S. 22). Bei der Eltern- und Familienbildung in diesem Verständnis geht es folglich nicht um Leistungen zur Prävention oder Beseitigung eines „Problems“, sondern um „Leistungen der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie“, um „Erziehungsverantwortung“ (vgl. Sell 2013, S. 20). Es geht um ein gemeinsames Lernen von Eltern, Kindern und Fachkräften (vgl. Schopp 2019, S. 26), wodurch Lernen über „(...) die aktive Aneignung von Wissen durch Instruktion oder Schulung“ (Bodenmann/Perrez/Schär 2019, S. 14) hinausgeht.

Dies wird einerseits darin begründet, dass die Lernfähigkeit von Erwachsenen von unterschiedlichen Voraussetzungen abhängt: „Dabei kann zwischen personeninternen (biologischen, psychischen) und externen Variablen (Umwelt) unterschieden werden“ (Bodenmann/Perrez *et al.* 2019, S. 24). Im Sinne des behavioristischen Ansatzes beinhalten interne Variablen beispielsweise individuelle Erfahrungen, die Menschen im Laufe ihres Lebens sammeln. Diese Erfahrungen regen wiederum unterschiedliche Lernprozesse an:

„Die Erfahrung des gemeinsamen Auftretens von Reizen kann zur -> klassischen Konditionierung, die Erfahrung von Erfolg zu -> operantem Konditionieren und die Erfahrung fremden Verhaltens kann zu -> Modelllernen führen“ (Schnotz 2009, S. 40).

Lernen ist in diesem Verständnis ein aktiver, selbstgesteuerter Prozess. Die Gestaltung externer Variablen im Sinne einer lernfördernden Umgebung obliegt im Verständnis dieser Arbeit den Pädagoginnen und Pädagogen. Dabei sollte ihnen die Haltung zugrunde liegen, dass „[a]lle Eltern (...) grundsätzlich den Wunsch und die Fähigkeit [haben], alles möglichst „richtig“ zu machen. Sie alle wollen ihre Kinder „gut“ erziehen, unabhängig davon, ob sie aus vermeintlich pädagogischer Sicht „gute“ Eltern sind oder nicht. Sie alle werden in den Seminaren in ihrem Sein ernst- und angenommen“ (Schopp 2019, S. 33). Demnach ist es von grundlegender Bedeutung, dass Eltern- und Familienbildung auf einer Haltung beruht, die sich an den Stärken der Eltern orientiert und sie in ihren Selbsthilfekräften stärkt, denn „[a]ufgrund ihrer Unsicherheit vertrauen sie ihren Selbsthilfekräften wenig. Zur eigenen Beruhigung suchen sie schon bei kleinsten „Auffälligkeiten“ psychologische Beratungsstellen auf, um dort mithilfe von Tests Störungssymptome (...) feststellen zu lassen“ (ebd., S. 39). Durch den gemeinsamen Dialog kann Eltern- und Familienbildung an der Lebenswelt der jeweiligen Personen ansetzen, denn allgemeine Informationen für Eltern und Familien werden dort bedeutsam, wo der lebensweltliche Bezug hergestellt werden kann (vgl. Buchebner-Ferstl/Baierl *et al.* 2011, S. 14). Demzufolge ist für ein erfolgreiches Lernen Erwachsener die Anknüpfung an bestehende Lebensumstände und Erfahrungen unerlässlich. Auf diese Weise kommt der Eltern- und

Familienbildung eine Orientierungsfunktion zu (vgl. ebd., S. 12). Abschließend kann gesagt werden, dass diese Arbeit auf einem klaren Verständnis der Eltern- und Familienbildung beruht, das sich wie folgt zusammenfassen lässt:

- Die Eltern- und Familienbildung als Teilbereich der Erwachsenenbildung orientiert sich an wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen, die sich mit dem Lernen Erwachsener und der damit zusammenhängenden Gestaltung einer lernfördernden Umgebung befasst.
- Das Ziel der Eltern- und Familienbildung besteht darin, die Selbsthilfekräfte der Eltern und Familienmitglieder zu stärken und stellt deren Stärken in den Mittelpunkt. Umgekehrt bedeutet dies, dass die Eltern- und Familienbildung nicht die vermeintlichen Schwächen der Eltern auszugleichen versucht.
- Eltern- und Familienbildung knüpft an der Lebenswelt und an den Erfahrungen der Eltern und Familien an und ermöglicht dadurch anschlussfähiges Lernen.
- Pädagoginnen und Pädagogen begegnen allen Eltern auf Augenhöhe und treten mit ihnen in einen gemeinsamen Dialog.
- Auf Basis der Wünsche und Bedürfnisse der Eltern und Familien wird eine lernfördernde Umgebung gestaltet.

In diesem Verständnis der Eltern- und Familienbildung widmen sich die folgenden Kapitel den theoretischen Grundlagen. Zunächst liegt ein zentraler Fokus auf den Familien selbst, denn um wirkungsvolle Bildungsangebote entwickeln zu können, ist es wichtig, die Strukturen und Dynamiken zu verstehen, die Familien heute prägen. Aufbauend auf der eingehenden Betrachtung von Familienstrukturen widmet sich das vierte Kapitel der Eltern- und Familienbildung. Dieses Kapitel zielt darauf ab, die Eltern- und Familienbildung im Kontext der Erwachsenenbildung zu verorten und die grundlegenden rechtlichen und definitorischen Grundlagen darzustellen. Außerdem soll die Angebotslandschaft sowie die Erreichbarkeit und Inanspruchnahme von Eltern- und Familienbildungsangeboten skizziert werden. Die Rolle der Digitalisierung wird ebenfalls ein zentrales Thema in diesem Kapitel einnehmen. Im fünften Kapitel werden innovative Konzepte vorgestellt, die die Angebotslandschaft der Eltern- und Familienbildung erweitern können. Ein abschließender Schwerpunkt liegt auf der detaillierten Vorstellung des Bildungscampus Sinabelkirchen. Dieser Teil soll nicht nur die strukturelle und konzeptionelle Ausrichtung des Bildungscampus erläutern, sondern auch dessen Rolle und Bedeutung im Kontext der Eltern- und Familienbildung hervorheben.

3 Familien als Zielgruppe für die Eltern- und Familienbildung

„Die Auseinandersetzung mit der Familie hat für die Pädagogik eine lange Tradition. Die Vorstellungen über Familie und das, was Familie aus pädagogischer Sicht sein soll, sind ebenso vielfältig wie die Formen der Familien und deren historische Veränderungen“ (Ecarius 2007, S. 17). Stefan Sell hat nicht ganz unrecht, wenn er sagt: „Von und vor allem über Familien heute zu sprechen, ist ein schwierig Ding“ (Sell 2013, S. 27), denn der Begriff *Familie* scheint in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet zu sein, der wiederum historisch geprägt ist. Dies wird an folgendem Beispiel aus dem 19. Jahrhundert deutlich: Wilhelm Heinrich Riehl (1861) misst der Familie einen hohen Stellenwert bei, denn er definiert die Familie als den „(...) Urgrund aller organischen Gebilde in der Volkspersonlichkeit“ (Riehl 1861, S. IV). Die Familie ist für ihn somit „nicht bloß religiös, sondern auch social (sic!) und politisch ein Heiligtum“ (ebd., S. 143). In der Familie wird seiner Ansicht nach der Grundstein für die Gliederung der Gesellschaft gelegt. Dabei betrachtet er die soziale Ungleichheit zwischen Mann und Frau als naturgegeben und beruft sich dabei auf die natürliche Autorität des Mannes: „Die Familie steht unter der natürlichen Obervormundschaft der Eltern und speciell (sic!) des Familienvaters (...). So war es seit die Welt stehet und so wird es bleiben“ (ebd., S. 145). Ohne Zweifel wird diese traditionelle Vorstellung von Familie in modernen Gesellschaften vielfach infrage gestellt (vgl. Jurczyk 2018, S. 152). Es wird also deutlich, dass sich der Begriff Familie in einem fortschreitenden Wandlungsprozess befindet, der in modernen Gesellschaften beispielsweise die Veränderung der Familienstrukturen und der Geschlechterrollen sowie auch die Verschiebung der Altersstrukturen von werdenden Eltern mit sich bringt (vgl. Ecarius 2007, S. 24; Neuwirth/Buber-Ennsner/Fux 2023, S. 3).

Die Komplexität des Familienbegriffs trifft in ähnlicher Weise auch auf die Familienbildung zu, denn „[in] einem weiten Verständnis umfasst die Familienbildung Bildungsangebote für alle Phasen des Familienlebens von Geburtsvorbereitungskursen und Beratung zur Säuglingspflege bis zu intergenerativen Bildungsangeboten mit Großeltern oder der Sorge für hochaltrige Familienangehörige“ (Faas/Landhäußer/Treptow 2017, S. 29).

Es wird also deutlich, dass vorerst weder der Begriff *Familie* noch der Ansatz der *Familienbildung* einer klaren Definition unterzogen werden kann. Deutlich wurde jedoch bereits im vorangegangenen Kapitel, dass Familienbildung an den Bedürfnissen der Familien ansetzen sollte. Dazu ist es wichtig, Familien zunächst in ihrer Form und Zusammensetzung sowie in ihrer gelebten Praxis zu beschreiben, um die Bedürfnisse der Familienmitglieder zu verstehen. Daher widmet sich das folgende Kapitel der *Zielgruppe Familie* für die Eltern- und Familienbildung.

3.1 Die Struktur von Familien heute

Im Rahmen dieses Kapitels liegt der Fokus auf der Beschreibung von Familien heute anhand ausgewählter statistischer Merkmale. Das Ziel besteht darin, einen umfassenden Einblick in die Vielfalt österreichischer Familien zu gewinnen. Dazu ist es zuerst notwendig, den Familienbegriff in diesem Kontext zu definieren, um die statistischen Zahlen adäquat interpretieren zu können. Statistik Austria definiert Familien als:

„[...] Paare mit oder ohne Kinder bzw. Elternteile mit Kindern. Kinder sind dabei, unabhängig von ihrem Alter, alle mit ihren beiden Eltern oder einem Elternteil im selben Haushalt lebenden leiblichen, Stief- und Adoptivkinder, die ohne eigene:n Partner:in und ohne eigene Kinder im Haushalt leben“ (Statistik Austria 2024, o.S.).

Ergänzend anzumerken ist, dass die Sicht auf die Familie als Haushaltsgemeinschaft bestimmte Aspekte exkludiert, wie beispielsweise die Berücksichtigung der Kinder, die aus dem gemeinsamen Haushalt ausgezogen sind oder auch die Bedeutung der Großeltern sowie anderer (verwandter) Bezugspersonen. Deshalb werden ergänzend dazu auch Forschungsergebnisse des *Generations and Gender Programmes* (GGP) hinzugezogen, welches von den Vereinten Nationen (UNECE) im Jahr 2000 gegründet wurde und sich im internationalen Diskurs mit Themen wie der Familiengründung, des Familienlebens und insgesamt der Stabilität innerhalb von Familien beschäftigt und diese Aspekte im Kontext der spezifischen Lebensbereiche der befragten Personen analysiert. Dazu werden Personen in einem Abstand von mindestens drei Jahren zweimal befragt. In Österreich wurde Statistik Austria damit beauftragt, die Felderhebung durchzuführen, welche 5.000 persönliche Interviews umfasste (vgl. Neuwirth/Buber-Ennser *et al.* 2023, S. 7).

„Mit einer Wiederbefragungsrate von knapp 80% und einer vielfach bestätigten hohen Datenqualität samt detaillierter Gewichtungs- und Hochrechnungsverfahren konnte Österreich einen wertvollen Beitrag zum internationalen GGP leisten. Gleichzeitig wurde das GGP.at auch zunehmend zu einem Standardinstrument der rein österreichbezogenen Familienforschung“ (Neuwirth/Buber-Ennser *et al.* 2023, S. 7).

Unter Einbeziehung statistischer Zahlen und den Forschungsergebnissen des GGP's soll es möglich werden, Familien in Österreich unter ausgewählten Gesichtspunkten zu beschreiben. Gleichzeitig wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, da lediglich eine Auswahl an Merkmalen herangezogen werden kann, die für diese Arbeit relevant sind. Zunächst stellt sich das folgende Unterkapitel die Frage, wodurch sich Paare in Österreich grundsätzlich kennzeichnen und wie die Österreicherinnen und Österreicher dem Thema Kinderwunsch gegenüberstehen.

3.1.1 Paare und das Thema Kinderwunsch

„Auch wenn es immer wieder heißt, dass sich Gegensätze anziehen, so sind sich die Partner:innen in Österreich doch in vielerlei Hinsicht sehr ähnlich“ (Neuwirth/Buber-Ennser *et al.* 2023, S. 11). Ähnlichkeiten zeigen sich beispielsweise im Altersniveau der Paare: „Bei rund 69% der Paare beträgt der Altersunterschied weniger als fünf Jahre, bei 29% nur ein Jahr oder weniger“ (ebd.). Während die Partnerinnen und Partner zwar meist andere Berufe ausüben, ähneln sie sich im Bildungsniveau, wobei generationenbedingt eine geschlechtsspezifische Verschiebung stattgefunden hat. Während bei älteren Paaren im Alter von 50-64 Jahren Männer häufiger höhere Bildungsabschlüsse haben, sind es bei jüngeren Paaren häufiger Frauen (vgl. Radinger/Sommer-Binder 2023, S. 97; Neuwirth/Buber-Ennser *et al.* 2023, S. 11).

Die Mehrheit der österreichischen Paare lebt in heterosexuellen Beziehungen, jedoch gaben im Rahmen des GGP's auch 2,4% der Männer und 1,1% der Frauen an, in einer gleichgeschlechtlichen Paarbeziehung zu leben (vgl. Neuwirth/Buber-Ennser *et al.* 2023, S. 14). Seit 2019 haben gleichgeschlechtliche Paare in Österreich zudem die Möglichkeit, eine Ehe oder eine eingetragene Partnerschaft einzugehen, wodurch auch Statistik Austria Daten dazu liefern kann. Gleichgeschlechtliche Eheschließungen oder eingetragene Partnerschaften stellen demnach zwar mit 2,78% eine Minderheit dar, jedoch wächst diese Zahl seit 2019 stetig (vgl. Statistik Austria 2023a, S. 47). Aus dem *Generations and Gender Programme* ergibt sich weiters die Erkenntnis, dass homosexuelle Paare seltener als heterosexuelle Paare in einem gemeinsamen Haushalt leben. Außerdem hat nur ein Drittel der gleichgeschlechtlichen Paare Kinder (vgl. Neuwirth/Buber-Ennser *et al.* 2023, S. 14).

Paare mit Migrationshintergrund weisen Ähnlichkeiten bezüglich ihrer Nationalität auf. Bei der Mehrheit der Paare mit Migrationshintergrund (70%) sind sowohl der Mann als auch die Frau in Österreich geboren. Bei 15% der Paare wurde eine Person in Österreich geboren und eine Person ist zugewandert. Bei den verbleibenden 15% sind beide Personen zugewandert, stammen jedoch meist aus demselben Geburtsland. Nur 4% der Paare, bei denen beide Personen zugewandert sind, weisen unterschiedliche Geburtsländer auf. Diese Paare sind zu einem höheren Anteil auch verheiratet (vgl. Neuwirth/Buber-Ennser *et al.* 2023, S. 17).

Die Zahl der Eheschließungen nimmt in Österreich insgesamt seit der Corona Pandemie stetig zu. Menschen im Alter von 30 Jahren haben am häufigsten Heiratspläne und mit Ende 50 haben über 80% der befragten Personen bereits geheiratet (vgl. Neuwirth/Buber-Ennser *et al.* 2023, S. 12).

Gleichzeitig gingen die Scheidungsraten zurück. Im Jahr 2022 wurde die niedrigste Scheidungsrate seit den 1980er Jahren verzeichnet. Damit liegt sie bei weniger als 15% (vgl. Statistik Austria 2023a, S. 48). Ein häufiges Konfliktpotential bietet der Faktor Zeitmangel, der sich sowohl auf die Zeit als Paar als auch auf zu wenig Zeit für sich selbst bezieht. Auch die Hausarbeit und eine geringe Beteiligung an familiären Angelegenheiten sind Gründe für partnerschaftliche Konflikte (vgl. Neuwirth/Buber-Ennser *et al.* 2023, S. 15 f.; Neuwirth/Dörfler/Wernhart/Baierl/Klepp 2011, S. 116). Die partnerschaftliche Zufriedenheit nimmt bei Frauen bereits nach fünf Jahren deutlich ab, bei Männern nach etwa zehn Jahren (vgl. Neuwirth/Buber-Ennser *et al.* 2023, S. 15). Es ist daher wenig überraschend, dass mehr als ein Fünftel aller Scheidungen bereits innerhalb der ersten fünf Ehejahre erfolgt (vgl. Statistik Austria 2023a, S. 53). Der Trennungswunsch ist insgesamt bei hochgebildeten kinderlosen Frauen höher. Im Gegensatz dazu kann gesagt werden, dass Paare mit Kindern seltener ernsthaft über eine Trennung nachdenken (vgl. Neuwirth/Buber-Ennser *et al.* 2023, S. 16). Hierbei stellt sich die Frage, wie sich die Thematik des Kinderwunsches bei den Österreicherinnen und Österreichern insgesamt gestaltet.

Der Kinderwunsch ist ein aktuell bedeutsames und viel diskutiertes Thema. Ein wesentlicher Ausgangspunkt dieser Diskussion ist die niedrige Fertilitätsrate in Österreich. Die durchschnittliche Kinderanzahl hat in den letzten Jahren tendenziell abgenommen und ist auf 1,4 Kinder pro Frau im gebärfähigen Alter gesunken. Die niedrigen Fertilitätsraten sind unter anderem mit hoher Kinderlosigkeit verbunden, die 18-19% beträgt. Vorläufigen Schätzungen zufolge wird die Kinderlosigkeit weiter zunehmen und für die in den 1990er-Jahren Geborenen 23-24% betragen (vgl. Neuwirth/Buber-Ennser *et al.* 2023, S. 8; Statistik Austria 2023a, S. 41). Die Kinderlosigkeit kann sowohl situativ als auch ungewollt entstehen. Obwohl situative Lebensumstände, beispielsweise dem Fehlen eines „geeigneten“ Partners oder einer „geeigneten“ Partnerin, einen Einfluss haben können, ist die Absicht, keine Kinder zu bekommen, in den letzten Jahren gestiegen (vgl. Neuwirth/Buber-Ennser *et al.* 2023, S. 34). Gemäß der Studie *Kinderwunsch und Lebenszufriedenheit* des Österreichischen Familieninstituts wird deutlich, dass der Kinderwunsch von den befragten Personen nicht zwingend als unabdingbarer Bestandteil eines erfüllten Lebens betrachtet wird (vgl. Schmidt/Buchebner-Ferstl 2023, S. 65). Zudem zeigt sich eine gewisse Unsicherheit, die mit dieser Entscheidung zusammenhängt, denn knapp die Hälfte der befragten Personen im Rahmen des GGP's legt sich nicht fest, ob in den nächsten drei Jahren (weitere) Kinder geplant sind. Männer geben diesbezüglich häufiger Unsicherheiten an als Frauen, und zwar in allen Altersgruppen. Zudem sind besonders bei kinderlosen Personen Dynamiken im Kinderwunsch erkennbar (vgl. Neuwirth/Buber-Ennser *et al.* 2023, S. 33). Doch wie gestaltet sich die Situation der Paare, die sich *für* Kinder entscheiden?

3.1.2 Die Situation der Eltern

Wenn sich Paare für Kinder entscheiden, dann zunehmend im höheren Alter. Insgesamt zeigt sich, dass die Fertilitätsraten bei Frauen vor dem 25. Lebensjahr in den vergangenen zehn Jahren deutlich zurückgegangen sind, wobei gleichzeitig Frauen ab einem Alter von 30 Jahren mehr Kinder zur Welt bringen als noch vor zehn Jahren (vgl. Statistik Austria 2023a, S. 41). Dieser Trend trifft vor allem auf Frauen mit tertiärer Bildung zu. Ergänzend dazu kann gesagt werden, dass Männer tendenziell später Väter werden, nämlich auch noch mit 40-44 Jahren. Insgesamt hat sich die Elternschaft somit in ein höheres Alter verschoben (vgl. Neuwirth/Buber-Ennsner *et al.* 2023, S. 19; Radinger/Sommer-Binder 2023, S. 69).

Auch die Erwerbstätigkeit ist ein aktuelles und sich wandelndes Thema, denn „[d]ie Diskussion über die Aufteilung von Erwerbsarbeitszeiten im Paar- bzw. Haushaltskontext ist derzeit omnipräsent“ (Neuwirth/Buber-Ennsner *et al.* 2023, S. 42). Die Ergebnisse des GGP's zeigen, dass auch im Jahr 2023 nach wie vor hauptsächlich Frauen nach der Geburt eines Kindes in Karenz gehen oder lange Zeit einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen. Zu diesem Ergebnis kommen auch zahlreiche weitere Studien (vgl. Kaindl/Dörfler 2007; BMFSFJ 2022; Kaindl/Schipfer 2023; Neuwirth 2021). Mit zunehmendem Alter der Kinder steigt auch die Anzahl der Arbeitsstunden von Frauen. Jedoch gehen etwa 25% der Frauen erst mit Kindern im Alter von 10-15 Jahren einer Vollzeitbeschäftigung nach. Väter sind im Gegensatz dazu fast ausschließlich in Vollzeit tätig. Viel wahrscheinlicher ist es, dass Männer in dieser Lebensphase Überstunden machen (vgl. Neuwirth/Buber-Ennsner *et al.* 2023, S. 42). Laut den Ergebnissen des GGP's funktioniert in österreichischen Haushalten der Balanceakt zwischen Arbeit und Familienleben unterschiedlich. Dabei gaben 25% der befragten Personen an, dass es ihnen niemals an Kraft oder Zeit für den Haushalt oder Familienangelegenheiten fehle. Im Gegensatz dazu gaben aber auch 15% der befragten Personen an, dass sie am Arbeitsplatz sehr stark belastet seien und das Familienleben darunter leide. Für Frauen trifft dies häufiger zu (17% vs. 13%), auch für Alleinerziehende und Singles (vgl. ebd., S. 44).

Bezüglich der Einkommenssituation zeigt sich je nach Haushaltsform ein sehr heterogenes Erscheinungsbild. Während die Einkommenssituation von Paaren mit Kindern vergleichbar mit Paaren ohne Kinder ist, zeigen sich deutliche Unterschiede bei Paaren mit vier oder mehr Kindern oder bei Ein-Eltern-Familien (vgl. Neuwirth/Buber-Ennsner *et al.* 2023, S. 58 ff.). Letztere kommen mit ihrem Einkommen tendenziell schlechter aus und beziehen häufiger Mindestsicherung, oder Arbeitslosengeld (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund erscheint es interessant, sich den Familien- und Haushaltsformen näher zuzuwenden.

3.1.3 Familien- und Haushaltsformen

Die Begriffe *Familienformen* und *Haushaltsformen* werden in der Literatur teilweise synonym, teilweise unterschiedlich verwendet. Es ist daher zunächst erforderlich, sie näher zu definieren, um zu klären, welches Verständnis ihnen im Rahmen der vorliegenden Arbeit zukommt.

Der Begriff *Familienformen* bezeichnet die vielfältigen Arten des Zusammenlebens der Familien. Darunter fallen unterschiedliche Konstellationen wie beispielsweise Patchwork-Familien, Ein-Eltern-Familien, oder Familien mit gleichgeschlechtlichen Elternteilen. *Haushaltsformen* beziehen sich auf den Haushalt, in dem die Familienmitglieder zusammenleben. Angelehnt an das GGP wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwischen koresidenten und bilokalen Haushaltsformen unterschieden. *Koresidente Haushalte* zeichnen sich durch einen gemeinsamen Wohnsitz der Familienmitglieder aus, wohingegen bilokale Haushaltsformen mehrere Haushalte umfassen können, zwischen denen Familienmitglieder hin- und herpendeln (vgl. Neuwirth/Buber-Ennser *et al.* 2023, S. 25). Bevor nun die Haushalts- und Familienformen näher beschrieben werden, soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Begriffe nicht immer klar voneinander abgegrenzt werden können, sondern Überschneidungen möglich sind. Trotzdem trägt eine differenzierte Betrachtungsweise der Begriffe zum besseren Verständnis im Rahmen dieses Kapitels bei.

Koresidente Haushalte bilden die größte Gruppe in Österreich. Fast die gesamte österreichische Bevölkerung lebt in Privathaushalten (98,5%). Während die Gesamtzahl der Haushalte zunimmt, zeigt sich ein klarer Trend zu kleineren Haushalten. Seit 2011 stieg die Zahl der Privathaushalte folglich um 10,4%, während die durchschnittliche Haushaltsgröße von 3,11 im Jahr 1951 auf 2,19 im Jahr 2021 gesunken ist. Ein- und Zwei-Personen-Haushalte machen gemeinsam fast 70% aller Haushalte aus. Größere Haushalte mit drei oder mehr Personen kommen deutlich seltener vor. Fünf Personen leben nur bei 3,9% der Haushalte gemeinsam und nur in einem von 50 Haushalten leben sechs oder mehr Personen (vgl. Statistics Austria 2024, S. 58).

Die Gründe für diese Entwicklung sind vielschichtig. Eine erhöhte Lebenserwartung und ein Rückgang der Geburtenrate tragen ebenso dazu bei wie Veränderungen in den Lebensformen, darunter Partnerschaften mit getrennten Haushalten (vgl. Statistics Austria 2024, S. 59). Das Leben in getrennten Haushalten wird auch als *Living Apart Together (LAT)* bezeichnet. Diese Lebensform kommt vor allem bei jüngeren Personen im Alter von 18-25 Jahren vor und auch zu einem höheren Anteil bei gleichgeschlechtlichen Paaren. Dabei sind die Wohnorte jedoch meist nah beieinander und die Familienmitglieder haben häufig Kontakt (vgl. Neuwirth/Buber-Ennser *et al.* 2023, S. 13).

Ergänzend dazu haben sich auch die Familienformen ausdifferenziert und weiterentwickelt. Wie bereits erwähnt unterliegen Familien einem stetigen Wandel (siehe Kapitel 2.1). Die klassische Kernfamilie, die meist aus einem verheirateten Paar mit mindestens einem Kind besteht, wurde um komplexere Familienformen wie Patchworkfamilien, Ein-Eltern-Familien sowie Regenbogenfamilien und Pflege- bzw. Adoptivfamilien erweitert. All diese Formen tragen zur Vielfalt der Familienlandschaft in Österreich bei. In statistischen Berechnungen werden manche dieser Familienformen jedoch nicht offenkundig berücksichtigt, da Statistik Austria Familien hauptsächlich anhand der Bedingung definiert, dass die Familienmitglieder im selben Haushalt leben. Dies trifft jedoch auf viele Familien in Österreich nicht zu, da auch getrennte Haushaltsformen wie Living Apart Together (LAT) immer häufiger vorkommen. Folglich ist es umso wichtiger, die Komplexität der Familienformen darzustellen. Dabei kann jedoch nur eine Auswahl an Familienformen beschrieben werden, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind. Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass diese vermeintlich klar abzugrenzenden Familienformen in der Literatur sehr unterschiedlich definiert werden. Deshalb wird im Rahmen dieses Kapitels die Definition ausgewählt, die für die Zwecke der vorliegenden Arbeit geeignet sind. Zunächst werden nun Ein-Eltern-Familien näher beschrieben, gefolgt von Patchworkfamilien und Regenbogenfamilien.

Ein-Eltern-Familien beziehungsweise Alleinerziehende werden in der Statistik unterschiedlich definiert. Für die vorliegende Arbeit wird die Definition des Zensus herangezogen, da diese im Vergleich zu anderen Definitionen breiter aufgestellt ist. Demnach sind Ein-Eltern-Familien „(...) Familien mit einem Elternteil, die ohne im Haushalt lebende:n Partner:in mit mindestens einem Kind leben“ (Statistik Austria 2023b, S. 273). Mit berücksichtigt werden dabei auch Alleinerziehende, die beispielsweise mit den eigenen Eltern in einem gemeinsamen Haushalt leben. Insgesamt leben 8,6% der Österreicherinnen und Österreicher in Ein-Eltern-Haushalten. Davon lebt nur ein kleiner Teil der Alleinerziehenden mit anderen Personen zusammen (0,7%). In der Steiermark sind diese Zahlen nahezu identisch (8% zu 0,7%) (vgl. ebd., S. 198). Frauen treten wesentlich häufiger in der Rolle der Alleinerziehenden auf als Männer. Während 11,4% der Ein-Eltern-Familien aus Müttern mit mindestens einem Kind bestehen, machen Väter in dieser Konstellation lediglich 2,3% aus (vgl. ebd., S. 245 ff.). Ein weiterer interessanter Aspekt ist die Verteilung der Kinderanzahl. Während bei verheirateten Paaren mit Kindern die Anteile der Familien mit einem Kind und mit zwei Kindern nahezu gleich sind (43,5% bzw. 41%), dominieren bei Ein-Eltern-Familien die Ein-Kind-Familien mit einem deutlichen Anteil von 70,7% (vgl. ebd., S. 201). In den letzten vier Jahrzehnten ist die Anzahl der Ein-Eltern-Familien insgesamt um 56,6% gestiegen (vgl. ebd., S. 198). Vor diesem Hintergrund ist es von besonderer Bedeutung, sich im Rahmen dieser Arbeit dieser Zielgruppe zuzuwenden. Dies wird umso

dringlicher, wenn man bedenkt, dass Ein-Eltern-Haushalte eine signifikant höhere Gefährdung in Bezug auf Armut und soziale Ausgrenzung aufweisen. Besonders betroffen sind Personen, die einer Erwerbstätigkeit gar nicht, oder in geringem Ausmaß nachgehen können sowie Personen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft. Das ergab das EU-SILC (European Union Statistics on Income and Living Conditions), eine EU-weit standardisierte Befragung, die dazu dient, die Einkommens- und Lebenslagen von Privathaushalten in allen europäischen Ländern zu erfassen (vgl. Heitzmann/Pennerstorfer 2021, S. 35).

Eine weitere Familienform, die im Rahmen dieses Kapitels beschrieben werden soll, ist die Patchworkfamilie. Patchworkfamilien sind „Familien, in denen sowohl gemeinsame Kinder als auch Kinder aus vorherigen Partnerschaften im Haushalt leben“ (BMFSFJ 2013, S. 7). Es gibt aber auch zahlreiche andere Formen der Zusammensetzung dieser Familienform, beispielsweise Stiefmutter- oder Stiefvaterfamilien sowie zusammengesetzte Stieffamilien, in denen beide Elternteile Kinder aus vorangegangenen Partnerschaften mitbringen, aber keine gemeinsamen Kinder haben. Oftmals haben die Kinder auch Kontakt zum leiblichen Elternteil, der nicht im selben Haushalt lebt. Dies führt dazu, dass Patchworkfamilien meist vor vielfältigen organisatorischen Herausforderungen stehen, die sich beispielsweise aus der Multilokalität ergeben (vgl. ebd.). Herausforderungen zeigen sich aber auch in der Gestaltung innerfamiliärer Beziehungen. Neuwirth/Dörfler *et al.* (2011) konnte zeigen, dass einerseits Paarbeziehungen in Patchworkfamilien vulnerabler und instabiler sind, als in Kernfamilien. Weiters sind auch die Beziehungen der sozialen Eltern zu den Kindern in höherem Ausmaß distanzierter und konfliktreicher. Außerdem dauert es insgesamt einige Jahre, bis ein Familiengefühl entsteht, das dem einer Kernfamilie gleicht. Aufgrund der verschiedenen Formen von Patchworkfamilien ist es kaum möglich, die Anzahl der in dieser Familienform lebenden Personen festzustellen. Statistik Austria und das GGP können jedoch zumindest einen kleinen Einblick geben. Im Jahr 2021 gab es in Österreich 151 000 Haushalte mit Kindern unter 18 Jahren, in welchen ein Elternteil nicht im selben Haushalt lebt. Das sind 17% aller Haushalte mit Kindern unter 18 Jahren in Österreich. Davon waren 6% Ein-Eltern-Haushalte und 11% Haushalte mit mindestens zwei Personen ab 18 Jahren (vgl. Blüher 2023, S. 732). Das GGP ergab, dass es im Jahr 2022 / 23 insgesamt mehr Stiefkinder und damit mehr komplexe Familien gab, als bei der letzten Erhebung: „(...) Frauen im Alter von 40 bis 44 Jahren haben aktuell nahezu doppelt so viele Stiefkinder wie Gleichaltrige bei der Erhebung 2008 / 09 (0,5 gegenüber 0,3)“ (Neuwirth/Buber-Ennsner *et al.* 2023, S. 20).

Abschließend sollen auch *Regenbogenfamilien* im Rahmen dieses Kapitels beschrieben werden, da diese Form in den letzten Jahren an öffentlicher Präsenz gewonnen hat.

Regenbogenfamilien werden in Österreich definiert als Familie, in denen zumindest ein Elternteil homosexuell ist (vgl. Stadt Wien 2014, o.S.). In Deutschland findet sich eine differenziertere Definition: Demnach sind Regenbogenfamilien „(...) Familien, in denen mindestens ein Elternteil lesbisch, schwul, bisexuell, transgeschlechtlich beziehungsweise intergeschlechtlich und / oder nichtbinär ist“ (BMFSFJ 2024, o.S.). Bislang liegen in Österreich keine Zahlen über die in dieser Familienform lebenden Personen vor, deshalb können nur Zahlen aus Deutschland als Referenz herangezogen werden. Lisa de Vries (2021) hat sich eingehend mit Regenbogenfamilien in Deutschland befasst und insgesamt wird deutlich, dass der Anteil an Regenbogenfamilien in Deutschland sehr gering ist (1-3%), jedoch in den letzten Jahren zugenommen hat. Parallel dazu ist auch die Akzeptanz dieser Familienform in der Bevölkerung gestiegen. Da sich der Großteil der Menschen, die in homosexuellen Beziehungen leben, Kinder wünscht, wird davon ausgegangen, dass der Anteil dieser Familienform in Zukunft weiter steigt. Deshalb erscheint es von Bedeutung, dieser Familienform im Rahmen dieser Arbeit Aufmerksamkeit zu schenken, wenngleich sie aktuell nur einen kleinen Anteil ausmacht.

Es wurde also deutlich, dass die Strukturen und Konstellationen von Familien heutzutage eine beeindruckende Vielfalt aufweisen. Somit muss die Familie als gemeinschaftliches Beziehungsgefüge in im Sinne des *Doing Family* selbst hergestellt werden.

3.2 Doing Family: Familie als Herstellungsleistung

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel deutlich wurde, haben sich die Familienstrukturen gewandelt und parallel dazu haben sich auch die Forschungsansätze im Kontext des Familienbegriffs erweitert, nämlich insbesondere um den Praxisbezug. Jurczyk (2018) spricht davon, dass es im vergangenen Jahrzehnt zu einem *Practical Turn* der Familienwissenschaften gekommen ist. Zentrales Element dieses Forschungsansatzes ist, dass nicht mehr die Familie als Institution, als Objekt von Einstellungen und Orientierungen im Fokus steht, sondern vielmehr die Prozesse innerhalb der Familie und die Frage danach, wie Familienbeziehungen gestaltet werden. Unter dem Begriff *Doing Family* wird Familie folglich als alltägliche prozessuale und interaktive Herstellungsleistung verstanden. Nach diesem Konzept lassen sich zwei Grundformen unterscheiden, nämlich (1) das Vereinbarkeits- und Balancemanagement und (2) die sinnhafte Konstruktion eines gemeinschaftlichen Beziehungsgefüges (vgl. ebd., S. 146). Ersteres zielt auf die organisatorische Koordination des Familienalltags ab, wodurch alle Familienmitglieder bestimmte Aufgaben und Pflichten zu erfüllen haben. Diese sollen im Sinne des Balancemanagements so verteilt sein, dass auch individuelle Aktivitäten und Interessen der einzelnen Familienmitglieder nicht zu kurz kommen. Die sinnhafte Konstruktion eines

gemeinschaftlichen Beziehungsgefüges meint die Herstellung der Identität als zusammengehörige Gruppe, als Familie. Das bedeutet, dass definiert wird, welche Personen zur Familie gehören und somit ein Wir-Gefühl innerhalb der Gruppe entsteht. Des Weiteren geht es um nach innen und außen gerichtete Selbstvergewisserungspraktiken, insbesondere bei Familien, die nicht der „Normalfamilie“ entsprechen, beispielsweise Pflegefamilien oder Familien mit gleichgeschlechtlichen Eltern (vgl. Jurczyk 2018, S. 146 f.).

Im Zeitalter der späten Moderne sind Faktoren wie die Konstruktion eines familiären Gemeinschaftsgefüges und auch Doing Family als Vereinbarkeits- und Balancemanagement vielfach einem Spannungsverhältnis unterzogen. Diese Entwicklung ist mit Trends verbunden, die sich in modernen Gesellschaften entwickelten, nämlich sowohl ein Trend zur Ent-Traditionalisierung sowie auch zur Individualisierung, siehe dazu auch Kapitel 2.1.3. Durch die zunehmende Ent-Traditionalisierung werden Werte, Normen und Verhaltensregeln zunehmend infrage gestellt (vgl. Steinbach/Hennig/Arránz Becker 2014, S. 122 f.). Beispielsweise konnte im Rahmen des GGP's gezeigt werden, dass zwischen der Erhebung 2008 / 09 und 2022 / 23 eine Verschiebung der Einstellungen hinsichtlich der Verteilung der Haushaltstätigkeiten stattgefunden hat. Der Anteil der Frauen, die im Haushalt das meiste erledigen, ist von 50% auf 40% gesunken. Auch bezüglich der Einstellung zur Kinderbetreuung kam es zu einer Verschiebung. Die Annahme, dass Kinderbetreuung fast ausschließlich von Frauen erledigt werden sollte, ist von 51% auf 44% gesunken (vgl. Neuwirth/Buber-Ennser *et al.* 2023, S. 56). Gleichzeitig kam es in den letzten Jahren auch zu starken Individualisierungstendenzen innerhalb der Gesellschaft: „*Individualisierung* meint die (teilweise) Ent-Bindung von Individuen aus vorgegebenen Gruppen wie Stand und Klasse, aber eben auch aus Familie, das Recht *auf* und den Zwang *zu* einem selbstständig geführten Leben“ (Steinbach/Hennig *et al.* 2014, S. 123). Im Rahmen der Studie *Kinderwunsch und Lebenszufriedenheit* des Österreichischen Familieninstituts wurde diese Ambivalenz wie folgt von den befragten Personen beschrieben:

„Auf der einen Seite wurden die Existenz klarer Normen beinahe abgetan bzw. die Gültigkeit althergebrachter Normen in Frage gestellt, vielmehr die Möglichkeit, freie, individuelle und subjektivierte Entscheidungen für eine von vielen möglichen Optionen als positiv hervorgehoben und diskutiert; auf der anderen Seite wurde dies aber auch sehr kritisch besprochen: das „Geländer“, „In-Stein-Gemeißelte“ und „Drehbuch“ würden fehlen, [die] Unsicherheit groß sein und Natürlichkeit und Intuition aufgrund ausgiebiger Reflexion und durchdachter Planung des Lebens verloren gehen“ (Schmidt/Buchebner-Ferstl 2023, S. 64).

Eine weitere Studie ergab, dass sich rund 30% der Eltern aufgrund der Vielzahl an Informationen zur Kindererziehung verunsichert fühlen. Insbesondere bei Pflichtschulabsolventinnen und Pflichtschulabsolventen ist dieses Gefühl stark ausgeprägt (vgl. Buchebner-Ferstl/Baiarl *et al.* 2011, S. 74). All

diese Aspekte knüpfen an die historischen Entwicklungslinien an, die zu Beginn in Kapitel 2 erläutert wurden und dadurch wird deutlich, dass sich Familie im Kontext der Gesellschaft manifestiert, welche wiederum historisch geprägt ist. Familie als Herstellungsleistung, im Sinne des Doing Family, gestaltet sich im Zeitalter der späten Moderne aufgrund veränderter Erziehungskonzepte, komplexer Familienstrukturen sowie auch einer erhöhten Stressbelastung folglich als eine von Ambivalenzen geprägte Aufgabe, die Familien unterschiedlich meistern. Werden die Herausforderungen zu anspruchsvoll und die Belastungen zu hoch, kann sich dies negativ auf die psychische und körperliche Gesundheit der Familienmitglieder auswirken. Besonders bei Alleinlebenden und Alleinerziehenden sowie Personen, die im Alter von unter 25 Jahren oder ungeplant sowie früher als gewollt schwanger wurden, zeigt sich ein erhöhtes Depressionsrisiko. Darüber hinaus sind auch Eltern mit vier oder mehr Kindern häufiger von Depressionen betroffen (vgl. Neuwirth/Buber-Ennser *et al.* 2023, S. 65). Anzumerken ist auch, dass Personen mit niedrigem Bildungsniveau ihren Gesundheitszustand tendenziell schlechter einschätzen (vgl. ebd., S. 63). Insbesondere ist auch die Stressbelastung zu einem gesellschaftlich weit verbreitenden Problem geworden. Aspekte wie die ständige Erreichbarkeit und der permanente Leistungsdruck werden von vielen Österreicherinnen und Österreichern als sehr belastend erlebt. Laut des GGP's fühlen sich 29% der befragten Personen am Arbeitsplatz und in anderen Lebensbereichen gestresst. Frauen berichten häufiger über Stress als Männer. Besonders in der „Rushhour des Lebens“ ab einem Alter von etwa 25 Jahren kommt es zu einer erhöhten Stressbelastung. Als Stressoren werden die Arbeit, der Haushalt, die Kinderbetreuung und auch finanzieller Stress genannt. Erst ab einem Alter von 45 Jahren nimmt das Stressniveau wieder merklich ab (vgl. ebd., S. 63 ff.).

Was Familien folglich brauchen sind laut Karin Jurczyk folgende Aspekte: (1) eine geschlechtergerechte Gestaltung von Zeit, Geld und Infrastruktur und (2) Beratung und gezielte Unterstützung für das praktische Doing Family (vgl. Jurczyk 2018, S. 161). „Dabei müssen Bildungs- und Betreuungsinstitutionen, Soziale Arbeit, Familienbildung und Beratung ihre normativen Hintergrundannahmen über „gute“ oder „richtige“ Familien reflektieren. Denn was Familien wünschen, ist eine Unterstützung für ihr praktisches Doing Family, nicht für bestimmte Familienformen“ (ebd., S. 161). Dieser Thematik widmet sich nun das folgende Kapitel, welches die Eltern- und Familienbildung ins Zentrum stellt.

