



Erwachsenenbildung

BAND 4

Thomas Geisen,
Carola Iller, Steffen Kleint,
Freimut Schirmacher
(Hrsg.)

Familienbildung in der Migrationsgesellschaft

Interdisziplinäre Praxisforschung

WAXMANN

Erwachsenenbildung

Schriftenreihe des Comenius-Instituts
und der Deutschen Evangelischen
Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung

herausgegeben von
Michael Glatz, Carola Iller,
Freimut Schirrmacher, Peter Schreiner

Band 4

Die Reihe Erwachsenenbildung reflektiert aktuelle Forschungen, innovative Konzepte und Erfahrungen von Anbietern und Teilnehmenden. Die Bände resultieren aus der Kooperation zwischen dem Comenius-Institut (CI) und der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE). Die gemeinsame Herausgeberschaft ist Ausdruck des verbindenden Interesses von DEAE und CI an der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung.

Thomas Geisen, Carola Iller,
Steffen Kleint, Freimut Schirmacher (Hrsg.)

Familienbildung in der Migrationsgesellschaft

Interdisziplinäre Praxisforschung



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Erwachsenenbildung, Band 4

Print-ISBN 978-3-8309-3688-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-8688-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort

Familien mit Migrationserfahrungen sind auf vielfältige Weise von Marginalisierungsprozessen betroffen und in ihren Lebenssituationen vielfach auf Unterstützung angewiesen.

Gesellschaftliche Marginalisierung schränkt ihre Handlungsmöglichkeiten ein und zwingt sie dazu, bestehende Lebensstrategien anzupassen und neue zu entwickeln. Erwachsenenbildung und insbesondere Familienbildung sind in diesem Kontext herausgefordert, ihre bestehenden Angebote zu überprüfen und neue zu entwickeln, die den subjektiven Bedürfnissen von Familien im Kontext von Migration besser gerecht werden können. Dazu bedarf es theoretischer und konzeptioneller Überlegungen ebenso wie innovativer Praxismodelle.

Die Expertinnen und Experten der Fachgruppe Familienbezogene Erwachsenenbildung der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und des Comenius-Instituts (CI) begegnen mit ihren Aktivitäten und Projekten dem erhöhten Orientierungs- und Forschungsbedarf für die konzeptionelle Weiterentwicklung von migrationssensibler Familienbildung in umfassender Weise. Bei mehreren Symposien wurden Bezüge von Erwachsenenbildungsforschung und der Forschung zu Migration und zu Familien hergestellt. Bei den Diskussionen standen zwei Perspektiven im Zentrum: Erstens ist der Bedarf nach einem deutlichen Praxisbezug von Forschung sichtbar geworden. Wenn aus Ergebnissen der Forschung keine Anregungen dafür erkennbar werden, wie Familienbildung im Kontext von Migration konstruktiv gestaltet werden kann, bleibt sie im konzeptionellen Bereich verhaftet. Zweitens ist ein Interesse der Praxis nach wissenschaftlicher Begleitung angemessen, um reflexiv Kontexte und Bedarfe entdecken, reflektieren und bearbeiten zu können. Ein verstärktes Interesse besteht dabei an religiösen Aspekten der Familienbildung. Sie sind im Kontext einer Migrationsgesellschaft besonders zu diskutieren.

Die vorgelegte Publikation ist im Kontext dieser Bezugspunkte angesiedelt. Sie bietet reichhaltiges Material und Argumentationen zu Fragen und Forschungsinitiativen einer migrationssensiblen Familienbildung. Viele Beiträge sind interdisziplinär ausgerichtet, Konzeptionen und Schlüsselbegriffe werden thematisiert, theoretische Ansätze beleuchtet und gelingende Praxis dargestellt. Das ist kein Zufall, ist doch die Familienbezogene Erwachsenenbildung im Rahmen der Arbeit von DEAE/CI insgesamt interdisziplinär und ressortübergreifend ausgerichtet.

Die gemeinsam von DEAE und dem Comenius-Institut verantwortete Reihe Erwachsenenbildung ist wichtig, um die intensive Praxisunterstützung wissenschaftlich zu reflektieren und zu begleiten bzw. die wissenschaftlichen Diskurse auf aktuelle Praxisentwicklungen und Desiderate aufmerksam zu machen. Dieser Aufgabe stellen sich die DEAE und das Comenius-Institut, als Institut an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Praxis.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge zu diesem Band, dem Herausgeberkreis für seine Initiative und behutsame Begleitung der Entstehung so-

wie dem Waxmann-Verlag für die gewohnt sorgfältige Begleitung der Erstellung und Drucklegung. Dem Band wünschen wir eine möglichst weite Verbreitung und Resonanz bei denjenigen, die in diesem so zentralen Feld forschen und arbeiten, als Beitrag zu einer fruchtbaren Debatte zu Perspektiven von Familienbildung in der Migrationsgesellschaft.

Münster, im Dezember 2018

Peter Schreiner
(Direktor des Comenius-Instituts)

Michael Glatz
(Bundesgeschäftsführer der DEAE)

Inhalt

<i>Thomas Geisen, Carola Iller, Steffen Kleint und Freimut Schirrmacher</i> Einleitung. Neue Herausforderungen: Zur Familienbildungspraxis in der Migrationsgesellschaft . . .	9
<i>Anselm Böhmer</i> Inklusive Differenzen. Perspektiven migrationssensibler Familienbildung	19
<i>Veronika Fischer</i> Leitlinien einer diversitätsbewussten Familienbildung im Kontext von Migration. Zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Vielfalt in der Familienbildung	33
<i>Tatjana Kasatschenko und Olga Zitzelsberger</i> Zur Ent/täuschung pädagogischer Professionalität in und für die Migrationsgesellschaft: Wie die eigene Bildung Professionalisierungsprozesse behindert	53
<i>Donja Amirpur</i> Inklusionsorientierte Bildung mit Familien in der Migrationsgesellschaft	67
<i>Thomas Geisen</i> Familienbildung in der multikulturellen Gesellschaft: (Neue) Chancen und Herausforderungen für Familien und Einrichtungen	83
<i>Havva Engin</i> Zugewanderte Familien für eine Verantwortungspartnerschaft gewinnen	101
<i>Jörn Borke und Anja Schwentesius</i> Kultursensitive Frühpädagogik und Beratung von Familien mit Säuglingen und Kleinkindern	111
<i>Halit Öztürk und Sara Reiter</i> Familienbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Potenziale und Herausforderungen für einen diversitätsbewussten Umgang mit Migration	129

Melanie Mengel

Unterstützung von Familien mit Migrationshintergrund durch Kooperation von familienbezogenen Bildungsanbietern und Gesundheitsförderung im Quartier 145

Kenan Engin

Die Unterstützung von Menschen mit Migrationshintergrund und mit Beeinträchtigungen und Behinderungen:
Eine sozialarbeiterische Herausforderung? 161

Michael Tunç

Fürsorgliche migrantische Väter.
Ein Gewinn für kindliche Entwicklung und Familienbildung 177

Doris Lücken-Klaßen und Regina Neumann

Familienbildung mit Geflüchteten. Barrieren erkennen und überwinden 191

Tabea Schlimbach

Berufswege verhandeln. Übergangsbezogene Austauschprozesse
zwischen migrantischen Jugendlichen und ihren Eltern 205

Ayşe Uygun-Altunbaş

Zur religiösen Sozialisation muslimischer Kinder in Familien:
Neue (Forschungs-)Perspektiven für eine migrationssensible Familienbildung? 223

Christiane Schurian-Bremecker

Mit Ritualen zueinander finden.
Der verbindende Aspekt von Ritualen in der Familienbildung 245