4 Eltern- und Familienbildung

Der Blick auf Familien als Zielgruppe für Angebote der Eltern- und Familienbildung im vorangegangenen Kapitel verdeutlichte die Situation von Familien in Österreich unter verschiedenen Gesichtspunkten. Es wurde deutlich, dass gesellschaftliche Wandlungsprozesse in Wechselwirkung mit den Veränderungen der Familienstrukturen stehen und dass diese auch das Aufwachsen der Kinder maßgeblich prägen (vgl. Faas/Zipperle 2014, S. 198). Die Aufgabe der Eltern- und Familienbildung besteht darin, auf diese Wandlungsprozesse zu reagieren und die individuellen Bedürfnisse der Familien in der Angebotsbereitstellung zu berücksichtigen. Im Rahmen dieses Kapitels wird nun die Eltern- und Familienbildung in Österreich umfassend beschrieben und in den Kontext der Erwachsenenbildung eingeordnet.

4.1 Definitionen und Rahmenbedingungen in Österreich

Die Eltern- und Familienbildung stellt in Österreich einen Teilbereich der Erwachsenenbildung dar und wird daher durch spezifische gesetzliche Bestimmungen geregelt und unterstützt. Dies umfasst unter anderem die Anerkennung als förderungswürdiger Bildungsbereich, die Bereitstellung öffentlicher Mittel sowie die Festlegung von Rahmenbedingungen und Qualitätsstandards. Die Grundlage für die Definition der Erwachsenenbildung ist in Österreich das *Bundesgesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln, BGBl. Nr. 171/1973*. Als Gegenstand der Förderungen wird in § 1, Absatz 2 folgendes definiert: „Einrichtungen und Tätigkeiten, die im Sinne einer ständigen Weiterbildung die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zu verantwortungsbewusstem Urteilen und Handeln und die Entfaltung der persönlichen Anlagen zum Ziele haben.“ Aufgrund der Tatsache, dass der Begriff der Erwachsenenbildung hier sehr breit gefasst wurde, wurden durch die *Vereinbarung gemäß Art. 15a Bundesverfassungsgesetz (B-VG) zwischen dem Bund und den Ländern über die Anerkennung des Ö-Cert* klare Voraussetzungen definiert, welche Einrichtungen sich als Erwachsenenbildungseinrichtungen bezeichnen dürfen. Zudem wird der Begriff Erwachsenenbildung stärker eingegrenzt:

„Die Erwachsenenbildung (synonym: Weiterbildung) umfasst alle Formen des formalen, nicht-formalen und zielgerichteten informellen Lernens durch Erwachsene nach Beendigung einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau. Erwachsenenbildung/Weiterbildung umfasst alle beruflichen, allgemeinbildenden, politischen und kulturellen Lehr- und Lernprozesse für Erwachsene, die im öffentlichen, privaten und wirtschaftlichen Kontext von anderen und/oder selbst gesteuert werden. Erwachsenenbildnerisches Handeln basiert auf bildungspolitischen Strategien und gesellschaftlicher Verantwortung, Organisationsstrukturen sowie rechtlichen und finanziellen Grundlagen.“

Aus dieser Definition geht zunächst der Begriff *Lernen* hervor, denn es wird beschrieben, dass Erwachsenenbildung in formalen, non-formalen oder informellen Lernsettings stattfinden kann. Während formale Bildung das reguläre Schul- und Hochschulwesen von Schülerinnen und Schülern sowie von Studierenden und Lehrlingen umfasst, beinhaltet non-formale Bildung alle organisierten Lernaktivitäten, die in einem institutionalisierten Rahmen stattfinden, jedoch zu keinem staatlich anerkannten Abschluss führen, wie dies zum Beispiel bei einer Lehrabschlussprüfung oder der Matura der Fall ist (vgl. Statistik Austria 2018, S. 15). „Zu den nicht-formalen Bildungsaktivitäten gehören Weiterbildungsveranstaltungen wie Kurse, Vorträge, Privatunterricht, Fernunterricht, offenes Lernen, Seminare, Workshops oder Einzelschulungen am Arbeitsplatz“ (ebd., S. 15). Informelles Lernen wird als ein bewusster Lernprozess beschrieben, der jedoch nicht institutionalisiert ist und somit fast überall stattfinden kann. „Beispiele hierfür sind: Lernen von Familienangehörigen, Kolleginnen und Kollegen, vom Freundeskreis, Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften, Lernen über Fernsehen, Radio oder Videofilme und Lernen mit Hilfe des Computers“ (ebd., S. 16). Anders als in formalen und non-formalen Lernsettings werden in informellen Lernsettings jedoch meist keine spezifischen Leistungsnachweise vergeben (vgl. BMBWF 2024, o.S.). Diesbezüglich gibt es mittlerweile ein wachsendes Interesse der Bildungspolitik, geeignete Regelungen zur Validierung informell erworbener Kompetenzen zu schaffen (vgl. CEDEFOP 2010; Schlögl/Sturm 2005; Republik Österreich 2011).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der aus dieser Definition hervorgeht, ist, dass die Erwachsenenbildung sowohl die berufliche als auch die allgemeine Bildung umfasst, einschließlich politischer und kultureller Bildung. Die Eltern- und Familienbildung ist im Bereich der Allgemeinbildung angesiedelt. Da sie sowohl non-formale als auch informelle Lernprozesse beinhaltet, kann Eltern- und Familienbildung in verschiedenen Kontexten stattfinden (vgl. Schräfl 2019, o.S.). Es wird also deutlich, dass Bildung im Bereich der Erwachsenenbildung und damit insbesondere auch im Bereich der Eltern- und Familienbildung somit mehr als instrumentelles Lernen, Schulung oder Qualifizierung umfasst. Erwachsenenbildung soll den Menschen die selbstbestimmte Entfaltung, die Verwirklichung individueller Lebensentwürfe, die Teilhabe an Berufsleben, Gesellschaft und Zukunft und die aktive Mitgestaltung dieser ermöglichen (vgl. Land Steiermark 2024b, o.S.). Es geht folglich darum, über alle Lebensphasen hinweg einer zielgerichteten Lerntätigkeit nachzugehen, um die eigenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu verbessern (vgl. BMBWF 2024, o.S.). Vor diesem Hintergrund kommt dem lebenslangen und lebensbegleitenden Lernen besondere Bedeutung zu. Angelehnt an europäische Strategiepapiere zum lebenslangen Lernen wurden auch in Österreich Richtlinien entwickelt, um lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen zu ermöglichen. Lernen wird dabei als ganzheitlicher Ansatz verstanden, der Lernbereiche von der frühkindlichen Erziehung ebenso inkludiert,

wie den Schulbereich, die Berufsbildung sowie den tertiären Bildungssektor und den Bereich der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung (vgl. Republik Österreich 2011, S. 5).

„Die Strategie für lebensbegleitendes Lernen ist eine umfassende Orientierung für die Zukunft. Die unterschiedlichen Politikbereiche Bildung, Integration, Arbeitsmarkt, Wirtschaft, Soziales, Finanzen und Regionales sind gefordert, dabei konzertiert vorzugehen. Die Ansätze sind aus der Perspektive der Lernenden heraus miteinander zu verknüpfen, um einen entsprechenden Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung von Wissens- und Kompetenzressourcen in Österreich und in der EU zu leisten“ (Republik Österreich 2011, S. 5).

Hierfür wurden 10 Aktionslinien entwickelt, anhand derer die Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich umgesetzt werden soll. Die Elternbildung wird unter der Aktionslinie 1 angeführt, welche sich auf die Stärkung der vorschulischen Bildung und Erziehung konzentriert. Ein wesentliches Ziel im Rahmen dieser Aktionslinie ist es, die Elternbildung auszubauen und deren Qualität zu sichern (vgl. Republik Österreich 2011, S. 14 f.). In der LLL-Strategie der Steiermark wird die Elternbildung nur am Rande erwähnt, nämlich lediglich darin, dass sie dem Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend zugeordnet wird (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2023, S. 12). Die Erwachsenenbildung findet sich in der steirischen LLL-Strategie jedoch unter Punkt 2 „Erwachsenenbildung in den Regionen“ wieder. Das Ziel besteht darin, bedürfnisorientierte Erwachsenenbildungsangebote in der Region anzubieten, die wohnortnah und niederschwellig zugänglich sind (vgl. ebd., S. 25). Auch im Monitoring der steirischen Erwachsenenbildung wird die Elternbildung im Handlungsfeld 2 thematisiert, das sich mit regionalen und kommunalen Bildungsangeboten befasst. Elternbildung wird hier im Bereich „Lernfelder und Lernthemen“ erwähnt, die einerseits aus regionalen und kommunalen Bedarfen hervorgehen und auch nachhaltige Bildungsthemen betreffen. Neben der Elternbildung werden auch Demokratiebildung, Ehrenamt, Basisbildung, Umweltbildung, Integration, Nachholen des Pflichtschulabschlusses und Generationenbildung erwähnt (vgl. Bildungsnetzwerk Steiermark 2023b). Auch im Handlungsfeld 4, das sich der Qualität und Qualitätsentwicklung widmet, findet die Elternbildung Erwähnung. „Die A6 Fachabteilung Gesellschaft hat in den letzten Jahren eine Vielzahl an Dokumenten aufbereitet, die Qualitätsanforderungen für fördernehmende Stellen im Kontext von Erwachsenenbildung transparent ausweisen (...)“ (ebd., S. 36), darunter auch Qualitätskriterien für die Aufnahme in das ZWEI & MEHR-Netzwerk Elternbildung, welches im Rahmen dieses Kapitels noch näher beschrieben wird. Vorerst kann festgehalten werden, dass die Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung die grundlegenden Voraussetzungen schaffen, damit Eltern und Familien erfolgreich an Angeboten der Eltern- und Familienbildung teilnehmen können. Diese Voraussetzungen umfassen beispielsweise einen kostengünstigen Zugang zu Angeboten der Eltern- und Familienbildung, sowie auch die Förderung der Basisbildung und des

lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens. Ein wichtiges Zukunftsthema für die Erwachsenenbildung und insbesondere auch für die Eltern- und Familienbildung stellt die Validierung informell erworbener Kompetenzen dar, um den Wert informellen Lernens zu erhöhen sowie oftmals unbewusste Kompetenzen und Fähigkeiten sichtbar zu machen. Weiters bedarf es einer verstärkten Öffentlichkeitsarbeit, um die Bedeutung der Eltern- und Familienbildung im Kontext der Erwachsenenbildung stärker hervorzuheben, denn in zukunftsweisenden nationalen und internationalen Dokumenten, wie im Rahmen dieses Kapitels beschrieben, wird die Elternbildung nur am Rande erwähnt. Dem Begriff Elternbildung soll deshalb im Rahmen dieses Kapitels noch stärkere Aufmerksamkeit zukommen.

Elternbildung wird in Österreich auf der Website des Bundeskanzleramts wie folgt definiert:

„Elternbildung bedeutet, in Vorträgen, Workshops, Eltern-Seminaren oder begleiteten Eltern-Kind-Gruppen Informationen zu sammeln, Erfahrungen mit anderen Eltern auszutauschen, eigene Stärken zu entdecken und praktische Anregungen für den Erziehungsalltag mitzunehmen. Ziel der Elternbildung ist es, die elterliche Kompetenz und die Erziehungsfähigkeit zu stärken und damit Schwierigkeiten in der Eltern-Kind-Beziehung vorzubeugen“ (BKA 2024a, o.S.).

Des Weiteren soll Elternbildung dabei helfen „(...) mit weniger Schimpfen mehr zu erreichen und bei allem Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes selbst nicht zu kurz zu kommen“ (BKA 2024a, o.S.). Diese Aspekte sollen Eltern einerseits durch die Vermittlung von Wissen nähergebracht werden. Weiters besteht ein Ziel auch darin, den Eltern ihre eigenen Stärken und Schwächen in der Vater- und Mutterrolle bewusst zu machen und ihnen zu ermöglichen, ihren individuellen Erziehungsstil zu reflektieren und weiterzuentwickeln (vgl. ebd.). Wichtig dabei ist, dass das Ziel nicht darin besteht, Eltern vorgefertigte Lösungen zu vermitteln, sondern sie vielmehr zu begleiten und zu unterstützen, ohne sie zu belehren und ihre Autonomie zu untergraben. „Demzufolge soll Elternbildung Lernprozesse auslösen, durch die sich die Kenntnisse, Fertigkeiten, Haltungen und Wertungen der Eltern erweitern“ (vgl. BKA 2024c, o.S.). In Österreich wird aber auch klar definiert, was Elternbildung *nicht* ist, nämlich Eltern- oder Familienberatung, Mediation, Therapie, Coaching, standardisierte Elterntrainings oder auch Angebote, die lediglich der Freizeitgestaltung und Erholung dienen. Elternbildung grenzt sich auch klar von funktioneller Elternarbeit in Bildungseinrichtungen ab, die dazu dient, die Zusammenarbeit mit Eltern zu unterstützen. Auch Fachliteratur, die ausschließlich an pädagogisches Fachpersonal gerichtet ist, ist nicht Teil der Definition von Elternbildung (ebd.; BKA 2024a).

Der Begriff Familienbildung wird nicht explizit definiert, denn „Elternbildung versteht sich als ein Angebot für Mütter, Väter, Großeltern und alle, die mit häuslicher Erziehung betraut sind“ (BKA 2024c, o.S.). In diesem Verständnis wird zwar von Elternbildung gesprochen, jedoch ist damit eine

Ausrichtung der Angebote an die gesamte Familie gemeint. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird trotzdem weiter von Eltern- und Familienbildung gesprochen, um zu verdeutlichen, dass sich die Angebote einerseits an Eltern, aber auch an die gesamte Familie richten können.

Eltern- und Familienbildung wird in allen Bundesländern von privaten oder öffentlichen Initiativen angeboten. Gemeinnützige Träger, Non-Profit-Organisationen sowie kirchliche Einrichtungen können seit dem Jahr 2000 eine finanzielle Förderung aus dem Familienlastenausgleichfonds beantragen, wenn die familienbildenden Angebote den gesetzlichen Förderrichtlinien entsprechen. Gegenstand der Förderung sind nach § 4 Absatz 1 Richtlinie zur Förderung der Elternbildung folgende Aspekte:

- a. „Elternbildungsveranstaltungen, die durchgängige Elemente der Information, Selbstreflexion und des Erfahrungsaustausches beinhalten und die von qualifizierten Referierenden durchgeführt werden,
- b. Maßnahmen der regionalen Bewusstseinsbildung in Bezug auf das jeweilige Elternbildungsangebot und zur Sicherung der Inanspruchnahme von Elternbildungsangeboten,
- c. Ausbildungslehrgänge, die mit dem Gütesiegel „Ausbildungslehrgänge in der Elternbildung“ ausgezeichnet sind.“

Das Ziel besteht darin, österreichweit ein qualitativ hochwertiges Eltern- und Familienbildungsangebot zur Verfügung zu stellen sowie Eltern und Familien den Zugang zu diesen Angeboten möglichst kostengünstig und niederschwellig zu ermöglichen (vgl. BKA 2024c, o.S.). Deshalb gibt es auch weitere staatliche Angebote, wie beispielsweise einen österreichweiten Veranstaltungskalender für Angebote der Eltern- und Familienbildung sowie monatliche Expertinnen- und Expertenbeiträge zu Erziehungsthemen, wöchentliche News und Tipps für Eltern und Familien sowie Informationen für Anbieterinnen und Anbieter von Eltern- und Familienbildungsveranstaltungen. Zudem stellt das Familienressort kostenlose Broschüren („ElternTIPPS“) zu verschiedenen Erziehungsthemen zur Verfügung. Weitere Angebote der Eltern- und Familienbildung werden in Österreich durch eine Vielzahl von staatlichen und kirchlichen Organisationen sowie durch lokale Einrichtungen koordiniert und angeboten. Diese sind beispielsweise Eltern-Kind-Zentren, Kinderschutzzentren sowie Elterninitiativen. Der größte Anbieter im Bereich der institutionellen Eltern- und Familienbildung in Österreich ist die Katholische Elternbildung. Hinzuzufügen ist an dieser Stelle auch, dass die Katholische Elternbildung nicht nur die Teilnahme an familienbildenden Angeboten ermöglicht, sondern auch eine Ausbildung zur zertifizierten Elternbildnerin oder zum zertifizierten Elternbildner anbietet (vgl. Katholisches Bildungswerk Steiermark 2024b; Schräfl 2019). Auf die Rahmenbedingungen der Ausbildung zur Elternbildnerin oder zum Elternbildner wird im Anschluss noch näher eingegangen.

In der Steiermark koordiniert das Referat für Familie, Erwachsenenbildung und Frauen die Eltern- und Familienbildung über das ZWEI & MEHR-Netzwerk Elternbildung: „Das ZWEI & MEHR-Netzwerk Elternbildung ist ein Zusammenschluss qualitätsgesicherter Elternbildungseinrichtungen, welches durch die überregionale Kooperation, den gemeinsamen Erfahrungsaustausch, die kontinuierliche Zusammenarbeit und durch die Vernetzung mit weiteren Netzwerken sowie Fachstellen die Elternbildung in der Steiermark nachhaltig weiterentwickelt“ (Land Steiermark 2024f, o.S.). Neben rechtlicher Unterstützung ist das Referat verantwortlich für die Koordination und Förderung verschiedener Projekte sowie der Anbieterinnen und Anbieter im Bereich der Eltern- und Familienbildung (vgl. ebd.; Land Steiermark 2024g). Es vereint qualitätsgesicherte Elternbildungseinrichtungen und konzentriert sich darauf, adäquate Bildungsangebote anzubieten (vgl. Land Steiermark 2024f, o.S.).

„Das Referat möchte Familien in all ihrer Vielfalt ansprechen und stärken. Gemäß dem Motto ZWEI & MEHR ist Familie MEHR - ein MEHR an Generationen, Familienformen und Bedürfnissen rund um das tägliche Familienleben“ (Land Steiermark 2024g, o.S.).

Die Aufnahme in das ZWEI & MEHR-Netzwerk Elternbildung ist für Einrichtungen möglich, die die Qualitätskriterien erfüllen. Diese umfassen fünf Kategorien, nämlich die Rahmenbedingungen und die Struktur, die Qualitätssicherung und -entwicklung, die Netzwerkarbeit und Kooperation, die Öffentlichkeitsarbeit und das Datenmonitoring sowie die Angebotsgestaltung. Zentrales Prinzip für die Aufnahme in das ZWEI & MEHR-Netzwerk Elternbildung ist, dass Elternbildung die Kernaufgabe der Einrichtung ist. Außerdem muss zumindest ein Sitz in der Steiermark vorliegen und die bestehenden sozial- und arbeitsrechtlichen Regelungen für das Organisationspersonal müssen eingehalten werden (vgl. Land Steiermark o.J., S. 2 ff.). Auf der Homepage des ZWEI & MEHR-Netzwerks Elternbildung sind aktuell 18 Einrichtungen angeführt. Darunter sind 10 Eltern-Kind-Zentren, nämlich Aichfeld, Fürstenfeld, Gleisdorf, Graz, Mürztal, Bad Radkersburg, Stainz, Wagna, Voitsberg und Weiz. Des Weiteren sind folgende Einrichtungen Teil des ZWEI & MEHR-Netzwerks Elternbildung: Hebammen- und Familienzentrum Storchennest, Familien- und Begegnungszentrum Finkenhof, Familienakademie der Kinderfreunde Steiermark, FamilienWohnZimmer Kapfenberg, FamilienZelt Raaba-Grambach, Katholisches Bildungswerk Steiermark, MiO – MiteinanderOrt für Familien in Murau sowie SOFA Soziale Dienste GmbH (vgl. Land Steiermark 2024a, o.S.). Für die Anbieterinnen und Anbieter im ZWEI & MEHR-Netzwerk Elternbildung besteht die Möglichkeit, im Rahmen des Innovationscalls „Impuls:Elternbildung“ Projektförderungen für innovative und zukunftsweisende Elternbildungsprojekte zu erhalten. „Ziel ist es, daraus «Best Practice»-Beispiele zu generieren, welche von weiteren Elternbildungsanbieter_innen übernommen werden können“ (vgl. Land Steiermark 2024c, o.S.). Des Weiteren werden vom ZWEI & MEHR-Netzwerk Elternbildung weitere

Angebote zur Verfügung gestellt, nämlich der ZWEI & MEHR-Elterntreff und das ZWEI & MEHR-Familienmagazin. Ersteres zielt darauf ab, Veranstaltungen anzubieten, die interessierte Personen laufend zu verschiedenen Themen des Familienalltags informieren. Die Teilnahme an diesen Veranstaltungen ist kostenlos und es gibt sowohl Präsenz- als auch Online-Angebote. Auch eine Übersetzung in die Gebärdensprache ist möglich. Das ZWEI & MEHR-Familienmagazin ist eine Familienzeitschrift der A6 Fachabteilung Gesellschaft, Referat Familie, Erwachsenenbildung und Frauen des Landes Steiermark. Viermal jährlich informiert die Zeitschrift über jeweils spezifische Schwerpunktthemen rund um das Thema Familie. Eine Übersicht über aktuelle steirische Eltern- und Familienbildungsangebote gibt das Weiterbildungsnavi Steiermark. Jährlich findet auch eine Fachtagung statt und jederzeit können Kurzvideos oder Elternimpulse auf der Homepage abgerufen werden (vgl. Land Steiermark 2024f, o.S.). Ein sehr umfassendes Angebot, das sich an eine breite Zielgruppe wendet. Demnach sind Eltern und Personen mit Erziehungsaufgaben die Hauptzielgruppe, aber auch Kinder und Jugendliche sind im weiteren Sinn als Zielgruppe angeführt (vgl. Land Steiermark 2024e, o.S.). Dies geht auch aus der Aufgabenbeschreibung hervor, die der Elternbildung zukommt:

„Elternbildung...

...unterstützt Eltern/Erziehungsberechtigte als Expert_innen ihrer Kinder

...fokussiert die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen

...fördert die Entwicklung von Kindern und Erwachsenen in unterschiedlichen Familienformen" (Land Steiermark 2024d, o.S.)

Damit kommt der Elternbildung einerseits auch im heutigen Verständnis eine Präventions- und Unterstützungsfunktion zu, umfasst jedoch zahlreiche weitere Aufgaben, die mitunter darauf abzielen, Eltern in ihrem Wissen und Können zu stärken und sie in der Entwicklung einer starken Erziehungskompetenz zu unterstützen (vgl. Faas/Landhäußer *et al.* 2017, S. 15ff.). Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung von Informationen, sondern vielmehr um die Gestaltung eines gemeinsamen Dialogs, in welchem Eltern dabei unterstützt werden, eigene Antworten auf ihre Fragen zu finden (vgl. Schopp 2019, S. 23). „Im Mittelpunkt steht eine partnerschaftliche Begegnung den Eltern gegenüber als ExpertInnen ihrer Lebenswelt, ihrer Kinder“ (Bildungsnetzwerk Steiermark 2023a, o.S.). Das Bildungsnetzwerk Steiermark betont dabei die Bedeutung von Eltern-Kind-Zentren sowie elementaren Bildungseinrichtungen und Schulen. Begründet wird dies damit, dass die dort tätigen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner oft ein starkes Vertrauensverhältnis zu den Familien pflegen und dadurch in der Lage sind, effektive Begleitung und Unterstützung zu bieten (vgl. ebd.).

Die Tatsache, dass institutionelle Kinderbildungseinrichtungen eine wichtige Rolle bei der Bereitstellung von Eltern- und Familienbildungsangeboten spielen können, ist besonders interessant im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Die enge Verbindung zwischen Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen kann eine ideale Basis für eine ganzheitliche Eltern- und Familienbildung schaffen, die nicht nur auf Wissensvermittlung, sondern auch auf persönliche Beziehungen setzt. Gleichzeitig gibt es jedoch kaum Hinweise darauf, dass elementare Bildungseinrichtungen oder Schulen Anspruch auf eine Förderung für familienbildende Angebote haben, wenngleich sie als wichtige Orte für Eltern- und Familienbildung angesehen werden. Diesem Thema wird in Kapitel 5 noch stärkere Aufmerksamkeit geschenkt. Zunächst wird beschrieben, welche Möglichkeiten es in Österreich gibt, sich zur Elternbildnerin oder zum Elternbildner ausbilden zu lassen. Da die Qualitätsentwicklung und -sicherung im Bereich der Erwachsenenbildung ein wichtiges Kriterium darstellt, kommt nun auch den Ausbildungsstandards im Bereich der Eltern- und Familienbildung eine besondere Rolle zu, denn „[f]ür qualitätsvolle Elternbildungs-Veranstaltungen werden gut ausgebildete Elternseminar-Leitende und Leitende von Eltern-Kind-Gruppen benötigt“ (BKA 2024b, o.S.).

Um in Österreich Elternbildnerin oder Elternbildner zu werden, gibt es verschiedene Ausbildungsmöglichkeiten. Auf der Website des Bundeskanzleramts sind mit Stand März 2024 österreichweit zehn Ausbildungen zur Elternbildnerin oder zum Elternbildner Gütesiegel-Zertifiziert, drei davon in der Steiermark: Der *Diplomlehrgang Elternbildung* sowie der *Ausbildungslehrgang zur Leitung von Eltern-Kind-Gruppen* des Katholischen Bildungswerks der Diözese Graz-Seckau und der *Ausbildungslehrgang zur Leitung von Elternseminaren zu den Lebensphasen Schwangerschaft, Geburt und frühe Elternschaft* des Vereins zur Vorbereitung auf Geburt und Elternschaft (vgl. BKA 2024b, o.S.). Diese drei Ausbildungsmöglichkeiten werden im Folgenden nun näher beschrieben.

Der *Diplomlehrgang Elternbildung* wird vom Katholischen Bildungswerk Steiermark angeboten. Die Ausbildung erfolgt berufsbegleitend und praxisorientiert und richtet sich an „(...) Personen mit pädagogischer Grundausbildung oder vergleichbarer Qualifikation, die gerne als ReferentInnen in der Eltern- und Familienbildung tätig sein möchten“ (Katholisches Bildungswerk Steiermark 2024b, o.S.). Die Ausbildung umfasst drei Semester mit 230 Stunden und schließt mit Diplom ab. Im Rahmen dieser Ausbildung müssen 10 Module absolviert werden, die auch das Verfassen von Praxisarbeiten und einer Abschlussarbeit mit Literaturstudium beinhalten. Die Kosten betragen 1.300€, exklusive Verpflegung und Nächtigungskosten, jedoch sind Fördermöglichkeiten über das Arbeitmarktservice möglich. Die Ausbildung ist im Rahmen der Weiterbildungsakademie Österreich mit 14,5 ECTS-Punkten akkreditiert (vgl. ebd., o.S.).

Der *Ausbildungslehrgang zur Leitung von Eltern-Kind-Gruppen* wird ebenfalls vom Katholischen Bildungswerk angeboten und richtet sich an Personen, die bereits Eltern-Kind-Gruppen leiten oder eine solche Gruppe gründen möchten. Eltern-Kind-Gruppen sind informelle Treffpunkte für Kinder und deren Familien, die auf der Website des Katholischen Bildungswerks wie folgt definiert werden: „Kinder spielen mit Kindern. Eltern reden über das „Eltern-sein“. Gemeinsam ist das eine Eltern-Kind-Gruppe“ (vgl. Katholisches Bildungswerk Steiermark 2024c, o.S.). Die Ausbildung zur Eltern-Kind-Gruppenleitung ist kostenlos und gliedert sich in einen Theorie- und Praxisteil. Der Theorieteil wird in Form eines Online-Termins abgehalten und beinhaltet Themen wie rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen sowie Kinderschutzrichtlinien und Finanzierungsmöglichkeiten. Der Praxisteil der Ausbildung bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, an einem Praxistreffen teilzunehmen, welches in Voitsberg, Mariatrost in Graz oder in Puch bei Weiz stattfindet (vgl. Katholisches Bildungswerk Steiermark 2024a, o.S.).

Der *Ausbildungslehrgang zur Leitung von Elternseminaren zu den Lebensphasen Schwangerschaft, Geburt und frühe Elternschaft* richtet sich an Personen mit einer pädagogischen, beratenden oder medizinischen Ausbildung. Ist eine solche Ausbildung nicht vorhanden, muss ein Kompetenzportfolio vorgelegt werden. Die Dauer der Ausbildung umfasst elf Module und ist mit 14 ECTS akkreditiert. Im Rahmen der Module müssen folgende Aspekte erbracht werden: die Abhaltung von Lehrproben, die Erstellung eines mindestens 6-teiligen Kurskonzeptes und die Durchführung der Lehrauftritte, die Hospitation bei zwei Seminaren zur Vorbereitung auf Geburt und Elternschaft, die Vorlage und Präsentation einer Fachbereichsarbeit, ein Literaturstudium sowie der Nachweis über die Teilnahme am Kurs „Digitale Medien“ im Ausmaß von mindestens 0,5 ECTS. Die Kosten betragen 3.200€ bei einmaliger Zahlung und 3.600€ bei Ratenzahlung, exklusive Fahrtkosten, Unterkunft und Verpflegung. Unter bestimmten Bedingungen kann auch hier um Förderung angesucht werden (vgl. Verein zur Vorbereitung auf Geburt und Elternschaft 2024, o.S.).

Die Ausbildung zur Elternbildnerin und zum Elternbildner durch zertifizierte Einrichtungen soll sicherstellen, dass qualitätsvolle Eltern- und Familienbildungsveranstaltungen von gut ausgebildeten Personen durchgeführt werden. Diese sollen einerseits über aktuelle wissenschaftliche Kenntnisse und über Methoden verfügen, die das Lernen Erwachsener ermöglichen und fördern (vgl. BKA 2024b, o.S.). Nachdem die Rahmenbedingungen der Eltern- und Familienbildung nun aufgeschlüsselt wurden, widmet sich der nächste Teil dieses Kapitels den Angebotsformaten.

4.2 Angebotsformate in der Eltern- und Familienbildung

Die Angebotsformate der Eltern- und Familienbildung sind vielfältig und reichen von offenen Angeboten wie Elterncafés bis hin zu stärker formalisierten Veranstaltungen wie Vorträgen und Seminaren. Diese Vielfalt spiegelt sich auch in unterschiedlichen Strukturierungsformen wider und kann, wie bereits in Kapitel 4.1 erwähnt, eine Kombination aus formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen umfassen (vgl. Faas/Landhäußer *et al.* 2017, S. 16). Welche Angebotsformate in der Eltern- und Familienbildung besonders präsent sind, ist Teil dieses Kapitels.

Die Studie „Neue Wege in der Elternbildung“ aus dem Jahr 2024 liefert aktuelle Daten zur Angebotslandschaft der Eltern- und Familienbildung in Österreich. Bei dieser Studie handelt es sich um eine Fragebogenerhebung, die insbesondere die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Eltern- und Familienbildung während der Corona-Pandemie untersuchte. Dabei wurden drei Perspektiven betrachtet, nämlich jene der Träger, der Einrichtungsleitungen sowie der Kursleiterinnen und Kursleiter. Insgesamt konnten die Antworten von 51 Trägern beziehungsweise Einrichtungsleitungen und 46 Kursleiterinnen und Kursleiter ausgewertet werden. Zentrales Ziel der Studie war es, die Erfahrungswerte in Bezug auf digitale Angebote und Methoden der in der Eltern- und Familienbildung tätigen Akteurinnen und Akteure zu erheben und daraus Empfehlungen für eine bedürfnisgerechte Integration digitaler Angebote im Bereich der Eltern- und Familienbildung abzuleiten (vgl. Buchebner-Ferstl/Geserick 2024, S. 9 f.). Die Ergebnisse zeigen, dass die zunehmende Digitalisierung während der Pandemie zu Veränderungen auf drei Ebenen der Eltern- und Familienbildung führte, nämlich auf der Angebotsebene, der Einstellungsebene und auf der Ebene der Erreichbarkeit. Diese drei Ebenen sollen im Rahmen dieses Kapitels einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Da die Corona-Pandemie für eine sehr starke Beschleunigung der Digitalisierung gesorgt hat, erscheint es auch bedeutsam, die Angebotslandschaft der Eltern- und Familienbildung vor der Pandemie in den Blick zu nehmen. Hierfür wird eine österreichische Studie aus dem Jahr 2008 herangezogen, die sich mit der Evaluation der Elternbildung in Österreich auseinandergesetzt hat. Wie sich die Angebotslandschaft in den letzten Jahren entwickelt hat, wird im Rahmen dieses Kapitels verdeutlicht.

Auf der *Angebotsebene* wurde deutlich, dass die gängigsten Veranstaltungsformen in der Eltern- und Familienbildung auch nach der Pandemie Vorträge und Seminare beziehungsweise Workshops sind, denn sie werden von 94% der Träger und Einrichtungsleitungen und von 73,9% der Kursleiterinnen und Kursleiter angeboten. Des Weiteren bieten 76,5% der Träger sowie 34,8% der Kursleiterinnen und Kursleiter Eltern-Kind-Gruppen an (vgl. Buchebner-Ferstl/Geserick 2024, S. 17). Diese Angebote erwiesen sich auch bereits im Jahr 2008 als sehr beliebt. Insbesondere Seminare oder Kurse,

sowie Eltern-Kind-Gruppen und Vorträge dominierten unter den Eltern- und Familienbildungsangeboten (vgl. Klepp/Buchebner-Ferstl/Cizek/Kaindl 2008, S. 12 f.). Die Digitalisierung spielte damals insgesamt noch eine sehr untergeordnete Rolle bei den Eltern und auch in der Eltern- und Familienbildung. Folgendes Beispiel schildert diese Tatsache eindrücklich: Noch vor etwa 18 Jahren nutzten nur 6,2% der befragten Personen das Internet „sehr oft“ als Informationsmedium in Erziehungsfragen. Im Gegensatz dazu gaben fast 50% der Eltern an, das Internet „nie“ als Informationsmedium zu verwenden und das, obwohl 75% der Personen Zuhause einen Internetanschluss hatten (vgl. ebd., S. 49). Aktuelle Studien zeichnen hier ein ganz anderes Bild. Im Jahr 2024 findet informelle Elternbildung vermehrt im Internet statt, denn der Großteil der Eltern nutzt heute das Internet zur Informationsrecherche (vgl. Buchebner-Ferstl/Geserick 2024, S. 8). Auch im Bereich der Eltern- und Familienbildung sind Online-Veranstaltungen heute bei etwa vier Fünftel (80,4%) der befragten Träger und Einrichtungsleitungen sowie bei zwei Drittel der Kursleiterinnen und Kursleiter (65,2%) Teil des Angebots. Diese Online-Veranstaltungen sind hauptsächlich in Form von Online-Vorträgen oder digitalen Workshops gestaltet, während Podcasts oder Videocasts eher selten anzutreffen sind. Einige Kursleiterinnen und Kursleiter bieten auch E-Learning-Kurse an, was mit 16,7 % etwas häufiger vorkommt als bei den Trägern und Einrichtungsleitungen, bei denen dies nur bei 7,3 % der Fall ist (vgl. ebd., S. 17). Hinsichtlich der Angebotspalette sind im Vergleich zu den Daten aus dem Jahr 2008 folglich große Unterschiede festzustellen. Online-Veranstaltungen wurden während der Pandemie vom Großteil (86,3%) der Träger und Einrichtungsleitungen integriert und das Angebot an neuen, überwiegend digitalen Eltern- und Familienbildungsformaten ausgeweitet, denn vor der Pandemie hatten drei Viertel der Träger beziehungsweise Einrichtungsleitungen sowie etwa zwei Drittel der Kursleiterinnen und Kursleiter gar keine digitalen Angebote im Programm (vgl. ebd., S. 62). Als besonders beliebt erwiesen sich aus Sicht der Träger beziehungsweise Einrichtungsleitungen sowie auch der Kursleiterinnen und Kursleiter Beiträge in sozialen Medien sowie Online-Vorträge und digitale Workshops (vgl. ebd., S. 25). Dennoch gab es seitens der Träger und Einrichtungsleitungen sowie auch der Kursleiterinnen und Kursleiter ein deutliches Bestreben, ehestmöglich wieder zu Präsenzangeboten zurückzukehren (vgl. ebd., S. 62). Die zentrale Rolle der persönlichen Interaktion und des Austauschs in der Eltern- und Familienbildung spielten bereits in der Vergangenheit eine wesentliche Rolle und dieser Aspekt scheint sich bis heute kaum verändert zu haben. Trotz der Digitalisierung wird der persönliche Kontakt weiterhin als unverzichtbar angesehen, besonders für Angebote, die einen intensiven Austausch erfordern, wie beispielsweise in Eltern-Kind-Gruppen (vgl. ebd., S. 49ff.).

Die Digitalisierung hat folglich zu einer Diversifizierung der Angebotslandschaft in der Eltern- und Familienbildung geführt, sowie auch zu einer größeren Akzeptanz digitaler Angebote. Dies wird auf

der *Einstellungsebene* deutlich, denn insgesamt wurde eine positive Resonanz bei allen Beteiligten in Bezug auf digitale Eltern- und Familienbildungsformate deutlich, wenngleich die Umstellung auch Herausforderungen wie etwa die unterschiedliche Vertrautheit mit digitalen Medien und das Fehlen persönlicher Austauschmöglichkeiten mit sich brachte, was sowohl von Eltern als auch von Kursleiterinnen und Kursleitern bemängelt wurde (vgl. Buchebner-Ferstl/Geserick 2024, S. 27 ff.). Die größte Herausforderung stellte aus Sicht der Träger und Einrichtungsleitungen der Umstand dar, dass es nicht immer möglich war, Konzepte von Präsenzveranstaltungen direkt in eine digitale Form zu übertragen. Auch die Gewöhnung an die neue Situation, insbesondere an das digitale Setting, war sowohl für Eltern als auch für die Kursleiterinnen und Kursleiter schwierig. Auch die fehlende physische Nähe wurde bemängelt, da aus Sicht der Kursleiterinnen und Kursleiter die Gruppendynamik dadurch negativ beeinflusst wurde. Weniger Probleme bereitete das Vorhandensein des technischen Equipments, denn die technische Ausstattung wurde größtenteils als ausreichend wahrgenommen. Einige Kursleiterinnen und Kursleiter gaben jedoch an, zusätzliche Unterstützung, insbesondere in Bezug auf technisches und didaktisches Know-how, zu benötigen. Gleichzeitig wurde hervorgehoben, dass die digitale Infrastruktur während der Pandemie insgesamt verbessert wurde und auch Schulen sowie methodische Hilfestellungen für Kursleiterinnen und Kursleiter erheblich zugenommen haben. Somit erlebten die Kursleiterinnen und Kursleiter die Resonanz auf digitale Workshops sowie Online-Vorträge überwiegend als positiv (vgl. ebd., S. 63).

Auf der Ebene der *Erreichbarkeit* ist die Einschätzung von Trägern und Einrichtungsleitungen sowie von Kursleiterinnen und Kursleitern zum Teil sehr unterschiedlich. Übereinstimmend gaben jedoch mehr als die Hälfte der Träger als auch der Kursleiterinnen und Kursleiter an, dass digitale Eltern- und Familienbildungsformate hauptsächlich Eltern ansprachen, die auch mit Präsenzangeboten gut erreicht wurden. Allerdings gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung, ob bestimmte Elterngruppen während der Pandemie möglicherweise besser erreicht werden konnten. Etwa die Hälfte der Kursleiterinnen und Kursleiter stimmt dieser Annahme zu, während nur etwa ein Drittel der Einrichtungsleitungen dieser Einschätzung zustimmt (vgl. Buchebner-Ferstl/Geserick 2024, S. 32 ff.), denn einige Eltern konnten auch durch digitale Angebote nur schwer erreicht werden:

„Überwiegend handelte es sich demnach um Personen, welche in irgendeiner Weise mit den digitalen Angeboten nicht gut zurechtkamen, sei es aufgrund einer geringen Vertrautheit mit digitalen Medien, aufgrund von technischen Problemen oder fehlender Hardware, oder auch, weil der digitale Zugang prinzipiell abgelehnt wurde“ (Buchebner-Ferstl/Geserick 2024, S. 35).

Neben digitalen Gründen wurden auch andere Faktoren genannt, wie beispielsweise die Tatsache, dass Personen, die bereits Präsenzangebote nicht genutzt haben, auch digitale Angebote meiden.

Zudem seien überlastete und überforderte Eltern ebenfalls schwerer erreichbar (vgl. Buchebner-Ferstl/Geserick 2024, S. 35). Digitale Eltern- und Familienbildungsformate bieten aber auch zahlreiche Chancen für Eltern und Familien. Beispielsweise profitierten insbesondere Eltern, die aus Mobilitäts- oder Kinderbetreuungsgründen nur erschwert an Präsenzveranstaltungen teilnehmen konnten, von digitalen Angeboten sowie auch Eltern, die anonym bleiben wollen (vgl. ebd., S. 36).

Eine Schweizer Studie aus dem Jahr 2021 bringt eine weitere interessante Perspektive in diese Thematik ein. Sie beschäftigt sich mit den Interessen und Bedürfnissen der Eltern in Bezug auf eltern- und familienbildende Angebote. Demnach bevorzugen Eltern heute möglichst niederschwellige Austauschmöglichkeiten mit anderen Eltern und Fachpersonen sowie digitale Informations-Plattformen. Eltern- und Familienbildungsangebote sollten folglich möglichst alltagsnah verfügbar sein und informellen Charakter haben, um den Kontakt zu anderen Personen möglichst unkompliziert herstellen zu können. Außerdem sollte Eltern- und Familienbildung kostengünstig sein und eine flexible Teilnahme ermöglichen, entweder online oder in Präsenz (vgl. Chiapparini/Junker/Müller de Menezes 2021, S. 4 ff.). Es stellt sich nun die Frage, an welche Zielgruppen sich das Angebot der Eltern- und Familienbildung richtet und inwiefern familienbildende Angebote in Anspruch genommen werden.

4.3 Ausrichtung und Inanspruchnahme von familienbildenden Angeboten

Im Jahr 2008 richteten sich mehr als die Hälfte der Veranstaltungen im Bereich der Eltern- und Familienbildung speziell an Eltern mit Kindern im Kindergartenalter. In etwa jede zehnte Veranstaltung war auf werdende Eltern ausgerichtet. Nur ein geringer Anteil der Veranstaltungen richtete sich an spezielle Zielgruppen wie Eltern mit Migrationshintergrund, Alleinerziehende oder an Großeltern sowie andere familiäre Bezugspersonen. Diese Ausrichtung deckt sich in vielen Bereichen mit den Personen, die an den Eltern- und Familienbildungsangeboten teilnahmen, denn besonders häufig besuchten Mütter mit ein oder zwei nicht schulpflichtigen Kindern die Veranstaltungen. Männer machten nur etwa 13% der Teilnehmenden aus. Pflichtschulabsolventinnen und Pflichtschulabsolventen waren in den Veranstaltungen ebenfalls selten vertreten, bei Frauen lag der Anteil bei 3,3%, bei Männern bei 1,6%. Auch sehr junge oder ältere Personen waren kaum auf Eltern- und Familienbildungsveranstaltungen anzutreffen. Interessant ist, dass Männer häufiger mit ihrem Partner oder ihrer Partnerin gemeinsam eine Veranstaltung besuchten und dass im Vergleich zur Gesamtbevölkerung mehr alleinerziehende Männer als Frauen an den Veranstaltungen teilnahmen (vgl. Klepp/Buchebner-Ferstl *et al.* 2008, S. 106 ff.). Die Ausrichtung des Angebots ist auch heute noch sehr ähnlich, wenngleich sich die Zielgruppenausrichtung ein Stück weit geöffnet hat.

Die Studie *Neue Wege in der Elternbildung* aus dem Jahr 2024 ergab, dass die Zielgruppen, an welche sich Angebote der Eltern- und Familienbildung richten, aus Sicht der Träger beziehungsweise Einrichtungsleitungen und der Kursleiterinnen und Kursleiter zum Teil unterschiedlich wahrgenommen werden. Während Träger und Einrichtungsleitungen eine breitere Zielgruppe ansprechen, spezialisieren sich Kursleiterinnen und Kursleiter stärker. Beide gaben jedoch an, dass *Eltern allgemein*, *Eltern mit Kindern im Alter von 0-3 Jahren* und *Eltern mit Kindern im Alter von 3 – 6 Jahren* die Hauptzielgruppen für eltern- und familienbildende Angebote sind. Aber es richten sich aus Sicht der Träger und Einrichtungsleitungen auch viele Angebote an spezielle Zielgruppen wie beispielsweise Väter oder Großeltern (je 47,1%), Alleinerziehende (45,1%), Eltern mit interkulturellem Hintergrund (37,3%), Eltern von Kindern mit Behinderungen (35,3%) sowie Patchworkfamilien (35,3%) (vgl. Buchebner-Ferstl/Geserick 2024, S. 16).

Aktuelle Zahlen zur Teilnahme an diesen Angeboten in Österreich gibt es nicht, daher werden als Referenz Daten aus Deutschland herangezogen. Demzufolge wurden die Angebote auch im Jahr 2019 zum Großteil von Müttern genutzt (78%). „Perspektivisch wird erwartet, dass sich der Anteil der Väter bei der Wahrnehmung von Angeboten zwar erhöht, aber mittelfristig weiterhin überwiegend Mütter angesprochen werden“ (Juncke/Lehmann/Nicodemus/Stoll/Weuthen 2021, S. 54). Damit sind Väter weiterhin eine Randgruppe im Bereich der Eltern- und Familienbildung und werden es vielleicht auch bleiben. Jedoch hat sich ein deutlicher Wandel hinsichtlich des Bildungsstandes der Teilnehmenden vollzogen. Während im Jahr 2008 vor allem höher gebildete Personen an familienbildenden Angeboten teilnahmen, nahmen im Jahr 2019 vor allem Personen mit mittlerem oder niedrigem sozialen Status familienbildende Angebote in Anspruch. Etwa zwei Drittel der Träger beziehungsweise Einrichtungen gaben an, dass die Teilnahme an familienbildenden Angeboten insbesondere von Paarfamilien (64%) und Alleinerziehenden (66%) (eher) hoch ist. Ergänzend dazu berichtete auch fast die Hälfte der Träger beziehungsweise Einrichtungsleitungen, dass die Nutzung ihrer Angebote durch Familien mit geringem Einkommen oder mit Bezug von Transferleistungen (eher) hoch war (je 46%). Auch das Alter der Kinder spielt bei der Zielgruppenerreichung eine Rolle und auch dieses hat sich gewandelt, denn anders als vor einigen Jahren, konnten durch die Angebote nicht nur Eltern mit Kleinkindern erreicht werden, sondern es wurden durch die Angebote auch 46% der Familien mit Schulkindern angesprochen (vgl. ebd., S. 55 ff.).

Es wurde deutlich, dass sich im Laufe der Jahre die Erreichbarkeit der Zielgruppen in einigen Bereichen verändert hat. Es stellt sich nun die Frage, welche Interessen und Bedürfnisse seitens der Eltern und Familien dahinterliegen.

Buchebner-Ferstl/Baierl *et al.* (2011) kamen zu dem Ergebnis, dass „[d]ie grundlegende Voraussetzung für das Interesse an Elternbildung und die Inanspruchnahme entsprechender Angebote (...) die persönliche Betroffenheit [ist]“ (S. 14). Auch eine aktuelle Studie aus der Schweiz kam zu dem Ergebnis, dass Eltern einen individuellen Mehrwert sehen müssen, um regelmäßig an Eltern- und Familienbildungsangeboten teilzunehmen. Dieser persönliche Nutzen kann beispielsweise darin bestehen, dass sich Eltern in ihrem Verhalten bestätigt fühlen, oder dass sie bestimmte persönliche Ziele besser umsetzen können (vgl. Chiapparini/Junker *et al.* 2021, S. 33 f.). Klepp/Buchebner-Ferstl *et al.* (2008) haben verschiedene Interessen von Eltern identifiziert. Das mit Abstand beliebteste Thema betraf die *Entwicklungsphasen des Kindes* (72,6%), gefolgt vom Thema *Erziehungsziele und -stile* (58%). Für mehr als die Hälfte der befragten Personen waren auch die Themen *Aggressionen unter Kindern* (55,5%), *Konfliktlösung* (53,5%) sowie *Ernährung und Gesundheit* (50,2%) interessant. Weniger interessierende Themenbereiche betrafen *Medien* (16,9%), *Sexualerziehung* (16,7%), *rechtliche und finanzielle Fragen* (12,3%) sowie *Schwangerschaft und Geburt* (10,9%) (vgl. S. 46f.). Es zeigte sich aber auch, dass nicht alle interessierenden Themenbereiche im Rahmen der Eltern- und Familienbildung adressiert werden konnten. Besonderer Informationsbedarf zeigte sich bei Themen wie *Geschwisterstreit* und *Aggressionen zwischen Kindern* oder auch beim Thema *Schule, Lernen und Lernschwierigkeiten*. Schließlich wurde auch der spezielle Bedarf an Themen wie *Stief- und Patchworkfamilien* hervorgehoben (vgl. ebd., S. 111 ff.). Aktuellere Daten zu dieser Thematik liefert die „Innovationsstudie zu Elternbildungssettings“ in der Schweiz. Auch heute sind die Themen, die Eltern interessieren, vielfältig. Erweitert haben sie sich in den letzten Jahren aber insbesondere um den Aspekt der Selbstreflexion. Die Themen *Pubertät* oder *Schule und Lernen* sind beispielsweise noch immer interessierende Bereiche, jedoch stellen sich Eltern nicht primär die Frage, wie sie mit Jugendlichen agieren sollen, sondern möchten vielmehr ihre eigene elterliche Haltung finden. Themen wie *Schwangerschaft und Baby* wurden beispielsweise um berufliche Fragen erweitert, die sich insbesondere Frauen stellen. Diese betreffen zum Beispiel den Wiedereinstieg, die Anstellungsbedingungen und auch die veränderte Rolle am Arbeitsplatz nach der Karenzzeit. Auch Selbstfürsorge und das Setzen persönlicher Grenzen sind aktuell interessierende Themenbereiche (vgl. Chiapparini/Junker *et al.* 2021, S. 36).

Im Rahmen dieses Kapitels wurde die Eltern- und Familienbildung im Kontext der Erwachsenenbildung dargestellt und deren Angebotslandschaft näher beleuchtet. Ein Aspekt, der jedoch nur ansatzweise erwähnt wurde, ist die Rolle der Kinderbildungseinrichtungen wie Kinderkrippen, Kindergärten und Schulen. Welche innovativen Konzepte es in diesem Bereich gibt und welche Rolle der Bildungscampus Sinabelkirchen dabei spielt, wird im nächsten Kapitel behandelt.

5 Innovative Konzepte für Kinderbildungseinrichtungen

Bildungsangebote für Kinder sowie deren Familien sind meist an unterschiedliche Institutionen angebunden. Während Angebote für Kinder vor allem an Institutionen wie Kinderkrippen, Kindergärten oder Schulen gekoppelt sind, gibt es familienbildende Angebote vor allem in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. „Mit dieser Parzellierung einher geht eine starke Spezialisierung und Professionalisierung der entsprechenden pädagogischen Fachkräfte, Überschneidungen sind nach diesem Modell eher die Ausnahmen, höchstens wenn etwa der Kindergarten einen Elternabend anbietet“ (Sommer 2008, S. 186). Michael Sommer sieht viele Nachteile in dieser Situation: „Es gibt kaum Kooperation oder Absprachen, jede Form hat ihre Stammteilnehmerschaft, Fachkräfte haben oft nicht das Knowhow, zu einem anderen Segment des Systems zu springen, die potenziellen Kunden [und Kundinnen] haben viele verschiedene Ansprechpartner [und Ansprechpartnerinnen] und finden sich in dem zergliederten Angebot nicht zurecht“ (ebd.). Mittlerweile gibt es Bestrebungen, diese Komplexität an Angeboten unter einem Dach zu vereinen. Insbesondere in Deutschland wurden in diesem Bereich innovative Ansätze entwickelt und gefördert, was im Rahmen dieses Kapitels noch näher beschrieben werden soll. Zunächst soll jedoch ein grundlegender Ansatz beschrieben werden, der vor allem das Potenzial von Kinderbildungseinrichtungen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern erkannt hat, nämlich *Early Excellence*. Diesem Ansatz widmet sich das folgende Kapitel, um aufzuzeigen, wie die Zusammenarbeit mit Eltern in Kinderbildungseinrichtungen gestaltet werden kann. Anschließend werden anhand konkreter Praxisbeispiele aus Deutschland und Österreich Möglichkeiten aufgezeigt, die eine umfassende Bildungskontinuität für Kinder und deren Familien gewährleisten können.

5.1 Early Excellence – ein integrativer und ganzheitlicher Ansatz

Der Early Excellence-Ansatz entstand im Jahr 1997 in England und markiert eine bedeutende Wendung in der englischen Bildungspolitik, da bis dahin wenige finanzielle Mittel in die frühkindliche Bildung geflossen waren. Durch Investitionen in die Frühpädagogik und die integrierte Familienarbeit sollte eine Grundlage geschaffen werden, um allen Kindern, unabhängig von ihrem sozialen oder ökonomischen Hintergrund, frühzeitig Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung, Betreuung und Erziehung zu ermöglichen. Der Early Excellence-Ansatz zielt darauf ab, durch niederschwellige Angebote und die aktive Einbindung der Eltern, die Bildungschancen von Kindern zu erhöhen und bestehende Ungleichheiten im Zugang zu Bildungsressourcen abzubauen und bezieht damit auch die Eltern in den Bildungsprozess mit ein (vgl. Rau/Saumweber/Kluge 2018, S. 4).

Dieser Ansatz überzeugte auch in Deutschland, nämlich vor allem dadurch, „(...) dass er explizit das ganze System eines Kindes mit in den Blick nimmt und sich aus diesem Grund auch an die Familien richtet“ (Rau/Saumweber *et al.* 2018, S. 5). Angeregt und gefördert durch die Heinz und Heide Dürr Stiftung setzte das Pestalozzi-Fröbelhaus, ein sozialpädagogischer Bildungsträger in Berlin, dieses Konzept im Jahr 2000 erstmalig in Deutschland um (vgl. Heinz und Heide Dürr Stiftung 2021, S. 7). Dieses Konzept stieß insbesondere deshalb auf Anklang, weil es einen Perspektivenwechsel mit sich brachte: „(...) den Blick auf die Potenziale der Kinder, die aktive Einbeziehung der Eltern in die Bildungsprozesse ihrer Kinder und die Öffnung der Einrichtungen in das lokale Umfeld“ (ebd.). Im Folgenden werden die Grundsäulen des Early Excellence-Ansatzes näher beschrieben.

Der Early Excellence-Ansatz besteht aus drei grundlegenden Säulen: (1) Jedes Kind ist exzellent, (2) Eltern sind die Expertinnen und Experten ihrer Kinder und (3) Einrichtungen öffnen und vernetzen sich. Schon die erste Säule verrät eine positive Grundhaltung und das Hervorheben der Stärken und Potenziale der Kinder im Rahmen des Early Excellence-Ansatzes:

„Die entscheidende Grundhaltung des Early Excellence-Ansatzes ist: Kinder in einem positiven Licht sehen, ihre natürlichen Interessen und Potenziale erkennen, ihre Vorlieben entdecken (...). Im Alltag bedeutet das: Eltern und Erzieher*innen erkennen, womit Kinder aktuell gerne spielen und sich beschäftigen. Diese Interessen zu sehen und sie darin zu bestärken – und zwar ohne sie anzutreiben – heißt auch, sie wertzuschätzen. Denn: Jedes Kind ist kompetent und exzellent, so wie es ist“ (Heinz und Heide Dürr Stiftung 2021, S. 13).

Auch das Bild der Eltern ist ressourcenorientiert, denn Eltern werden als Expertinnen und Experten ihres Kindes anerkannt, wertgeschätzt und ernst genommen: „In der Zusammenarbeit zwischen pädagogischem Fachpersonal und Eltern geht es um einen gleichberechtigten, aktiven und respektvollen Dialog“ (Heinz und Heide Dürr Stiftung 2021, S. 15). Im Rahmen dieses Dialogs fließen die Sichtweisen und das Erfahrungswissen der Eltern in die pädagogische Arbeit ein. Weiters werden die Beobachtungen der Kinder in der Bildungseinrichtung ansprechend dokumentiert und den Eltern vermittelt und gleichzeitig erkundigt sich das pädagogische Fachpersonal auch bei den Eltern, welchen Interessen und Beschäftigungen das Kind Zuhause nachgeht, um im pädagogischen Alltag an der Erfahrungswelt der Familien anknüpfen zu können (vgl. ebd.).

Die dritte Säule basiert auf der Idee, das Angebot von Kinderbildungseinrichtungen zu erweitern, um ein „(...) weitgefächertes Angebot für Familien zu entwickeln (Heinz und Heide Dürr Stiftung 2021, S. 17). Dafür ist es notwendig, Kooperationsstrukturen im regionalen Umfeld zu schaffen und die pädagogische Arbeit nach außen hin transparent zu machen. Das Ziel besteht darin, eine Willkommensstruktur zu schaffen, die den Austausch auf mehreren Ebenen fördert (vgl. ebd.).

Seit 2009 gibt es auch in Österreich Bestrebungen, den Early Excellence-Ansatz in Kinderbildungseinrichtungen zu etablieren. Angeregt wurde das Interesse durch eine Delegation, bestehend aus Politikerinnen und Politikern sowie engagierten Personen, die nach Deutschland reisten, um dortige Familienzentren, die nach dem Early Excellence-Ansatz arbeiten, zu besichtigen. Inspiriert von den gewonnenen Einblicken, entstand der Wunsch, ähnliche Modelle auch in Österreich zu entwickeln. Angelehnt an deutsche Vorbilder wie Berlin und Nordrhein-Westfalen entstand in Rankweil somit das erste Familienzentrum in Österreich – der Kinder- und Familientreff Bifang (vgl. Rodriguez/Kicker 2011, o.S.). Die Gemeinde Rankweil beschreibt den Familientreff Bifang als

„(...) ein offenes Haus für alle Familien in Rankweil. Unter einem Dach sind Kinderbetreuungseinrichtungen (Kindergarten, Kleinkindbetreuung), die Elternberatung, ein Babytreff oder das Familiencafé untergebracht. Pädagog*innen begleiten Familien im Erziehungsalltag, organisieren Kurse, Vorträge oder Netzwerktreffen und stehen für Fragen rund um die Familie zur Verfügung“ (Zimmermann/Speckle 2024, o.S.).

Auch die Stadt Dornbirn hat dieses Konzept aufgegriffen und erweiterte im Schuljahr 2010 / 11 insgesamt 9 Kindergärten zu Familientreffpunkten, die mindestens zweimal im Monat Aktivitäten mit Eltern und Kindern umsetzen. Vor allem offene Angebote wie das Familienfrühstück sowie Vorlesenachmittage werden gerne angenommen. Wenngleich die Umstellung des klassischen Kindergartenbetriebs hin zu Familientreffpunkten auch Herausforderungen mit sich brachte, zeigt sich eine hohe Zufriedenheit mit diesem neuen Konzept:

„Die anfänglichen Bedenken der Kindergartenpädagoginnen [und Kindergartenpädagogen], dass die Familientreffpunkte in den Räumlichkeiten der Kindergärten eine Störung und auch Nutzungskonflikte auslösen würden, konnten in der Zwischenzeit zerstreut werden. Die Kindergärten sehen die Familientreffpunkte inzwischen als Bereicherung ihres Angebots und auch als ideale Möglichkeit, mit den Eltern in intensiverem Kontakt und Austausch zu sein“ (Rodriguez/Kicker 2011, o.S.).

Es wurde also deutlich, dass Early Excellence in manchen Teilen Österreichs bereits Anklang gefunden hat. Stärker ausgeprägt ist dieses Konzept jedoch in Deutschland. Um nun die praktische Umsetzung und die konzeptionelle Auffassung des Early Excellence-Ansatzes im Detail zu veranschaulichen, richtet sich der Blick auf ein konkretes Beispiel, nämlich auf die Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. Dieses Beispiel wurde ausgewählt, da es auf einem umfangreichen Konzept basiert und detaillierte Einblicke bietet, wie der Early Excellence-Ansatz umgesetzt werden kann. Gleichzeitig bietet das nordrhein-westfälische Modell Anlass zur Diskussion, insbesondere im Hinblick auf die stark sozialpädagogisch-orientierte Ausrichtung der Eltern- und Familienbildung in diesem Verständnis. Die Auseinandersetzung mit diesem Beispiel wird also auch wichtige Fragen aufwerfen, die die Sichtweise auf die Eltern- und Familienbildung betreffen.

5.2 Neue Wege: Familienzentren in Nordrhein-Westfalen

Das *Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration* in Nordrhein-Westfalen hat im Jahr 2005 eine Initiative gestartet, welche das Ziel verfolgte, Kinderbildungseinrichtungen zu Familienzentren weiterzuentwickeln:

„Ziel des Landesprogramms „Familienzentrum NRW“ ist die Zusammenführung von Bildung, Erziehung und Betreuung als Aufgabe der Kindertageseinrichtungen mit Angeboten der Beratung und Hilfe für Familien. Die Förderung von Kindern und die Unterstützung der Familien sollen Hand in Hand entwickelt und gestaltet werden“ (MFKJKS 2016, S. 7).

Die Organisationsformen können sehr unterschiedlich ausfallen. Möglich sind Organisationsformen wie „Unter einem Dach“, das Modell „Lotse“ sowie das Modell „Galerie“. Folgende Abbildungen veranschaulichen diese Modelle:



Abbildung 1: Modell "Unter einem Dach" (MFKJKS 2016, S. 10)

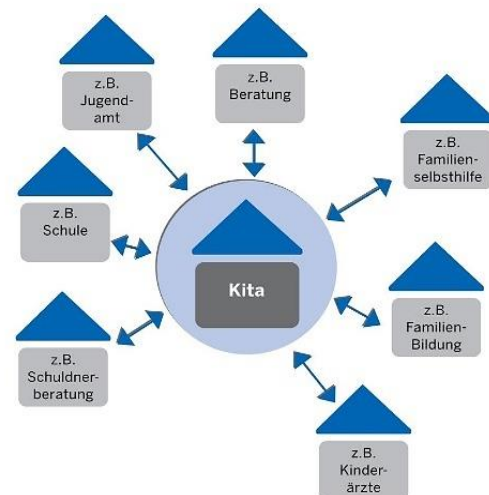


Abbildung 2: Modell "Lotse" (MFKJKS 2016, S. 12)

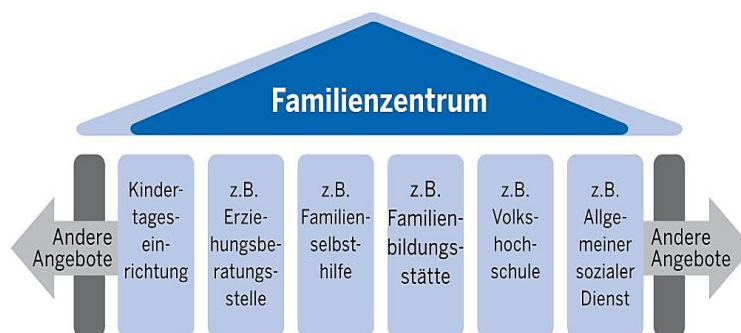


Abbildung 3: Modell "Galerie" (MFKJKS 2016, S. 15)

Zentrales Merkmal des Modells „Unter einem Dach“ ist, dass es alle Angebote an einem Ort unter einer Leitung vereint und in Kinderbildungseinrichtungen somit eine ganzheitliche Angebotsstruktur geschaffen werden kann. Im Modell „Lotse“ wird eine Netzwerkstruktur deutlich, was bedeutet, dass familienbildende Angebote zwar meist in der Kinderbildungseinrichtung stattfinden, sie jedoch üblicherweise von Personen aus dem Bereich Erziehungsberatung oder Familienbildung koordiniert werden. Dieses Modell stellt in Deutschland die häufigste Form dar. Das Modell „Galerie“ ist eine Mischung aus dem Modell „Unter einem Dach“ und dem Modell „Lotse“, wonach die Zusammenstellung der familienbildenden Angebote sehr unterschiedlich ausfallen kann. Zwar werden Angebote meist unter dem Dach der Kinderbildungseinrichtungen bereitgestellt, jedoch werden die Angebote schwerpunktmäßig von externen Fachkräften durchgeführt (MFKJKS 2016, S. 9 ff.). Um in den Familienzentren einen einheitlichen Qualitätsstandard sicherzustellen, können Familienzentren in Nordrhein-Westfalen das Gütesiegel „Familienzentrum NRW“ erhalten. Das Gütesiegel basiert auf festgelegten Kriterien, die vier Leistungs- und Strukturbereiche umfassen.

Die Leistungsbereiche umfassen (1) die Beratung und Unterstützung von Kindern und Familien, (2) Familienbildung und Erziehungspartnerschaft, (3) Kindertagespflege sowie (4) Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Der erste Leistungsbereich beinhaltet den Anspruch, dass Familienzentren als Anlaufstellen im Gemeinwesen fungieren, die bestehende Beratungs- und Unterstützungsangebote zusammenführen und neue, leicht zugängliche Dienstleistungen in Zusammenarbeit mit anderen Organisationen entwickeln. Der zweite Leistungsbereich stellt die unterschiedlichen Bildungs- und Lebensperspektiven von Kindern im Kontext der sozialen, finanziellen und kulturellen Situation der Familien ins Zentrum. Familienzentren haben demnach die Aufgabe, formelle und informelle Bildungsangebote für die gesamte Familie bereitzustellen, um die Chancengleichheit zu fördern. Des Weiteren unterstützen Familienzentren Familien bei der Suche nach qualifizierter Kindertagespflege, indem sie Eltern über die Leistungen und Vermittlungswege informieren und beraten. Die enge Zusammenarbeit mit Tagespflegepersonen ist von besonderer Bedeutung, um Angebotslücken zu schließen, insbesondere für Eltern mit Kindern unter drei Jahren und für jene, die außerhalb der üblichen Betreuungszeiten Unterstützung benötigen. Schließlich soll durch diverse Maßnahmen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gefördert werden. Dazu gehört, dass Familienzentren auf die verschiedenen Arbeitszeiten von Eltern reagieren und Flexibilität in den Angeboten schaffen. Zusätzlich sollen sie durch Angebote wie Babysitterpools oder die Organisation von Bring- und Abholdiensten sowie Notfallbetreuungen von (Geschwister)-kindern spontan und unbürokratisch Abhilfe schaffen (vgl. ebd., S. 48 ff.)

Die Strukturbereiche gliedern sich ebenfalls in vier Bereiche: (1) den Sozialraumbezug, wonach sich Familienzentren an den Bedürfnissen der Familien orientieren, (2) die Kooperation und Organisation, (3) die zielgruppenorientierte Kommunikation, die insbesondere das Bekanntmachen von Angeboten sowie eine zielgruppenspezifische Ansprache beinhaltet und (4) die Leistungsentwicklung und Selbstevaluation zur Reflexion der Wirksamkeit der Angebote (vgl. MFKJKS 2016, S. 19). Qualifizierte Familienzentren werden seit dem 1.8.2011 auch gesetzlich gefördert. Der Betrag beläuft sich auf jährlich 13.000-14.000€. Darüber hinaus können auch Landesmittel beantragt werden (vgl. ebd., S. 44).

Es stellt sich nun die Frage, ob Familienzentren nach dem nordrhein-westfälischen Konzept das Zukunftsmodell schlechthin darstellen. Die Familienzentren NRW bieten eine integrierte und niederschwellige Anlaufstelle für Familien, indem sie verschiedene Bildungs- und Betreuungsstrukturen miteinander vernetzen und den Sozialraumbezug herstellen. Dies ermöglicht es, Eltern und ihren Kindern ein umfassendes Unterstützungsangebot zu bieten, das auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist. Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle jedoch der hohe sozialpädagogische Anspruch von Familienbildung in diesem Verständnis. Eltern- und Familienbildung lediglich in der Prävention und Unterstützungsfunktion zu verorten, könnte das Bild entstehen lassen, dass Familien ein Bildungsdefizit aufweisen, das es zu beheben gilt (siehe Kapitel 2). Diese einseitige Ausrichtung könnte dazu führen, dass die Potenziale und Stärken der Familien nicht ausreichend berücksichtigt werden. Wie bereits erwähnt, ist die Eltern- und Familienbildung in Österreich ein Teilbereich der Erwachsenenbildung und demnach kommt ihr neben einer Präventions- und Unterstützungsfunktion auch eine Orientierungsfunktion zu, die insbesondere auch das Lernen Erwachsener als lebenslangen und lebensbegleitenden Prozess ins Zentrum stellt.

Welche Visionen und Perspektiven sich nun aus dem Early Excellence-Ansatz und den geschilderten Praxis-Modellen ableiten lassen und welche Bedeutung dem Bildungscampus Sinabelkirchen zukommt, wird im letzten Teil dieser theoretischen Annäherung erläutert. Hierfür wird der Regionale Bildungscampus Sinabelkirchen einer umfassenden Betrachtung unterzogen und in seinen Merkmalen beschrieben.

5.3 Regionaler Bildungscampus Sinabelkirchen

Der Regionale Bildungscampus Sinabelkirchen ist eine Kooperation mehrerer Bildungseinrichtungen in Sinabelkirchen, darunter die Kinderkrippe, der Kindergarten sowie die Volks- und Mittelschule. Durch diesen Zusammenschluss sollen Synergien genutzt und ein qualitativ hochwertiger Bildungsstandort in der Region geschaffen werden. Das Ziel besteht darin, die regionale Bildungs- und Berufsorientierung zu stärken, Bildungsangebote zu fördern und der ländlichen Abwanderung entgegenzuwirken. Das Konzept des Regionalen Bildungscampus wurde von der Regionalentwicklung Oststeiermark initiiert:

„Nach dem Motto „Schule gestaltet Region – Region gestaltet Schule“ wird in der Oststeiermark intensiv am Aufbau von regionalen Bildungsketten gearbeitet. Ziel ist es, vom Kindergarten an über die Volksschule, die Neue Mittelschule bis zur Berufsbildung verstärkt Regionswissen zu vermitteln“ (Regionalentwicklung Oststeiermark GmbH 2019, o.S.).

Die Regionalentwicklung Oststeiermark ist eine Organisation, die für die Entwicklung der Region Oststeiermark, bestehend aus 67 Gemeinden in den Bezirken Hartberg-Fürstenfeld und Weiz, zuständig ist. Die Organisation basiert rechtlich auf dem Steiermärkischen Landes- und Regionalentwicklungsgesetz 2018 (StLREG 2018), das einzigartig in Österreich ist und neue Voraussetzungen für die Zusammenarbeit zwischen Land, Regionen und Gemeinden schafft. Zu den Aufgaben der Regionalentwicklung Oststeiermark zählen die Koordination und Unterstützung der Zusammenarbeit innerhalb der Region sowie die Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen und Projekten. Diese sind im jährlichen Arbeitsprogramm festgehalten und basieren auf einer regionalen Entwicklungsstrategie. Für die Umsetzung dieser Projekte und Maßnahmen stehen jährlich rund 1,8 Millionen Euro für die Region Oststeiermark zur Verfügung. Das primäre Ziel besteht darin, die Lebensqualität in der Oststeiermark in den Bereichen *Leben*, *Wirtschaften* und *Genießen* zu erhalten und stets zu verbessern. Dies erfordert die Entwicklung eines regionalen Bewusstseins bei allen Beteiligten (vgl. Regionalentwicklung Oststeiermark GmbH 2019, o.S.). Der Regionale Bildungscampus soll maßgeblich dazu beitragen. Einerseits sollen die Schülerinnen und Schüler die regionalen Wirtschaftskreisläufe und Potenziale ihrer Region kennenlernen, um später einen Beruf zu wählen, der sie dazu befähigt, in der Region zu bleiben. Weiters werden gemeinsame Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen angeboten, regionale Wirtschaftsbetriebe eingebunden sowie Informationsformate für Eltern geschaffen. Auch die Neugestaltung des Schulhofes unter Einbeziehung der Bevölkerung ist Teil dieses Projektes wie auch der Aufbau neuer Kooperationsformen in der Region (vgl. ebd., o.S.). Es stellt sich nun die Frage, wie sich die Entwicklung des Regionalen Bildungscampus in Sinabelkirchen vollzogen hat und welche Projekte bereits umgesetzt werden konnten.

Die Marktgemeinde Sinabelkirchen ist eine der ersten sechs Gemeinden in der Oststeiermark, in welcher im Jahr 2018 ein Regionaler Bildungscampus entstanden ist. Die Marktgemeinde ist dem politischen Bezirk Weiz zugeordnet und liegt mitten im oststeirischen Hügelland zwischen Graz und Fürstenfeld. Sie war ursprünglich rein landwirtschaftlich ausgerichtet und hat sich in den letzten Jahren zu einem bedeutenden Wirtschaftsstandort und einer beliebten Wohngemeinde entwickelt. Aufgrund ihrer zentralen Lage, einem direkten Anschluss an die Autobahn sowie auch einer guten Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel, verzeichnet die Marktgemeinde einen Bevölkerungszuwachs. Aktuell leben in Sinabelkirchen 4489 Einwohnerinnen und Einwohner (Stand 01.01.2024) auf einer Fläche von 37,1 km² (vgl. Marktgemeinde Sinabelkirchen 2024; Ithaler 1997).

Am Bildungscampus Sinabelkirchen wurden im Jahr 2023 / 24 insgesamt 467 Kinder betreut, davon 28 Kinder in der Kinderkrippe, 121 Kinder im Kindergarten, 151 Kinder in der Volksschule und 167 Kinder in der Mittelschule. Seit in Sinabelkirchen ein Bildungscampus geschaffen wurde, konnten bereits erste Projekte umgesetzt werden. Eines davon war die Neugestaltung des Schulhofs im Jahr 2021, an dessen Planung die Kinder maßgeblich beteiligt waren und dessen Spielfläche der Öffentlichkeit ebenfalls zur Verfügung steht. Am 22.04.2024 fand des Weiteren der erste Campustag statt, welcher ganz im Zeichen aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stand. Das Ziel bestand darin, sich institutionenübergreifend kennenzulernen und den Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen sowie den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit zu geben, sich berufsfeldübergreifend auszutauschen. Ein Vortrag von Herrn Mag. Thelen zum Thema „Neue Autorität – Wie wir es schaffen können gemeinsames Interesse zu entdecken“ rundete den Tag ab (vgl. Regionalentwicklung Oststeiermark GmbH 2019, o.S.). Da ich selbst am Campustag teilgenommen habe, erhielt ich Einblick in die verschiedenen Herausforderungen, die sowohl in elementaren Bildungseinrichtungen als auch an Schulen ähnlich zu sein scheinen. Insbesondere die Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern wurden intensiv diskutiert.

Des Weiteren finden am Bildungscampus auch regelmäßig Sitzungen der Leitungspersonen der Bildungseinrichtungen statt, an welchen ich ebenfalls teilnehmen durfte. Auch hier wurde intensiv darüber gesprochen, dass die Teilnahme an familienbildenden Angeboten rückläufig sei und dass es zunehmend schwieriger würde, Eltern für die Zusammenarbeit zu gewinnen. Aus dieser Situation heraus ergab sich der Bedarf einer vertiefenden Analyse über die Bedürfnisse der Eltern am Bildungscampus Sinabelkirchen, um mögliche Gründe dafür zu identifizieren. Welche Forschungsmethoden in diesem empirischen Prozess zur Anwendung kamen und welche Ergebnisse im Rahmen der Elternbefragung erzielt werden konnten, ist Teil des folgenden Kapitels.

6 Empirischer Teil

Dieses Kapitel widmet sich dem empirischen Teil dieser Arbeit. Dieser Abschnitt ist darauf ausgerichtet, die theoretischen Überlegungen, die in den Grundlagenkapiteln geschildert wurden, durch empirische Daten, die im Rahmen der vorliegenden Studie erhoben wurden, zu ergänzen. Das Ziel besteht darin, durch eine sorgfältige Datenerhebung und -analyse tiefere Einsichten in die Thematik *Eltern- und Familienbildung am Bildungscampus Sinabelkirchen* zu erhalten. Hierfür wurde einerseits eine Online-Befragung der Eltern und Familienmitglieder am Bildungscampus Sinabelkirchen, sowie eine Gruppendiskussion mit den Leitungspersonen des Bildungscampus Sinabelkirchen durchgeführt. Bevor jedoch die Ergebnisse präsentiert werden, ist es notwendig, sich dem wissenschaftlichen Forschungsprozess zuzuwenden, um die Glaubwürdigkeit wissenschaftlicher Forschung zu sichern sowie Transparenz und Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten (vgl. Döring 2023, S. 87).

6.1 Forschungsproblem und Fragestellung

„Bei dem für die Studie ausgewählten Thema und Forschungsproblem (meist ausdifferenziert in Forschungsfragen und/oder Forschungshypothesen) müssen empirisch untersuchbare und auf dem aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand theoretisch erklärable Sachverhalte adressiert werden“ (Döring 2023, S. 83).

Der primäre Fokus der vorliegenden empirischen Studie liegt auf der Untersuchung, Darstellung und Weiterentwicklung des Eltern- und Familienbildungsangebots am Bildungscampus Sinabelkirchen. Da ich selbst in der Kinderkrippe Sinabelkirchen, einer Institution des Bildungscampus, als Elementarpädagogin tätig bin und somit das eigene Berufsfeld erforsche, ist dieses Forschungsvorhaben an den Ansatz der Aktionsforschung angelehnt. Aktionsforschung meint die systematische Untersuchung des eigenen Berufsfeldes zur Beantwortung einer Fragestellung aus der Praxis (vgl. Altrichter/Posch/Spann 2018, S. 11 ff.) und ist „(...) typischerweise durch ein doppeltes Ziel gekennzeichnet: Es wird gleichzeitig Erkenntnis (> als Ergebnis von Reflexion) und Entwicklung (> als Ergebnis von Aktion) angestrebt“ (ebd., S. 17 f.). Durch die Erhebung verschiedener Perspektiven in Bezug auf die Eltern- und Familienbildung am Bildungscampus Sinabelkirchen, nämlich jene der Eltern sowie der Leitungspersonen der Bildungseinrichtungen des Bildungscampus, können Gemeinsamkeiten und Unterschiede eruiert werden, denn gerade diese Konfrontationen „(...) bilden oft besonders anregende Ausgangspunkte für die Weiterentwicklung von praktischen Theorien und Handlungsstrategien (...)“ (ebd., S. 15). Zur empirischen Datenerhebung wurde ein Mixed-Methods-Untersuchungsdesign gewählt. Das Untersuchungsdesign sowie die Forschungsschritte im Zuge der Datenerhebung- und Auswertung werden im Folgenden beschrieben.

6.2 Untersuchungsdesign

Der Mixed-Methods-Ansatz beinhaltet quantitative und qualitative Elemente und beruht auf einem pragmatischen Wissenschaftsverständnis. Dieser Ansatz betrachtet Wissen primär als nützliches Werkzeug, um konkrete Ziele zu erreichen. Dabei steht die Brauchbarkeit und praktische Anwendbarkeit von Theorien im Vordergrund (vgl. Döring 2023, S. 74 f.). Die vorliegende empirische Arbeit verfolgt einen deduktiven Forschungsansatz, der zunächst darauf abzielt, theoretische Konzepte im Vorfeld präzise zu definieren, um von der Theorie systematisch zu spezifischen empirischen Erkenntnissen zu gelangen (vgl. ebd., S. 225 f.). Im Folgenden wird nun der quantitative Teil und der qualitative Teil der Studie näher definiert und beschrieben.

6.2.1 Das quantitative Untersuchungsdesign

Der quantitative Teil der Studie umfasst eine vollständig standardisierte, elektronische Fragebogenerhebung, an der alle Eltern, deren Kinder in einer Bildungseinrichtung des Bildungscampus eingeschrieben sind, teilnehmen konnten. Die Grundgesamtheit, also „[d]ie Gesamtheit aller Fälle, über die in einer Studie wissenschaftlich etwas ausgesagt werden soll (...)“ (Döring 2023, S. 294), bilden folglich alle Eltern des Bildungscampus Sinabelkirchen. Die Fragebogenmethode wurde deshalb gewählt, weil Antworten von vielen Befragungspersonen zu vielfältigen Themen gesammelt werden können. Außerdem ist sie kostengünstig und ressourcensparend und Menschen erscheint eine Fragebogenerhebung oftmals diskreter und anonymer als beispielsweise ein Interview. Allerdings setzt das Ausfüllen eines elektronischen Fragebogens Lese- und Schreibkompetenzen sowie digitale Kenntnisse voraus. Zudem sind meist keine ausführlichen Antworten möglich, da hauptsächlich geschlossene Fragen zur Verfügung stehen. Da die Befragungspersonen den Fragebogen eigenständig ausfüllen, besteht auch keine Möglichkeit zur unmittelbaren Beantwortung von Rückfragen oder individueller Betreuung während des Ausfüllens (vgl. ebd., S. 393 ff.). Um die Nachteile dieser Methode möglichst gering zu halten, wurden folgende Vorkehrungen getroffen: Bei Fragen konnten sich die Teilnehmenden jederzeit per E-Mail an mich wenden. Auch bestand jederzeit die Möglichkeit einer persönlichen Kontaktaufnahme, da ich in einer Institution des Bildungscampus Sinabelkirchen als Elementarpädagogin tätig bin und dies auch im Fragebogen vermerkt habe. Zudem wurden offene Fragen eingebaut, damit Eltern ihre Bedürfnisse zum Ausdruck bringen konnten.

Die Struktur des Fragebogens gliedert sich in fünf Bereiche: Im ersten Teil „Fragen zu Ihrer Person“ wurden anhand von dreizehn Fragen soziodemografische Merkmale erhoben. Im zweiten Teil wurde die Zufriedenheit der befragten Personen zu verschiedenen Aspekten am Bildungscampus erhoben.

Der dritte Bereich umfasste „Fragen rund um das Thema Erziehung“. Anhand von fünf Fragen wurde erhoben, inwiefern Eltern über Aspekte der Erziehung nachdenken oder sich überfordert fühlen sowie welche Informationsstrategien Eltern nutzen, um sich Rat einzuholen. Der vierte Bereich „Fragen zum Angebot für Eltern und Familien“ umfasste neunzehn Fragen rund um das Thema Eltern- und Familienbildung. Abschließend war es möglich, noch etwaige Informationen offen mitzuteilen. Insgesamt waren 40 Fragen zu beantworten und die durchschnittliche Bearbeitungszeit betrug 18 Minuten. Die Fragen wurden nach dem SPSS-Prinzip (Sammeln-Prüfen-Sortieren-Subsummieren) formuliert, was bedeutet, dass zunächst mögliche Fragen aus der wissenschaftlichen Literatur gesammelt sowie anschließend hinsichtlich des Erkenntnisinteresses geprüft wurden. Dann wurden die Fragen in eine adäquate Reihenfolge und in eine ansprechende Form gebracht. Dabei wurden Kategorien gebildet und jede Kategorie mit Einführungstexten versehen, die Orientierung beim Ausfüllen des Fragebogens geben sollten (vgl. Kühn/Koschel 2011, S. 129 f.). Bevor der Fragebogen veröffentlicht wurde, bestand für das Personal des Bildungscampus die Möglichkeit, einen Testdurchlauf zu machen und den Fragebogen auszuprobieren. Das Feedback setzte ich vor der Veröffentlichung um, damit sichergestellt werden konnte, dass alle Fragen und Abläufe funktionierten.

Der Fragebogen wurde anschließend mittels Lime-Survey auf mehreren Kanälen zur Verfügung gestellt: Einerseits wurde ein Link per E-Mail und über Schoolfox von den Leitungspersonen der jeweiligen Bildungseinrichtungen an alle Eltern geschickt. Des Weiteren war es möglich, über einen QR-Code zur Erhebung zu gelangen. Hierfür wurden Plakate in den Einrichtungen an Elterninformationswänden platziert. Auch über die Cities-App war die Teilnahme über einen Link möglich, der von der Marktgemeinde Sinabelkirchen geschickt wurde. Über die Homepage des Bildungscampus Sinabelkirchen konnten Eltern ebenfalls zur Umfrage gelangen. Insgesamt stand der Fragebogen den Eltern drei Wochen lang zur Verfügung.

Die Antworten der Fragebogenerhebung wurden anschließend ins Statistikprogramm Jamovi transferiert und mittels deskriptiver Methoden sowie Korrelationsanalysen systematisch analysiert. Die Deskriptivstatistik, auch beschreibende Statistik genannt, befasst sich mit der Frage, wie aus umfangreichen Datensätzen wesentliche Eigenschaften und Trends erkennbar gemacht werden können. Dabei können sowohl nominale, ordinale und metrische Daten anhand von Tabellen, Grafiken und statistischen Kennwerten beschrieben und übersichtlich dargestellt werden (vgl. Oestreich/Romberg 2022, S. 38 ff.). Mithilfe von Korrelationsanalysen können Zusammenhänge berechnet werden. Der Korrelationskoeffizient (r) nach Pearson ist ein statistisches Maß, das die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei metrisch skalierten Variablen im Bereich -1 und $+1$ angibt.

Je näher der Korrelationskoeffizient an 1 oder -1 liegt, desto stärker ist der Zusammenhang, je näher er an 0 liegt, desto schwächer ist der Zusammenhang. Liegt der Wert exakt bei 0, besteht kein linearer Zusammenhang zwischen zwei Variablen (vgl. Oestreich/Romberg 2022, S. 104). Die folgende Grafik gibt einen Überblick über die Stärke des Zusammenhangs:

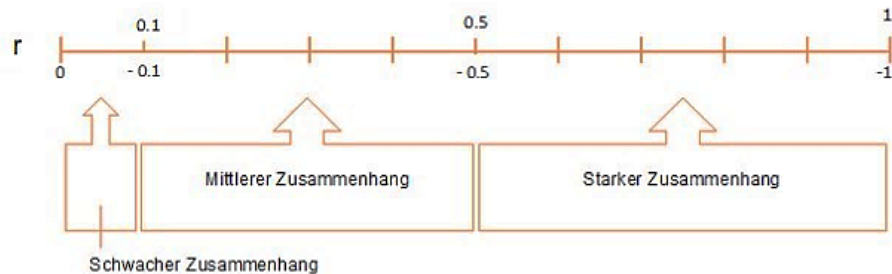


Abbildung 4: Interpretation des Korrelationskoeffizienten (vgl. Benning 2020, o.S.)