Freimut Schirrmacher

Religiosität und Kirche in der Familienbildung 259

Autorinnen und Autoren 273

Thomas Geisen, Carola Iller, Steffen Kleint und Freimut Schirrmacher

Einleitung

Neue Herausforderungen: Zur Familienbildungspraxis in der Migrationsgesellschaft

Pluralität ist ein zentrales Kennzeichen moderner Gesellschaften, für die der gesellschaftliche Zusammenhalt nicht mehr selbstverständlich gegeben ist, sondern immer wieder durch gesellschaftliches Handeln hergestellt und aufrechterhalten werden muss. Dies gilt insbesondere im Zusammenhang mit internationaler Migration, bei der Menschen ihren Lebensmittelpunkt in ein anderes Land verlagern (vgl. Geisen 2017; Moch 1997). Im Kontext von Migration stellen sich daher Fragen der gesellschaftlichen Partizipation, sowie Fragen nach den individuellen und sozialen Lernformen. Dies gilt sowohl unmittelbar für die Migrantinnen und Migranten selbst, als auch mittelbar für den gesellschaftlichen Kontext, in dem sie ankommen und sich neu orientieren. Pluralität zeigt sich hier deutlich als Maßgabe und Aufgabe: Einerseits entwickeln die durch Migration geprägten Gesellschaften Maßnahmen und Programme, um für Neuankommende den Übergang in eine neue komplexe Lebenswelt zu erleichtern und zu unterstützen (vgl. Eilert u.a. 2017; Heyse u.a. 2016); andererseits erweist sich am Umgang mit Migrationsfragen und den konkreten Programmen und Maßnahmen, wie es tatsächlich um die Pluralität beziehungsweise die Toleranz einer Gesellschaft steht (vgl. Eigenmann u.a. 2015).

Pädagogischen Handlungsfeldern kommt in Migrationsgesellschaften ein besonderes Gewicht zu, denn in ihnen werden nicht nur aktuelle Problemlagen fokussiert, vielmehr erfolgt in ihnen auch die Weichenstellung für die gesellschaftliche Zukunft, indem *intergenerationale Zusammenhänge* in den Blick genommen und bearbeitet werden (vgl. Geisen u.a. 2015). Die im Zusammenhang mit Migration auftretenden intra- und intergenerationalen Zusammenhänge werden insbesondere auch in Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung bearbeitet (vgl. Kapella u.a. 2018; Öztürk & Reiter 2017b). Migrationsspezifische Herausforderungen sind für dieses pädagogische Handlungsfeld zwar keineswegs neu, allerdings spielten sie im Fachdiskurs bislang eine untergeordnete Rolle (vgl. etwa den evangelischen Diskurs in forum erwachsenenbildung; Schweitzer 2006; Harz 2007; Schröder 2008; Fischer 2009; Garske 2009; Tunc 2009; Herre 2009; Thiesen 2010).

Mit der Aufnahme von geflüchteten Menschen in 2015 ist die pädagogische Aufmerksamkeit für Migrationszusammenhänge stark gewachsen – insbesondere im Bereich der Fluchtmigration. Dies hat in den Einrichtungen vermehrt zu einer Sensibilisierung von Professionellen für Migrationsthematiken und zu Veränderungen in der Wahrnehmung gesellschaftlicher Erfordernisse geführt. Mittlerweile ist Migration daher für Anbietende von Eltern- und Familienbildung zu einer augenfälligen und signalhaften Thematik geworden. Vielen Anbietenden wird deutlich, dass ihre Programme nicht allein lebenslaufbezogener und sozialräumlicher zu entwickeln und zu