Zudem kann zwischen einer positiven Korrelation und einer negativen Korrelation unterschieden werden. Befindet sich der Wert im positiven Bereich, wird von einer positiven Korrelation gesprochen, was bedeutet, dass Y-Werte tendenziell zunehmen, wenn auch X-Werte zunehmen. Ein negativer Zusammenhang besteht, wenn sich der Wert im negativen Bereich befindet, was bedeutet, dass die Y-Werte tendenziell abnehmen, wenn die X-Werte zunehmen. Es ist an dieser Stelle auch wichtig zu betonen, dass Korrelationen lediglich Hinweise auf mögliche Zusammenhänge geben, jedoch keine kausalen Beziehungen beweisen. Der Korrelationskoeffizient zeigt also lediglich, dass ein Zusammenhang zwischen zwei Merkmalen besteht, jedoch nicht, dass eine Variable die Ursache für die andere ist (vgl. Oestreich/Romberg 2022, S. 96 ff.). Im Ergebnisteil der vorliegenden Arbeit wird eine Korrelation mit den Kennzahlen „r“, „df“, „p“ und „N“ angegeben. Dabei bezeichnet „r“ den Korrelationskoeffizient. Die Freiheitsgrade, oder auch „degrees of freedom“ werden mit der Bezeichnung „df“ angeführt und geben die Anzahl der unabhängigen Werte an, die in einer statistischen Berechnung variieren können. Der p-Wert gibt an, wie wahrscheinlich es ist, dass der Korrelationskoeffizient zufällig entstanden ist, unter der Annahme, dass in der Grundgesamtheit kein tatsächlicher Zusammenhang besteht.

Die Interpretation des p-Werts auf einem Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ erfolgt folgendermaßen:

$p \leq 0,05$ bedeutet, dass der Zusammenhang statistisch signifikant ist, also dass es einen echten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen gibt.

$p > 0,05$ bedeutet, dass der beobachtete Zusammenhang möglicherweise durch Zufall zustande gekommen ist und dass in der Grundgesamtheit kein wirklicher Zusammenhang besteht (vgl. Benning 2020; Sill 2021).

Abschließend gibt „N“ die Stichprobengröße an, also die Anzahl der Personen, die eine spezifische Frage beantwortet haben und somit in die Analyse einbezogen werden (vgl. Benning 2020; Sill 2021).

Insgesamt nahmen 160 Personen an der Umfrage teil. Davon haben jedoch 21 Personen die Umfrage bereits zu Beginn abgebrochen und eine Person wurde aufgrund un schlüssiger Angaben zu Alter und Geschlecht nicht in der Auswertung berücksichtigt. Es wurde also von 138 Personen ausgegangen, die an der Umfrage teilgenommen haben. Anhand der Rücklaufstatistik werden der *Rücklauf im Zeitverlauf* sowie *soziodemografische Merkmale der Personen*, die den Fragebogen relativ schnell oder erst später ausgefüllt haben, deutlich.

Im Zeitverlauf gestaltete sich der Fragebogenrücklauf unterschiedlich. In der ersten Woche war die Teilnahmequote insgesamt mit Abstand am höchsten, denn 81,95% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer füllten bereits in den ersten sieben Tagen die Umfrage aus. In der zweiten Woche waren dies nur noch unter zwanzig Personen (12,03%) und in der dritten Woche nahmen nur noch weniger als zehn Personen an der Umfrage teil (6,02%). Der Fragebogenrücklauf nach Uhrzeit gestaltete sich folgendermaßen:

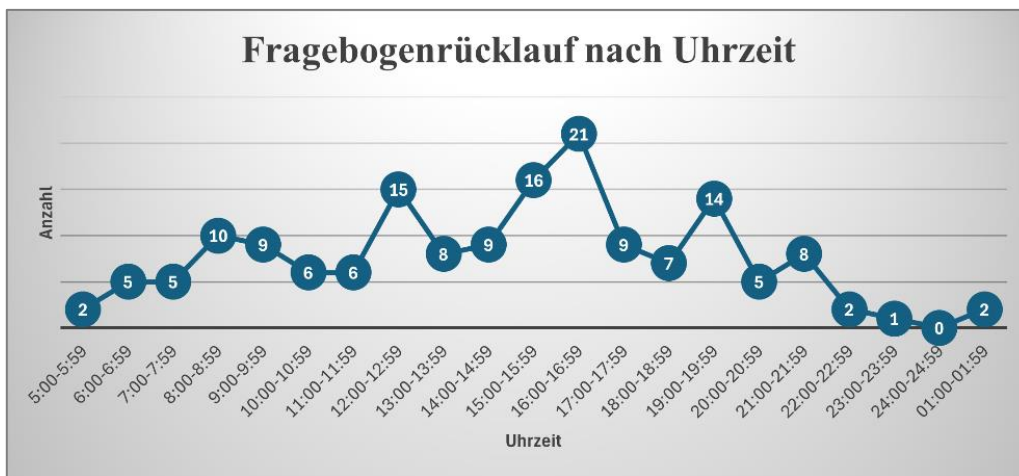


Abbildung 5: Fragebogenrücklauf nach Uhrzeit (© Carina Thomaser)

Die meisten Fragebögen wurden zwischen 16:00-16:59 Uhr ausgefüllt, aber auch zwischen 12:00-12:59, 15:00-15:59 und zwischen 19:00-19:59. Am wenigsten Fragebögen wurden früh morgens oder spät abends ausgefüllt.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt, der aus der Rücklaufstatistik hervorgeht, ist die Teilnahme der Personen nach Bildungsabschluss. In der ersten Woche nahmen Menschen mit einem Lehrabschluss am häufigsten an der Umfrage teil (34,9%), gefolgt von Menschen, die eine Matura absolviert haben (23,9%) und Personen, die eine Fachschule (BMS) besucht haben (20,2%), oder einen Abschluss an

einer Universität/FH/Hochschule haben (17,4%). Personen mit Pflichtschulabschluss nahmen insgesamt zu einem geringen Anteil an der Umfrage teil.

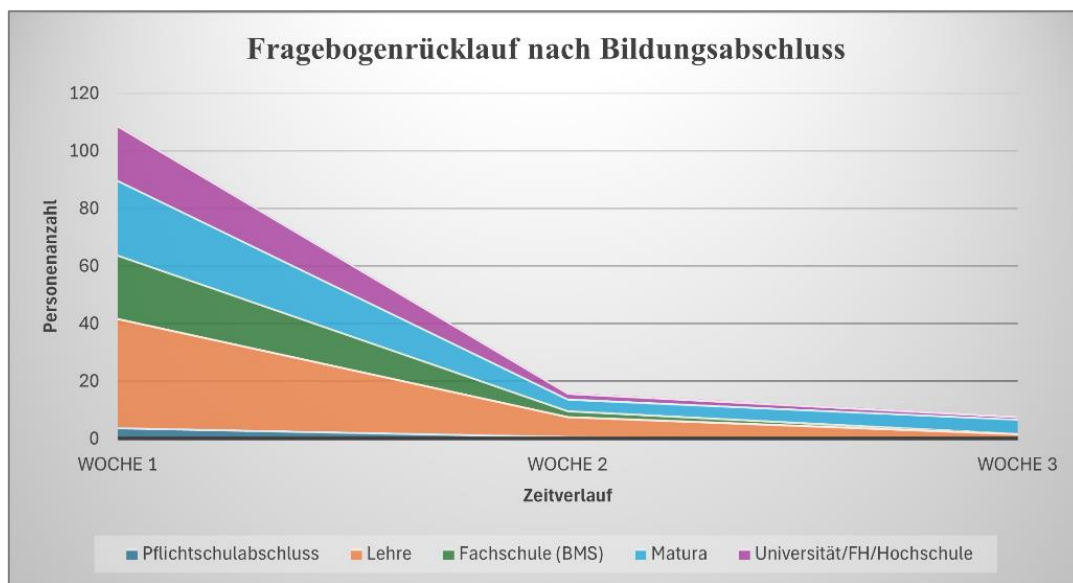


Abbildung 6: Fragebogenrücklauf nach Bildungsabschluss (© Carina Thomaser)

Hinzuzufügen ist an dieser Stelle auch, dass vor allem Frauen an der Umfrage teilgenommen haben. Obwohl in der ersten Woche täglich zwischen ein und vier Männer an der Umfrage teilnahmen, blieb der Männeranteil insgesamt sehr gering und beläuft sich lediglich auf 13 Personen. Diese geringe Anzahl männlicher Teilnehmer deutet auf ein Coverage-Problem hin, da die männlichen Perspektiven am Bildungscampus Sinabelkirchen nicht ausreichend repräsentiert sind. Da dieser Trend bereits während der Fragebogenerhebung ersichtlich war, wurde nach Absprache mit den Leitungspersonen versucht, den Männeranteil zu erhöhen, etwa durch direkte Ansprache und durch das Aufhängen von Plakaten in den Bildungseinrichtungen, die gezielt Männer zur Teilnahme ermutigten. Leider wurden trotz dieser Maßnahmen nicht mehr Männer erreicht. Bevor nun jedoch die Ergebnisse der quantitativen Erhebung präsentiert werden, wird das qualitative Untersuchungsdesign näher beschrieben.

6.2.2 Das qualitative Untersuchungsdesign

Im Zuge der qualitativen Datenerhebung wurde die Gruppendiskussion als Forschungsmethode gewählt. Gruppendiskussionen bieten einen wertvollen Rahmen für den Austausch und Ausdruck von Erfahrungen, denn eigene Alltagserlebnisse können geäußert, reflektiert und gewürdigt werden. Dies trägt dazu bei, thematische Bezüge zu vertiefen und emotionale Aspekte stärker hervorzuheben. Zusätzlich bieten Gruppendiskussionen ein kreatives Potenzial, indem mehrere Teilnehmende gemeinsam an der Entwicklung von Konzepten arbeiten (vgl. Kühn/Koschel 2011, S. 29 ff.).

Diese Methode eignet sich für die empirische Datenerhebung im Rahmen der vorliegenden Arbeit besonders deshalb, weil das Erkenntnispotenzial einerseits in der Evaluation bestehender Eltern- und Familienbildungsangebote am Bildungscampus liegt, sowie andererseits auch Ideen gesammelt und neue Konzepte diskutiert und entwickelt werden können.

Obwohl sich diese Methode durch eine entspannte und ungezwungene Gesprächsatmosphäre auszeichnet, bedarf es einer intensiven Vorbereitung und Strukturierung: „Nur eine gut strukturierte und durch einen kompetenten, empathischen Moderator [oder Moderatorin] geleitete Gruppendiskussion führt dazu, dass die Teilnehmer [und Teilnehmerinnen] sich im Verlauf der Diskussion öffnen, indem sie Erfahrungen und damit verbundene Erlebnisse schildern“ (Kühn/Koschel 2011, S. 63). Aus diesem Grund war es mir ein Anliegen, eine professionelle Moderatorin für die Gruppendiskussion heranzuziehen: Mag.^a Silvia Adam-Scheucher ist im Bereich Psychosoziale Beratung, Coaching und Supervision in der gesamten Steiermark tätig und führte auch schon mehrmals Team-Supervisionen am Bildungscampus Sinabelkirchen durch. Sie erklärte sich dazu bereit, die Moderation für die Gruppendiskussion zu übernehmen. Um sie über den theoretischen Hintergrund der Masterarbeit, das Forschungsproblem und die Fragestellung sowie über die Ziele, Methoden und die Durchführung der Gruppendiskussion zu informieren, sendete ich ihr am 13.06.2024 ein Briefing mit allen relevanten Informationen zu. Ein wesentlicher Teil dieses Briefings beinhaltete die zentralen Merkmale der Moderation, vor allem im Sinne der Aufgaben, die ihr als Moderatorin zukommen: Die Hauptaufgabe besteht vor allem darin, die Rahmenbedingungen vorzugeben, die den Ablauf und die Struktur der Gruppendiskussion bestimmen. Dabei ist es entscheidend, die Diskussion sowohl zeitlich als auch inhaltlich auf Kurs zu halten. Ein weiteres wichtiges Ziel ist es, sicherzustellen, dass die Diskussion in einer angenehmen und offenen Atmosphäre verläuft. Dazu gehört die Ausrichtung an einer unparteiischen und fragenden Grundhaltung, die es allen Teilnehmenden ermöglicht, ihre Ansichten frei zu äußern. Empathie für die Beziehungsebene ist dabei von großer Bedeutung, um das Vertrauen der Teilnehmenden zu gewinnen und zu bewahren. Vor allem die Prozessorientierung spielt eine zentrale Rolle in der Moderation. In einer Gruppendiskussion geht es nicht nur um die Inhalte, die besprochen werden, sondern auch um die Gruppendynamik. Deshalb sollte sie als Moderatorin auch im Blick haben, wann viel diskutiert wird, bei welchen Themen die Diskussion eher wortkarg verläuft und wie sich die Beteiligung der Teilnehmenden im Verlauf der Diskussion entwickelt. Ebenso ist es wichtig, Pausen in der Diskussion zu erkennen und nicht zu schnell das Thema zu wechseln, um den natürlichen Fluss der Diskussion nicht zu stören. Erzählgenerierende Gesprächstechniken und das Stellen offener Fragen sind bevorzugte Methoden, um tiefergehende Antworten zu fördern (vgl. ebd., S. 141 ff.).

Ich übernahm während der Gruppendiskussion die Diskussionsleitung. In dieser Rolle ist es ist zwar essenziell, präsent zu sein, sich jedoch um Zurückhaltung zu bemühen, um den Diskussionsfluss nicht zu stören. Nachfragen sollten möglichst erst nach einer offenen Exploration erfolgen, um den Teilnehmenden genügend Raum für ihre eigenen Gedanken und Äußerungen zu geben. Erst wenn die Diskussionsleitung den Eindruck hat, dass die Gruppe das immanente Potential erschöpft hat, „(...) vor allem durch besonders dichte, dramaturgisch sich steigernde Passagen, die von längeren Pausen abgelöst werden (...), kann man zur *Phase der exmanenten Nachfragen* übergehen“ (Loos/Schäffer 2001, S. 53 f.). Dabei können dann von der Diskussionsleitung Themen angesprochen werden, die von der Gruppe noch nicht diskutiert wurden, die jedoch für das Erkenntnisinteresse im Rahmen der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sind (vgl. Kühn/Koschel 2011, S. 139 ff.). Der Leitfaden dazu befindet sich im Anhang.

So vielfältig diese Aufgaben sind, so unterschiedlich kann die Gruppendiskussion selbst geplant und durchgeführt werden. Im Allgemeinen gliedert sich der Ablauf der Gruppendiskussion in mehrere Phasen, nämlich in die Eröffnungs-, Durchführungs- und Auswertungsphase. Bevor die Gruppendiskussion jedoch startet, müssen einige Vorbereitungen getroffen werden. Beispielsweise ist für einen ruhigen und ungestörten Raum zu sorgen sowie eine Verpflegung bereitzustellen. Hierfür wurden den Teilnehmenden Getränke wie Wasser und Kaffee sowie eine Kleinigkeit zu Essen zur Verfügung gestellt. Außerdem wurden die Ergebnisse der Elternbefragung im Raum mittels Statistiken und wörtlicher Zitate der Eltern präsentiert. Auch Materialien wie Stifte und Kärtchen wurden für die Gruppe bereitgestellt.

In der *Eröffnungsphase* zu Beginn der Gruppendiskussion stellte die Diskussionsleitung das Forschungsprojekt und die Funktion der Moderatorin vor. Alle Teilnehmenden wurden zudem über ethische Richtlinien aufgeklärt, die Aspekte der Anonymität sowie der freiwilligen Teilnahme und des Rechts auf Abbruch beinhalten. Dazu wurden die Teilnehmenden um ein schriftliches Einverständnis gebeten, welches von allen unterschrieben wurde. Die Einverständniserklärung dazu befindet sich im Anhang. Bevor die Gruppendiskussion startete, wurde auch der organisatorische Ablauf geklärt. Insgesamt wurden zwei Stunden für die Gruppendiskussion eingeplant. Innerhalb dieses Zeitrahmens hatten die Teilnehmenden Zeit, sich die Ergebnisse der Elternbefragung anzusehen und anschließend darüber zu diskutieren. Der Gruppe wurde zudem mitgeteilt, dass sie sich möglichst selbst organisieren sollten, was bedeutet, dass ich mich in der Rolle als Diskussionsleitung nicht in die Diskussion einbringen werde. Außerdem wies ich sie darauf hin, dass sie vor allem auf jene Themen eingehen sollten, die eine Emotion in ihnen ausgelöst haben.

In der *Abschlussphase* der Gruppendiskussion wurden noch Nachfragen zu Themen gestellt, die während der Gruppendiskussion wenig oder gar nicht besprochen wurden, jedoch für das Erkenntnisinteresse von Bedeutung sind. Danach ging die Gruppe in einen offenen Ausklang über.

Der *Auswertungsprozess* startete mit der Transkription der Tonaufnahme. Zur Transkription der Gruppendiskussion wurden Transkriptionsregeln nach Kuckartz verwendet. Dieses Regelwerk beruht auf folgenden Prinzipien:

1. Die Inhalte werden wörtlich transkribiert, nicht zusammenfassend.
2. Die Sprache wird an das Schriftdeutsch angepasst, Dialekte werden nicht mit transkribiert.
3. Zustimmungende Lautäußerungen wie beispielsweise „mhm“ werden nicht transkribiert, außer sie unterbrechen den Redefluss der Teilnehmenden.
4. Falls erforderlich werden die Sprechenden anonymisiert.
5. Zur Transkription paraverbaler Äußerungen werden bestimmte Zeichen verwendet (vgl. Kuckartz 2010, S. 44), siehe Abbildung 7.

(.)	= ganz kurzes Absetzen einer Äußerung
..	= kurze Pause
...	= mittlere Pause
(Pause)	= lange Pause
mhm	= Pausenfüller, Rezeptionssignal
(.)	= Senken der Stimme
(-)	= Stimme in der Schwebe
(')	= Heben der Stimme
(?)	= Frageintonation
(h)	= Formulierungshemmung, Drucksen
(k)	= markierte Korrektur (Hervorheben der endgültigen Version, insbesondere bei Mehrfachkorrektur)
<u>sicher</u>	= auffällige Betonung
<u>sicher</u>	= gedehnt
(Lachen),	= Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen bzw. Sprechweise, Tonfall; (geht raus), die Charakterisierung steht vor den entsprechenden Stellen und gilt bis zum Äußerungsende, bis zu einer neuen Charakterisierung oder bis +
&	= auffällig schneller Anschluss
(..), (...)	= unverständlich
(Kommt es?)	= nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut
A: [aber da kam ich nicht weiter	
B: [ich möchte doch sagen	
	= gleichzeitiges Sprechen, u. U. mit genauer Kennzeichnung des Einsetzens

Abbildung 7: Transkriptionsregeln nach Kuckartz (Kuckartz 2010, S. 45)

Nach der Transkription wurde das Textmaterial sorgfältig analysiert. Die Auswertungsschritte lehnen sich an die dokumentarische Methode an, da „[d]ie Methodologie der dokumentarischen Methode (...) ein machtvolles Instrument zur empirisch validen Analyse individueller und kollektiver Orientierungsmuster [ist] (...)“ (Schäffer/Dörner 2012, S. 207).

Die Anwendung der dokumentarischen Methode erfolgt grundsätzlich in vier Schritten: (1) die formulierende Interpretation, (2) die reflektierende Interpretation sowie (3) die Fallbeschreibung und (4) die Typenbildung. Da diese Methode äußerst komplex ist, kann sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht in vollem Umfang umgesetzt werden. Jedoch sind einzelne Schritte für den Auswertungsprozess der Gruppendiskussion geeignet. Welche Arbeitsschritte im Zuge der Auswertung der Gruppendiskussion konkret unternommen wurden, wird im Folgenden näher beschrieben.

Zunächst fragt die *formulierende Interpretation* nach dem immanenten Sinn, also danach, *was* im Verlauf der Gruppendiskussion gesagt wurde (vgl. Schäffer/Dörner 2012, S. 204 ff.). Im ersten Schritt wurde folglich der thematische Verlauf der Gruppendiskussion in Form eines Verlaufsprotokolls erarbeitet. Hierfür wurde eine Tabelle erstellt, in welcher die Themen einerseits als Überschrift formuliert wurden und andererseits deren Inhalt paraphrasierend wiedergegeben wurde. Das Verlaufsprotokoll befindet sich im Anhang zur Einsicht. Im nächsten Schritt wurden ausgewählte Passagen einer thematischen Feingliederung unterzogen. Im Zuge dieses interpretativen Vorgangs wurden Codes und Kategorien gebildet. Dabei können Codes unterschiedliche Formen annehmen: Faktencodes bringen Gegebenheiten zum Ausdruck, die beispielsweise das Geschlecht oder ein bestimmtes sachliches Interesse ausdrücken. Thematische Codes verweisen auf bestimmte Themen, Phänomene oder Ereignisse im Text. Als dritte Möglichkeit können bewertende Codes herausgefiltert werden, welche sich beispielsweise in der Bevorzugung oder Ablehnung eines bestimmten Ereignisses oder Themas zeigen (vgl. Kuckartz 2010, S. 61 f.).

Im Zuge der *reflektierenden Interpretation* kommt insbesondere der komparativen Analyse eine zentrale Bedeutung zu. In diesem Schritt geht darum, die unterschiedlichen Herangehensweisen der verschiedenen Personen an dasselbe Thema miteinander zu vergleichen. Dabei werden positive und negative Gegenhorizonte im Gesprächsverlauf herausgearbeitet, um anschließend aus dieser Kontrastierung heraus dahinterliegende Orientierungsmuster identifizieren zu können. Wichtig zu erwähnen ist, dass es nicht darum geht, die Inhalte des Gesprächs zu bewerten, sondern herauszufinden, wie die Personen einem Thema positiv oder negativ gegenüberstehen (vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 63 f.). Darüber hinaus wird auch die Diskursorganisation einer näheren Betrachtung unterzogen. Diese beinhaltet Aspekte der Metakommunikation, also der Frage nach dem *Wie*: „[Dazu] gehören an zentraler Stelle die Verteilung der Redebeiträge, die Ratifizierung des Themas und die Aushandlung der Teilnehmerrollen“ (ebd., S. 66). Darüber hinaus können drei verschiedene Typen der Diskursorganisation ausgemacht werden: Bei einer Passage, bei der es zu Inkongruenzen und offensiven Meinungsverschiedenheit kommt, kann es sich um eine *oppositionelle Diskursorganisation* handeln.

Bei der *konkurrierenden Diskursorganisation* geht es vor allem darum, „(...) [welche Person] den gemeinsam geteilten Rahmen am besten ausdrücken kann und gegebenenfalls eine von allen akzeptierte Konklusion formuliert“ (Loos/Schäffer 2001, S. 69). Die *parallelisierende Diskursorganisation* ist schwer zu analysieren, da aufgrund der Vielzahl an Beispielen, die von den Gruppenmitgliedern genannt werden, oft nicht ersichtlich ist, um welches Thema es sich konkret dabei handelt. Hier gilt es im Rahmen der Interpretation herauszuarbeiten, welche Thematik diese Beispiele grundlegend miteinander verbindet (vgl. ebd., S. 69 f.).

Im letzten Schritt geht es um die *Typenbildung*. Dabei handelt es sich um einen deskriptiven Vorgang, bei welchem „(...) typische Orientierungsmuster von ähnlichen Fällen verdichtet und in ihrer Gegensätzlichkeit zu anders gelagerten Orientierungsmustern dargestellt [werden]“ (Schäffer/Dörner 2012, S. 207). Nach dem Schema des Theoretical Sampling wechseln sich in diesem Schritt die Datenerhebung und -auswertung, sowie die Interpretation und Typenbildung ab und werden so oft wiederholt, bis eine theoretische Sättigung erreicht wird (vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 72). Um dies zu erreichen, müsste jedoch eine Vielzahl an Gruppendiskussionen durchgeführt werden, was den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Deshalb konnte dieser Auswertungsschritt nicht umgesetzt werden.

Ein weiterer Analyseschritt ist jedoch noch zu erwähnen: Nach der Schilderung des quantitativen und qualitativen Auswertungsprozesses stellt sich die Frage, wie die Ergebnisse zusammengeführt werden können. Dazu wurde eine weitere komparative Analyse durchgeführt.

6.2.3 Komparative Analyse der Elternbefragung und Gruppendiskussion

Nachdem die methodischen quantitativen und qualitativen Auswertungsschritte beschrieben wurden, liegt der Fokus nun darauf, die gewonnenen Erkenntnisse der Elternbefragung und der Gruppendiskussion gegenüberzustellen. Hierfür wurde im Zuge der Datenauswertung eine weitere komparative Analyse durchgeführt. Dadurch soll eine eingehende Untersuchung der Wünsche und Sichtweisen der Eltern und jenen der Leitungspersonen nach dem Prinzip der Vergleichbarkeit erfolgen. Das Ziel besteht darin, sowohl Übereinstimmungen als auch Unterschiede herauszuarbeiten, um zugrunde liegende Orientierungsmuster zu identifizieren. Dabei stehen jedoch nicht primär die quantitativen Ergebnisse der Elternbefragung im Zentrum, sondern insbesondere die Schilderungen der Eltern in Bezug auf die offene Frage: „Wie könnte der Bildungscampus dazu beitragen, Ihnen die Teilnahme an familienbildenden Angeboten zu erleichtern?“ Die Antworten der Eltern auf diese Frage geben Einblick in ihre persönlichen Wünsche und Bedürfnisse und es wird auch deutlich, welche Erwartungen und Vorstellungen sie an den Bildungscampus knüpfen. Es erscheint besonders wichtig, sich offenen

Fragen zuzuwenden, da sich darin oft tiefere Einblicke in die Bedürfnisse und Anliegen der Eltern offenbaren, die im Rahmen der geschlossenen Fragen möglicherweise nicht erfasst werden konnten. Außerdem können die Sichtweisen der Eltern auf diese Weise gut mit jenen der Leitungspersonen verglichen werden. Dadurch lassen sich wertvolle Einsichten in die unterschiedlichen, aber auch sich überschneidenden Perspektiven und Orientierungsmuster beider Gruppen gewinnen, was wiederum für die Entwicklung zukünftiger Bildungsangebote von großer Bedeutung sein kann (vgl. Loos/Schäfer 2001, S. 71 f.). Die Ergebnisse dieser komparativen Analyse sind im Ergebnisteil einsehbar. Abschließend widmet sich dieses Kapitel der Forschungsethik.

6.3 Forschungsethik

„Die Forschungsethik („research ethics“, „ethics of research“) umfasst alle ethischen Richtlinien, an denen sich Forschende bei ihrer Forschungstätigkeit – und zwar hier speziell bei der Datenerhebung und Datenanalyse im Rahmen empirischer Studien – orientieren sollen. Im Mittelpunkt stehen der verantwortungsvolle Umgang mit menschlichen und tierischen Untersuchungsteilnehmenden (bzw. ihren Daten) und ihr Schutz vor unnötigen oder unverhältnismäßigen Beeinträchtigungen durch den Forschungsprozess“ (Döring 2023, S. 121).

Dieser ethische Anspruch ist insbesondere bei der Erforschung des eigenen Berufsfeldes bedeutsam. Da ich selbst in einer Bildungsinstitution arbeite, die Teil des Bildungscampus ist, waren im Voraus einige Aspekte zu berücksichtigen, um meine Kolleginnen und Kollegen sowie die Eltern und Familien zu schützen. Ein wesentliches Prinzip dabei ist die Verträglichkeit mit der Praxis. Diesbezüglich ist besonders darauf zu achten, dass Forschungsstrategien zum Einsatz kommen, „(...) die leicht verständlich, einfach handhabbar, ohne großen Zeitaufwand einsetzbar und dennoch anregend für die forschende Weiterentwicklung der Praxis und der Theorien darüber sind“ (Altrichter/Posch *et al.* 2018, S. 108). Weiters „(...) soll das Forschen mit den pädagogischen Zielen der untersuchten Situation verträglich sein, darf ihnen nicht entgegenarbeiten“ (ebd., S. 108). Des Weiteren müssen Prinzipien allgemeiner guter wissenschaftlicher Praxis berücksichtigt werden. Diese betreffen die *Freiwilligkeit und informierte Einwilligung*, den *Schutz vor Beeinträchtigung oder Schädigung*, sowie die *Anonymisierung und Vertraulichkeit* (vgl. Döring 2023, S. 121).

Dem Prinzip der *Freiwilligkeit und informierten Einwilligung* wurde nachgekommen, indem alle Personen, die an der Umfrage oder Gruppendiskussion teilnahmen, einer schriftlichen Einverständniserklärung zustimmen mussten. Diese Einverständniserklärung beinhaltete, dass die Teilnahme an der Umfrage beziehungsweise an der Gruppendiskussion freiwillig ist und dass jederzeit die Möglichkeit des Abbruchs besteht. Außerdem wurden alle Teilnehmenden in verständlicher Weise über die Zielsetzung, den Ablauf und den Zweck der Forschung aufgeklärt. Auch über Rahmenbedingungen wie

die erwartete Dauer und das konkrete Vorgehen wurden die Teilnehmenden informiert, wie auch über die Gewährleistung von Vertraulichkeit und Anonymität. Dieses ausdrückliche Einverständnis war eine Voraussetzung, um an der Umfrage oder der Gruppendiskussion teilzunehmen. Zusätzlich wurde den Teilnehmenden der Umfrage sowohl am Anfang als auch am Ende des Fragebogens die Möglichkeit gegeben, Rückfragen zu stellen, wofür meine E-Mail-Adresse angegeben wurde. Bei der Gruppendiskussion waren Rückfragen jederzeit persönlich möglich (vgl. Döring 2023, S. 121 ff.).

Das zweite Prinzip stellt den *Schutz vor Beeinträchtigung oder Schädigung* ins Zentrum. Hierbei wurde darauf geachtet, dass die Untersuchungsteilnehmenden mit keinen übermäßig belastenden Themen konfrontiert wurden und dass die Personen die Möglichkeit hatten, auf Fragen nicht zu antworten. Zudem wurde bei der Datenanalyse und -auswertung eine sorgfältige Anonymisierung und vertrauliche Behandlung sensibler Daten sichergestellt (vgl. Döring 2023, S. 125 f.).

Dies leitet über zum dritten Prinzip, der *Anonymisierung und Vertraulichkeit*. Während bei der Fragebogenerhebung eine vollkommene Anonymisierung umsetzbar war, gestaltete sich dies bei der Gruppendiskussion schwieriger, da die Zielgruppe aus den Leitungspersonen des Bildungscampus bestand und diese dadurch relativ klein und überschaubar war. Um dennoch die Privatsphäre und Integrität der Personen zu wahren, wurde besonderer Wert darauf gelegt, dass das Rohdatenmaterial, einschließlich audiovisueller Aufnahmen, ausschließlich von mir als autorisierte Person ausgewertet und eingesehen wurde. Bezüglich der Anonymisierung hatten die Leitungspersonen die Möglichkeit, im Rahmen der Einverständniserklärung anzugeben, ob sie der Nennung der beruflichen Position oder der Nennung des Namens zustimmen oder nicht (vgl. Döring 2023, S. 126).

Abschließend ist hier auch die Wissenschaftsethik anzuführen: „Die Wissenschaftsethik umfasst alle ethischen **Regeln guter wissenschaftlicher Praxis** (...), um **wissenschaftliches Fehlverhalten** („scientific misconduct“) zu verhindern. Im Mittelpunkt steht der verantwortungsvolle Umgang mit wissenschaftlichen Ergebnissen, ihrer Generierung, Interpretation, Bewertung und Veröffentlichung“ (Döring 2023, S. 130). Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, orientierte sich die Forschung an anerkannten wissenschaftlichen Methoden, die auf dem aktuellen Forschungsstand basieren. Weiters wurde darauf geachtet, wissenschaftliche Beiträge korrekt zu zitieren und so den Standards guter wissenschaftlicher Praxis zu entsprechen, was Plagiarismus ausschließt.

Nach der detaillierten Darstellung des Forschungsdesigns, das die Grundlage für die empirische Untersuchung dieser Arbeit bildet, folgt nun die Präsentation der erzielten Ergebnisse.

7 Ergebnisse

Im Rahmen dieses Kapitels werden die Ergebnisse präsentiert, die im Rahmen der Elternbefragung sowie der Gruppendiskussion gewonnen wurden. Zunächst wird die Elternperspektive geschildert, indem demografische Merkmale der Teilnehmenden, ihre Interessen und Präferenzen sowie spezifische Aspekte ihrer Erfahrungen und Erwartungen hinsichtlich der Eltern- und Familienbildungsangebote am Bildungscampus geschildert werden. Im Anschluss daran wird die Perspektive der Leitungspersonen näher beleuchtet. Die Gruppendiskussion bot den Leiterinnen und Leitern der Bildungseinrichtungen am Bildungscampus eine wertvolle Gelegenheit, Erfahrungen auszutauschen und die Ergebnisse der Elternbefragung zu diskutieren. Durch die Verknüpfung beider Datensätze durch die komparative Analyse entsteht schlussendlich ein umfassendes Bild der aktuellen Situation am Bildungscampus Sinabelkirchen.

7.1 Die Perspektive der Eltern und Familien: Ergebnisse der Elternbefragung

Insgesamt wurden nach Abzug unvollständiger Antworten 136 Personen in die statistische Auswertung einbezogen. Diese Gruppe soll zunächst anhand ihrer soziodemografischen Merkmale näher beschrieben werden. Das Durchschnittsalter der befragten Personen beträgt 35 Jahre. Die jüngste Person, die den Fragebogen ausgefüllt hat, ist 28, die älteste Person 54 Jahre alt. 93,4% der befragten Personen besitzen eine österreichische Staatsbürgerschaft. Drei Personen gaben Rumänien als Staatsbürgerschaft an, jeweils eine weitere Person Deutschland, Frankreich, Schweiz und Ungarn. Der Großteil der befragten Personen gab an, verheiratet zu sein (69,9%), oder in einer Partnerschaft zu leben (21,4%). Drei Personen gaben an, geschieden zu sein und vier Personen gaben an, alleinerziehend zu sein. Durchschnittlich leben 1,7 Kinder unter 15 Jahren im Haushalt der befragten Personen. Das durchschnittliche Alter der Kinder beträgt 6,7 Jahre. Die Befragung der Eltern ergab zudem, dass der größte Teil der Personen einen Lehrabschluss als höchsten Bildungsabschluss vorweisen kann (36%), gefolgt von der Matura (30,1%). Einen Universitäts-, Fachhochschul- oder Hochschulabschluss besitzen 17% der Befragten und 12% haben eine Fachschule (BMS) abgeschlossen. Nur 2% der Teilnehmenden gaben an, die Pflichtschule als höchsten Bildungsabschluss zu haben und 3% wählten die Kategorie "Sonstiges". Unter „Sonstiges“ wurde eine Ausbildung im Kosmetikbereich angegeben, sowie die diplomierte Gesundheits- und Krankenpflege und ein Abschluss am Bulme Kolleg. Die Erhebung zeigt zudem interessante Unterschiede in der Erwerbstätigkeit von Frauen und Männern. Bei den Frauen gaben 11% an, vollzeitbeschäftigt zu sein, während der überwiegende Teil, nämlich 66,2%, in Teilzeit arbeitet.

Im Gegensatz dazu ist das Verhältnis bei den Männern umgekehrt. Hinzu kommt, dass jene Frauen, die angaben, Vollzeit zu arbeiten, älter als 30 Jahre sind. Zwei Frauen gaben darüber hinaus an, arbeitslos zu sein, 8% der Frauen befinden sich in Karenz. Unter der Kategorie „Sonstiges“ wurde von sieben Frauen Selbstständigkeit als Erwerbstätigkeit angegeben. Darüber hinaus gab eine Person „Selbstständig Landwirtschaft“ als Beruf an. Eine Person gab an, 35 Stunden pro Woche zu arbeiten, eine andere gab an, eine berufsbegleitende Ausbildung zu absolvieren und eine weitere gab an, ein Kleingewerbe zu betreiben. Das monatliche Familien-Nettoeinkommen beträgt bei 40,2% der befragten Personen mehr als 3.500€. Jedoch gaben auch rund 31% der Personen an, ein monatliches Familien-Nettoeinkommen bis maximal 2.000€ zu besitzen. Die restlichen rund 70% gaben an, über ein monatliches Familien-Nettoeinkommen von 2.100€ bis 3.500€ zu verfügen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es sich insgesamt um eine homogene Gruppe in Bezug auf Alter und Nationalität handelt, sie sich jedoch deutlich hinsichtlich des Bildungsstandes und der Erwerbstätigkeit unterscheiden. Die deutliche Überrepräsentation von Frauen deutet darauf hin, dass die Ergebnisse nicht vollständig repräsentativ für die gesamte Elternschaft am Bildungscampus Sinabelkirchen sind. Jedoch konnte im Rahmen der Elternbefragung ein umfassender Einblick in die individuellen Sichtweisen, Erfahrungen und Bedürfnisse der befragten Personen gewonnen werden. Diesem Schwerpunkt widmet sich der nächste Teil, denn nachdem die Stichprobe nun beschrieben wurde, wird im Folgenden dem Thema Erziehung sowie anschließend der Eltern- und Familienbildung am Bildungscampus nähere Aufmerksamkeit geschenkt.

7.1.1 Erziehung

Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurden den Eltern fünf gezielte Fragen zum Thema Kindererziehung gestellt. Ziel war es, herauszufinden, welche Aspekte der Erziehung für die Eltern besonders wichtig sind, welche Herausforderungen sie dabei erleben und welche Quellen sie für Rat und Unterstützung nutzen. Die Auswertung der Antworten ergab folgende Ergebnisse.

Eltern vertrauen in der Kindererziehung vor allem auf ihr Bauchgefühl.

97,3% der befragten Personen gaben an, sich (eher) stark auf ihr Bauchgefühl zu verlassen, wenn es um das Thema Kindererziehung geht. Zudem gaben rund 12% der befragten Personen an "sehr stark" und 57% "eher stark" auf theoretisches Fachwissen zu vertrauen. Fast 30% gaben aber auch an, "eher nicht" darauf zu vertrauen. Auf das Erfahrungswissen anderer Personen vertrauen nur rund 3% der befragten Personen „sehr stark“ und 50% „eher stark“.

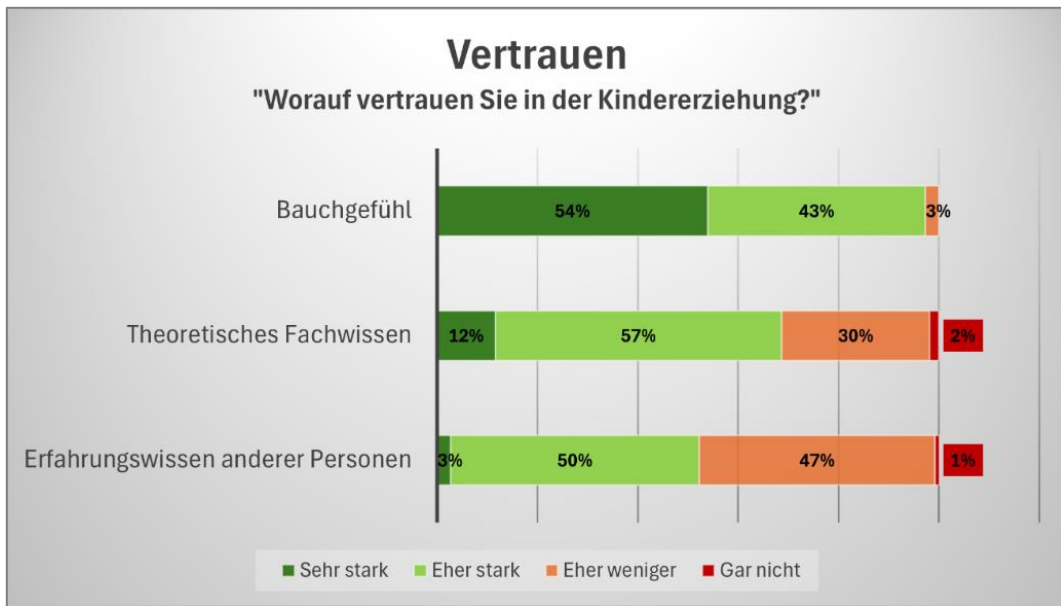


Abbildung 8: Vertrauen in der Kindererziehung (© Carina Thomaser)

Eltern machen sich häufig Gedanken über Kindererziehung.

Auf die Frage „Wie oft kommt es vor, dass Sie sich Gedanken über Kindererziehung machen?“ gaben 36,6% der befragten Personen an, dies „ständig“ zu tun. Mehr als die Hälfte der befragten Personen tun dies „oft“ (55,4%). Nur 1% der Personen gab an, dies „selten“ zu tun und keine Person gab an, sich „nie“ Gedanken über Kindererziehung zu machen.

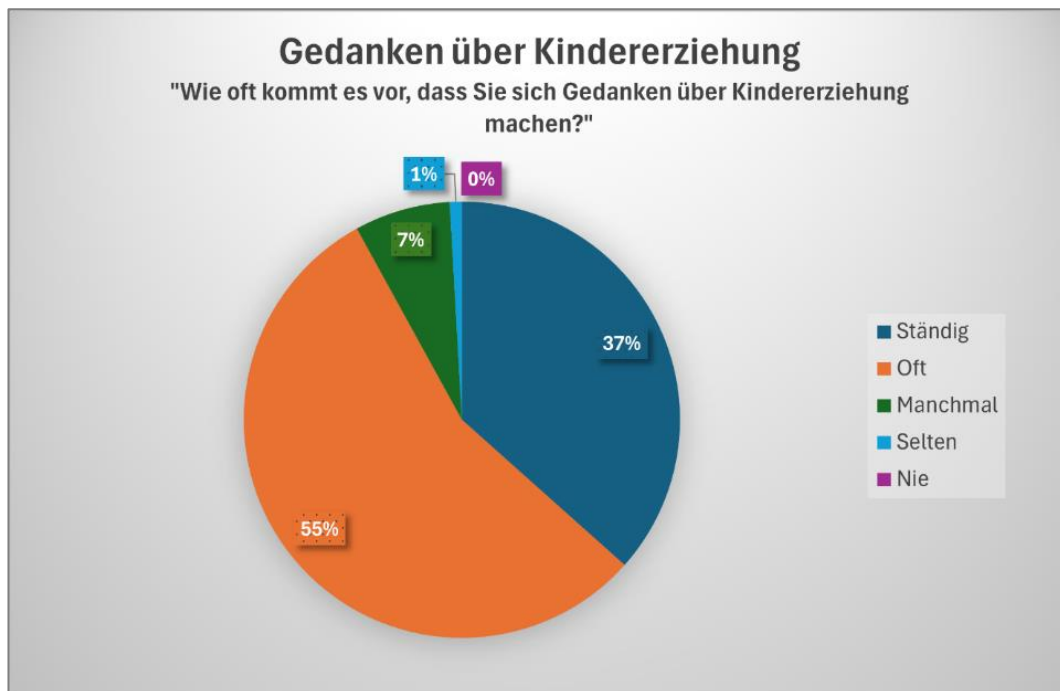


Abbildung 9: Gedanken über Kindererziehung (© Carina Thomaser)

Personen, die sich häufiger Gedanken über Kindererziehung machen, fühlen sich häufiger verunsichert ($r\ 0.392, df\ 110, p < .001, N\ 112$).