gestalten sind, sondern dass dabei auch die Bildungsinteressen und Bildungsbedarfe einer Migrationsgesellschaft stärker zu berücksichtigen sind. Für die konkrete Praxis der eltern- und familienbezogenen Bildung ergeben sich hieraus nicht nur neue Bedarfe, sondern auch neue Herausforderungen im Umgang mit Migrationsthematiken. So kann sich bereits der Zugang zu migrationserfahrenen Familien, Eltern und Großeltern als kompliziert erweisen. Dabei sind sowohl herkunfts- und migrationsbezogene Aspekte relevant, z.B. kulturelle und religiöse familiale Praxen, spezifische Fluchterfahrungen und aufenthaltsrechtliche Fragestellungen, als auch kontextbezogene Faktoren. In der Eltern- und Familienbildung ist dabei vor allem von Bedeutung, dass institutionalisierte Bildungsangebote für Familien in den Herkunftsländern von Migrantinnen und Migranten oftmals nicht bekannt sind. Bildungsanbieter reagieren darauf vermehrt, indem sie mehr informelle Lernangebote entwickeln (zum Beispiel über offene Treffs oder bereitgestellte Räumlichkeiten) und erst darauf aufbauend non-formale Angebote platzieren. Nach wie vor aber scheinen die Angebotsstrukturen in Deutschland vor allem auf familienbiografische Verläufe und Entwicklungen ausgerichtet, zum Beispiel auf Familiengründung und Familientrennung, und auf spezifisch-familienbezogene Thematiken, wie Fragen der Freizeitgestaltung oder der Bearbeitung von Konflikten. Eine an den Bedürfnissen von (Migrations-) Familien ansetzende Angebotsentwicklung ist demgegenüber in den Einrichtungen noch kaum etabliert. Zugleich sind die institutionell breit aufgefächerten Bildungsangebote aber auch durch eine ressort- und disziplinübergreifende Perspektive und Arbeitsweise geprägt (vgl. Iller 2017) und stehen für einen integrierten Bildungsansatz. Konkret bedeutet dies, dass in der Bildungspraxis angesichts von Migrationserfahrungen bereits Konzepte der Inter- und Transkulturalität Anwendung finden. Dies gilt auch für diversitätspädagogische Ansätze oder neuere Paradigmen einer „migrationssensiblen“, „diversitätsbezogenen“ oder „rassismuskritischen“ Bildungsarbeit. Eine systematische Verknüpfung dieser Ansätze und ihre Einbeziehung in die (Neu-) Entwicklung von Konzepten und Methoden der Eltern- und Familienbildung steht bislang jedoch noch weitgehend aus. Wachsender Bedarf besteht bei den Anbietenden der Eltern- und Familienbildung auch im Hinblick auf die „interkulturelle Öffnung“ ihrer Einrichtungen. Interkulturelle Öffnung stellt einen Prozess organisationalen Wandels dar, bei dem Ausrichtung und Orientierung der Bildungseinrichtung sowohl im Innen- als auch im Außenverhältnis dem Anspruch von Interkulturalität genügen. Während das Innenverhältnis sich auf die Organisation selbst bezieht, etwa in Bezug auf Leitbild, Handlungsgrundsätze und Personalstruktur (vgl. Ruhland 2016), geht es im Außenverhältnis um die konkrete, zielgruppenspezifische Ausgestaltung von Bildungsangeboten. Dabei sollen Barrieren und Hindernisse für Familien, Eltern und Großeltern mit Migrationserfahrungen minimiert oder vermieden werden. Der Bedarf einer interkulturellen Öffnung der Anbietenden verstärkt sich insbesondere dort, wo im Rahmen einer systematischen Angebotsentwicklung migrationspezifische und migrationssensible Maßnahmen und Aktivitäten in der Eltern- und Familienbildung entwickelt werden sollen.

Vor diesem Hintergrund besteht Bedarf an wissenschaftlichen Orientierungen und Befunden für das pädagogische Handlungsfeld „Familienbildung“, das zwischen Erwachsenenbildung, Kindheitspädagogik und Sozialer Arbeit changiert und sich nicht nur temporär mit Migrationsthematiken auseinanderzusetzen hat. Das pädagogische Feld „Familienbildung“ steht aber weder für eine Professionsspezifik noch für eine Wissenschaftsdisziplin, sie meint vielmehr eine spezifische Bildungspraxis, die sich in unterschiedlichen Graden institutionalisiert hat. In Deutschland sind es vor allem konfessionelle Familienbildungsstätten und Erwachsenenbildungswerke, die hier auf eine breite Tradition aufbauen (vgl. Iller 2010). Konzeptionelle Weiterentwicklungen finden derzeit aber weitgehend ohne Orientierung an Praxisforschungen statt. Was fehlt sind interdisziplinäre Impulse mit einer möglichst klaren Gegenstandsbestimmung, also mit einem konkreten Bezug zur Praxis. Allerdings verwundert es kaum, dass ein derart heterogenes, interprofessionelles und interdisziplinäres Handlungsfeld als großes Forschungsdesiderat firmiert. Es fehlen insgesamt empirische Forschungen, die die familienbezogene Bildungspraxis mit ihren Ansätzen, Leistungen und Fragestellungen transparent machen, insbesondere auch in Bezug auf Migrationsthematiken. Darüber hinaus fehlt es weitgehend an pädagogischer und bildungspolitischer Aufmerksamkeit für dieses Feld, obgleich die Sorge um die nächsten Angehörigen nicht nur Generationen verbindet, sondern auch Angehörige unterschiedlicher sozialer Schichten, verschiedener Herkunft und kultureller Prägung. Diese Ausgangslage verleiht der Familienbildung, als non-formale Unterstützung von familiären Bildungsbedarfen und Anliegen, auch Gewicht im Hinblick auf die Realisierung konkreter Integrationsbedarfe und damit letztlich auch im Hinblick auf die Konkretisierung menschenrechtlicher gesellschaftlicher Ansprüche.