Der Großteil gab jedoch an "selten" (98,2%) oder "nie" (51,3%) ein Gefühl von Unsicherheit zu verspüren. Jedoch gaben auch 1,8% der befragten Personen an, sich "ständig" unsicher zu fühlen. 22,1% verspüren "oft" und 49,6% verspüren "manchmal" ein Gefühl von Unsicherheit.

Elternschaft bringt viele Herausforderungen mit sich.

Situationen, die Überforderung auslösen können, sind vor allem die *Balance zwischen Selbstfürsorge und Familie* sowie die *Vereinbarkeit von Familie und Beruf*, denn mehr als 30% der Personen gaben an, sich in diesen Situationen (eher) stark überfordert zu fühlen. Auch die *Entwicklungsphasen von Kindern*, die *Anhäufung von Ereignissen* sowie die *Bewältigung finanzieller Herausforderungen* lösen bei mehr als 20% der befragten Personen (eher) starke Überforderung aus. *Kulturelle Unterschiede* sowie die *Vielfalt an Informationen zum Thema Kindererziehung* lösen kaum starke Überforderung aus. Folgende Grafik veranschaulicht die überfordernden Situationen im Detail:

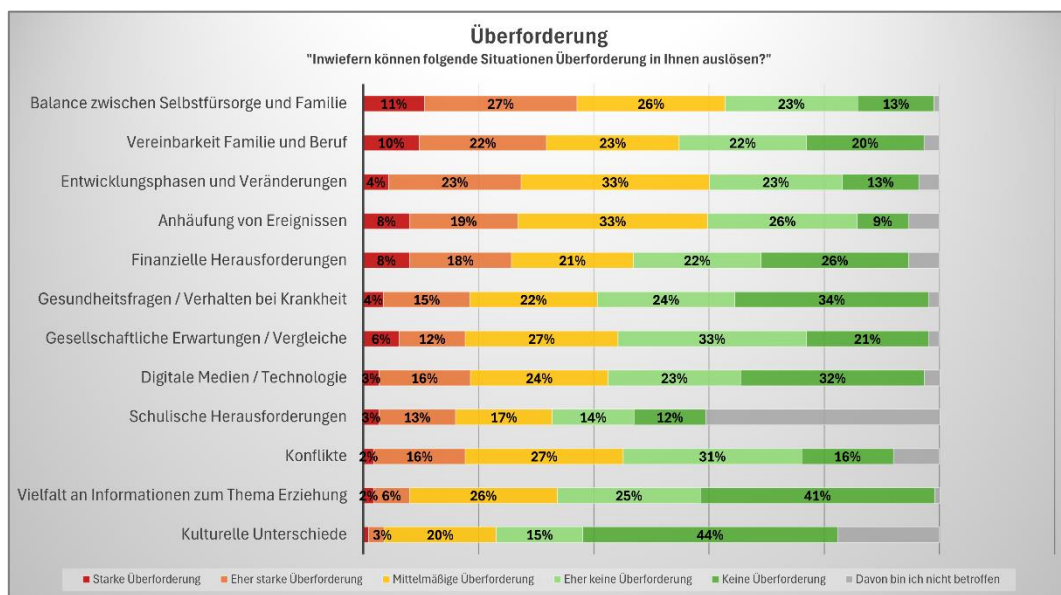


Abbildung 10: Überforderung (© Carina Thomaser)

Anzumerken ist an dieser Stelle auch, dass zwischen der Anzahl der im Haushalt lebenden Kinder unter 15 Jahren und überfordernden Situationen, insbesondere in den Bereichen *Schulische Herausforderungen* ($r\ 0.289, df\ 94, p\ 0.004, N\ 96$), *Konflikte* ($r\ 0.215, df\ 91, p\ 0.039, N\ 93$) und *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* ($r\ 0.242, df\ 77, p\ 0.031, N\ 79$) ein Zusammenhang besteht.

Auf die Frage „Gibt es Situationen, die Sie als Eltern/Bezugspersonen besonders herausfordern? Wenn ja, können sie Beispiele nennen?“ wurden zusätzlich zahlreiche Aspekte genannt:

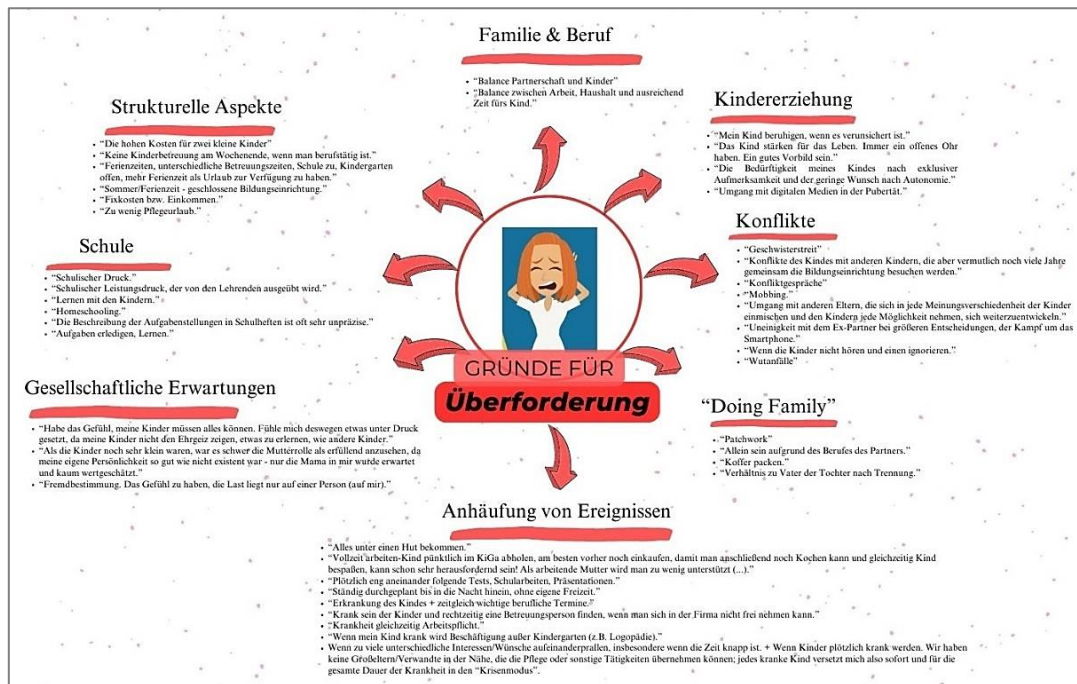


Abbildung 11: Gründe für Überforderung (© Carina Thomaser)

Familie und Beruf ist eine Thematik, die häufig genannt wurde und bei welcher besonders die „Balance zwischen Arbeit, Haushalt und ausreichend Zeit fürs Kind“ thematisiert wurde. Auch die Kindererziehung stellt Eltern vor zahlreiche Herausforderungen. Beispielhaft kann hier folgendes Zitat die Perspektive einer Mutter veranschaulichen: „Die Bedürftigkeit meines Kindes nach exklusiver Aufmerksamkeit und der geringe Wunsch nach Autonomie.“ Eine andere Person schrieb: „Das Kind stärken für das Leben. Immer ein offenes Ohr haben. Ein gutes Vorbild sein.“ Konflikte wurden ebenfalls häufig erwähnt. Diese können auf mehreren Ebenen auftreten. Beispielsweise schrieb eine Person: „Umgang mit anderen Eltern, die sich in jede Meinungsverschiedenheit der Kinder einmischen und den Kindern jede Möglichkeit nehmen, sich weiterzuentwickeln.“ Auch die „Uneinigkeit mit dem Ex-Partner bei größeren Entscheidungen“ wurde angesprochen sowie auch „Konflikte des Kindes mit anderen Kindern, die aber vermutlich noch viele Jahre gemeinsam die Bildungseinrichtung besuchen“. Am meisten Beispiele wurden im Bereich *Anhäufung von Ereignissen* genannt. Hier finden sich Zitate wie „Alles unter einen Hut bekommen“, „Vollzeit arbeiten-Kind pünktlich vom KiGa abholen, am besten vorher noch einkaufen, damit man anschließend noch kochen kann und gleichzeitig Kind bespaßen, kann schon sehr herausfordernd sein! Als arbeitende Mutter wird man zu wenig unterstützt (...).“ Auch „Krankheit der Kinder bei gleichzeitiger Arbeitspflicht“ wurde als Herausforderung genannt und die Situation, keine Verwandte in der Nähe zu haben, die die Pflege

übernehmen können: „Jedes kranke Kind versetzt mich also sofort und für die gesamte Dauer der Krankheit in den Krisenmodus“, schrieb eine Mutter. Eltern berichten auch von hohen gesellschaftlichen Erwartungen: „Habe das Gefühl, meine Kinder müssen alles können. Fühle mich deswegen etwas unter Druck gesetzt, da meine Kinder nicht den Ehrgeiz zeigen, etwas zu erlernen, wie andere Kinder.“ Eine Person erwähnte, dass es für sie schwer war, die Mutterrolle als erfüllend anzusehen, „da meine eigene Persönlichkeit so gut wie nicht existent war – nur die Mama in mir wurde erwartet und kaum wertgeschätzt.“ Darüber hinaus können auch schulische Belange eine Herausforderung darstellen, sowie auch strukturelle Aspekte: „Die hohen Kosten für zwei kleine Kinder“, „Keine Kinderbetreuung am Wochenende, wenn man berufstätig ist“ oder „Zu wenig Pflegeurlaub“. Es ist nicht zu übersehen, dass Elternschaft vielfältige Herausforderungen mit sich bringt. Es stellt sich nun die Frage, wo sich Eltern Rat einholen und Unterstützung suchen.

Eltern suchen Rat zunächst im persönlichen Umfeld.

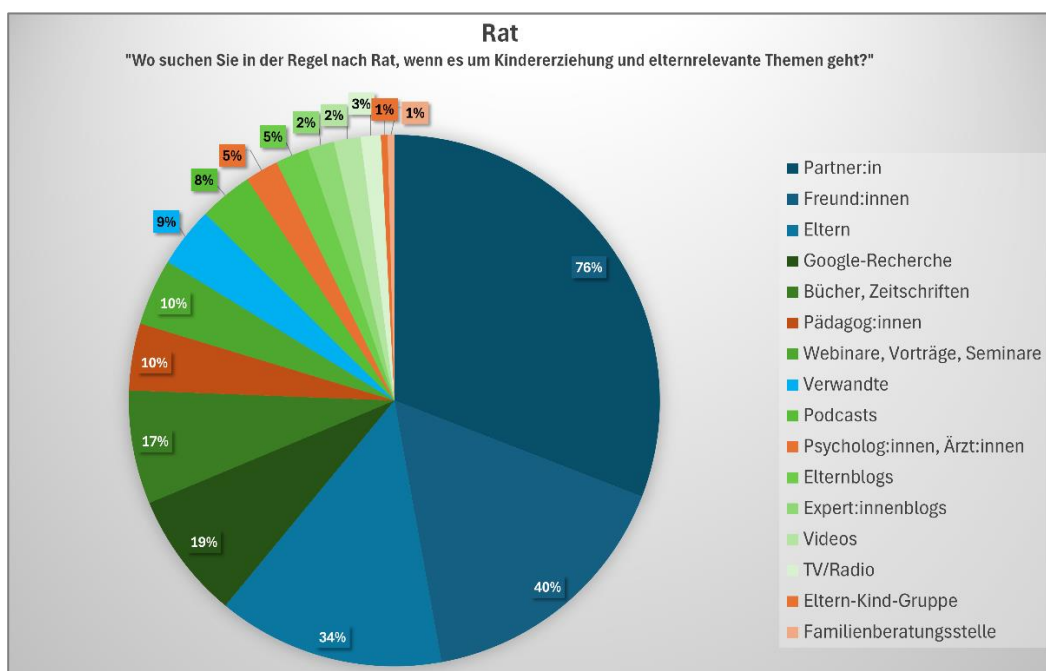


Abbildung 12: Suche nach Rat (© Carina Thomaser)

Mit Abstand am häufigsten wird Rat beim eigenen Partner oder der Partnerin gesucht, denn 75,9% der befragten Personen gaben an, dies „immer“ oder „häufig“ zu tun. Personen, die den eigenen Partner oder die Partnerin um Rat fragen, oder ein höheres Alter haben, fragen auch häufiger die eigenen Eltern um Rat ($r\ 0.423, df\ 108, p < .001, N\ 110$; $r\ 0.310, df\ 109, p < .001, N\ 111$). Außerdem fragen Personen, die häufiger Rat in einer Familienberatungsstelle suchen, seltener den eigenen Partner oder die Partnerin oder die eigenen Eltern um Rat ($r\ -0.225, df\ 110, p\ 0.017, N\ 112$; $r\ -0.225, df\ 108, p\ 0.018, N\ 112$). Als zweitwichtigste Instanz, um sich Rat einzuholen, werden Freundinnen und Freunde

genannt. 40,2% der befragten Personen fragen diese immer oder häufig nach Rat. Pädagoginnen und Pädagogen werden nur von knapp 10% der befragten Personen „immer“ oder „häufig“ um Rat gefragt. Eltern-Kind-Gruppen werden insgesamt ebenfalls selten als Ratquelle genutzt, jedoch kann der Kontakt im Rahmen von Eltern-Kind-Gruppen sowie auch unter Freundinnen und Freunden womöglich Brücken zu den Pädagoginnen und Pädagogen bauen, denn Personen die häufiger Rat bei Freundinnen und Freunden sowie in einer Eltern-Kind-Gruppe suchen, suchen auch tendenziell häufiger Rat bei Pädagoginnen und Pädagogen ($r\ 0.320$, $df\ 110$, $p < .001$, $N\ 112$; $r\ 0.304$, $df\ 110$, $p\ 0.001$, $N\ 112$). Außerdem ist an dieser Stelle anzumerken, dass Rat bei Pädagoginnen und Pädagogen vor allem dann gesucht wird, wenn sich Personen verunsichert fühlen ($r\ 0.457$, $df\ 110$, $p < .001$, $N\ 112$). Dieser Zusammenhang besteht auch bei Psychologinnen und Psychologen sowie Ärztinnen und Ärzten ($r\ 0.390$, $df\ 111$, $p < .001$, $N\ 113$), sowie auch bei der Suche nach Rat im Internet ($r\ 0.354$, $df\ 111$, $p < .001$, $N\ 113$). Das Internet, insbesondere die Google-Recherche, wird von 18,6% der befragten Personen „immer“ oder „häufig“ genutzt, um Antworten auf ihre Fragen zu finden. Das zweitwichtigste Medium sind Bücher oder Zeitschriften (17%). Webinare, Vorträge, Seminare sowie Podcasts, Eltern- oder Expertinnen- und Expertenblogs sowie Videos oder TV/Radio werden von weniger als 10% der Befragten genutzt, wenn es um Rat in Erziehungsfragen geht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Eltern in der Kindererziehung vor allem auf ihr Bauchgefühl vertrauen. Ein Großteil der befragten Personen macht sich häufig Gedanken über Kindererziehung, wobei sich viele Eltern manchmal verunsichert fühlen. Herausforderungen bestehen vor allem in der Balance zwischen Selbstfürsorge, Familie und Beruf sowie in der Bewältigung von individuellen Entwicklungsphasen der Kinder und finanziellen Schwierigkeiten. Konflikte sowohl innerhalb der Familie als auch mit anderen Eltern oder dem Ex-Partner, der Ex-Partnerin, wurden ebenfalls als problematisch empfunden. Überforderung tritt häufig bei der Anhäufung von Ereignissen auf, wie etwa der gleichzeitigen Bewältigung von Beruf, Haushalt und Kinderbetreuung. Hohe gesellschaftliche Erwartungen und fehlende Unterstützung im Alltag erhöhen den Druck auf die Eltern zusätzlich. Bei der Suche nach Rat und Unterstützung wenden sich Eltern hauptsächlich an ihren Partner oder ihre Partnerin sowie an Freundinnen und Freunde. Pädagoginnen und Pädagogen werden seltener um Rat gefragt, außer in Situationen von Verunsicherung. Zudem spielt das Internet eine bedeutende Rolle als Informationsquelle, gefolgt von Büchern und Zeitschriften.

Der nächste Teil dieses Kapitels befasst sich nun mit dem Thema Eltern- und Familienbildung am Bildungscampus Sinabelkirchen.

7.1.2 Eltern- und Familienbildung

Die Mehrheit der befragten Personen (85,2%) ist mit dem Begriff Eltern- und Familienbildung vertraut. Rund 39% dieser Personen haben bereits mindestens eine Eltern- und Familienbildungsveranstaltung besucht. Dennoch gaben rund 15% der befragten Personen an, den Begriff noch nie gehört zu haben. Unter denjenigen, die schon an einer Eltern- und Familienbildungsveranstaltung teilgenommen haben, besuchten 78,6% einen Vortrag und 73,8% einen Elternabend. Webinare wurden von 38,1% der Teilnehmenden in Anspruch genommen, gefolgt von Eltern-Kind-Gruppen mit 28,6%. Eine Familienberatung nahmen 9,5% der Befragten bereits wahr.

Für Eltern ist es besonders bedeutsam, an Veranstaltungen teilzunehmen, die ihre Kinder betreffen.

Die Umfrage zeigt, dass Veranstaltungen, die die Kinder betreffen, für die Eltern von großer Bedeutung sind. Entwicklungsgespräche und Elternsprechtage stehen dabei besonders im Fokus, da rund 73% der Befragten angaben, dass es ihnen "sehr wichtig" ist, daran teilzunehmen. Aufführungen der Kinder sind sogar noch bedeutsamer: Etwa 76% der Eltern bewerten diese als "sehr wichtig" und 15,7% als "eher wichtig". Vorträge und Workshops hingegen haben eine geringere Priorität. Zwar ist 62% der Befragten die Teilnahme an diesen Veranstaltungen "sehr wichtig" oder "eher wichtig", aber für rund 8% der Eltern ist es (eher) unwichtig, daran teilzunehmen. Eltern, die in der Erziehung stärker auf theoretisches Fachwissen vertrauen, ist es signifikant wichtiger, an einem Elternabend ($r\ 0.206$, $df\ 105$, $p\ 0.034$, $N\ 107$) oder an Vorträgen und Workshops teilzunehmen ($r\ 0.270$, $df\ 105$, $p\ 0.005$, $N\ 107$). Die Mehrheit der befragten Personen (63%) besuchte ihre letzte Eltern- und Familienbildungsveranstaltung in den vergangenen 1-5 Monaten. Rund 22% nahmen vor weniger als einem Monat an einer solchen Veranstaltung teil. Lediglich 5,7% der Befragten gaben an, dass ihr letzter Besuch einer Elternbildungsveranstaltung mehr als ein Jahr zurückliegt.

Ob der Partner oder die Partnerin ebenfalls an einer Eltern- und Familienbildungsveranstaltung teilnimmt, ist unterschiedlich.

Rund 20% der Personen gaben an, dass ihr Partner oder ihre Partnerin "immer" an einer Eltern- und Familienbildungsveranstaltung teilnimmt, bei 30,6% ist dies "häufig" der Fall. Bei 16,7% der Personen kommt der Partner oder die Partnerin "manchmal" mit und bei rund 15% "selten" oder "nie".

Die Erwartungen an Angebote der Eltern- und Familienbildung sind vielfältig.

Am häufigsten erwarten sich die Eltern „Neugierde, Interesse und Wissenserweiterung“ (96,3%), gefolgt von "Tipps und Anregungen erhalten" (92,6%). Auch die „Vorbereitung auf mögliche

Herausforderungen“ (88%) und die „Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung“ (87%) sind für die befragten Personen wichtig. Zudem ist der „Austausch mit anderen Eltern“ (78,7%) nahezu ebenso wichtig wie auch der „Austausch mit Fachkräften“ (77,8%). Nach „Spaß und Ausgleich“ (76,8%) ist auch die „Suche nach Rat bei konkreten Problemen“ für viele Personen bedeutsam (74,1%). Personen, die sich häufiger Gedanken über Kindererziehung machen, erwarten sich auch signifikant häufiger von Eltern- und Familienbildungsveranstaltungen, dass sie Tipps und Anregungen erhalten ($r\ 0.266$, $df\ 105$, $p\ 0.006$, $N\ 107$) und dass sie Rat bei konkreten Problemen bekommen ($r\ 0.265$, $df\ 105$, $p\ 0.006$, $N\ 107$). Die folgende Grafik veranschaulicht die Erwartungen der Eltern im Detail.

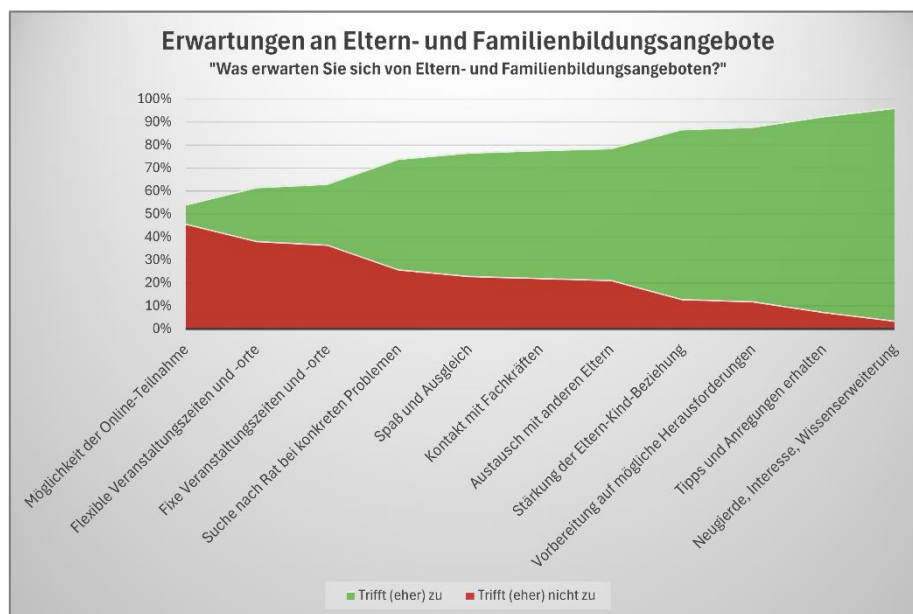


Abbildung 13: Erwartungen der Eltern (© Carina Thomaser)

Eltern wünschen sich fixe und flexible Veranstaltungszeiten und -orte.

63,2% der befragten Personen wünschen sich fixe und 61,7% wünschen sich flexible Veranstaltungszeiten und -orte. Die Möglichkeit der Online-Teilnahme wird ebenfalls von mehr als der Hälfte der befragten Personen gewünscht (54,2%). Interessant ist dabei auch, dass Menschen, die mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie zufrieden sind, sich signifikant häufiger fixe Veranstaltungszeiten und -orte wünschen ($r\ 0.242$, $df\ 104$, $p\ 0.012$, $N\ 106$).

Die Nicht-Teilnahme an Eltern- und Familienbildungsveranstaltungen ist nicht fehlendem Interesse geschuldet, sondern vor allem strukturellen und organisatorischen Aspekten.

Der Hauptgrund für die Nicht-Teilnahme an einer Eltern- und Familienbildungsveranstaltung ist Zeitmangel. 68,5% der Personen, die den Fragebogen ausfüllten, gaben an, dass dies (eher) zutrifft.

Unpassende Veranstaltungszeiten sind ebenfalls häufig ein Grund für die Nicht-Teilnahme, das gaben 62,7% der befragten Personen an. An dritter Stelle steht der Aspekt der Kinderbetreuung. 44,8% der befragten Personen gaben an, dass es (eher) auf sie zutrifft, keine Kinderbetreuung während der Veranstaltung zur Verfügung zu haben. 33,6% der Personen würden lieber Online teilnehmen. Zudem fühlen sich rund 21% der befragten Personen nicht angesprochen, an einer Eltern- und Familienbildungsveranstaltung teilzunehmen. Dagegen scheinen die Veranstaltungsorte gut für die Eltern erreichbar zu sein, denn lediglich 12,2% der befragten Personen gaben an, dass die Veranstaltungsorte (eher) nicht erreichbar für sie sind. Fehlendes Interesse oder finanzielle Aspekte treffen in Bezug auf die Nichtteilnahme für Mehrheit der Personen (eher) nicht zu.

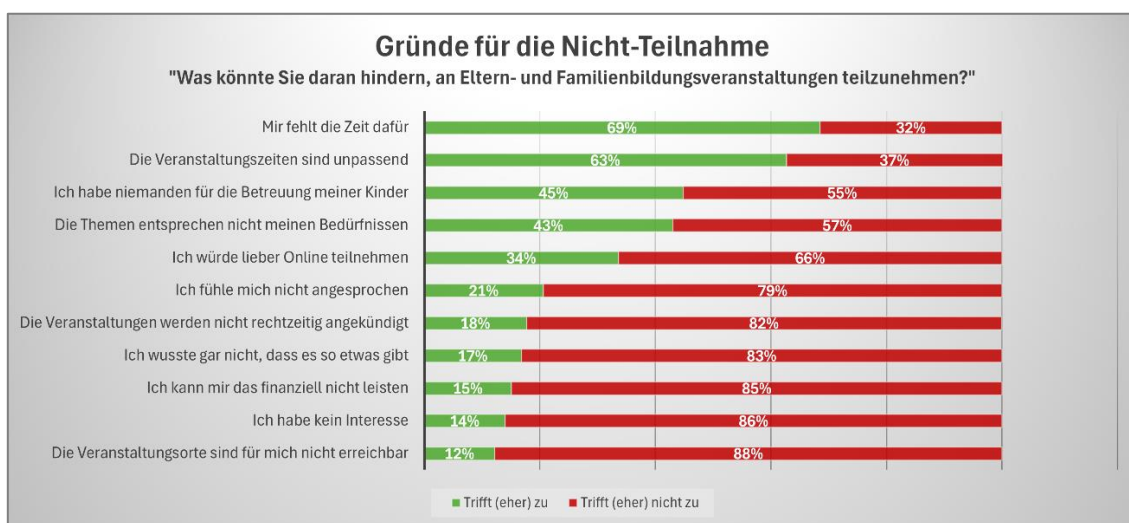


Abbildung 14: Gründe für die Nicht-Teilnahme (© Carina Thomaser)

Die bevorzugte Veranstaltungszeit ist abends von 19:00 - 21:00 Uhr.

Auch der späte Nachmittag von 16:00 - 18:00 Uhr wäre für rund 42% der befragten Personen gut möglich. Für 20,4% der befragten Personen wäre auch der Vormittag von 8:00 - 12:00 Uhr möglich. Weniger geeignet ist der frühe Nachmittag von 13:00 - 15:00 Uhr, denn lediglich 4,6% der befragten Personen gaben an, zu dieser Uhrzeit teilnehmen zu können.

Eltern interessieren sich stark für Themen, die sie und ihre Kinder betreffen.

92,6% der befragten Personen interessieren sich für das Thema „Schwierige Entwicklungsphasen“, gefolgt von „Kindererziehung“ (82,2%) und „Schule, Lernen, Lernschwierigkeiten“ (79,6%). Grundsätzlich kann auch gesagt werden, dass sich mehr als die Hälfte der befragten Personen für alle weiteren angeführten Bereiche interessieren. Das Thema „Trennung, Verlust und Trauerbewältigung“ ist für 50% der befragten Personen (eher) interessant und befindet sich somit an vorletzter Stelle. Das

Thema „Schwangerschaft, Geburt, Rund ums Baby“ ist mit großem Abstand das am wenigsten interessierende Themengebiet. Lediglich 5,6% der befragten Personen interessieren sich dafür. Die folgende Grafik veranschaulicht diese Ergebnisse.

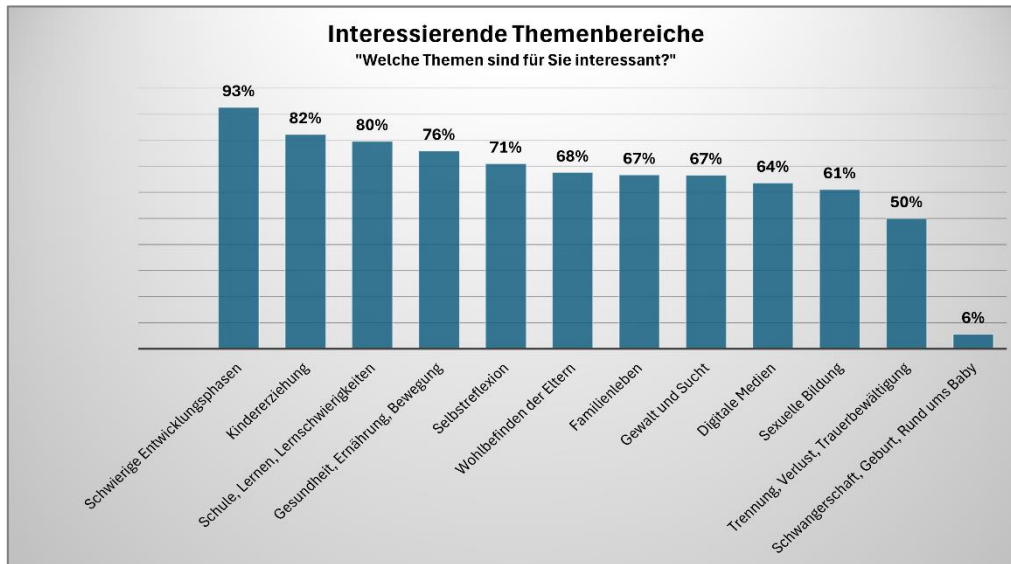


Abbildung 15: Interessierende Themenbereiche (© Carina Thomaser)

Das beliebteste Format für Eltern- und Familienbildungsveranstaltungen sind Vorträge.

Rund 89% der befragten Personen gaben an, dass sie Vorträge (eher) bevorzugen, gefolgt von Webinaren oder Online-Veranstaltungen (52,8%). Auch offene Treffen sind für 49,1% der befragten Personen ein beliebtes Veranstaltungsformat, für 46,3% sind dies auch Broschüren oder Online-Ressourcen. Interaktive Workshops werden von 45,8% (eher) bevorzugt genutzt. Als weniger beliebt erweisen sich Diskussionsrunden (28,7%). 45,8% der befragten Personen wünschen sich mehr Veranstaltungen im Online-Format, mehr als die Hälfte wünschen sich dies jedoch nicht. Eine Kombination verschiedener Formate könnte die Bedürfnisse der Eltern treffen, da 75% der Eltern eine solche Form (eher) bevorzugen würden.

Eltern gelangen in den Bildungseinrichtungen vor allem schriftlich an Informationen.

Schriftliche Elternmitteilungen sind das häufigste Medium zur Informationsweitergabe, denn 86,8% gelangen auf diese Weise am häufigsten an Informationen. An zweiter Stelle stehen E-Mails (66,3%), dicht gefolgt vom Elternabend (66,1%). Gespräche mit Pädagoginnen und Pädagogen (46,2%) sowie mit anderen Eltern (41,5%) sind ebenfalls für viele ein wichtiges Medium zum Informationserhalt. Rund 30% der befragten Personen entnehmen Informationen an den Pinnwänden in den jeweiligen

Einrichtungen, 26,4% nutzen die Homepage zur Informationsrecherche und 24,6% die Cities-App. Nur 15% erhalten Informationen durch telefonische Auskunft in der Bildungseinrichtung. An letzter Stelle steht das Gemeindeamt Sinabelkirchen (8,5%), was ein Zeichen dafür ist, dass die Kommunikation zum Großteil in den Bildungseinrichtungen stattfindet. Welches Medium bevorzugt wird, ist sehr unterschiedlich. Eltern nutzen etwas bevorzugt digitale Medien als Informationsquellen (~41%), gefolgt von analogen Informationsquellen (~30%). Rund 29% der befragten Personen nutzen auch gerne das persönliche Gespräch zum Informationsaustausch. Eine Person gab unter [Sonstiges] an, EduPage als bevorzugtes Informationsmedium zu nutzen.

Gewünschte Unterstützungsmöglichkeiten durch den Bildungscampus sind vielfältig.

Auf die offene Frage, wie der Bildungscampus dazu beitragen kann, den Eltern die Teilnahme zu erleichtern, kamen unterschiedliche Antworten. Eine Mutter gab an: „Die Teilnahme ist für mich üblicherweise gut und niederschwellig möglich. Ich würde mir z.B. noch mehr Vorträge oder auch Workshops wünschen (...).“ Jedoch wurde auch der Wunsch nach mehr Kinderbetreuung an Randzeiten und während der Veranstaltungen geäußert. Eine Person gab an, dass der Veranstaltungsbesuch „[m]it so wenig wie möglich zeitlichem und finanziellem Aufwand“ ermöglicht werden soll. Zur Vertiefung erfolgt eine detaillierte Auseinandersetzung mit dieser offenen Frage in Kapitel 7.3.

Die Zufriedenheit am Bildungscampus ist hoch.

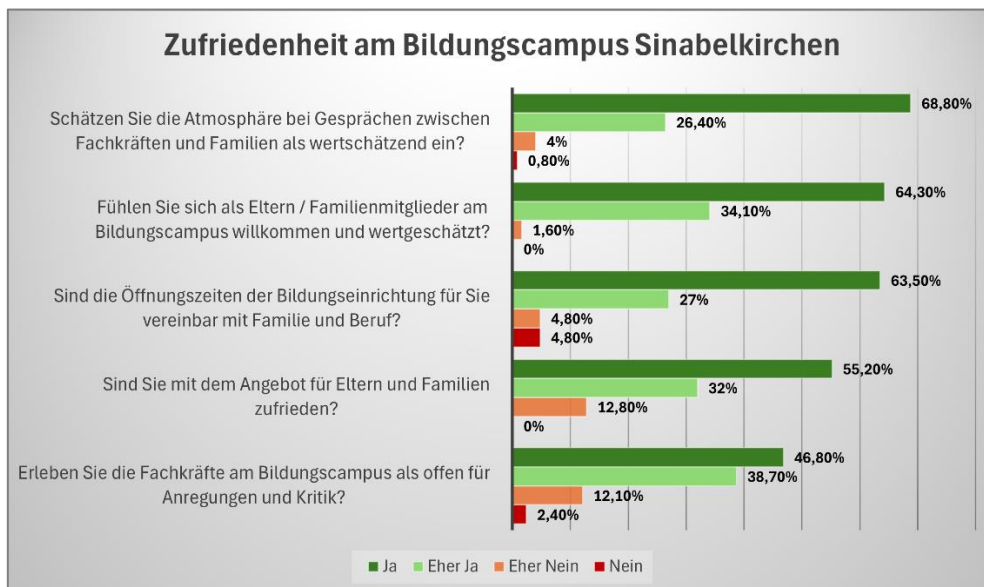


Abbildung 16: Zufriedenheit am Bildungscampus Sinabelkirchen (© Carina Thomaser)

Die höchste Zufriedenheit zeigt sich in der Atmosphäre bei Gesprächen zwischen Fachkräften und Familien, denn 95,2% schätzen diese als (eher) wertschätzend ein. Für die Mehrheit der befragten

Personen sind auch die Öffnungszeiten (eher) vereinbar mit Familie und Beruf (90,5%). Mit dem Angebot für Eltern und Familien sind etwas mehr als die Hälfte der befragten Personen zufrieden (55,2%), jedoch gaben auch 12,8% der Personen an, eher nicht zufrieden zu sein. Bezüglich der Offenheit für Anregungen und Kritik zeigt sich ebenfalls eine hohe Zufriedenheit (85,5%), jedoch gaben auch 14,5% der befragten Personen „(eher) nein“ als Antwort. Die hohe Zufriedenheit kommt auch in den Zitaten der Eltern zum Ausdruck, was sich in folgendem Zitat widerspiegelt:

„Ich möchte dem gesamten Personal von Krippe & Kindergarten am Bildungscampus ein großes Lob aussprechen! Als „Zugezogene“ habe ich mich sofort willkommen gefühlt und selbst, wenn im hektischen Alltag vielleicht weniger Zeit zum Austausch bleibt, als man sich wünschen würde: Wenn man als Erwachsener etwas ansprechen/besprechen möchte, wird sich immer Zeit genommen und mit Rat und Tat zur Seite gestanden. Ich schätze auch sehr die allgemeine Grundeinstellung der Betreuerinnen [und Betreuer]. Egal, welche Entscheidung ich als Mutter treffe, ich habe nie das Gefühl, (vor)verurteilt zu werden. Das habe ich anderswo ganz anders erlebt.“

Dieses Zitat verdeutlicht, wie wichtig ein respektvoller und offener Austausch zwischen Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen ist. Welche Herausforderungen darin jedoch bestehen, wird in den Ergebnissen der Gruppendiskussion deutlich.

7.2 Die Perspektive der Leitungspersonen: Ergebnisse der Gruppendiskussion

Das folgende Kapitel stellt die Ergebnisse der Gruppendiskussion dar, deren Gesprächsinhalte auf den Erkenntnissen der quantitativen Elternbefragung basieren. Ziel der Gruppendiskussion war es, diese Ergebnisse gemeinsam mit den Leitungspersonen der verschiedenen Bildungseinrichtungen des Bildungscampus Sinabelkirchen zu reflektieren und zu diskutieren. Der Fokus lag darauf, tiefere Einblicke in die Perspektiven und Erfahrungen der Leiterinnen und Leiter der Kinderkrippe, des Kindergartens, der Volksschule und der Mittelschule zu gewinnen. Wie bereits in Kapitel 6.2.2 erwähnt, wurde im ersten Schritt des Auswertungsprozesses, der formulierenden Interpretation, eine thematische Gliederung der Gruppensituation durch die Erstellung eines Verlaufsprotokolls unternommen, welches sich im Anhang befindet. Im Zuge der reflektierenden Interpretation wurden Kontrastierungen im Sinne von unterschiedlichen Herangehensweisen an Themengebiete oder positive und negative Gefühlskonnotationen zu bestimmten Themenbereichen sichtbar. Auch Aspekte der Diskursorganisation und der Gruppendynamik wurden herausgearbeitet. Die nachfolgende Ergebnisdarstellung präsentiert somit die Erkenntnisse dieser Diskussion, deren Gesprächsinhalte sich im Wesentlichen um drei zentrale Themengebiete drehen: die Vernetzung mit Eltern, die Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern sowie die Chancen und Lösungswege, die darin gesehen werden.

7.2.1 Zentrale Themen in Bezug auf die Elternbefragung

Die wesentlichen Themengebiete gehen bereits aus den einführenden Worten der Moderatorin hervor, denn schon am Beginn der Gruppendiskussion definierte die Moderatorin den Begriff „Elternarbeit“ einerseits als „(...) quasi die Vernetzung mit Eltern“ (Z 2) und beleuchtete zugleich die damit verbundenen Herausforderungen: „(...) und ich bin seit 2010 im Bereich Kindergarten, Kinderkrippe, Schule unterwegs und es kommt ganz oft die Rückmeldung: Die, die es interessiert, die kommen sowieso und die, die es brauchen würden, die erreichen wir einfach schwer“ (Z 4-7). Sie unterstrich die Wichtigkeit dieser Diskussion, nicht nur um die Herausforderungen in den verschiedenen Bildungseinrichtungen darzustellen, sondern auch um gemeinsam Lösungswege zu finden. Im folgenden Abschnitt werden diese Themengebiete nun detailliert beschrieben.

Die Vernetzung mit Eltern

Elternarbeit als die Vernetzung mit Eltern zu definieren, scheint leichter gesagt als getan. Insgesamt scheint eine stärkere Vernetzung mit den Eltern vonseiten der Leiterinnen und Leiter erwünscht zu sein, gestalte sich in der Praxis aber oft schwierig. Eine Leitungsperson schilderte:

„Mein Wunsch, ahm, ist grundsätzlich, dass wir es schaffen, die Bildungseinrichtungen tatsächlich als Unterstützung zu sehen in der Elternarbeit. Was natürlich bedeutet, dass wir die Eltern als Unterstützer [und Unterstützerinnen] brauchen. Ahm, dass wir es in unserer Kommunikation, in unserem Auftreten schaffen, sie davon zu überzeugen, dass wir ja nichts Böses wollen, sondern tatsächlich mit ihnen gemeinsam diesen Weg gehen“ (Z 1103-1107).

Dieser Gedanke, nichts Böses zu wollen, beruht auf einem gemeinsamen Konsens der Leitungspersonen, die die Erfahrung gemacht haben, dass der Austausch mit Eltern manchmal von Schamgefühlen seitens der Eltern behaftet sein könnte. Eine Leitungsperson schilderte, dass Eltern „(...) irgendwie Angst haben, dass man irgendwas sagen könnte, was sie irgendwie beschämt (...). Dabei wollen wir eigentlich nur etwas klären, damit wir dem Kind helfen können, gel?“ (Z 451-456). Andererseits scheinen hier auch Vorurteile eine wesentliche Rolle zu spielen, denn sowohl die Rolle der Eltern als auch jene der Pädagoginnen und Pädagogen scheint von Vorurteilen behaftet zu sein. Dies wird in folgendem Beispiel deutlich: Eine Leitungsperson las ein Kärtchen mit Zitaten der Eltern vor und kommentierte dieses mit den Worten: „Das ist spannend. Wertschätzung in der Kommunikation und über Eltern im Vorfeld urteilen. Jetzt zum Beispiel auch ahm, bei der Klasseneinteilung. Welche Lehrperson kriegt das Kind und dann die Aufregung, wenn es diese Lehrperson ist“ (Z 146-150). Ergänzend dazu kommentiert eine andere Person: „Ich habe gestern die Frage erhalten: Geht diese Lehrperson nächstes Jahr eh in Pension?“ (Z 154).