In der Realisierung dieser bildungspolitischen Zielsetzungen kommt der Forschung über familienbezogene Bildungsangebote im Kontext von Migration eine große Bedeutung zu. Diese Forschung bietet einen systematischen Ort zur Generierung und Vermittlung von migrations- und familienbezogenem Orientierungswissen, was wichtig ist, um in Angeboten gezielt Problemstellungen und Herausforderungen der Migrationsgesellschaft aufzugreifen und entwickeln zu können.

Der vorliegende Band beabsichtigt vor diesem Hintergrund, Familie und Familienbildung in einer interdisziplinären, migrationssensiblen Perspektive zu erschließen. An den Nahtstellen von Erwachsenenbildungswissenschaft, Migrations- und Familienforschung, Sozialpädagogik und Religionspädagogik versammelt der Band Beiträge, die diese Perspektive ausleuchten und sich so dem Desiderat der Erforschung migrationssensibler Familienbildungspraxis widmen. Bislang ist dieses Praxisfeld nur in Ansätzen und kaum systematisch oder interdisziplinär von Trägern der Familien- und Weiterbildung entwickelt worden (vgl. Heinemann u.a. 2018). Diskussionen darüber, welches Programmplanungshandeln und Angebotspektrum als adäquat anzusehen beziehungsweise als ineffektiv zu kritisieren ist, finden bislang de facto ohne wissenschaftliche Fundierung und Bezüge statt. Es gibt so gut wie keine länderspezifischen, bundesweiten oder international vergleichenden Erkenntnisse darüber, welches An-

gebotsspektrum den Bedürfnissen von Familien mit Migrationserfahrungen – am besten aufgeschlüsselt nach Großeltern-, Eltern- und Kinder-Generation – besonders Rechnung trägt. In diesem Zusammenhang liegen auch kaum Forschungserkenntnisse vor, wie Eltern und Großeltern die Erwachsenenbildung mit ihren offenen Angeboten, nichtcurricularen Ansätzen und hilfreichen Gruppendynamiken und Gesprächsformaten nutzen. Zu klären ist auch, ob Eltern mit Migrationserfahrungen nicht noch adäquater dabei zu unterstützen sind, neue Weiterbildungsmöglichkeiten und Alternativen zu den vielfach unbefriedigend verlaufenden formalen Bildungslaufbahnen zu erschließen.

Das Feld der Familienbildung bietet hierzu viele Anhaltspunkte und Fragestellungen für eine Reihe von Professionen und Wissenschaftsdisziplinen. Gemeinsam können sie ein pädagogisches Handlungsfeld in den Blick rücken, dass in besonderer Weise Migrationserfahrungen aufgreift und sich auch aus diesem Grund aktuell sehr dynamisch entwickelt. Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes tragen dazu bei, diese Dynamik zu reflektieren und ihr zugleich (neue) Orientierung zu bieten.

Das beginnt bereits mit der Frage, was unter dem Begriff „Familie mit Migrationserfahrungen“ zu verstehen ist. Zwar gibt es keinen eigenständigen Typus der „Migrationsfamilie“, sondern alle familialen Formen und Lebensweisen einheimischer Personen lassen sich auch bei Migrantinnen und Migranten feststellen (vgl. BMFSFJ 2017; Geisen u.a. 2013). Andererseits wird man durch Familien mit Migrationserfahrungen auch deutlich mit dem aktuell herrschenden Grundverständnis von Familie konfrontiert, immer dann, wenn Familien dieses Grundverständnis herkunftsbedingt unterlaufen oder davon abweichen (vgl. Geisen u.a. 2014). In welcher Hinsicht das kulturelle Selbstverständnis von Familien ihren Alltag bestimmt und zu welchen Konflikten normative Dissonanzen führen, sollte dringend genauer beforscht werden.

Ein erster Ansatzpunkt hierfür bietet die Perspektive der Migrationsforschung. Sie entwickelte sich als kritische Migrationsforschung in Auseinandersetzung mit einer stark „kulturalisierenden“ Normativität beziehungsweise in Abgrenzung zu Forschungsarbeiten der 1970er und 1980er Jahre zu Migrationsfamilien, die vielfach einem national-kulturellen Paradigma folgten. Erst neuere Debatten fokussieren wieder mehr auf kulturelle Fragestellungen, wobei „Kultur“ als lebensweltspezifische Praxis verstanden wird (vgl. Geisen 2014a; Geisen 2015). Dies lässt sich im Hinblick auf die gegenwärtigen Herausforderungen der Familienbildung konzeptionell sehr gut aufgreifen. Kulturspezifische Fragestellungen werden in dieser Perspektive aber auch im Zusammenhang mit Fragen religiöser Sozialisation oder religiösen Praktiken in Familien gesehen, sowohl inter- als auch intragenerational (vgl. Allenbach et al. 2011; Kaya 2009; Kaya 2011). Insofern lassen sich die Migrationsforschungen zu Familien mit der Religionspädagogik beziehungsweise mit einer Pädagogik interreligiöser Lern- und Bildungsprozesse verbinden (vgl. Albrecht u.a. 2018). Weltanschauliche und religiöse Auffassungen in Familien sind oftmals Anlass oder Ausgangspunkt für Konflikte und Auseinandersetzungen zwischen Familien mit Migrationserfahrungen sowie zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund. Für Familien mit Migrationserfahrungen geht es dabei in der Regel auch darum, wie der familiale Zusammenhalt sowohl intergenerational, als auch unter den durch Migration veränderten familialen Verhält-

nissen und Beziehungen aufrechterhalten werden kann. In der Migrationsforschung wird dies seit den 1990er Jahren vor allem in der „Transnationalismus“-Forschung diskutiert (Parrenäs 2013; Pries 1997; Pries 2011). Durch unterschiedliche Formen der „Transnationalisierung“ entstehen nicht nur veränderte Lebensweisen, zum Beispiel neue dauerhafte geografische Trennungssituationen von Eltern und Kindern in transnationalen Familien (vgl. Bryceson/Vuorela 2002; Geisen 2014b; Pratt 2012), sondern auch neue respektive veränderte Sorge- und Reproduktionsbeziehungen oder Erziehungsformen (vgl. Fibbi/Efionayi 2008; Kofman/Raghuram 2015), so dass sich eine familiensoziologische Perspektive ergibt, die auf die innerfamiliäre Dynamik von Familien mit und ohne Migrationshintergrund bezogen ist. Durch diese Situation der „Transnationalisierung“ entstehen vermehrt neue Bildungsbedarfe für Familien in den jeweiligen Aufenthaltsländern: Familienbildung erscheint so jedenfalls in einer durch Migrationsphänomene begründeten grundständig veränderten Komplexität.

Schon diese ersten Erwägungen deuten an, dass Migration erhebliche Auswirkungen für Bildungsvollzüge oder -anforderungen hat, sowohl für Familien mit Migrationserfahrungen, als auch für Familien ohne Migrationserfahrungen. Deswegen wirken sich Migrationsfragen in der Familienbildungspraxis so vielschichtig aus. Bei der Erforschung und wissenschaftlichen Begleitung dieses pädagogischen Handlungsfeldes kann Migration längst nicht mehr additiv, als ergänzende Perspektive, verstanden werden. Vielmehr deutet vieles darauf hin, dass Bildungsangebote für Familien, Eltern und Großeltern nur noch auf der Grundlage einer Auffassung von Gesellschaft als Migrationsgesellschaft entwickelt und angesichts wachsender gesellschaftlicher Komplexität gestaltet und weiterentwickelt werden können.