Die Leiterinnen und Leiter kamen folglich zu dem Konsens, dass auch im Vorfeld über die Lehrenden geurteilt würde, wie auch über beteiligte Personen wie Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter. Eine Leitungsperson schilderte: „Unsere Schulsozialarbeit, die muss sich manchmal anhören, dass sie sich da in private Dinge einmischt“ (Z 844-845). Ebenfalls einig waren sich die Leitungspersonen in dem Punkt, dass die Zusammenarbeit mit Eltern gut funktioniere, solange die Kinder die Probleme möglichst selbstständig lösen können. Das folgende Zitat bringt dies zum Ausdruck:

„Wenn es wirklich mehr von Seiten der Eltern brauchen würde, und da ist ganz oft zeitliche Ressource ein Thema (...), das wird nicht angenommen. Da fällt dann auch oft dieses, Sie haben keine Kinder, also wissen Sie nicht, wovon Sie reden (...). Und da muss ich, also das sag ich den Eltern dann schon, dass das etwas ist, was ich so nicht hören möchte (...), weil das eine mit dem anderen erstens nichts zu tun hat (...) und zweitens, das für die Pädagogin [oder den Pädagogen] auch total verletzend sein kann, denn man weiß ja nie, warum keine Kinder da sind“ (Z 782-796).

Demzufolge wurde auch darüber diskutiert, dass der allgemeine Wunsch bestehe, dass die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen von den Eltern seltener hinterfragt, sondern vielmehr geschätzt und akzeptiert werden solle:

„Trotzdem natürlich muss schon klar sein, dass wir die Pädagoginnen und Pädagogen sind und dass wir da schon eine fachliche Expertise haben, die nicht zu unterschätzen ist. Ahm, und dass da auch zugehört wird und dass das auch verstanden wird, dass wir da einfach durch Schule, durch Studium ein anderes Wissen haben als jetzt Eltern, die vielleicht aus einem ganz anderen beruflichen Bereich kommen. Ich würde einem Maurer [oder einer Maurerin] ja auch nicht erzählen, wie er [oder sie] die Mauer hochzieht“ (Z 1107-1112).

Eine Person gab die Anmerkung, dass sich Leitungspersonen diesbezüglich in einer besonderen Rolle befänden, da sie für einen Interessensausgleich zwischen Pädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern sorgen müssen. Ein weiterer wesentlicher Aspekt für die Vernetzung mit Eltern bestünde in dem Wunsch, dass von den Eltern mehr Initiative gezeigt werden solle. Einerseits in der Teilnahme an Elternveranstaltungen:

„Ahm, was ich auch schade finde, ist, dass ich bemerke, dass Familien, wenn sie dann mehr Kinder haben, glauben, sie haben es beim ersten eh durchgemacht und das wäre mir persönlich nie eingefallen, beim zweiten Kind zum Beispiel nicht zu gehen. Weil ich mir denke, anderes Kind, andere Lehrperson, andere Zeit, andere Chance“ (Z 27-31).

Andererseits bestehe seitens der Leitungspersonen der Wunsch, dass Eltern ihre Unterstützung auch von sich aus anbieten, denn die Leitungspersonen würden diesbezüglich eine Zurückhaltung seitens der Eltern wahrnehmen. Würden sich Eltern hin und wieder ohne Aufforderung seitens des pädagogischen Personals freiwillig zur Mitarbeit bereit erklären, so könne sich dies positiv auf die

Zusammenarbeit zwischen Eltern und dem pädagogischen Personal auswirken. Folgendes Zitat bringt dies zum Ausdruck.

„(...) ich habe zumindest das Gefühl, dass es ständig angesucht werden muss, dass diese Unterstützung kommt und nicht, dass es einmal passieren würde, mah, du, ich habe gehört in drei Monaten ist euer Sporttag. Sollen wir kommen? Oder braucht ihr jemandem bei einem Ausschank? Oder bei der Zeit bitte, wenn der Wandertag ist, geh ich gerne mit. Weil, ich finde, es würde bei den Eltern etwas bewegen und auch für die Schule, die Beziehung zu den Eltern. Meiner Meinung nach würde es das verbessern, wenn man das Gefühl hat, die wollen schon auch. Weil dann, wenn man fragt, dann tun sie eh. Aber dann bleibt immer dieser Beigeschmack, ja, weil ich gefragt habe (Z 541-548).

Gerade in dieser Zusammenarbeit werden von den Leitungspersonen viele Chancen gesehen: „Die Chancen, wenn die da mitmachen, da passiert echt vieles, was auch die Schule gar nicht leisten kann. Oder Bildung sein kann“ (Z 551-552). Im weiteren Verlauf wurde darüber gesprochen, den Eltern klarer zu vermitteln, dass ihre Mitarbeit gewünscht und erwartet würde mit der Aufforderung:

„Und bitte meldet euch und wir erwarten eure Mitarbeit und ihr könnt euch freiwillig melden und wir schreiben uns das auf. Wir haben immer das Gefühl, wir müssen euch darum bitten, weil vielleicht denken die ja, sie dürfen nicht, oder trauen sich nicht (Z 582-584).

Die Moderatorin brachte daraufhin eine private Situation von ihr als Mutter ein. Sie beschrieb, dass sie in den einzelnen Einrichtungen eine unterschiedliche Haltung wahrgenommen habe:

„Also ich hatte das Gefühl, im Kindergarten (...) war noch dieser Austausch mit den Kindergartenpädagoginnen und Betreuerinnen gewünscht (...). In der Volksschule habe ich dann auch das Gefühl gehabt, da ist die Tür und auf Wiedersehen (...). Ich als Mama, ich hätte mich voll gern eingebracht. Aber ich habe das Gefühl gehabt, na“ (Z 608-620).

Die Art und Weise, wie Eltern begegnet werde, habe für sie einen wesentlichen Einfluss darauf, inwiefern sie sich in den Bildungseinrichtungen als Elternteil einbringen könne.

„Also ich glaube, es ist auch immer so, wie wir den Eltern auch begegnen, und was ist so die Erwartungshaltung, was ist das eigene Standing, und natürlich auch so dieses ahm wie kommen die Kinder in der Krippe, im Kindergarten, in der Volksschule, in der Mittelschule an. Also beziehungsweise auch die Eltern“ (Z 622-625).

Diese oftmals als gering empfundene Teilnahmebereitschaft der Eltern führte zu Maßnahmen in den jeweiligen Einrichtungen, die auch in einem strengeren Zugang begründet wurden, denn es wurde kritisiert, dass es keine Möglichkeit gäbe, Eltern wirklich in die Pflicht zu nehmen: „Wir können versuchen durch Gespräche zu überzeugen, aber selbst das ist manchmal nachhaltig, manchmal nicht (...), wir haben einfach viel zu wenig Mittel, um da wirklich konkret eine Maßnahme zu setzen und ich finde, das braucht es“ (Z 465-469).

Dazu wurde auch eindrücklich folgendes Beispiel geschildert:

„(...) jeder würde sagen, wenn sich das Kind den Fuß bricht, fahre ins Spital. Das würde jeder sagen. Und jeder würde sagen, was sind das für Eltern, die das nicht machen? Aber was ist, wenn das Kind ein psychisches Problem hat und sie es nicht ins Spital fahren und das Kind sagt, ich möchte beim Fenster raus hüpfen oder so, ja und wir melden das und dann sagen sie: Ah, das sagt sie zu Hause auch immer. Das ist quasi wurscht, gel, und sie dann nichts tun“ (Z 471-476).

Gerade deshalb werde auch oft der Wunsch geäußert, das Thema Elternarbeit am Bildungscampus weiterzuentwickeln, „(...) weil ich immer wieder sehe, dass es genau dort dann zu den Problemen kommt“ (Z 173-174). Ein möglicher Weg zeigt sich in folgender Schilderung einer Leitungsperson: „Und ich denke mir, es gehört die Hand insofern ausgestreckt, dass man sie wirklich als Erziehungspartner, Lernpartner [und Erziehungspartnerinnen und Lernpartnerinnen] in das Boot holt“ (Z 63-64). Und beim Großteil funktioniere die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen gut. Darin sind sich die Eltern und Leitungspersonen einig: „(...) weil eigentlich ist die Zufriedenheit extrem hoch, finde ich. Also die ist wirklich extrem hoch“ (Z 257-259) und es sind

„also, weit über 90, wo es gut funktioniert, ich sage einmal 95, 96 Prozent funktioniert gut. Bis sehr gut, wirklich (...). Das muss man sich selber vor Augen nehmen, weil es sind ja nur ein paar wenige und die machen dann aber den großen Frust aus“ (Z 564-567).

Es wurde also deutlich, dass die Vernetzung mit Eltern Schwierigkeiten mit sich bringen kann. Welche konkreten Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern genannt wurden, wird Teil des nächsten Absatzes sein.

Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern

Bereits ziemlich am Beginn der Gruppendiskussion kam das Thema *Suche nach Rat* auf. Überraschend war für die Leitungspersonen insbesondere, dass nur 10% der Eltern angaben, Rat bei Pädagoginnen und Pädagogen in den Bildungseinrichtungen zu suchen. Dies wurde vor allem von den Leitungspersonen der Kinderkrippe und des Kindergartens als ungewöhnlich empfunden:

„Weil ich meine, die Wahrnehmung zum Beispiel, die Häufigkeit der Suche nach Rat, also ich weiß jetzt nicht, wie es in der Schule ist, aber (...) [ich] habe ganz oft das Gefühl, ich bin von vielen Eltern und nicht nur ich, sondern meine Kolleginnen, schon der persönliche Coach und die Psychologin und die Trainerin und manche Dinge würde ich mit meiner besten Freundin besprechen, aber sicher nicht mit der Elementarpädagogin meines Kindes“ (Z 261-266).

„Und gleichzeitig nehmen Eltern aber 10% wahr. 10% denken Eltern, dass sie auf der Suche nach Rat sich an die Einrichtung wenden und ich habe aber das Gefühl, das sind 95%“ (Z 268-269).

Im Verlauf der Gruppendiskussion wurde auch intensiv darüber gesprochen, welche Eltern(gruppen) überhaupt nach Rat fragen. Bereits zu Beginn der Diskussion schilderte die Moderatorin: „Die, die es interessiert, die kommen sowieso und die, die es brauchen würden, die erreichen wir einfach schwer“ (Z 6-7). Dieses Thema wurde im weiteren Verlauf der Diskussion immer wieder aufgegriffen, wonach sich zwei Hauptgruppen von Eltern herausentwickelt haben. Die erste Gruppe wurde als *die Engagierten* bezeichnet und bestehe aus Eltern, die von sich aus Rat suchen, aktiv handeln wollen und regelmäßig an Elternbildungsveranstaltungen teilnehmen: „Wenn die Eltern von sich aus fragen, dann sind das eigentlich die Eltern, die da selber was tun wollen“ (Z 770-771). „Die engagierten, eigentlich“ (Z 772). „Aber wie erwischen wir die, die nicht fragen (...) Weil die haben ja meistens die größeren Probleme“ (Z 883-885). Die zweite Gruppe umfasse also Eltern, die offenbar Probleme haben, sich jedoch aufgrund von vermuteten Schamgefühlen oder fehlendem Interesse nicht an Pädagoginnen und Pädagogen wenden: „(...) die, die nicht fragen, ich glaube, die interessieren sich so wenig, dass sie weder auf Homepage noch in die Gemeindenachrichten schauen“ (Z 888-889). Diese Gruppe wurde auch als die Gruppe der „bildungsfernen sozial schwachen Österreicher [und Österreicherinnen]“ (Z 911) beschrieben und als „(...) die, die man am schwersten erreicht“ (Z 913). Als mögliche Lösung für dieses Problem wurden folgende Vorschläge genannt: „Und da geht es ganz viel um Beziehungsaufbau, um Vertrauensarbeit, um quasi diesen persönlichen Kontakt, diesen persönlichen Bezug, weil die fallen durch all diese Raster durch“ (Z 915-916). Auch bei Elternabenden werde dieses Thema aufgegriffen:

„Ja. Also wir haben bei unserem Elternabend auch den Eltern gesagt, dass sie immer sofort zu uns kommen sollen, auch wenn es einmal ein Problem von ihrer Seite gibt, weil ich glaube, wenn man das einfach sofort anspricht, und es ist ja nicht so, dass wir fehlerfrei arbeiten, ja? Und ich glaube, das ist Arbeit“ (Z 921-924).

Es wurde auch darüber gesprochen, dass das Unterstützungsangebot für Rat suchende Eltern möglicherweise nicht transparent genug zur Verfügung gestellt würde:

„Ja, ich glaube, dass es den Eltern nicht bewusst ist, was es gibt. Und die, die es wahrscheinlich brauchen, die fragen nicht (...) ich denke mir das ganz oft so, die, die es eigentlich wirklich brauchen, die haben wahrscheinlich selbst Probleme, sonst hätten ihre Kinder keine Probleme (...) und dann ist das noch ein sehr heikles Thema, für die Familie vielleicht von Scham oder wie auch immer behaftet und ich mein so richtig, weiß ich nicht, auch so über die Homepage oder irgendwas, dass wir so ein komplettes Unterstützungsangebot anbieten, dass sie wirklich wissen, ohne vielleicht gleich fragen zu müssen, haben wir nicht“ (Z 862-874).

Wenngleich Online-Ressourcen demnach noch ausgebaut werden könnten, scheint es in den Bildungseinrichtungen zahlreiche Unterstützungsangebote zu geben.

Die Leitungspersonen zählten auf, welche Unterstützungsmöglichkeiten für Eltern vorhanden sind: „Also ich finde, dass wir sehr viel anbieten. Wir haben Schulsozialarbeit, wir haben Beratungslehrer [und Beratungslehrerinnen], wir haben Schülerinnenberatung [und Schülerberatung]. Und wenn jemand, also wenn jemand Hilfe sucht, wird er [oder sie] sie finden“ (Z 842-844). In elementaren Bildungseinrichtungen sei ein solches Angebot nicht vor Ort vorhanden. Aus diesem Grund werde besonderer Wert auf die Weitervermittlung gelegt.

„(...) wenn was gebraucht wird, werden wir die Eltern weitervermitteln und eine Lösung finden. Also wenn sie wirklich uns fragen, oder wenn sie sagen, ich brauch dieses und jenes, wer kann mir helfen, ich glaube, da setzt jeder die Hebel in Bewegung, um Dinge einzuleiten“ (Z 859-861).

Überraschend war für die Leitungspersonen aber, dass rund 15% der Eltern angaben, noch nie von Elternbildung gehört zu haben. Daraufhin wurde folgende Vermutung aufgestellt:

„(...) also ich mein, vielleicht nehmen Eltern einen Elternabend nicht als Elternbildungsveranstaltung wahr, weil ich mein, wie können so viele sagen, sie haben noch nie gehört, dass wir Elternbildung machen. Das ist für mich der einzige Grund, dass sie vielleicht einen Elternabend und das alles als selbstverständlich nehmen, weil wie können sie sonst sagen, sie hätten das noch nie gehört?“ (Z 296-300).

Auch die Tatsache, dass von 63% der Eltern angegeben wurde, dass sie die Elternbildungsveranstaltungen als unpassend empfinden, war für die Leitungspersonen irritierend: „Und das irritiert mich schon, weil wir uns ja doch sehr viel Gedanken darüber machen, was könnte für Eltern jetzt interessant sein“ (Z 234-235). Es wurde im weiteren Gesprächsverlauf auch deutlich, dass Aufklärungsarbeit an dieser Stelle als wichtig erachtet werde und dass der Bildungscampus sich diesbezüglich stärker präsentieren müsse, denn „(...) wir tun täglich so viel Gutes, und niemand weiß es, weil wir es ihnen nicht sagen“ (Z 1173-1174). Eine andere Herausforderung, die im Verlauf der Gruppendiskussion immer wieder zum Thema gemacht wurde, betrifft die Kinderbetreuung an Wochenenden, in den Ferien sowie während der Elternbildungsveranstaltungen. Die Ferienbetreuung scheint ein wichtiges Zukunftsthema zu sein:

„(...) das ist halt ein Spagat, da gibt es die paar, die wirklich extrem berufstätig sind, wo ich mir auch vorstellen kann, dass man es nicht schafft mit vier Wochen, wenn man neun Wochen im Sommer frei hat, wenn man hergezogen ist, also das sehe ich auch so, das glaube ich auch, ich glaube auch, dass das in Zukunft ein größeres Thema für Eltern werden wird, weil in Sinabelkirchen hat der Zuzug zugenommen, die Großelterngeneration arbeitet mittlerweile auch, auch die Mütter arbeiten, und wenn man denkt, wie viel das frei ist, also in Summe geschlossene Zeit, ist das für Eltern herausfordernd, aber für das, dass es so herausfordernd ist, ist andererseits der Zulauf (...) zu dem Angebot, das wir bieten, zu diesen vier Wochen, die wir anbieten, jetzt da nicht unbedingt mega hoch“ (Z 309-317).

Der Wunsch nach Kinderbetreuung am Wochenende wurde von den Leitungspersonen kritisch betrachtet, was in folgendem Zitat zum Ausdruck kommt: „Kinderbetreuung auch am Wochenende. Wo ich mir die Frage stelle, ob da Elternbildung notwendig ist und den Unterschied aufzuklären zwischen Bildungseinrichtung und Babysitten“ (Z 190-191). Irritierend sei für die Leitungspersonen auch, dass eine Kinderbetreuung während der Veranstaltungen gewünscht werde. „Gleichzeitig hätten sie gerne eine Möglichkeit, die Kinder mitzunehmen bei Elternbildungsarbeiten oder bei so Vorträgen, gleichzeitig steht da drüben aber die bevorzugte Veranstaltungszeit ist trotzdem zum großen Prozent 19-21 Uhr“ (Z 285-289). Auch die Tatsache, dass die Veranstaltungen möglichst kurzgehalten werden sollten, wurde von den Leiterinnen und Leitern intensiv diskutiert. Von der Moderatorin wurde diese Situation als „zweischneidiges Schwert“ (Z 206) beschrieben.

„Und auch dieser Zeitfaktor, ahm, dass die Termine möglichst wenig Zeit in Anspruch nehmen sollen, da steigt es mir persönlich immer ein bisschen, weil ich schon das Gefühl habe, dass von den Eltern schon erwartet wird, dass wir uns Zeit für das Kind nehmen“ (Z 193-195).

„Ich denk mir das immer bei den KEL-Gesprächen zum Beispiel, ahm, das ist, das ist zwei Mal eine Viertelstunde im Jahr. Und dann lassen sie noch diesen einen Elternabend am Schulbeginn sein, das sind eineinhalb Stunden, die wir uns von den Eltern erwarten, dass sie für ihr Kind Zeit haben. Und dass das ein Problem ist“ (Z 521-525).

Als eine weitere Herausforderung wurde das Thema Ressourcen genannt. Auf der einen Seite wäre es für die Leitungspersonen eine Bereicherung, diverse Projekte im Bereich Elternbildung umzusetzen, auf der anderen Seite gäbe es seitens des Bildungscampus keine finanziellen Mittel und auch keine zeitlichen Ressourcen, die den Leitungspersonen zur Verfügung stünden:

„(...) ich weiß ehrlich gesagt nicht, und das sagt nicht, es ist wichtig. Und es wäre wirklich wichtig, das mit dem Ausmaß dann zu machen. Aber ich sehe nicht, wie uns das als Einzelpersonen in der einzelnen Bildungseinrichtung möglich ist (Z 965-967).

Diese fehlenden Ressourcen können für die Leitungspersonen auch emotional belastend sein:

„Und ja, das ist vielleicht auch jetzt Ende des Jahres, oder der Zeit geschuldet, ahm, wo ich mich selber wirklich oft auch muss an der Nase nehmen und ein bisschen positiv zu denken (...) Ja einfach, und ich merke selber, dass es mir schwerfällt, empathisch zu sein (...) wenn der 17. anruft“ (Z 570-576).

Es wird also deutlich, dass zahlreiche Herausforderungen aus der Gruppendiskussion hervorgehen, die die Etablierung eines umfassenden Eltern- und Familienbildungsangebots am Bildungscampus erschweren. Gleichzeitig werden aber auch viele Chancen und auch konkrete Lösungswege diskutiert, die in Zukunft umgesetzt werden könnten.

Chancen und Lösungswege

Eine zentrale Chance wird anhand der Gruppendiskussion vor allem darin deutlich, dass auch in Zukunft an dem angesetzt werden sollte, was bereits gut funktioniert:

„Mein Wunsch wäre, dass wir jetzt einfach so weiter machen. Ich glaube, wir sind ein echt cooles Team und haben in dem Jahr gemeinsam wirklich viel erreicht, also das muss man echt sagen nach den Turbulenzen und Wechseln, die es die letzten Jahren in den Direktionen gegeben hat, sind wir echt gemeinsam auf einem guten Weg“ (Z 1123-1126).

Viele Veranstaltungen, die am Bildungscampus bereits umgesetzt wurden, seien erfolgreich gewesen. Als Beispiel wurde seitens der Mittelschule eine Preisverleihung genannt, wie auch das Sommerfest:

„(...) was ich sehr gut gefunden habe, war eine Preisverleihung für einen Zeichenwettbewerb, den wir veranstaltet, also den der Lions Club veranstaltet hat und wir haben mitgemacht. Und da haben mir die Eltern rückgemeldet, sie täten sehr gern, weil wir das ein bisschen mit Getränke und so einem gemütlichen Rahmen gemacht haben, sie haben gesagt, sie würden viel lieber mal so in die Schule kommen und einfach so mit den anderen Eltern ins Gespräch kommen, ohne jetzt einen ernsten Hintergrund oder eine ja, also einfach so gemütlich. Und da glaube ich, war das Sommerfest auch ein ganz ein toller Schlusspunkt, wo wir das glaube ich auch erreicht haben, dass trotz schlechten Wetters sehr viele gekommen sind und einfach eine Freude gehabt haben“ (Z 373-381).

Seitens des Kindergartens und der Volksschule wurden die Transitionselternabende als sehr erfolgreich beschrieben:

„(...) also für das ganze Jahr, ich habe auch dieses gemeinsame Auftreten gerade jetzt, was diesen Übergang in die Schule betrifft, als so extrem positiv empfunden und ich glaube auch, dass es bei den Eltern sehr gut angekommen ist, weil sowohl die (Leiterin VS) als auch ich immer wieder betont haben, was das eigentlich für ein Schatz ist für die Kinder in Sinabelkirchen, dass sie von einer Einrichtung in die nächste gehen können“ (Z 393-397).

Auch der Elternabend zum Thema (Sexuelle) Gewaltprävention, welcher für die Kinderkrippe und den Kindergarten bereits im Vorjahr umgesetzt wurde, wurde als erfolgreich beschrieben. Dieser Elternabend sei unter Einbeziehung der Volksschule auch im nächsten Schuljahr geplant:

„Der Elternabend für Hazissa (...), den wir jetzt im Herbst gemeinsam machen werden von Kinderkrippe bis Volksschule, weil es ist für Kinder von 0 bis 10, aber wir haben schon einen angeboten und dort sind ein paar Krippeneltern dann gekommen und die Kolleginnen der Krippe, da ist dann eben die Hazissa Fortbildung für unser Team entstanden. Weil für das, dass es so ein schwieriges Thema war, waren dann doch viele da“ (Z 408-411).

Eine große Chance werde auch in dem Punkt gesehen, das gemeinsame Auftreten aller Bildungseinrichtungen des Bildungscampus‘ noch mehr in den Fokus zu rücken.

„Und ich sehe schon trotzdem eine große Chance jetzt eben in unserem Campus, dieses noch mehr gemeinsame Auftreten, wo wir jetzt heuer schon intensiv daran gearbeitet haben, wenn wir jetzt gemeinsam auch am Kinderschutz und an solchen Dingen arbeiten, dass sie einfach ahm, dass diese Bildung jetzt von klein bis 15 noch mehr in den Fokus rückt, weil wir als Campus, glaube ich, jetzt schon positiv wahrgenommen werden“ (Z 586-590).

Auch über die Einbeziehung neuer Konzepte wurde diskutiert. Das nordrhein-westfälische Modell „Unter einem Dach“ wurde mehrfach angesprochen und auch kontrovers diskutiert. Wenngleich es einerseits als „fantastisches Modell“ (Z 248) beschrieben wurde, scheint die Umsetzung aufgrund fehlender finanzieller und zeitlicher Ressourcen als kaum möglich (Z 251; 952-979; 993-999; 1057-1068). Andererseits scheint das Galerie-Modell an dieser Stelle von den Leitungspersonen als passender und überaus sinnvoll angesehen zu werden, da sich Netzwerkarbeit am Bildungscampus in der Vergangenheit einerseits bewährt habe (Z 1090-1093) und deshalb auch in Zukunft mehr forciert werden solle (Z 1086-1101). Abschließend fasst das folgende Zitat viele Stärken und Chancen des Bildungscampus zusammen und lässt die Zukunft der Eltern- und Familienbildung noch offen:

„Ja, Ausblick, Wunsch, also mein Wunsch ist, dass wir wirklich so zusammenarbeiten, wie wir jetzt gearbeitet haben, weil wir haben in kürzester Zeit wirklich Tolles geschafft, und das tut gut einfach, wenn man mit Kollegen und Kolleginnen über Probleme reden kann, wo man glaubt, nur alleine hat man sie, und andere haben sie aber auch. Und mein Wunsch ist, dass wir eben dranbleiben, und dass wir schauen, dass wir die Eltern noch mehr zu uns herkriegten. Wie wir das genau machen, ist mir noch nicht klar, aber wir werden es schaffen“ (Z 1183-1188).

Die genauere Betrachtung dieser zentralen Themengebiete offenbarte die Sichtweisen der Leitungspersonen insbesondere in Bezug auf die Ergebnisse der Elternbefragung. Ergänzend dazu soll nun die Diskursorganisation, sowie die Gesprächsatmosphäre und die Gruppendynamik näher beschrieben werden. Außerdem sollen Kontrastierungen, unterschiedliche Herangehensweisen sowie Orientierungsmuster stärker hervorgehoben werden.

7.2.2 Orientierungsmuster in der Zusammenarbeit mit Eltern

Aspekte der Diskursorganisation, wie beispielsweise die Verteilung der Redebeiträge, wurden stark von der Moderatorin gelenkt. Sie war stets bemüht, allen Personen die Möglichkeit zu geben, in gleichem Ausmaß zu Wort zu kommen. Sie formulierte auch nach jedem Themenblock eine Konklusion, um die wichtigsten Aspekte auf den Punkt zu bringen. Durch diese Strukturierung kam es unter den Teilnehmenden nicht wirklich zu einer Rollenaushandlung, jedoch zeigt sich trotzdem eine interessante Gruppendynamik unter den Teilnehmenden. Die Gesprächsatmosphäre lässt sich insgesamt als eine Mischung aus Zustimmung, Humor und leichten Spannungen beschreiben, in welcher es stets möglich war, offen über Herausforderungen und Gefühle zu sprechen. Außerdem wurde die

Diskussion insgesamt nicht nur sachlich, sondern auch emotional geführt. Dadurch wurde die persönliche Betroffenheit der Teilnehmenden besonders deutlich. Die Leitungspersonen scheinen sich auch sehr ähnlich in ihren Einstellungen, Wünschen und Sichtweisen zu sein. In den meisten Fällen wurde ein Konsens gefunden und es kam in keinem Fall zu offensiven Meinungsverschiedenheiten. Welche grundlegenden Orientierungsmuster im Gesprächsverlauf identifiziert werden konnten, wird nun beschrieben.

Ein Kontrast, der im Zuge der Analyse deutlich wurde, betrifft die unterschiedlichen Zugänge zum Versuch einer stärkeren Elternbeteiligung. Hier wurden von den Leitungspersonen sehr unterschiedliche Möglichkeiten genannt. Als Beispiele wurden die Festlegung einer verpflichtenden Teilnahme im Elternvertrag sowie auch eine Verlängerung des Eltern-Kind-Passes bis zum 15. Lebensjahr genannt, aber auch die Förderung eines gemeinsamen Dialogs sowie die Stärkung des Vertrauensverhältnisses (Z 34-36, 63-66, 462-480). Diese **Ambiguität von Vorschrift und Freiwilligkeit** könnte aus einer unterschweligen Frustration resultieren, beispielsweise wenn Fachkräfte das Gefühl haben, dass Eltern deren Arbeit entweder nicht wahrnehmen oder missverstehen oder ihre Autorität infrage stellen. Die Doppeldeutigkeit dieses Orientierungsmusters kommt in folgendem Zitat zum Ausdruck:

„(...) und für mich ist halt nach wie vor, ich mein, Bildung ist Veränderung und man darf nicht steif wie ein Stock sein, sondern wirklich schauen, wo man ansetzt, wo man anhebelt und natürlich kann man auch nicht vergleichen die Eltern von damals mit heute und gar nicht versuchen, die Eltern mit erhobenen Zeigefingern zu einem Elternabend zu bringen, weil sie sind ja alle so gescheit und begabt mit dem Mr. Google. Und ich denke mir, es gehört die Hand insofern ausgestreckt, dass man sie wirklich als Erziehungspartner [und Erziehungspartnerinnen], Lernpartner [und Lernpartnerinnen] in das Boot holt. Und auch ich habe heuer bei der Einladung für den ersten Elternabend geschrieben: Sehen Sie diesen Elternabend als verpflichtend an“ (Z 59-66).

Aufgrund dieser unterschiedlichen Zugänge wäre es interessant, noch tiefergehend in diese Thematik einzutauchen. Es scheint hier auch um den **Schutz der professionellen Integrität** und die **Anerkennung der pädagogischen Rolle** zu gehen, denn im Verlauf der Gruppendiskussion verteidigten die Leitungspersonen oftmals die fachliche Expertise des pädagogischen Personals. Die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen müsse klarer kommuniziert werden, da sie eine Expertise aufweisen, die sie im Rahmen ihrer Ausbildung und ihres Studiums erworben hätten. Diese Expertise solle von Eltern nicht ständig infrage gestellt werden (Z 1107-1112). Es scheint auch, als würde die Komplexität der Elternarbeit von außen oft unterschätzt werden. Aus der Diskussion geht hervor, dass die Herausforderung nicht nur darin bestehe, den Eltern Informationen zu vermitteln, sondern eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen und die Eltern zu motivieren, sich aktiv ins Bildungsgeschehen einzubringen (Z 537-552, 1103-1107). Dies erfordere von den pädagogischen Fachkräften viel Ausdauer, Empathie

und Geduld, was zu Überlastung und Erschöpfung führen könne. Im Verlauf der Gruppendiskussion wurde immer wieder angedeutet, dass sich die Leitungspersonen am Rande ihrer Kapazitäten befänden. Sie berichteten von langen Arbeitszeiten und der Notwendigkeit, neben der Elternarbeit auch die Bedürfnisse der Kolleginnen und Kollegen berücksichtigen zu müssen (Z 961-963, 1057-1081). Dies weist auf ein *Spannungsverhältnis zwischen Engagement und Erschöpfung* hin. Bei länger andauernden Strapazen und Misserfolgen könnte auch ein Gefühl der Machtlosigkeit entstehen. Dieses Gefühl könnte zu einer gewissen Resignation führen, beispielsweise in Situationen, in denen Eltern, deren Kinder Unterstützung bräuchten, nicht erreicht werden können (Z 806-812).

Ob neue Konzepte diesbezüglich Abhilfe schaffen könnten, wurde ambivalent diskutiert. Einerseits scheinen die Leitungspersonen zwar offen zu sein für neue Ideen, jedoch wurde gleichzeitig die Frage aufgeworfen, wie realistisch deren Umsetzung angesichts der fehlenden Ressourcen sei. Die *Innovationsbereitschaft* der Leitungspersonen stößt hier auf *pragmatische Zurückhaltung*. Die Ressourcenknappheit zeige sich sowohl in zeitlichen, personellen, finanziellen und strukturellen Ressourcen. Die zeitliche Ressourcenknappheit resultiere vor allem aus den vielen Aufgaben, die über die reguläre Arbeit der Leitungspersonen hinausgehen. Eine Leitungsperson erwähnte, dass sie es seit Monaten nicht mehr geschafft habe, ihre Aufgaben effizient zu managen, da von allen Seiten Anforderungen auf sie einprasseln würden (Z 955-959). Aufgrund der fehlenden finanziellen Ressourcen sei eine Bereitstellung von zusätzlichen Angeboten wie Kinderbetreuung während der Veranstaltungen oder flexiblere Öffnungszeiten ebenfalls schwerer zu realisieren (Z 1057-1081). Auch die Implementierung neuer, innovativer Konzepte sei unter diesen Umständen schwierig (Z 247-251, 952-953). Es fehle zudem auch an Unterstützung durch übergeordnete Institutionen, beispielsweise seitens des Landes oder Bundes (Z 946-950).

Trotz dieser belastenden Faktoren zeigt sich eine große *Zuversicht in der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien* seitens der Leitungspersonen. Trotz der Herausforderungen, die genannt wurden, wurde ein klares Bewusstsein dafür deutlich, wie wichtig die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen sei. Dies zeigt sich in der wiederholten Betonung, dass erfolgreiche Elternarbeit zu besseren Ergebnissen führe und dass sowohl die Kinder, die Eltern und die pädagogischen Fachkräfte von einer gelingenden Bildungspartnerschaft mit Eltern profitieren würden. Erfolgreiche Projekte, wie Transitionselternabende oder schulische Veranstaltungen deuten darauf hin, dass es bereits funktionierende Modelle gibt, die weiter ausgebaut werden könnten (Z 356-436). Auch der Bildungscampus insgesamt wird als ein Modell mit großem Potenzial gesehen, denn in Zukunft könne der Bildungscampus auch dafür genutzt werden, eine kohärente Bildungspartnerschaft mit Eltern über

alle Bildungseinrichtungen hinweg zu fördern. Die Leitungspersonen berichteten auch von einem wachsenden Zusammenhalt zwischen den Bildungseinrichtungen, was von ihnen als sehr positiv erlebt werde. Es zeigt sich auch eine **Bereitschaft für kollektive Problemlösungen**. Die Arbeit an gemeinsamen Zielen führe zu einem gesteigerten Vertrauen in die eigene Arbeit, denn trotz der Frustration wurde ein unterschwelliges Gefühl des Stolzes auf das, was bereits erreicht wurde, deutlich (Z 1123-1126). Diese **Kooperationsorientierung** zeigt sich auch in der Offenheit gegenüber eines stärkeren Ausbaus der Netzwerkstruktur am Bildungscampus (Z 1086-1101).

Diese Orientierungsmuster veranschaulichen, dass trotz der hohen Belastungen ein starkes Engagement seitens der Leitungspersonen sichtbar wird. Dieses Engagement zeigt sich in der zunehmenden kollaborativen Zusammenarbeit, der Innovationsbereitschaft am Bildungscampus und der Offenheit für neue Ideen, Ansätze und Kooperationsformen. Es konnten bereits erfolgreiche Projekte umgesetzt werden, die in Zukunft weiter ausgebaut werden können. Der Bildungscampus bildet an dieser Stelle eine solide Grundlage für eine verstärkte und kohärente Eltern- und Familienbildung, sofern die nötigen Ressourcen bereitgestellt werden. Im letzten Schritt der Ergebnisdarstellung sollen nun die Ergebnisse der Elternbefragung und der Gruppendiskussion zusammengeführt werden.

7.3 Komparative Analyse der Elternbefragung und Gruppendiskussion

Im Rahmen dieses Kapitels sollen abschließend die zentralen Ergebnisse der Elternbefragung mit den Inhalten der Gruppendiskussion verglichen werden. Dabei sind jedoch nicht die quantitativen Ergebnisse der Elternbefragung relevant, sondern insbesondere die Schilderungen der Eltern im Zuge der offenen Frage: „Wie könnte der Bildungscampus dazu beitragen, Ihnen die Teilnahme an familienbildenden Angeboten zu erleichtern?“ Das Ziel besteht darin, wesentliche Themenbereiche aus der Elternbefragung und der Gruppendiskussion zueinander in Beziehung setzen.

Einige Eltern gaben an, sich flexiblere Veranstaltungszeiten zu wünschen. Einerseits wurde die Idee geäußert, eltern- und familienbildende Angebote an mehr als nur einem Termin anzubieten, weiters sprachen sich einige Eltern für Termine am späteren Nachmittag oder am Abend aus. Manche Eltern wünschen sich Online-Webinare als flexible Ergänzung zum bestehenden Angebot. Die Leitungspersonen stimmen dem zu, dass die zeitliche Organisation für Eltern eine Herausforderung darstellen kann und dass flexible Angebote eine sinnvolle Ergänzung sein könnten. Jedoch sei die Nachfrage an diesen Angeboten aktuell nicht sehr hoch und es sei insgesamt schwierig, die Eltern zur Teilnahme an Angeboten der Eltern- und Familienbildung zu motivieren (Z 27-33, 438-440, 521-525). Zusätzliche Öffnungszeiten, beispielsweise in den Sommerferien, seien von Eltern zwar gewünscht, jedoch

finden sich auch hier nach Angaben der Leitungspersonen keine hohen Anmeldezahlen. Eine Leitungsperson schilderte: „Weil, ich mein, so wie es bei uns ist, wenn sich nicht einmal die Hälfte für die vier Wochen [Sommerbetreuung] anmeldet, ja dann werden wir nicht schreien, wir machen acht Wochen“ (Z 345-346). Hier scheint es aber Unterschiede zwischen den Bildungseinrichtungen zu geben, da die Leitungspersonen angaben, dass der Bedarf an Sommerbetreuung mit zunehmendem Alter der Kinder abnimmt. Ein konkreter Wunsch eines Elternteils bestand darin, elementare Bildungseinrichtungen bereits um 6:30 Uhr zu öffnen, um es insbesondere Müttern zu erleichtern, eine Arbeit zu finden. Diese Tatsache wurde von einer Leitungsperson wie folgt kommentiert:

„Was ich auch sehr spannend gefunden habe, war eben diese Erweiterung der Öffnungszeiten, also ähm gerade im Kindergarten und in der Krippe um 6.30 Uhr zu starten... Ja, spannend. Ich denke mir dann immer, gut, dann kommen sie aber mit 6 in die Schule und dann geht plötzlich aber dreiviertel Acht oder 7.40. Und mir ist schon klar, dass die Kinder, je kleiner sie sind, umso weniger kann man sie in der Früh allein lassen, diese ganzen Dinge, aber wir haben schon Öffnungszeiten bis 17 Uhr“ (Z 275-280).

Außerdem wurde von den Eltern der Wunsch geäußert, zusätzliche Betreuungsmöglichkeiten über den Bildungscampus am Wochenende anzubieten. Eine Leitungsperson gab hierbei zu bedenken, dass sie sich fast vor den Kopf gestoßen fühle, wenn der Bildungscampus auch noch eine Kinderbetreuung am Wochenende bereitstellen sollte (Z 281-285). Dies wird in der Annahme begründet, dass Eltern die Bildungseinrichtungen eher als Betreuungsstätte wahrzunehmen scheinen und nicht als Bildungsstätte (Z 207-218, 589-590). Es scheint hier also auch um ein unterschiedliches Bildungsverständnis zu gehen, was folgendes Zitat veranschaulicht:

„Mhm, für mich war als erstes gerade spannend, diese Unterstützung vonseiten des Bildungscampuses. Zum Beispiel die Öffnungszeiten auch am Wochenende. Kinderbetreuung auch am Wochenende. Wo ich mir die Frage stelle, ob da Elternbildung notwendig ist und den Unterschied aufzuklären zwischen Bildungseinrichtung und Babysitten“ (Z 187-191).

Insbesondere die elementare Bildung werde von vielen Seiten noch nicht als Bildung anerkannt. Eine Leitungsperson äußerte den Wunsch

„(...), dass einfach diese vorschulische Bildung, diese elementare Bildung endlich einmal als Bildung angesehen wird, da fällt halt ein bisschen so das, wir wollen Betreuung außerhalb der Öffnungszeiten, alles nur, weil sie sehen uns als Betreuungs- und Bewahranstalt und die Kinder tun spielen, aber sie sehen uns nicht als Bildungseinrichtung“ (Z 386-389).

Ein weiterer Aspekt, in welchem Unterschiede zwischen den Sichtweisen der Leitungspersonen und der Eltern deutlich werden, betrifft die Wahrnehmung der Eltern- und Familienbildungsangebote. Während sich Eltern zusätzliche Angebote und insgesamt mehr Unterstützung wünschen, äußern die

Leitungspersonen, dass bereits ein sehr umfassendes Angebot vorhanden sei, sie sich jedoch frustriert fühlen, wenn diese von Eltern nicht wahrgenommen oder gar als „unpassend“ beschrieben würden (Z 220-247, 842-845). Diese Situation führte bei den Leitungspersonen einerseits zu einem gewissen Unverständnis, gleichzeitig aber auch zur Selbstreflexion darüber, wie die Bedürfnisse der Eltern besser erreicht werden könnten. Eine Leitungsperson stellte auch die Vermutung auf, dass Eltern womöglich nicht über die vorhandenen Angebote Bescheid wissen, da es keine Homepage oder Ähnliches gäbe, über die ein komplettes Unterstützungsangebot für Eltern bereitgestellt würde (Z 862-874). Eine mögliche Lösung wird von den Leitungspersonen in einer intensiveren Aufklärungsarbeit im Sinne einer klareren und umfassenderen Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit gesehen (Z 296-304, 582-584, 645-648, Z 1103-1107, 1172-1181). Dies stimmt auch mit dem Wunsch der Eltern überein, welche eine frühzeitige Information als hilfreich ansehen, beispielsweise in Form von Newslettern, persönlichen Einladungen oder Briefen.

Einige Eltern wünschen sich auch, dass die Teilnahme an den Angeboten mit möglichst wenig zeitlichem und finanziellem Aufwand verbunden sein sollte. Dieser Aspekt wurde von den Leitungspersonen mit gemischten Gefühlen aufgenommen. Die Leitungspersonen sahen darin ein Zeichen dafür, dass die Wertschätzung für eltern- und familienbildende Angebote möglicherweise seitens der Eltern nicht ausreichend vorhanden sei. Eine Leitungsperson schilderte, dass es für sie irritierend sei, wenn von Eltern erwartet würde, dass sich die Pädagoginnen und Pädagogen umfassend Zeit für die Kinder nehmen sollen, die Eltern jedoch so wenig Zeit wie möglich aufbringen möchten (Z 193-195). Auch scheint die Beteiligung der Eltern an Angeboten der Eltern- und Familienbildung beim ersten Kind höher zu sein und anschließend stark nachzulassen (Z 27-33). Eltern für Angebote zu erreichen sei insgesamt oftmals schwierig (Z 438-440, 521-525). Trotz der Frustration zeigen die Leitungspersonen auch Verständnis für die schwierige Situation der Eltern und Familien (Z 24-27). Die Leitungspersonen stimmen mit den Eltern auch darin überein, dass flexible und niederschwellige Angebote wichtig seien, um die Teilnahme zu erleichtern. Die Leitungspersonen waren auch bereit, über Wege nachzudenken, wie man Veranstaltungen effektiver und zugänglicher gestalten könnte (Z 931-936).

Im Rahmen der Ergebnispräsentation wurden nun die unterschiedlichen Facetten in der Zusammenarbeit mit Eltern sowohl aus Elternperspektive als auch aus der Perspektive der pädagogischen Leitungspersonen deutlich. Im nächsten Abschnitt sollen nun die empirischen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit im Kontext des aktuellen Forschungsstandes kritisch diskutiert werden.