Bislang aber wird Bildung von Migrantinnen und Migranten in der pädagogischen Forschung fast ausschließlich in Bezug auf schulische Bildung untersucht. Dabei werden vor allem Bildungsverläufe von Kindern aus Migrationsfamilien in den Blick genommen (Bergman u.a. 2011) und Unterschiede in den Bildungsverläufen aufgezeigt, die aus der sozialen Herkunft von Migrantinnen und Migranten resultieren (vgl. Becker u.a. 2011). Zunehmend wird im Zusammenhang mit der Frage der Bildungsbenachteiligung von Migrantinnen und Migranten in der Schulforschung jedoch die Bedeutung von Nachbarschaften, Institutionen und Organisationen im Umfeld von Schule als relevanten Bildungsakteuren erkannt. Diese werden – etwa im Zusammenhang mit Ganztagschulen – immer mehr als bildungsunterstützende Akteure angesehen und in die Reflexion einbezogen (vgl. Fürstenau/Gomolla 2013; Geisen u.a. 2017; Rosen 2013).

In diesem Zuge wird auch die Familie vermehrt als zentraler Akteur einer erfolgreichen Gestaltung von schulischen Bildungsprozessen angesehen (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009). Hierauf verweist nicht nur das Konzept der „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern“ (vgl. Engin in diesem Band) oder der „Elternarbeit“. Diese Konzepte sind allerdings in Bezug auf ihre Praktikabilität im Migrationskontext genau zu prüfen. Familien mit Migrationserfahrungen werden vor allem auch daraufhin untersucht, ob und inwiefern der Bildungsstand von Eltern in deren Erziehungshandeln von Bedeutung ist. Dabei wird den Familien mit Migrationserfahrungen in der Regel eine hohe Bildungsaspiration attestiert. Im Gegensatz hierzu wird allenthalben

jedoch darüber geklagt, dass Eltern mit Migrationshintergrund nicht oder nicht ausreichend in der Lage seien, ihre Kinder im Einwanderungsland adäquat zu unterstützen. Dieser widersprüchliche Befund und die zum Teil sehr hohen Anforderungen, die bildungspolitisch an Migrantinnen und Migranten gestellt werden, werfen weitere Forschungsfragen auf (vgl. Hamburger u.a. 2005). Auf diesem Weg kommt dann auch der Bildungsbedarf von Eltern mit Migrationshintergrund in den Blickpunkt und etwa auch, dass viele familienbezogene Angebote weniger im schulischen Bildungsbereich, sondern in der vierten Bildungssäule, der Erwachsenen- und Weiterbildung zu verorten sind. Zum Beispiel wurden im Jahr 2016 in der Evangelischen Erwachsenenbildung im Bereich „Familien – Gender – Generationen“ die meisten Unterrichtsstunden geleistet, nämlich 362.773 Unterrichtsstunden bei 26.453 Teilnahmen (vgl. DEAE-Statistik 2016). Diese non-formale Bildungspraxis organisiert sich bildungspolitisch über Bundes- und Landesverbände, wird aber, abgesehen von wenigen Ausnahmen (zuletzt Öztürk & Reiter 2017a), wissenschaftlich bislang kaum wahrgenommen und diskutiert.

Der vorliegende Band sucht daher: 1. Konzeptionelle Grundlagen von nonformalen, familienbezogenen Bildungsangeboten zu entwickeln; 2. dabei bestimmte Formen der Institutionalisierung von Familienbildung zu berücksichtigen; 3. die Perspektive von Adressatengruppen zum Ausgangspunkt zu nehmen; und 4. insbesondere religiöse und interreligiöse Fragestellungen zu bearbeiten.

Es versteht sich, dass die jeweilige Perspektive nur exemplarisch aufgegriffen werden kann und insofern und mit Blick auf die kaum bestehende Forschungsliteratur der vorliegende Band als Pionierarbeit anzusehen ist. Zu wünschen ist, dass sich aus den exemplarischen Beiträgen, der interdisziplinären Gesamtperspektive und den Praxisbezügen der Forschungsbeiträge dieses Bandes Diskussionen und Anregungen ergeben, die dazu beitragen, das jeweilige Forschungsfeld und die Erforschung von familienbezogenen Bildungsangeboten insgesamt weiter auszuarbeiten und zu profilieren.