8 Diskussion

Das Diskussionskapitel dieser Arbeit hat zum Ziel, die spezifische Situation am Bildungscampus Sinabelkirchen, welche im Rahmen der Elternbefragung und der Gruppendiskussion erhoben wurde, in den Kontext des aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstandes zu setzen und kritisch zu diskutieren. Das Ziel besteht darin, Parallelen und Divergenzen in der Theorie und Empirie aufzuzeigen, um abschließend aufschlussreiche Befunde darzustellen, welche für die weitere Handlungspraxis am Bildungscampus bedeutsam sind.

8.1 Prinzip der Ganzheitlichkeit

Sowohl in der wissenschaftlichen Literatur als auch am Bildungscampus Sinabelkirchen wird das Prinzip der Ganzheitlichkeit in der Eltern- und Familienbildung immer wieder deutlich. In der Theorie wird dies bereits in der Definition des Lernbegriffs deutlich: *Lernen* ist eine selbstgesteuerte und zielgerichtete Tätigkeit und kann im Bereich der Eltern- und Familienbildung in non-formalen und informellen Settings stattfinden. Dabei geht es nicht primär darum, eine Schulung zu absolvieren, um eine Qualifikation zu erhalten. Vielmehr steht die selbstbestimmte Entfaltung der einzelnen Personen und die aktive Mitgestaltung an ihrer Lebenswelt im Vordergrund. Da die Eltern- und Familienbildung ein Teilbereich der Erwachsenenbildung ist, soll lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen über die gesamte Lebensspanne ermöglicht werden (vgl. Statistik Austria 2018; Land Steiermark 2024b; BMBWF 2024; Republik Österreich 2011). Außerdem wird das Prinzip der Ganzheitlichkeit in innovativen Konzepten deutlich. Der Early Excellence-Ansatz nimmt explizit das ganze System eines Kindes in den Blick und richtet sich somit auch gezielt an deren Familien (vgl. Rau/Saumweber *et al.* 2018, S. 5). Am Beispiel der Familienzentren in Nordrhein-Westfalen wird ebenfalls ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt, der einerseits die gesamte Familie in den Blick fasst und darüber hinaus auch den Sozialraumbezug herstellt (vgl. MFKJKS 2016). Ein ganzheitlicher Ansatz in der Eltern- und Familienbildung wird insbesondere darin begründet, dass die traditionelle Anbindung von Bildungsangeboten für Kinder und Erwachsene an bestimmte Institutionen Überschneidungen erschwert und somit auch Kooperationen und Absprachen kaum möglich sind (vgl. Sommer 2008, S. 186). Der Bildungscampus Sinabelkirchen greift diesen Gedanken auf, indem er die Kinderkrippe, den Kindergarten sowie die Volks- und Mittelschule unter einem gemeinsamen Bildungscampus vereint. Durch die enge Vernetzung dieser Bildungseinrichtungen kann für die Kinder und deren Familien ein ganzheitliches Bildungsangebot geschaffen werden (vgl. Regionalentwicklung Oststeiermark GmbH 2019, o.S.).

Die Ergebnisse der Elternbefragung zeigen, dass die Zufriedenheit mit dem Bildungscampus insgesamt sehr hoch ist. Insbesondere die Leitungspersonen schätzen die enge Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen den Bildungseinrichtungen. Die Vorteile werden einerseits in einem gemeinsam geteilten Bildungsverständnis gesehen, was insbesondere auch elementare Bildungseinrichtungen hervorhebt, da elementare Bildung nicht immer als solche angesehen werde. Außerdem führe das gemeinsame Arbeiten an Zielen zu einem gesteigerten Vertrauen in die eigene Arbeit. Die Leitungspersonen zeigen auch eine hohe Kooperationsorientierung, die sich sowohl auf die Zusammenarbeit mit Eltern als auch auf den Aufbau einer erweiterten Netzwerkstruktur bezieht. Das gemeinsame Auftreten der einzelnen Bildungseinrichtungen soll auch in Zukunft weiter forciert werden mit dem Ziel, noch stärker als Bildungscampus wahrgenommen zu werden und Bildung als ganzheitlichen und kohärenten Prozess für die Kinder und deren Familien zu ermöglichen und darzustellen.

8.2 Niederschwelligkeit und Alltagsnähe

In Österreich wird das Ziel verfolgt, ein qualitativ hochwertiges Eltern- und Familienbildungsangebot zur Verfügung zu stellen, das niederschwellig und kostengünstig zugänglich ist (vgl. BKA 2024a, o.S.). Auch in der steirischen LLL-Strategie wird angeführt, dass Erwachsenenbildung in den Regionen bedürfnisorientiert, niederschwellig und wohnortnah zur Verfügung gestellt werden müsse (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2023, S. 25). Eine Schweizer Studie kam zu dem Ergebnis, dass auch Eltern heute möglichst niederschwellige Austauschmöglichkeiten mit anderen Eltern und pädagogischen Fachpersonen bevorzugen. Auch digitale Informationsplattformen erfreuen sich immer größerer Beliebtheit, weil sie kostengünstig und flexibel zugänglich sind (vgl. Chiapparoni/Junker *et al.* 2021, S. 4 ff.). Doch nicht nur der Zugang zu eltern- und familienbildenden Angeboten soll niederschwellig und alltagsnah möglich sein, auch die Themen, die in Angeboten der Eltern- und Familienbildung aufgegriffen werden, sollten sich an der Lebenswelt und am Alltag der Familien orientieren. Sowohl in der Literatur als auch im Rahmen der Elternbefragung der vorliegenden Arbeit zeigt sich, dass es Eltern besonders wichtig ist, an Veranstaltungen teilzunehmen, die ihre Kinder betreffen. Dieser Aspekt wird auch in der Literatur aufgegriffen, denn die persönliche Betroffenheit oder der persönliche Nutzen gelten als wesentliche Voraussetzung dafür, dass Eltern entsprechende Angebote in Anspruch nehmen (vgl. Buchebner-Ferstl/Baierl *et al.* 2011, S. 14; Chiapparoni/Junker *et al.* 2021, S. 33 f.). Welche Themen im Bereich der Eltern- und Familienbildung dabei besonders beliebt sind, hat sich in den letzten Jahren etwas verändert, was zumindest ein Vergleich zwischen der Studie *Elternbildung in Österreich* aus dem Jahr 2008 und der aktuellen Elternbefragung am Bildungscampus Sinabelkirchen zeigt.

Klepp/Buchebner-Ferstl *et al.* (2008) kamen zu dem Ergebnis, dass das Thema „Entwicklungsphasen“ für die Eltern als am wichtigsten erachtet wird, gefolgt von „Erziehungsziele und -stile“. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch am Bildungscampus wider, wonach die Themen „Schwierige Entwicklungsphasen“ und „Kindererziehung“ für Eltern am interessantesten sind. Auch die Themen „Schule, Lernen, Lernschwierigkeiten“ sowie „Gesundheit, Ernährung und Bewegung“ blieben von Bedeutung, wobei Letzteres sogar an Relevanz gewonnen hat. Im Jahr 2008 war das Thema „Digitale Medien“ im unteren Drittel des Interessensniveaus angeführt. Interessanterweise zeigt sich am Bildungscampus ein ähnliches Bild, allerdings mit einer bemerkenswerten Steigerung: Während 2008 nur rund 17% der Eltern das Thema Medienerziehung als relevant einstufen, empfinden am Bildungscampus 67% der befragten Eltern dieses Thema als interessant. Ein ähnlicher Trend ist beim Thema „Sexuelle Bildung“ zu beobachten. Das geringste Interesse wird weiterhin dem Thema „Schwangerschaft und Geburt“ entgegengebracht. Am Bildungscampus ist dieser Unterschied besonders ausgeprägt: Während alle anderen Themen von mindestens 50% der Eltern als relevant bewertet werden, zeigen beim Thema „Schwangerschaft, Geburt und Rund ums Baby“ lediglich 6% der Eltern Interesse. Es muss jedoch hinzugefügt werden, dass die Zahlen nicht direkt miteinander verglichen werden können, da am Bildungscampus nur eine kleine Stichprobe vorliegt, die nicht repräsentativ für ganz Österreich ist. Trotzdem ergibt sich daraus eine wesentliche Erkenntnis, denn insgesamt kann gesagt werden, dass sich im Jahr 2008 die interessierenden Themenbereiche prozentuell stärker voneinander unterschieden haben als heute. Am Bildungscampus zeigt sich, dass die interessierenden Themenbereiche prozentuell sehr nah beieinander liegen und nur das Thema „Schwangerschaft, Geburt, Rund ums Baby“ unter 50% aufweist. Aufgrund des drastischen prozentuellen Abfalls von mehr als 50% auf nur mehr 6% beim Thema „Schwangerschaft, Geburt, Rund ums Baby“ stellt dieser Aspekt sogar einen Ausreißer dar. Das war im Jahr 2008 bei keinem Themengebiet der Fall (vgl. Klepp/Buchebner-Ferstl *et al.* 2008, S. 46 f.). Es wäre an dieser Stelle interessant, die Gründe dafür zu erfahren. Hier könnte noch der Bedarf bestehen, tiefergehende Analysen durchzuführen.

8.3 Eltern als aktive Bildungspartnerinnen und Bildungspartner

In der Literatur wird vermehrt argumentiert, dass moderne Eltern- und Familienbildung die Gestaltung eines gemeinsamen Dialogs ins Zentrum stellt. In diesem Verständnis werden Eltern als Expertinnen und Experten ihrer Kinder anerkannt und eine partnerschaftliche Begegnung steht im Vordergrund, in welcher Eltern im Rahmen der Eltern- und Familienbildung darin unterstützt werden, sich aktiv mit Fragen ihrer Lebenswelt auseinanderzusetzen (vgl. Bildungsnetzwerk Steiermark 2023a, o.S.; Schopp 2019, S. 23).

Viele Eltern betonten im Zuge der Fragebogenerhebung am Bildungscampus Sinabelkirchen, dass sie den offenen und wertschätzenden Austausch mit den Fachkräften sehr schätzen, auch wenn nur ein kleiner Teil der Eltern angab, sich tatsächlich regelmäßig Rat bei Pädagoginnen und Pädagogen einzuholen. Es wäre an dieser Stelle interessant zu erfahren, wie diese Diskrepanz zustande kommt. Möglich wäre, dass Orientierungsmuster wie der *Schutz der professionellen Integrität* oder auch die *Ambiguität von Vorschrift und Freiwilligkeit* hier wirken könnten und Eltern sich deshalb gehemmt fühlen, sich Pädagoginnen und Pädagogen anzuvertrauen. Seitens der Leitungspersonen wurde in diesem Zusammenhang oft von Schamgefühlen seitens der Eltern gesprochen. Außerdem schilderten die Leitungspersonen, dass eine wesentliche Herausforderung darin bestehe, die Eltern zu motivieren, sich aktiv ins Bildungsgeschehen einzubringen. In der Literatur finden sich Ansätze wie Early Excellence, die sich dieser Thematik widmen (vgl. Rau/Saumweber *et al.* 2018). Sie rücken dabei nicht nur Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung ins Zentrum, sondern heben insbesondere die Bedeutung von Kinderbildungseinrichtungen hervor, denn in elementaren Kinderbildungseinrichtungen, aber auch an Schulen, könne durch den täglichen Kontakt zu den Bring- und Abholzeiten ein Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften entstehen, was bereits national und international als Chance für die Eltern- und Familienbildung erkannt wurde. In Deutschland wird intensiv am Ausbau von Kindertagesstätten zu Familienzentren gearbeitet, die gezielt Eltern- und Familienbildungsangebote in den pädagogischen Alltag integrieren (vgl. MFKJKS 2016; Heinz und Heide Dürr Stiftung 2021). In Österreich gestaltet sich eine solche Umsetzung schwieriger. Es gibt erste Bestrebungen, elementare Kinderbildungseinrichtungen stärker zu vernetzen und auszubauen, jedoch gibt es bislang kaum Fördergelder für diese Projekte und Vorhaben. Das liegt mitunter daran, dass eine Voraussetzung für eine Aufnahme in das ZWEI & MEHR-Netzwerk Elternbildung darin begründet ist, dass die Eltern- und Familienbildung die Kernaufgabe der Einrichtung sein muss, was in Kinderbildungseinrichtungen nicht der Fall ist. Somit ist es für Kinderbildungseinrichtungen auch kaum möglich, am Innovationscall „Impuls:Elternbildung“ teilzunehmen, um ein innovatives Projekt einzubringen, wofür Fördergelder zur Verfügung stünden (vgl. Land Steiermark o.J., S. 2 ff., 2024c, o.S.). Möglich wäre jedoch eine Kooperation zwischen Kinderbildungseinrichtungen und Eltern- und Familienbildungseinrichtungen. Dies wurde mir per E-Mail von der Koordinatorin des ZWEI & MEHR-Netzwerks Elternbildung mitgeteilt.

8.4 Digitalisierung in der Eltern- und Familienbildung

Die Digitalisierung ist insbesondere seit der Corona Pandemie ein zentrales Thema in der modernen Eltern- und Familienbildung. An digitale Eltern- und Familienbildungsangebote wird auch oftmals

die Hoffnung geknüpft, die Reichweite zu erhöhen und flexiblere Teilnahmeformen zu ermöglichen. Gleichzeitig zeigt sich in der Literatur, dass sich Präsenzangebote großer Beliebtheit erfreuen und die persönliche Interaktion eine wesentliche Rolle in der Eltern- und Familienbildung spielt. Außerdem seien Personen, die bereits Präsenzangebote nicht genutzt haben, auch durch digitale Angebote nicht einfacher zu erreichen (vgl. Buchebner-Ferstl/Geserick 2024). Aus der Elternbefragung am Bildungscampus Sinabelkirchen geht nicht klar hervor, ob Eltern digitale Angebote bevorzugen oder nicht. Nur ein kleiner Teil erwartet sich explizit die Möglichkeit der Online-Teilnahme, oder flexiblere Veranstaltungszeiten und -orte. Auf die Frage, was Eltern daran hindern könnte, an Eltern- und Familienbildungsveranstaltungen teilzunehmen, antworteten 34% der befragten Personen, dass sie lieber Online teilnehmen würden. Gleichzeitig sind Webinare oder Online-Veranstaltungen ein beliebtes Format (52,8%). Rund 46% bevorzugen auch Online-Ressourcen oder Broschüren. Auch digitale Informationsquellen sind etwas beliebter als analoge Informationsquellen (41% vs. 30%). Im Zuge der Gruppendiskussion wurde nicht explizit über digitale Eltern- und Familienbildungsangebote gesprochen. Es wurde jedoch mehrmals die Bedeutung des persönlichen Kontakts mit den Eltern hervorgehoben. Es wäre an dieser Stelle interessant zu erfahren, wie die Leitungspersonen am Bildungscampus Sinabelkirchen digitalen Eltern- und Familienbildungsangeboten gegenüberstehen, um hier vertiefend darauf eingehen zu können.

8.5 Der Unterschied zwischen Elternarbeit und Elternbildung

Bereits in den 1970er Jahren wurde das Potenzial der Elternarbeit in elementaren Kinderbildungseinrichtungen erkannt. Das Ziel bestand damals darin, Eltern aktiv in das Gruppengeschehen einzubinden und gleichzeitig Lernprozesse bei den Eltern und den pädagogischen Fachkräften anzustoßen. Dies sollte einerseits durch die Bereitstellung von Informationen über Bildungsinhalte und Erziehungsstile geschehen, sowie auch über die Möglichkeit des Austauschs und der gemeinsamen Reflexion. Es bestanden damals sogar Ambitionen, die Eltern- und Familienbildung fest in der Ausbildung von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen zu verankern und sie aktiv mit einem Drittel ihrer Arbeitszeit mit der Eltern- und Familienbildung zu beauftragen (vgl. Schmitt-Wenkebach 1976). Ein Blick in die Gegenwart verdeutlicht, dass es scheint, als habe in den letzten Jahren in Bezug auf die Eltern- und Familienbildung in elementaren Kinderbildungseinrichtungen eher eine rückläufige Entwicklung stattgefunden, als eine fortschrittliche. Die Zusammenarbeit mit Eltern wird im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan, der für alle elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich ein verpflichtendes Grundlagendokument darstellt, als Bildungspartnerschaft definiert.

In diesem Dokument wird die Bildungspartnerschaft jedoch nur mit einem Zitat erwähnt:

„Bildungspartnerschaften sind Kooperationsbeziehungen zwischen elementaren Bildungseinrichtungen und den Familien der Kinder bzw. gegebenenfalls externen Fachkräften. Vorrangiges Ziel ist der gemeinsame Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder. Die Zusammenarbeit zeichnet sich primär durch gegenseitiges Interesse aus und verdeutlicht die gemeinsame Verantwortung für das Kind“ (Charlotte Bühler Institut 2009, S. 4).

Von Elternbildung kann in diesem Verständnis nicht gesprochen werden, denn in Österreich wird Elternbildung ganz klar von funktioneller Elternarbeit in Bildungseinrichtungen abgegrenzt, die darauf abzielt, die Zusammenarbeit mit Eltern zu unterstützen (vgl. BKA 2024c, o.S.). Laut der Definition des Bundeskanzleramts bedeutet Elternbildung: „(...) in Vorträgen, Workshops, Eltern-Seminaren oder begleiteten Eltern-Kind-Gruppen Informationen zu sammeln, Erfahrungen mit anderen Eltern auszutauschen, eigene Stärken zu entdecken und praktische Anregungen für den Erziehungsalltag mitzunehmen (vgl. BKA 2024a, o.S.). Des Weiteren muss Elternbildung gemäß § 2 Absatz 1 Richtlinien zur Förderung der Elternbildung von qualifizierten Referierenden durchgeführt werden und die Veranstaltungen müssen der Information, Selbstreflexion und des Erfahrungsaustausches dienen, um förderfähig zu sein. Es wird also deutlich, dass Angebote der Eltern- und Familienbildung mit der Absicht verbunden sind, Lernprozesse bei allen Beteiligten anzuregen. Elternbildung geht somit über klassische Elternarbeit hinaus, die dem reinen Informationsaustausch dient und stellt insbesondere den Aspekt der Selbstreflexion ins Zentrum. Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte ist in diesem Verständnis, die Eltern zu begleiten und zu unterstützen, ohne ihre Autonomie zu untergraben (vgl. BKA 2024c). Am Beispiel des Kinder- und Familientreffs Bifang, dem ersten Familienzentrum in Österreich, kann das Verständnis von Elternarbeit und Elternbildung verdeutlicht werden. Elternarbeit umfasst eine Vielzahl von Aktivitäten, die darauf abzielen, eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern zu fördern. Zu den klassischen Elementen der Elternarbeit zählen unter anderem Erstkontaktgespräche, der Elternvertrag, ein Elterninformationsabend sowie Tür- und Angelgespräche. Weiters sind Elternbriefe, Entwicklungsgespräche und Eltern-Team-Aktivitäten Teil der Elternarbeit. Zusätzlich zu diesen klassischen Formen werden Angebote geschaffen, die über die reine Elternarbeit hinausgehen und auf eine breitere Unterstützung von Familien abzielen. Beispiele hierfür sind das Eltern- oder Familiencafé, Babytreffs sowie Kurse, die von externen Personen angeboten werden. Auch eine Elternberatung durch eine Diplomkinderkrankenschwester findet regelmäßig statt (vgl. Seidel 2023/24). Elternbildung meint also mehr als lediglich die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. Es geht um ein Voneinander und Miteinander lernen in den unterschiedlichsten Settings, die die Eltern- und Familienbildung zu bieten hat.

8.6 Eltern- und Familienbildung im Wandel

Das Diskussionskapitel schließt mit dem Gedanken ab, sich explizit mit dem Wandel der Eltern- und Familienbildung auseinanderzusetzen, wie es auch der Titel dieser Arbeit besagt. Dabei sollen zunächst die Gedanken von Andreas Reckwitz noch einmal ins Zentrum gestellt werden. Er beschreibt zwei gesellschaftliche Tendenzen, die in heutigen Gesellschaften wirken: die *Soziale Logik des Allgemeinen*, sowie die *Gesellschaft der Singularitäten*, die sich ab den 1970er Jahren entwickelt hat. Die Soziale Logik des Allgemeinen umfasst demnach vor allem standardisierte Produkte, Richtlinien, Statistiken, Regeln und Leistungsstandards für *alle*. Dies gilt auch für die Erziehung und Bildung von Kindern, denn beispielsweise die Orientierung an festen Lehrplänen sowie an klar definierten, gesellschaftlichen Erziehungszielen und -stilen orientieren sich an dieser Logik. Nach Reckwitz war die *Soziale Logik des Allgemeinen* vor den 1970er Jahren stärker ausgeprägt, wonach sich zu dieser Zeit eine Gegentendenz entwickelt hat, nämlich eine Orientierung am Besonderen, am Einzigartigen, an der Individualität. Demnach geht es nicht mehr darum, Menschen und ihre Leistungen an allgemeinen Normen zu messen, sondern vielmehr darum, die Einzigartigkeit jedes Einzelnen in den Mittelpunkt zu stellen. In Bezug auf Bildung und Erziehung bedeutet das, dass Kinder und Familien nicht mehr als Teil eines homogenen Kollektivs betrachtet werden, sondern als Individuen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, die maßgeschneiderte Angebote und Lösungen erfordern (vgl. Reckwitz 2018, S. 45 ff.).

Auch am Bildungscampus Sinabelkirchen werden diese Tendenzen deutlich. Beispiele für die Orientierung am Allgemeinen sind Veranstaltungen wie beispielsweise Elternabende, die zu fixen Terminen und Zeitpunkten für alle Eltern stattfinden. Auch der Versuch, *alle* Eltern durch die Angebote zu erreichen, macht diese Tendenz deutlich. Im Rahmen der Elternbefragung kam jedoch zum Ausdruck, dass Eltern die Angebote am Bildungscampus zum Teil als unflexibel oder unpassend für ihre individuellen Bedürfnisse empfinden und dass sie sich flexiblere Veranstaltungszeiten und individuellere Inhalte wünschen. Im Gegensatz dazu schilderten die Leitungspersonen, dass es sie irritiere, dass Eltern die Angebote als unpassend empfinden, da über den Bildungscampus ein breites Angebot zur Verfügung gestellt werde, welches sich an den Bedürfnissen der Familien orientiere. Für die Leitungspersonen sei es insgesamt zunehmend schwieriger, Eltern für diverse Eltern- und Familienbildungsangebote zu erreichen. Es wird also deutlich, dass es am Bildungscampus Strukturen gibt, die sich an der Allgemeinheit orientieren, jedoch zunehmend der Bedarf und die Erwartung nach stärkerer Individualisierung deutlich wird, und zwar sowohl vonseiten der Eltern als auch der Leitungspersonen. Was die Umsetzung einer individualisierten Angebotslandschaft erheblich erschwert, ist das

Fehlen notwendiger Ressourcen. Die ausgeprägte Innovationsbereitschaft der Leitungspersonen stößt insbesondere an diesem Punkt auf pragmatische Zurückhaltung, denn wären entsprechende Ressourcen vorhanden, könnten zusätzliche Angebote für Eltern und Familien geschaffen werden – sei es die Integration neuer Konzepte wie Early Excellence oder die Bereitstellung zusätzlicher Kinderbetreuungsmöglichkeiten, beispielsweise während der Veranstaltungszeiten. Dies wurde insbesondere im Rahmen der Gruppendiskussion deutlich. An diesem Punkt muss der Bildungscampus Sinabelkirchen einen Spagat meistern, der insbesondere die Leitungspersonen am stärksten trifft, denn wie eine Leitungsperson schilderte: „(...) was mich darauf hinweist, dass du als Schulleitung dann eine ganz besondere Rolle hast (...) und da bist immer kommt mir vor, das Gelenk dazwischen (...) und (...) musst für'n Interessenausgleich sorgen“ (Z 984-990). Auch die Moderatorin sah die Bereitstellung von Ressourcen als wesentlichen Gelingensfaktor an:

„Also der Bildungscampus ist eine geniale Sache, da stecken ganz viele Möglichkeiten drin, aber ich glaube es braucht das Kompliment der darüber gelegenen Institutionen und auch des Landes als Erhalter quasi auch des Bundes, um da einen Rahmen dafür zu schaffen, Ressourcen dafür zu schaffen, dass es einfach auch möglich ist“ (Z 993-997).

Die Ressourcenfrage kam während der Gruppendiskussion insbesondere beim Thema neue Konzepte auf. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Implementierung neuer Konzepte an den Ressourcen scheitern muss oder ob es Wege gibt, Ideen aus innovativen Ansätzen wie Early Excellence, Familienzentren in Nordrhein-Westfalen und dem österreichischen Bifang-Modell aufzugreifen und am Bildungscampus zu integrieren. Wie bereits in den theoretischen Grundlagen beschrieben, betont der Early Excellence-Ansatz die Bedeutung einer ganzheitlichen, familienzentrierten Bildungsarbeit. Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht die Idee, dass Kinder am besten lernen, wenn ihre Eltern aktiv in den Bildungsprozess eingebunden sind und Unterstützung in einer Weise erhalten, die auf ihre individuellen Bedürfnisse abgestimmt ist. Damit orientiert sich Early Excellence an drei wesentlichen Säulen: (1) Jedes Kind ist exzellent, (2) Eltern sind die Expertinnen und Experten ihrer Kinder und (3) Bildungseinrichtungen vernetzen sich (vgl. Rau/Saumweber *et al.* 2018, S. 4). Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurde deutlich, dass der Bildungscampus von Eltern als positiv wahrgenommen wird und dass sich viele Eltern bereits als wichtige Partnerinnen und Partner im Bildungsprozess ihrer Kinder sehen. Seitens der Leitungspersonen wird insbesondere die Vernetzung besonders hervorgehoben: „(...) ich fände das von diesem Konzept *Alles unter einem Dach* einen guten Punkt, dass man einfach Leute motivieren müsste, sich da insofern beim Bildungscampus anzuschließen, die dann gleich den Kontakt zu unserer Schule sucht (...). Also vielleicht dieses Galerie-Modell, einfach so dieses Wissen von Netzwerkangeboten“ (Z 1086-1096). Insbesondere das gemeinsame Auftreten der einzelnen Bildungseinrichtungen und als Bildungscampus auch in Zukunft noch stärker präsent zu

sein wird als große Chance gesehen. Hinzuzufügen ist an dieser Stelle auch, dass sich Konzepte wie Familienzentren in Nordrhein-Westfalen oder das Bifang-Modell zwar am Early Excellence-Ansatz orientieren, sie sich jedoch in ihrer konzeptionellen Auffassung voneinander unterscheiden. In diesen Konzepten spiegelt sich somit das Verständnis der Eltern- und Familienbildung wider. Einerseits kommt der Eltern- und Familienbildung auch heute noch eine Präventions- und Unterstützungsfunktion zu, wenngleich sie noch zur Zeit der 1970er Jahre stärker ausgeprägt war. Diese Auffassung wird jedoch zunehmend infrage gestellt:

„Wer sich mit Beziehung, Lernen und Lehren beschäftigt, weiß, dass ständiges „Herumreiten“ auf Fehlern und Unzulänglichkeiten bzw. die Orientierung an so genanntem „idealen“ Modellverhalten nur in den seltensten Fällen die Motivation und Bereitschaft fördern, sich auf etwas Neues einzulassen oder sich gar „zu ändern“. Im Gegenteil: Der Dauerblick auf Schwächen behindert einen Lernzuwachs eher, als dass er nützt“ (Schopp 2019, S. 33).

Deswegen wird heute zunehmend der gemeinsame Dialog ins Zentrum gestellt, nämlich das in-Beziehung-treten mit Kindern und deren Familien. Es geht mitunter um eine gemeinsame Erziehungsverantwortung von Familien und Bildungseinrichtungen (Sell 2013, S. 20). Dies ist insbesondere auch darin begründet, dass Eltern heute Entscheidungen auf Basis von Reflexionen über die Bedingungen des eigenen Handelns treffen müssen, da altbewährte Traditionen in der Kindererziehung heute viel stärker hinterfragt werden als noch vor einigen Jahren. Dadurch fehle das „Geländer“ und „In-Stein-Gemeißeltes“ (Schmidt/Buchebner-Ferstl 2023, S. 64). Giddens beschreibt diesen Aspekt mit dem Begriff der sozialen Reflexivität, was bedeutet, dass Eltern individuelle Erziehungsentscheidungen zu treffen haben und sich ihr Wissen dazu aktiv aneignen müssen. Dadurch nimmt die Bedeutung von Expertinnen- und Expertenwissen zu (Giddens 1997, S. 126). Dies zeigt sich auch am Bildungscampus Sinabelkirchen, denn mehr als die Hälfte der befragten Personen vertrauen in der Kindererziehung „eher stark“ auf theoretisches Fachwissen. Auf das Erfahrungswissen anderer Personen vertrauen 47% „eher weniger“. Die Ergebnisse deuten weiters darauf hin, dass Eltern sich erst bei stärkerer Verunsicherung Rat bei Familienberatungsstellen oder Bildungseinrichtungen einholen. Es zeigt sich also, dass die Auswirkungen des Wandels der Eltern- und Familienbildung auch am Bildungscampus deutlich sichtbar sind. Durch das Voranschreiten der sozialen Reflexivität werden sowohl Reflexionsprozesse in den Familien deutlich und erforderlich, als auch in den einzelnen Bildungseinrichtungen, denn in diesem Zusammenhang müssen auch pädagogische Fachpersonen ihre „(...) normativen Hintergrundannahmen über „gute“ und „richtige“ Familien reflektieren“ (vgl. Jurczyk 2018, S. 161). Diese kontinuierliche Reflexion auf beiden Seiten kann zu einer bewussteren und aktiveren Erziehung führen (vgl. Schopp 2019). Das letzte Kapitel widmet sich nun insbesondere der Beantwortung der Forschungsfrage und fasst die wesentlichen Erkenntnisse zusammen.

9 Resümee

Zum Abschluss werden nun die zentralen theoretischen und empirischen Erkenntnisse, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit gewonnen wurden, zusammengefasst. Das Ziel besteht darin, die eingangs formulierte Forschungsfrage zu beantworten und daraus Perspektiven für die Eltern- und Familienbildung am Bildungscampus Sinabelkirchen zu eröffnen. Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet: **Welche Bedürfnisse haben Eltern in Bezug auf das Eltern- und Familienbildungsangebot am Bildungscampus Sinabelkirchen und welche Formate können entwickelt werden, um diese zu adressieren?** Zu dieser übergeordneten Fragestellung wurden drei Unterfragen formuliert, welche im Folgenden beantwortet werden.

1. Welche Erwartungen werden von Eltern und Leitungspersonen in Bezug auf die Eltern- und Familienbildung geäußert?

Eltern und Leitungspersonen stellen zum Teil unterschiedliche Erwartungen an die Eltern- und Familienbildung am Bildungscampus. Diese betreffen einerseits strukturelle Aspekte wie die Angebotsstruktur und die Themenwahl und andererseits werden seitens der Eltern auch konkrete Erwartungen an die Leitungspersonen gestellt und umgekehrt. Welche Erwartungen auf beiden Seiten besonders relevant sind und welche Überschneidungen sich dabei finden, zeigt das folgende Venn-Diagramm:



Abbildung 17: Venn-Diagramm: Erwartungen (© Carina Thomaser)

Die Erwartungen von Eltern an die Eltern- und Familienbildung am Bildungscampus sind vielfältig. Insbesondere Informationen, die den Familienalltag betreffen, sind von besonderem Interesse. Das zeigt, dass die Erwartungen tief mit den Herausforderungen im Familienalltag verbunden sind. Dabei

sind die Themen „Schwierige Entwicklungsphasen“, „Kindererziehung allgemein“, „Konfliktlösung und Umgang mit Aggressionen“ sowie „Schule, Lernen, Lernschwierigkeiten“ von großem Interesse. Ein Themengebiet, das zunehmend in den Fokus rückt, ist die Frage, wie Eltern ihre eigenen Bedürfnisse mit denen ihrer Kinder in Einklang bringen können und wie sie sich selbst genügend Raum für Erholung und Selbstfürsorge schaffen können. Auch Angebote, die die Eltern-Kind-Beziehung stärken, werden von den Eltern geschätzt sowie auch der Austausch mit anderen Eltern und mit pädagogischen Fachkräften, insbesondere, wenn Eltern in bestimmten Situationen Unsicherheit verspüren. Außerdem geht aus den Ergebnissen der Fragebogenerhebung hervor, dass fixe und flexible Veranstaltungszeiten nahezu gleichermaßen gewünscht werden (~63% zu ~62%) und dass sich Menschen, die mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie zufrieden sind, sich signifikant häufiger fixe Veranstaltungszeiten und -orte wünschen. Es wurde auch die Idee geäußert, Angebote an mehr als nur einem Termin oder Online anzubieten. Auch zusätzliche Kinderbetreuungsmöglichkeiten, beispielsweise während der Veranstaltungszeiten, sind ein wichtiges Thema für Eltern. Im Rahmen des Ergebniskapitels wurde aber auch deutlich, dass die Leitungspersonen zwar viele der Ansichten der Eltern teilen, sie jedoch auch selbst Erwartungen an die Eltern äußern und eigene Wahrnehmungen in Bezug auf die Eltern- und Familienbildung haben. Während die Eltern mehr Flexibilität fordern, haben die Leitungspersonen Bedenken, wie solche flexiblen Modelle im Rahmen der vorhandenen Ressourcen realisierbar sind. Ähnlich verhält es sich mit der Bereitstellung zusätzlicher Kinderbetreuung, denn diese erfordere ebenfalls logistische und finanzielle Ressourcen. Was die Anerkennung der pädagogischen Expertise betrifft, gibt es eine deutliche Divergenz, denn die Leitungspersonen fühlen sich in ihrer professionellen Rolle nicht immer anerkannt. Die Leitungspersonen wünschen sich zudem von Eltern eine höhere Teilnahme an Eltern- und Familienbildungsangeboten und ziehen auch in Erwägung, dies verbindlich einzufordern. Eine wesentliche Gemeinsamkeit besteht jedoch darin, dass sowohl Eltern als auch die Leitungspersonen den offenen Austausch schätzen. Es besteht auch Einigkeit darüber, dass die Formate der Elternbildung an die Bedürfnisse der Eltern angepasst werden sollten. Flexiblere und abwechslungsreichere Angebote, die den zeitlichen und inhaltlichen Erwartungen der Eltern entsprechen, werden von beiden Seiten als vorteilhaft angesehen. Auch die aktive Mitgestaltung wird von beiden Seiten gewünscht, wobei Eltern von pädagogischen Fachkräften stärker in den Bildungsprozess einbezogen werden möchten und die Leitungspersonen sich mehr Eigeninitiative seitens der Eltern wünschen. Als wesentlich erachtet werden auch die Anerkennung und Wertschätzung der elterlichen Rolle auf der einen Seite und der pädagogischen Rolle auf der anderen Seite. Ein offener Austausch zwischen Eltern und Fachkräften könnte an dieser Stelle hilfreich sein, um Missverständnisse zu klären.

2. Welche Faktoren beeinflussen die Teilnahmebereitschaft von Eltern am Bildungscampus?

Ein zentraler Faktor, der die Teilnahmebereitschaft beeinflussen kann, ist der Zeitmangel. Dieser ergibt sich oft aus den beruflichen und familiären Verpflichtungen der Eltern. Auch das Fehlen von Kinderbetreuungsmöglichkeiten während der Veranstaltungen erschwert die Teilnahme an Eltern- und Familienbildungsangeboten für Eltern. Eltern treffen ihre Entscheidung auch häufig auf Basis der Wahrnehmung und Relevanz der angebotenen Themen. Wenn Eltern das Gefühl haben, dass die Themen nicht auf ihre alltägliche Lebenswelt zugeschnitten sind, neigen sie dazu, diese Veranstaltungen als weniger geeignet zu betrachten und fernzubleiben. Dies kann sowohl die Themenauswahl wie beispielsweise allgemeine Erziehungsfragen, spezifische Herausforderungen oder Verhaltensprobleme betreffen, als auch die Vermittlungsform der Inhalte. Weiters ist auch die Wahrnehmung der elterlichen Rolle bedeutsam für die Teilnahmebereitschaft. Wenn Eltern das Gefühl haben, dass ihre eigene Expertise nicht anerkannt werde, könnten sie sich möglicherweise unwohl oder abgewiesen fühlen. Es scheint auch, als scheitere die Teilnahme manchmal daran, dass sich Eltern nicht ausreichend informiert über die vorhandenen Angebote fühlen. Auch an dieser Stelle könnte ein offener Austausch und der Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Eltern an den Veranstaltungen teilnehmen, denn Eltern, die ein starkes Vertrauen in die Fachkräfte und Institutionen haben, sind eher bereit, an den Bildungsangeboten teilzunehmen.

3. Welche Eltern- und Familienbildungsangebote am Bildungscampus sollten in Zukunft forciert werden?

Praxisorientierte Workshops und themenspezifische Elternabende

Wie bereits erwähnt, äußerten Eltern im Rahmen der Fragebogenerhebung immer wieder den Wunsch nach alltagsnahen Informationen zu Themen wie Konfliktlösung, Umgang mit schwierigen Entwicklungsphasen, Lernschwierigkeiten oder Erziehungsstrategien. Vor diesem Hintergrund erscheinen praxisorientierte Workshops oder themenspezifische Elternabende als sinnvoll. Im Rahmen der Gruppendiskussion wurde erwähnt, dass sich beispielsweise die Transitionselternabende des Kindergartens und der Volksschule großer Beliebtheit erfreuen. Diese sollen für Kinder und deren Familien den Übergang von einer Institution, dem Kindergarten, in die nächste Institution, die Volksschule, erleichtern. Auch Vorträge zum Thema Gewaltprävention von Hazissa wurden als erfolgsversprechend erwähnt. An diesen bewährten Veranstaltungen könnte demnach auch in Zukunft festgehalten werden und möglicherweise finden sich neue Themen und Zugänge, um das Angebot weiter auszubauen.

Kombination aus Präsenz- und digitalen Angeboten

Der Wunsch nach mehr Flexibilität wurde im Rahmen der Fragebogenerhebung wiederholt deutlich. Es wäre an dieser Stelle sinnvoll, darüber nachzudenken, wie mehr Flexibilität in den Angeboten am Bildungscampus Sinabelkirchen ermöglicht werden könnte. Eine Möglichkeit wären hybride Formate, die es für Familien ermöglichen, aus einer Kombination von Präsenz- und Online-Veranstaltungen zu wählen. Somit könnte der Wunsch nach einer Online-Teilnahme erfüllt werden, ohne dabei auf Präsenzangebote, die von allen Seiten am Bildungscampus sehr geschätzt werden, verzichten zu müssen. Beispielsweise könnte ein Online-Vortrag in den Einrichtungen per Leinwand übertragen werden, während die Familien vor Ort zusammenkommen. Im Anschluss daran könnte eine Diskussionsrunde zum Austausch stattfinden. Weiters könnten aufgezeichnete Videos oder Online-Broschüren zu relevanten Erziehungsthemen auf der Homepage des Bildungscampus publiziert werden.

Familien-Kind-Veranstaltungen

Wie bereits deutlich wurde, wünschen sich Eltern auch Angebote, die die Eltern-Kind-Beziehung stärken. Bildungsangebote, bei denen Eltern gemeinsam mit ihren Kindern lernen und spielen können, bieten die Möglichkeit, in einem pädagogischen Setting Zeit mit dem eigenen Kind zu verbringen, sich mit anderen Eltern auszutauschen und bei Bedarf Kontakt mit den pädagogischen Fachkräften aufzunehmen. Ein solches Angebotsformat könnte auch für spezifische Zielgruppen wie Väter oder andere Familienmitglieder interessant sein. Möglicherweise könnten Engagements dieser Personen, beispielsweise im Freizeitbereich (z.B. Sportaktivitäten, Musizieren, Vorlesen) aufgegriffen und mit den Familien-Kind-Aktivitäten verknüpft werden (vgl. Faas/Landhäußer *et al.* 2017, S. 43).

Niederschwellige Angebote für Familien mit besonderem Lebenshintergrund

„Generell wird die Bereitschaft zur Elternbildung sehr von den Lebensumständen beeinflusst, das sind die Familienzusammensetzung, die Frage der Erwerbstätigkeit und die finanzielle Situation“ (Bucheberner-Ferstl/Baiertl *et al.* 2011, S. 15). Geraten diese Aspekte aus dem Gleichgewicht, kann es für Eltern schwierig sein, an familienbildenden Angeboten teilzunehmen. Oft sind auch Sprachbarrieren, negative Bildungserfahrungen oder ein mangelndes Vertrauen in die Institutionen Gründe für ihre Zurückhaltung. Möglicherweise könnten niederschwellige Angebote wie Elterncafés und informelle Treffpunkte die Hemmschwelle verringern. Auch das Einbeziehen von Erfahrungswissen der Familien könnte hier positive Auswirkungen haben, denn sie bringen oftmals Fähigkeiten mit, die sie Kindern und Familien am Bildungscampus weitergeben könnten.

Eltern-Netzwerk & Peer-to-Peer-Angebote

Da Eltern den Austausch mit anderen Eltern schätzen, könnte eine Netzwerkstruktur die Gemeinschaft am Bildungscampus stärken. Hier könnte der Bildungscampus verstärkt auf Peer-to-Peer-Angebote setzen, bei denen Eltern sich in moderierten Gruppen treffen und ihre Erfahrungen austauschen. Auch regelmäßige informelle Treffen könnten organisiert werden, um die Basis für einen nachhaltigen Austausch zu schaffen. Es stellt sich nun abschließend die Frage, welche Komponenten entscheidend für die Realisierung solcher Ideen und Konzepte sind.

Welche Komponenten sind entscheidend für die Realisierung von Eltern- und Familienbildungsangeboten?

Die Untersuchung hat gezeigt, dass es einige entscheidende Komponenten am Bildungscampus gibt, die für die Angebotsplanung der Eltern- und Familienbildung von Bedeutung sind:

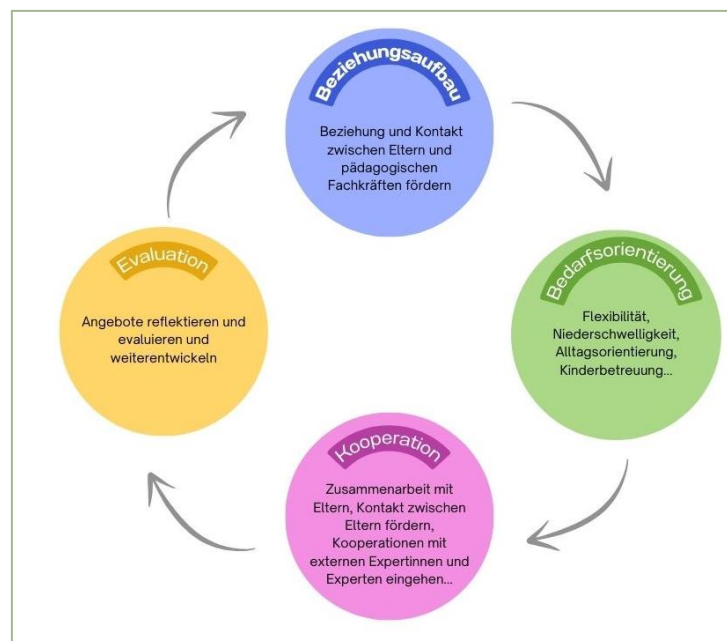


Abbildung 18: Entscheidende Komponenten (© Carina Thomaser)

Eine wesentliche Komponente ist der **Beziehungsaufbau**. Insbesondere am Beginn des neuen Bildungsjahres kann die Zeit genutzt werden, den Kontakt zwischen Eltern untereinander und auch zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften zu fördern. Wie im Rahmen dieser Arbeit gezeigt werden konnte, spielt ein vertrauensvolles Verhältnis eine wesentliche Rolle in der Zusammenarbeit, da auf diese Weise Vorurteile oder Missverständnisse vorgebeugt werden können. Auch die **Bedarfsorientierung** kann als eine wesentliche Komponente identifiziert werden, denn sowohl Eltern wünschen sich ein Angebot, das ihren Bedürfnissen entspricht und auch von den Leitungspersonen wird

angestrebt, ein solches Angebot bereitzustellen. Bedarfe, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit identifiziert werden konnten, betreffen einerseits die Flexibilität in den Angeboten, eine niederschwellige Teilnahmemöglichkeit, die Orientierung am Alltag der Familien sowie auch die Bereitstellung einer Kinderbetreuung während der Veranstaltungszeit. Auch themenspezifische Bedarfe konnten umfassend erhoben werden. Insbesondere von den Leitungspersonen, aber auch von den Eltern wurde die **Kooperation** mehrfach positiv betont. Einerseits schätzen Eltern und Leitungspersonen den Austausch untereinander, aber auch miteinander in hohem Ausmaß. Weiters wird am Bildungscampus intensiv am Ausbau einer Netzwerkstruktur gearbeitet, um beispielsweise externe Fachpersonen zu motivieren, sich am Bildungscampus anzuschließen. Im Rahmen der Gruppendiskussion kam auch zum Ausdruck, dass die **Evaluation** ein wesentliches Qualitätsmerkmal darstellt und dass der Wunsch besteht, eine solche Elternbefragung zu wiederholen. Auf diese Weise könnten bereits umgesetzte Angebote reflektiert werden und auf Basis der Rückmeldungen der Eltern und Familien angepasst und weiterentwickelt werden. Eine nachhaltige Eltern- und Familienbildung am Bildungscampus Sinabelkirchen erfordert jedoch sowohl von den Eltern, als auch von den Leitungspersonen die Bereitschaft, sich dem Thema Eltern- und Familienbildung zu widmen und Ressourcen dafür aufzubringen. Es erfordert auch die Bereitschaft von beiden Seiten, gemeinsam am Beziehungsaufbau zu arbeiten und sich aktiv einzubringen. Im Rahmen der vorliegenden Studie konnte auch gezeigt werden, dass die geringe Teilnahmebereitschaft der Eltern an bisherigen Eltern- und Familienbildungsangeboten nur selten fehlendem Interesse geschuldet ist, sondern dass dem Fernbleiben unterschiedliche Gründe zugrunde liegen. Neben sachlichen Argumenten wie Zeitmangel, fehlende Kinderbetreuung oder ungeeigneten Formaten, können auch Schamgefühle und der Umgang mit der eigenen Unsicherheit ein Fernbleiben verursachen. An dieser Stelle erscheint es von besonderer Bedeutung, das Image der Eltern- und Familienbildung aufzuwerten, denn auch am Bildungscampus Sinabelkirchen sind die Auswirkungen des Wandels der Eltern- und Familienbildung sichtbar und spürbar. Wenngleich das Bild der Eltern als Expertinnen und Experten ihrer Kinder heute präsent ist, wird die Aufgabe der Eltern- und Familienbildung noch immer häufig darin gesehen, Familien bei Herausforderungen zu unterstützen und Präventionsarbeit zu leisten. Bei der Imageaufwertung geht es folglich darum, die Aufgabe der Eltern- und Familienbildung in ein neues Licht zu rücken:

„Es geht keineswegs um „buntere“ Internetpräsentationen. Vielmehr geht es um die ernstgemeinte Frage, wie Familienbildung so „verkauft“ werden kann, dass sie zu etwas wird, das man nicht als Eingestehen eines Mangels verbucht, sondern als Ausdruck eines gesellschaftlich hoch relevanten Engagements empfindet und dementsprechend nach außen trägt, als Teil einer Identität als engagiertes Familienmitglied (...)“ (Faas/Landhäußer *et al.* 2017, S. 45).

10 Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Amt der Steiermärkischen Landesregierung (2023): LLL-Strategie Steiermark. Zukunft der Erwachsenenbildung Steiermark. Bildung wirkt. Graz. In: <https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/ziel/18310000/DE/> [21.8.2023].
- Benning, Valerie (2020): Korrelationskoeffizient nach Pearson berechnen und interpretieren. In: <https://www.scribbr.at/statistik-at/korrelationskoeffizient/> [30.8.2024].
- Bildungsnetzwerk Steiermark (2023a): Elternbildung | Bildung für Erwachsene in der Steiermark. In: <https://erwachsenenbildung-steiermark.at/info/elternbildung/> [27.3.2024].
- Bildungsnetzwerk Steiermark (2023b): Monitoring Steirische Erwachsenenbildung. Basisdaten 2022. Graz. In: <https://erwachsenenbildung-steiermark.at/netzwerk/themen-und-projekte/monitoring/> [2.12.2023].
- BKA (2024a): Definition Elternbildung. In: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/familie/begleitung-beratung-hilfe/elternbildung-erziehungsfragen/definition.html> [20.8.2024].
- BKA (2024b): Gütesiegel. In: <https://www.eltern-bildung.at/hilfreiche-links/guetesiegel/> [23.8.2024].
- BKA (2024c): Definition Elternbildung Langfassung. In: <https://www.eltern-bildung.at/hilfreiche-links/definition-elternbildung/definition-elternbildung-langfassung/> [20.8.2024].
- Blüher, Marlene (2023): Wohnsituation und Lebensbedingungen von Kindern in getrennten und Patchwork-Familien. Umsetzung und ausgewählte Ergebnisse des EU-SILC-Ad-hoc-Moduls 2021. In: Statistische Nachrichten. 09. Jahrgang, S. 729–735.
- BMBWF (2024): Themen der Erwachsenenbildung. In: <https://erwachsenenbildung.at/themen/> [26.8.2024].
- BMFSFJ (2013): Stief- und Patchworkfamilien in Deutschland. Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik. Berlin. In: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/stief-und-patchworkfamilien-in-deutschland-96024> [6.3.2024].
- BMFSFJ (2022): Kinder, Haushalt, Pflege – wer kümmert sich? Ein Dossier zur gesellschaftlichen Dimension einer privaten Frage. 5. Auflage. Berlin. In: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/kinder-haushalt-pflege-wer-kuemmert-sich--160278> [16.11.2023].

- BMFSFJ (2024): Regenbogenfamilien | Familienportal des Bundes. In: <https://familienportal.de/familienportal/lebenslagen/regenbogenfamilien> [22.2.2024].
- Bodenmann, Guy/Perrez, Meinrad/Schär, Marcel (2019): Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie. 3. Auflage. Bern: Hogrefe Verlag.
- Buchebner-Ferstl, Sabine/Baierl, Andreas/Kapella, Olaf/Schipfer, Rudolf Karl (2011): Erreichbarkeit von Eltern in der Elternbildung. ÖIF Forschungsbericht 8. Wien. In: <https://oif.univie.ac.at/publikationen/forschungsberichte/forschungsberichte-detail/pure/45997605-353f-4a8a-9616-8ac721b05bef/show/publ/Pure/> [6.3.2024].
- Buchebner-Ferstl, Sabine/Geserick, Christine (2024): Neue Wege in der Elternbildung. Erfahrungen mit digitalen Formaten und Vermittlungswegen. ÖIF Forschungsbericht 51. In: https://www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/Forschungsberichte/FB_51_-_Neue_Wege_in_der_Elternbildung.pdf [19.3.2024].
- CEDEFOP (2010): European Inventory 2010. In: <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory-2010> [26.8.2024].
- Charlotte Bühler Institut (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. In: <https://www.charlotte-buehler-institut.at/bundeslaenderuebergreifender-bildungsrahmenplan-fuer-elementare-bildungseinrichtungen-in-oesterreich-2/> [14.6.2023].
- Chiapparini, Emanuela/Junker, Kathrin/Müller de Menezes, Rahel (2021): Innovationsstudie zu Elternbildungssettings und der Erreichbarkeit von Eltern. Schlussbericht. Bern. In: <https://arbor.bfh.ch/16511/> [6.3.2024].
- de Vries, Lisa (2021): Regenbogenfamilien in Deutschland. Ein Überblick über die Lebenssituation von homo- und bisexuellen Eltern und deren Kindern. München. In: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2021/SoDr_01_de_Vries_Regenbogenfamilien.pdf [16.3.2024].
- Döring, Nicola (2023): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 6. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Ecarius, Jutta (Hrsg.) (2007): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faas, Stefan/Landhäußer, Sandra/Treptow, Rainer (2017): Familien- und Elternbildung stärken. Konzepte, Entwicklungen, Evaluation. Wiesbaden: Springer VS.
- Faas, Stefan/Zipperle, Mirjana (Hrsg.) (2014): Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.

- Giddens, Anthony (1997): Jenseits von Links und Rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heinz und Heide Dürr Stiftung (2021): Early Excellence - ein Programm für Deutschland. In: https://www.heinzundheideduerrstiftung.de/earlyexcellence_broschuere [28.3.2024].
- Heitzmann, Karin/Pennerstorfer, Astrid (2021): Armutsgefährdung und soziale Ausgrenzung von Ein-Eltern-Haushalten in Österreich. Wien. In: https://www.sozialministerium.at/dam/sozialministeriumat/Anlagen/Themen/Soziales/Soziale-Themen/Allgemeine-Sozialpolitik/Armut_Alleinerziehende_Endbericht.pdf [18.3.2024].
- Ithaler, Anton (1997): Marktgemeinde Sinabelkirchen. Der Lebensraum und seine Bewohner. Sinabelkirchen: Eigenverlag der Marktgemeinde Sinabelkirchen.
- Juncke, David/Lehmann, Klaudia/Nicodemus, Johanna/Stoll, Evelyn/Weuthen, Ulrich (2021): Familienbildung und Familienberatung in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme. Düsseldorf/Freiburg. In: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/familienbildung-und-familienberatung-in-deutschland-183224> [20.3.2024].
- Jurczyk, Karin (2018): Familie als Herstellungsleistung. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 143–166.
- Kaindl, Markus/Dörfler, Sonja (2007): Einstellungen zum Erwerbsverhalten von Müttern. Die Sichtweisen von Müttern, Frauenreferentinnen und Frauenorganisationen. Wien. In: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/35666> [16.11.2023].
- Kaindl, Markus/Schipfer, Karl Rudolf (2023): Familien in Zahlen 2023. Statistische Informationen zu Familien in Österreich. Wien. In: <https://www.oif.ac.at/publikationen/familien-in-zahlen/> [21.2.2024].
- Katholisches Bildungswerk Steiermark (2024a): Ausbildungslehrgang für Leiter/innen von Eltern-Kind-Gruppen. In: https://bildung.graz-seckau.at/einrichtung/202/ausundweiterbildungen/artikel_ausbildung/article/46081.html [28.8.2024].
- Katholisches Bildungswerk Steiermark (2024b): Diplomlehrgang Elternbildung. In: https://bildung.graz-seckau.at/einrichtung/202/ausundweiterbildungen/artikel_ausbildung/article/18312.html [23.8.2024].
- Katholisches Bildungswerk Steiermark (2024c): Eltern-Kind-Gruppen. In: <https://bildung.graz-seckau.at/einrichtung/202/elternundfamilienbildung/fuereltern Erziehende/elternkindgruppen> [21.9.2024].

- Klepp, Doris/Buchebner-Ferstl, Sabine/Cizek, Brigitte/Kaindl, Markus (2008): Elternbildung in Österreich: Evaluierung der Veranstaltungen 2006. Wien. In: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/34965> [8.4.2024].
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühn, Thomas/Koschel, Kay-Volker (2011): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Land Steiermark (o.J.): Qualitätskriterien. ZWEI & MEHR-Netzwerk Elternbildung. Graz. In: <https://www.zweiundmehr.steiermark.at/cms/ziel/159924769/DE/> [23.8.2024].
- Land Steiermark (2024a): Elternbildungsanbieter*innen. In: <https://www.zweiundmehr.steiermark.at/cms/ziel/162818294/DE/> [23.8.2024].
- Land Steiermark (2024b): Erwachsenenbildung. In: <https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/ziel/18310000/DE/> [26.8.2024].
- Land Steiermark (2024c): Innovationscall „Impuls:Elternbildung“. In: <https://www.zweiundmehr.steiermark.at/cms/beitrag/12796928/159924791/> [28.8.2024].
- Land Steiermark (2024d): Was bedeutet Elternbildung? In: <https://www.zweiundmehr.steiermark.at/cms/beitrag/12796833/160057944/> [8.4.2024].
- Land Steiermark (2024e): Zielgruppe. In: <https://www.zweiundmehr.steiermark.at/cms/ziel/159923920/DE/> [23.8.2024].
- Land Steiermark (2024f): ZWEI & MEHR-Netzwerk Elternbildung. In: <https://www.zweiundmehr.steiermark.at/cms/ziel/159924734/DE/> [27.3.2024].
- Land Steiermark (2024g): Verwaltung. Familie. In: <https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/ziel/131197949/DE/> [27.3.2024].
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- Marktgemeinde Sinabelkirchen (2024): Zahlen & Fakten. In: <https://www.sinabelkirchen.eu/zahlen-fakten> [26.8.2024].
- MFKJKS (2016): Neue Wege - Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. Eine Handreichung für die Praxis. 7. Auflage. Düsseldorf. In: <https://www.familienzentrum.nrw.de/informationen-material/publikationen> [8.12.2023].

- Neuwirth, Norbert (2021): 6. Österreichischer Familienbericht 2009–2019. Neue Perspektiven - Familien als Fundament für ein lebenswertes Österreich. Wien. In: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/familie/familienpolitik/Familienforschung/familienbericht.html> [21.2.2024].
- Neuwirth, Norbert/Buber-Ennser, Isabella/Fux, Beat (2023): Familien in Österreich. Partnerschaft, Kinderwunsch und ökonomische Situation in herausfordernden Zeiten. In: https://www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/k_ggp_austria/231123_ggp_kernDE__BF.pdf [9.2.2024].
- Neuwirth, Norbert/Dörfler, Sonja/Wernhart, Georg/Baierl, Andreas/Klepp, Doris (2011): Familienformen in Österreich. Stand und Entwicklung von Patchwork- und Ein-Eltern-Familien in der Struktur der Familienformen in Österreich. Forschungsbericht Nr. 7. Wien. In: <https://oif.univie.ac.at/publikationen/alle-publikationen/alle-publikationen-detail/pure/1793b21d-02d1-4855-abfa-8e7cc965e86a/show/publ/Pure/> [6.3.2024].
- Oestreich, Markus/Romberg, Oliver (2022): Keine Panik vor Statistik! Erfolg und Spaß im Horrorfach nichttechnischer Studiengänge. 7. Auflage. Berlin: Springer.
- Radinger, Regina/Sommer-Binder, Guido (2023): Bildung in Zahlen 2021/22. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien. In: <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1562> [6.3.2024].
- Rau, Anna-Christina/Saumweber, Katja/Kluge, Lucie (2018): Der Early Excellence Ansatz: Begleitung und Unterstützung von Kindern und ihren Familien. In: <https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/material/der-early-excellence-ansatz-begleitung-und-unterstuetzung-von-kindern-und-ihren-familien.html> [28.3.2024].
- Reckwitz, Andreas (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten. In: Busche, Hubertus/Heinze, Thomas/Hillebrandt, Frank/Schäfer, Franka (Hrsg.): Kultur - Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 45–62.
- Regionalentwicklung Oststeiermark GmbH (2019): BILDUNGSCAMPUS OSTSTEIERMARK - Standort Oststeiermark. In: <https://oststeiermark.at/2019/04/30/1407/> [17.11.2023].
- Republik Österreich (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Wien. In: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&sort=title&search%5Bcat%5D=17&pub=442 [16.11.2023].
- Riehl, Wilhelm Heinrich (1861): Die Familie. Stuttgart: Cotta.
- Rodriguez, Lopez/Kicker, Erika (2011): Early Excellence in Österreich. Ein erstes Familienzentrum in Vorarlberg. In: <https://early-excellence.de/2011/07/279/> [28.3.2024].

- Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (2012): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Schimank, Uwe/Volkman, Ute (Hrsg.) (2007): Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlögl, Peter/Sturm, Michael (2005): Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in Österreich. In: Trends in Bildung international. Heft 10, S. 1–6.
- Schmidt, Eva-Maria/Buchebner-Ferstl, Sabine (2023): Kinderwunsch und Lebenszufriedenheit. Zur Bedeutung eigener Kinder für ein erfülltes Leben. ÖIF Forschungsbericht 49. Wien. In: <https://oif.univie.ac.at/publikationen/forschungsberichte/forschungsberichte-detail/pure/b5a6f829-3fd9-455b-838b-a9e72854c841/show/publ/Pure/> [6.3.2024].
- Schmitt-Wenkebach, Barbara (Hrsg.) (1976): Elternbildung als sozialpädagogische Aufgabe. Erfahrungen, Modelle, Vorschläge. Neuwied und Darmstadt: Hermann Luchterhand Verlag.
- Schnotz, Wolfgang (2009): Pädagogische Psychologie kompakt. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schopp, Johannes (2019): Eltern Stärken. Die Dialogische Haltung in Seminar und Beratung. Ein Leitfaden für die Praxis. 6. Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schräfl, Karin (2019): Elternbildung - vielfältiger denn je. In: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/13166-elternbildung-vielfaeltiger-denn-je.php> [28.8.2024].
- Seidel, Silvia (2023/24): Konzeption Kindergarten Bifang. Kinder- und Familientreff Bifang. Rankweil. In: <https://kindergarten.rankweil.at/kindergarten/alle-kindergaerten/kindergarten-bifang> [9.9.2024].
- Sell, Stefan (2013): Familien heute zwischen strukturellen Notlagen und wirkmächtiger Idealisierung. Politische Dimensionen der Familienbildung. In: Forum Erwachsenenbildung: die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf. Heft 3, S. 27–31.
- Sill, Hannah (2021): Signifikanzniveau einfach erklärt mit Beispiel. In: <https://www.scribbr.at/statistik-at/signifikanzniveau/> [30.8.2024].
- Sommer, Michael (2008): Zentren für Familien. Bildungsinstitutionen für Familien im Umbruch. In: Erwachsenenbildung: Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. 54. Jahrgang, Heft 4, S. 186–187.
- Stadt Wien (2014): Elternschaft und Regenbogenfamilien - rechtliche Situation. In: <https://www.wien.gv.at/menschen/queer/sexuelle-orientierung/recht/elternschaft/> [22.2.2024].

- Statistics Austria (2024): Census Austria 2021. Results of the Register-based Census. Vienna. In: <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1789> [22.2.2024].
- Statistik Austria (2018): Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien. In: <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1179> [28.8.2024].
- Statistik Austria (2023a): Demographisches Jahrbuch 2022. Wien. In: <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1703> [30.11.2023].
- Statistik Austria (2023b): Zensus Volkszählung 2021. Ergebnisse zur Bevölkerung aus der Registerzählung. Wien. In: <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1619> [18.3.2024].
- Statistik Austria (2024): Familienformen. In: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/familien-haushalte-lebensformen/familienformen> [21.2.2024].
- Steinbach, Anja/Hennig, Marina/Arránz Becker, Oliver (2014): Familie im Fokus der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Verein zur Vorbereitung auf Geburt und Elternschaft (2024): Ausbildungslehrgang zur/zum SeminarleiterIn von Elternbildungsseminaren zu den Themen Schwangerschaft, Geburt und frühe Elternschaft. In: <https://elternwerden.at/lehrgang/> [23.8.2024].
- Vocelka, Karl (2019): Österreichische Geschichte. München: C.H.Beck.
- Zimmermann, Kevin/Speckle, Thomas (2024): Kinder- und Familientreff Bifang. In: <https://www.rankweil.at/zusammenleben/familie/kinder-und-familientreff-bifang> [28.3.2024].

11 Anhang

11.1 Leitfaden der Gruppendiskussion

☛ Wie gestaltet ihr die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in eurer Bildungseinrichtung und wie nehmt ihr die Zusammenarbeit wahr?	
<input type="checkbox"/> Austausch über vorhandene Angebote	
<input type="checkbox"/> Chancen	<input type="checkbox"/> Herausforderungen
<input type="checkbox"/> Positive Erfahrungen	<input type="checkbox"/> Negative Erfahrungen
<input type="checkbox"/> Veränderungen in den letzten Jahren	
☛ Überall in den Räumlichkeiten seht ihr die Ergebnisse der Elternbefragung. Welche Themen, welche Zitate haben bei euch eine Emotion ausgelöst?	
<u>Erziehung:</u> <input type="checkbox"/> Gründe für Überforderung <input type="checkbox"/> Gedanken über Kindererziehung <input type="checkbox"/> Gefühl von Unsicherheit <input type="checkbox"/> Suche nach Rat (vor allem Rolle der Pädagog:innen) <input type="checkbox"/> Erfahrungswissen der Eltern <input type="checkbox"/> Gewünschte Unterstützung seitens des Bildungscampus	<u>Eltern- und Familienbildung:</u> <input type="checkbox"/> Teilnahme-Bedeutsamkeit <input type="checkbox"/> Gründe für die Nicht-Teilnahme <input type="checkbox"/> Erwartungen an Angebote <input type="checkbox"/> Bevorzugte Formate <input type="checkbox"/> Interessierende Themenbereiche <input type="checkbox"/> Digitale Angebotsformate <input type="checkbox"/> „Gibt es noch etwas, das Sie mir mitteilen möchten“ (Zitate der Eltern)
☛ Wie könnten Angebote der Eltern- und Familienbildung am Bildungscampus in Zukunft gestaltet werden? Was möchtet ihr mit den Angeboten erreichen?	
<u>Neue Konzepte:</u> <input type="checkbox"/> Early Excellence <input type="checkbox"/> Familienzentren NRW <input type="checkbox"/> Familienzentrum Bifang	<input type="checkbox"/> Ziele der Eltern- und Familienbildung aus Sicht der Leiterinnen und Leiter <input type="checkbox"/> Perspektiven für die Zukunft der Eltern- und Familienbildung am Bildungscampus

*rot gekennzeichnete Felder sind für das Erkenntnisinteresse besonders wichtig.

11.2 Einverständniserklärung Gruppendiskussion

Gruppendiskussion: Einverständniserklärung

Lehrveranstaltungs- bzw. Forschungsprojekt: Masterarbeit mit dem Titel "Eltern- und Familienbildung im Wandel: Herausforderungen und Perspektiven am Bildungscampus Sinabelkirchen"

Durchführende Institution: Die Masterarbeit wird von Carina Thomaser, B.A. im Rahmen des Masterstudiums Erwachsenen- und Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Uni Graz verfasst.

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. phil. Rudolf Egger

Gruppendiskussion

Aufzeichnung: Die Gruppendiskussion wird mit einem Aufnahmegerät (Handy) aufgezeichnet und in weiterer Folge ausschließlich von Carina Thomaser in Schriftform gebracht. Die Aufnahme muss bis zur Beurteilung der Masterarbeit gespeichert werden, danach wird sie gelöscht.

Anonymisierung: Aufgrund der geringen Teilnehmerzahl ist eine gänzliche Anonymisierung nicht möglich. Bitte kreuzen Sie daher Zutreffendes an:

- Mein Name darf genannt werden
- Meine Position darf genannt werden (z.B. Leitung der Bildungseinrichtung X / Moderatorin X...)

Freiwilligkeit: Die Teilnahme an der Gruppendiskussion ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, die Teilnahme abubrechen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Teilnahmebestätigung: Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an der Gruppendiskussion teilzunehmen.

- Ja
- Nein

Datenschutzrechtliche Einwilligung

Ich willige ein, dass die oben angekreuzten personenbezogenen Daten sowie die Inhaltsdaten der Gruppendiskussion (Zitate und Ausschnitte) im Rahmen der Masterarbeit verarbeitet werden dürfen.

Ich willige ein, dass die Ergebnisse der Gruppendiskussion im Rahmen der Masterarbeit veröffentlicht werden dürfen.

Name: _____

Datum: _____

Unterschrift: _____

Vielen Dank für Ihre Teilnahme und Unterstützung!

11.3 Verlaufsprotokoll der Gruppendiskussion

Zeile	Thema/Beschreibung	Memos/Sonstiges
1-3	Einführung	Willkommen heißen; Ausdruck von Freude der Moderatorin aufgrund der Möglichkeit des Moderierens.
3-10	Elternarbeit als herausforderndes Thema	Viele Herausforderungen im Bereich Elternarbeit; Betonung von schwererer Erreichbarkeit bestimmter Zielgruppen; Vernetzung als Chance für die Meisterung dieser Herausforderungen; Erwähnung, dass jahrelange Berufserfahrung (seit 2010 in Bildungseinrichtungen tätig) zu dieser Erkenntnis geführt haben.
10-16	Ende des Schuljahres als „heiße Phase“	Stressige Phase; nicht leicht, sich dafür Zeit zu nehmen; alle haben viel zu tun; High noon.
19-36	Erwartungen	Ergebnisse genauer präsentiert bekommen; Evaluierungen als wichtiges Instrument; Elternarbeit immer wieder mühsam; Sicht als Pädagogin; Elternsicht interessant; strengeren Zugang; im Elternbrief Erwartung der Teilnahme ausdrücken.
45-49; 51-56	Erwartungen	Nachlässigkeit beim Evaluieren; positiv, dass wir eine Evaluation auf unserer Seite haben; im nächsten Schuljahr für die Volksschule eine Evaluierung machen; positives Feedback erleichtert eine Wiederholung der Evaluierung; Freude am Austausch; Weiterführung der Kooperation.
57-66; 70-75	Erwartungen	Bildung ist Veränderung, auch für sich selbst; Eltern damals und heute sind nicht vergleichbar; Eltern nicht mit erhobenem Zeigefinger zum Elternabend bringen; Eltern sind gescheit und begabt mit Mr. Google; Hand ausstrecken; Erziehungspartner, Lernpartner; Eltern ins Boot holen; bei der Einladung anmerken, den Elternabend als verpflichtend anzusehen; Betonung der Bedeutung der anderen Institutionen beim Elternabend.
97-98; 99	Rat suchen	Nur 10% suchen Rat bei Pädagoginnen und Pädagogen; ungewöhnlich; Tür- und Angelgespräche scheinen nicht berücksichtigt.
101-120	Ferienbetreuung	Ganztagsschule: wenige Anmeldungen in der Volks- und Mittelschule trotz intensiver Ausschreibung; in Krippe und Kindergarten wird Ferienbetreuung gefordert;
122-146	Ende der Ergebnisbesichtigung; Plätze einnehmen; Smalltalk	
147-155	Vorurteile über Eltern und Lehrende	Wertschätzung in der Kommunikation und über Eltern nicht urteilen; Vorurteile bei der Klasseneinteilung; auch über Lehrende wird geurteilt; Frage, ob diese Lehrperson nächstes Jahr in Pension geht.
158-172	Zusammenfassung der Erwartungen	Ergebnisse genauer anschauen; Wichtigkeit von Evaluierung; Thema Elternarbeit herausfordernd; Austausch ist positiv; Kooperation beibehalten; Bildungslandschaft wandelt sich; Eltern ins Boot holen; klare Erwartungshaltung; verpflichtende Teilnahme; Kooperation mit Eltern und zwischen den Bildungseinrichtungen wichtig.
173-176; 178-181	Erwartungen	Elternarbeit weiterentwickeln; genau dort kommt es zu Problemen; von Eltern kommt die Rückmeldung, dass sie gerne wissen würden, was Lehrende von ihnen erwarten; Einheitlichkeit im Bildungscampus; gewisse Punkte in allen Einrichtungen gleich.

182-187	Gleichklang der Bildungseinrichtungen	Gleichklang der Bildungseinrichtungen ist haltgebend.
188-199	Unterstützung vonseiten des Bildungscampus	Öffnungszeiten auch am Wochenende; Unterschied aufklären zwischen Bildungseinrichtung und Babysitten; Zeitfaktor, dass Termine möglichst wenig Zeit in Anspruch nehmen sollen; Gefühl, dass von Eltern erwartet wird, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen sehr wohl Zeit für das Kind nehmen sollen.
200-201	Zufriedenheit am Bildungscampus hoch	Jammern auf hohem Niveau
204-207	Vorurteile, Kommunikation, Ehrlichkeit	Zweischneidiges Schwert
208-219	Elternbildung für die Eltern	soll ihnen als Eltern nützen; nicht den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer; nicht der Schulleitung; sondern damit die Eltern die Infos haben; dass sich die Eltern weiterbilden oder mehr Verständnis haben; kommt bei Eltern wahrscheinlich nicht so an; an den Rückmeldungen erkennbar, wenn als Unterstützung noch eine Kinderbetreuung während der Veranstaltung organisiert werden soll als zusätzliche Aufgabe des Bildungscampus.
221-226	Bisher keine Elternbildungsveranstaltung besucht	überrascht; viele haben gesagt, noch keine Elternfortbildung besucht zu haben.
227-228	Gründe für Nicht-Teilnahme	Veranstaltungen unpassend; irritierend, weil sich die Pädagoginnen und Pädagogen viele Gedanken darüber machen, was für die Eltern interessant sein könnte; Elternabend zum Thema psychische Gesundheit; nur ein Elternteil ist gekommen.
243-248	Ambivalente Erwartungen	Elternbildung noch nie gehört; Kinderbetreuung wollen sie haben; unpassend; nicht erreichbar; es leben alle in der Gemeinde, es ist jeder mobil; wenn man noch nie von Elternbildung gehört hat, dann geht man wenigstens da.
248-251	Unter einem Dach	fantastisches Modell, wenn es möglich ist, das einzurichten; gegenseitiges Geben und Nehmen.
252	Ressourcenfrage	Neue Modelle erfordern Ressourcen
258-262	Zufriedenheit	extrem hohe Zufriedenheit; vor Augen halten, dass die Eltern eh zufrieden sind.
263-276	Häufigkeit der Suche nach Rat	Gefühl, dass die Pädagogin, der Pädagoge für viele Eltern der persönliche Coach, die Psychologin, die Trainerin, etc. ist; Dinge werden mit Pädagoginnen und Pädagogen besprochen, die sie selbst eher mit der besten Freundin besprechen würden; gleichzeitig glauben nur 10% der Eltern, dass sie sich auf der Suche nach Rat an die Einrichtung wenden; selbst hat man das Gefühl, es sind 80-95%.
276-296	Öffnungszeiten, Kinderbetreuung	früher öffnen (ab 6:30 Uhr), Kinderbetreuung am Wochenende; Kinderbetreuung während der Veranstaltungen; trotzdem abends bevorzugte Veranstaltungszeit
297-301	Elternabend = Elternbildung?	Vermutung, dass der Elternabend nicht als Elternbildungsveranstaltung wahrgenommen wird; wie können sonst so viele sagen, sie hätten noch nie von Elternbildung gehört.
302-304	Aufklärungsarbeit	Bewusstsein schaffen

304-349	Ferienbetreuung	Spagat; in Zukunft ein größeres Thema für Eltern; in Summe geschlossene Zeit für Eltern herausfordernd; Zulauf zum Ferienbetreuungsangebot jedoch nicht unbedingt hoch
354-355	Was ist in Bezug auf Elternarbeit gelungen?	Was hat im Laufe des Jahres gut funktioniert?
356-363	Transitionselternabende KG und VS	drei Elternabende für die Eltern der Schulanfängerinnen und Schulanfänger; am Montag waren alle da, bis auf vier.
363-365	Weniger Beschwerden in der Gemeinde	Eltern gehen anscheinend wieder mehr in die Schule, als sich gleich beim Bürgermeister zu beschweren.
367-373	Elternabend für die zukünftigen ersten Klassen	Veranstaltet die Mittelschule allein; nur bei der Anmeldung und Datenerhebung koordinieren sich VS und MS.
373-381	Preisverleihung für einen Zeichenwettbewerb	Hat der Lions Club veranstaltet, die MS hat mitgemacht; es gab eine kleine Verpflegung in gemütlicher Atmosphäre; Eltern haben rückgemeldet, sie würden gern in die Schule kommen und mit anderen Eltern ins Gespräch kommen, ohne einen ernsten Hintergrund.
379-381	Sommerfest	Toller Schlusspunkt; trotz schlechten Wetters sind sehr viele gekommen und haben eine Freude gehabt.
382-392	Transitionselternabende	Beim Thema Schule kommen mehr Eltern; vorschulische Bildung soll als Bildung angesehen werden; Kindergärten sind nicht nur Betreuungs- und Bewahranstalt.
392-404	Gemeinsames Auftreten des Bildungscampus insbesondere bei der Transition	sehr positiv empfunden; Vermutung, dass es auch bei den Eltern gut angekommen ist; es wurde von den Leitungspersonen beim Elternabend immer wieder betont, was das für ein Schatz ist für die Kinder in Sinabelkirchen, dass diese Übergänge so gestaltet werden; auch Krippenkinder haben die Möglichkeit, fünf Mal im Jahr den Kindergarten zu besuchen; ab Jänner sind die Kindergartenkinder oft in der Schule; auch der Übergang von der VS in die MS sollte noch intensiviert werden, damit Kinder vielleicht weniger an andere Schulen abwandern.
405-414	Elternabend Hazissa	Ist für Herbst geplant; gemeinsam für KK, KG und VS; für Kinder im Alter von 0-10 Jahren; es gab bereits einen solchen Elternabend für KK und KG im Vorjahr; daraus ist auch die Hazissa Fortbildung für das Team der KK und des KG entstanden; es waren viele da, obwohl es ein schwieriges Thema war.
415-420	Kinderschutz	Eltern sagen, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen nicht aufregen sollen, dass nicht das richtige Sackerl mitgebracht wurde; sie sollen lieber auf gravierendere Dinge schauen; aber es gehört auch dazu, dass das Sackerl mit in der Schule ist.
424-432	Einleitender Elternarbeit für die neuen Eltern im Herbst	für Neustarter; recht gut besucht; Eltern haben gefühlsmäßig erstmals nachgefragt; nicht nur berieseln lassen; das Team teilt sich die Informationen, die sie weitergeben, auf; heuer haben Eltern das bewusster aufgenommen, den Bildungsrahmenplan; auf das Spiel wurde intensiv eingegangen, weil es immer heißt, die Kinder spielen nur bei uns.
434-440	Elternarbeit insgesamt gut gelungen	Manche Eltern erwischt man einfach nie; viele Tür- und Angelgespräche (Termine ausmachen); es gibt auch Eltern, die man schwer erreicht, z.B. für ein Entwicklungsgespräch, weil sie keine Zeit finden.
441-442	Was sind die Herausforderungen?	

443-477	Herausforderungen	Eltern können nicht zugeben, dass sie Hilfe bräuchten; Schamgefühl; ambivalente Aussagen der Eltern, an einem Tag so, am anderen so; keine Zeit nehmen; Angst davor, dass man irgendwas sagen könnte, was sie beschämt; falscher Scham; Pädagoginnen und Pädagogen wollen nur etwas klären, damit sie dem Kind helfen können; gewisse Dinge kann man nicht verändern; wäre ein Eindringen in die Privatsphäre; wenn die Mutter kein Interesse hat, kann man sie nicht zwingen; man kann nur bitten um ein Gespräch; fehlende Sanktionen; keine gescheiterten Maßnahmen; keine Möglichkeit, Eltern in die Pflicht zu nehmen.
508-520	Bei wie vielen Eltern funktioniert es gut?	Beim Großteil funktioniert es gut; aber „Schreier“ und „Störer“ kosten am meisten Nerven und Energie und man fokussiert sich oft dorthin; gerade in der Elternbildung sollte man diese Eltern erreichen, weil es um die Kinder geht.
521-530	Zeit nehmen	KEL-Gespräche und Elternabend sind Termine, wo sich Eltern die Zeit nehmen sollten; nicht verständlich, warum da die Eltern oft nicht kommen.
531-557	Bittsteller	Pädagoginnen und Pädagogen müssen als Bittsteller fungieren; Eigeninitiative von Eltern wäre auch gewünscht und willkommen; was würden Eltern sagen, wenn ein Lehrer oder eine Lehrerin sagen würde, er oder sie fährt nicht mit Schikurs.
558-578	Chancen	Weit über 90% wo es gut funktioniert; nur gegen Ende des Jahres fällt es schwer, empathisch zu sein; die paar wenigen machen den Frust aus; es ist viel Positives da;
579-584	Kommunikation	Eltern klarer sagen, was seitens des Bildungscampus erwartet wird.
586-594	Gemeinsames Auftreten	Kinderschutz; Bildung von klein bis 15; als Campus positiv wahrgenommen; Gemeindenachrichten; lernen, uns besser zu verkaufen; reden, damit wir nicht verzweifeln;
606-607	Fokusgeschichte	Wo lege ich meinen Fokus hin; auf die, die Energie kosten, oder auf die 90%, wo es gut funktioniert.
608-621	Persönliche Erfahrung der Moderatorin	Eigene Kinder in der Schule; sie hat sich nicht wirklich gebraucht gefühlt; sie hatte das Gefühl, dass Hilfe nicht erwünscht war; es kommt auf die persönliche Positionierung an; die klare Haltung der Bildungseinrichtungen.
622-630	Eigenes Standing	Wie wir Eltern begegnen; die Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen; Erwartungshaltung in den einzelnen Institutionen; auch die Erwartungshaltung der Eltern; was ist so das Grundgespräch; schon im Vorfeld miteinander sprechen.
638-662	Chancen	offenes Gespräch; Eckpunkte für die Eltern richten, die am Bildungscampus gleich sind; Kommunikation, dass Eltern wissen, sie können zu uns kommen, ohne dass sie verurteilt werden; Vertraulichkeit am Bildungscampus gegeben, nur in Ausnahmefällen müssen Dinge gemeldet werden.
676-703	Erfolgsgeschichte	Gespräch mit Eltern war nicht möglich; Beratungslehrerin und Raumwechsel waren hilfreich und die Situation konnte gelöst werden; der Ort des Frustes konnte dadurch ausgeklammert werden; Dinge haben sich wieder ausreden lassen.
705-738	Bedeutung des Orts	Raumwechsel kann sinnvoll sein; Vermutung, dass das in der Schule mehr von Bedeutung ist; Kindergartenzeit für Eltern nicht so präsent in Erinnerung.
740-813	Suche nach Rat	Gruppe der Eltern, die Rat suchen, aber den Rat nicht hören wollen; Eltern, die etwas tun wollen, suchen eher nach Rat; Wenn Eltern fragen,

		dann meist Eltern, die von sich aus was tun wollen; und sie fragen meist, solange das Kind es selbst noch lösen kann; wenn es mehr Zeitressource in Anspruch nimmt, kommen oft Vorwürfe; Rolle der Pädagogin, des Pädagogen muss dann klar gestellt werden, z.B. dass eigene Kinder zu haben keine Voraussetzung für Wissen im Umgang mit Kindern ist; Eltern, die gar nichts tun wollen, lässt man einfach tun und man arbeitet umso mehr mit den Kindern.
817-830	Interessenskonflikt; Kind steht zwischendrin	Wo gegeneinander gearbeitet wird, z.B. wenn Zuhause gesagt wird, die Lehrenden sagen einen Blödsinn oder umgekehrt; Gewissenskonflikt für das Kind muss unbedingt vermieden werden.
843-862	Unterstützung vonseiten des Bildungscampus	Schulsozialarbeit, Schülerinnen- und Schülerberatung, Beratungslehrende; wer Hilfe sucht, wird sie finden; Weitervermittlung;
863-937	Eltern, die nicht um Hilfe fragen	Haben womöglich die größeren Probleme; informieren sich vielleicht auch nicht über die Homepage; wie erreicht man die; Beziehungsaufbau, Vertrauensarbeit, persönlicher Kontakt; in der Krippe mit guten Beziehungen beginnen; beim Elternabend darauf hinweisen; immer wieder darüber informieren (Homepage, Zeitung...), Veranstaltungen organisieren, niederschwellige Angebote
938-980	Zeitressource sehr knapp	Kaum möglich, eine solche Veranstaltungsplanung umzusetzen; hohe Verantwortung als Leitung, auch für die Kolleginnen und Kollegen; zeitlich und energietechnisch nicht möglich.
981-991	Als Schulleitung eine besondere Rolle	Andere Schulleitungen sind laut Kolleginnen und Kollegen immer auf Seiten der Eltern; als Schulleitung hat man eine besondere Rolle; man ist meist nicht der notengebende Lehrer, der mit Eltern in einem Konflikt ist, sondern das Gelenk dazwischen und muss für einen Interessensausgleich sorgen.
994-1030	Positive Stimmung trotz knapper Ressourcen	Alle machen das Beste daraus; es wird am Campus viel Innovatives gemacht; das muss besser verkauft werden.
1031-1045	Konzepte	Konzept genial, aber der Bildungscampus hat schon sehr viel Innovatives im Vergleich zu anderen Bildungseinrichtungen; bei Konzepten wie „Unter einem Dach“ hat es zusätzlich finanzielle Maßnahmen gegeben; in Deutschland noch mehr Bundesland abhängig als in Österreich; Deutschland ist einen Schritt voraus; wahrscheinlich aber nicht beim Schulsystem; Teilnahme am Erasmus-Programm wird das zeigen; Bildungscampus nimmt am Erasmus-Projekt teil.
1049-1190	Ziele, Wünsche für den Bildungscampus und ob man Konzepte integrieren könnte	Kein Campus-Budget; „Unter einem Dach“ toll, wenn das Gebäude schon gegeben ist, wie jetzt der Kindergarten zur Krippe umgebaut wird; da würde sich viel einrichten lassen; Frage ist nur, mit welchem Budget; würde sich finanziell auch rentieren; langfristig würde sich Staat Österreich viele Sachen sparen, wenn der Bildungsweg der Kinder sehr unterstützend, fördernd und sozial integrierend ist; Kinder- und Jugendpsychologin und andere Personen motivieren, sich beim Bildungscampus anzuschließen; Schulsozialarbeiterin beim Elternabend positionieren; Bildungseinrichtungen tatsächlich als Unterstützung sehen in der Elternarbeit; Klare Kommunikation, klares Auftreten; fachliche Expertise zeigen; Transitionsarbeit ausweiten; so weiter machen wie bisher; präsent sein; Marktfest; in ein paar Jahren diese Befragung wiederholen; Tue Gutes und sprich darüber; Eltern mehr zu uns her bekommen; der Weg erschließt sich im Gehen.