Herzlich gedankt sei an dieser Stelle ganz besonders den Autorinnen und Autoren, die dazu beitragen, die aktuelle Familienbildungspraxis in der Migrationsgesellschaft transparent zu machen, neu zu denken und weiterzuentwickeln!

Literatur

- Albrecht, Heidi/Dargel, Matthias/Freitag, Michael (Hrsg.) (2018). #religionsundkultursensibel. Perspektiven für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in evangelischen Kontexten. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Allenbach, Brigit/Goel, Urmila/Hummrich, Merle/Weissköppel, Cordula (Hrsg.) (2011). Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Zürich/Baden-Baden: Pano/Nomos.
- Becker, Rolf/Jäpel, Franziska/Beck, Michael (2011). Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt? Bern: Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Bildungssoziologie, Universität Bern.
- Bergman, Manfred Max/Hupka-Brunner, Sandra/Keller, Anita/Meyer, Thomas/Stalder, Barbara E. (Hrsg.) (2011). Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE. Zürich: Seismo Verlag.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2017). Gelebte Vielfalt: Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/blob/116880/83c02ec19d7868048f697f2/gelebte-vielfalt-familien-mit-migrationshintergrund-in-deutschland-data.pdf> (abgerufen am 14.12.2018)
- Bryceson, Deborah Fahy/Vuorela, Ulla (2002). Transnational Families in the Twenty-first Century. In: Bryceson, Deobrah Fahy/Vuorela, Ulla (Hrsg.). The Transnational Family: New European Frontiers and Global Networks. Oxford: Berg. S. 3–30.
- DEAE-Statistik 2016: <http://www.deae.de/Archiv/Statistik.php> (abgerufen am 14.12.2018)
- Eigenmann, Philipp/Geisen, Thomas/Studer, Tobias (Hrsg.) (2015). Migration und Minderheiten in der Demokratie. Politische Formen und soziale Grundlagen von Partizipation. Wiesbaden: Springer VS.
- Eilert, Anne/Schiffauer, Werner/Rudloff, Marlene (2017). So schaffen wir das – eine Zivilgesellschaft im Aufbruch. Bielefeld: transcript.
- Fibbi, Rosita/Efionayi, Denise (2008). Erziehungsfragen in Migrationsfamilien. In: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (Hrsg.). Familien – Erziehung – Bildung. Bern: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen. S. 48–79.
- Fischer, Veronika (2009). Zuwanderung als Herausforderung für die Familienbildung. In: forum erwachsenenbildung, Heft 2, S. 4–8.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2009). Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2013). Migration und schulischer Wandel: Stadtteilkoooperation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Garske, Karin (2009). Wertebildung in Familien. In: forum erwachsenenbildung, Heft 2, S. 42–45.
- Geisen, Thomas (2014a). Multilokale Existenzweisen von Familien im Kontext von Migration. Herausforderungen für Forschung und Theorieentwicklung. In: Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (Hrsg.). Migration, Familie und Gesellschaft. Beiträge zu Theorie, Kultur und Politik. Wiesbaden: Springer VS. S. 27–58.

- Geisen, Thomas (2014b). „Sie wollten nur das Beste für uns!“ Intergenerationale Transmissionsprozesse in Migrationsfamilien mit Trennungserfahrungen von Eltern und Kindern. In: Weiss, Hildegard/Ates, Gülay/Schnell, Philipp (Hrsg.). Zwischen den Generationen. Transmissionsprozesse in Familien mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS. S. 167–192.
- Geisen, Thomas (2015). Jugend, Kultur und Migration. Zur Bedeutung kultureller Orientierungen. In: Diskurs für Kindheits- und Jugendforschung, 10 (3), S. 279–292.
- Geisen, Thomas (2017). Zugehörigkeit im Kontext von Migration. In: Migration und Soziale Arbeit, 39 (1), S. 4–13.
- Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (2013). Migration und Familie im Kontext von Bildung, Gender und Care. In: Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (Hrsg.). Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Wiesbaden: Springer VS. S. 1–13.
- Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (2014). Gesellschaftliche Perspektiven auf Familie im Kontext von Migration. In: Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (Hrsg.). Migration, Familie und Gesellschaft. Beiträge zu Theorie, Kultur und Politik. Wiesbaden: Springer VS. S. 1–9.
- Geisen, Thomas/Gilliéron, Gwendolyn/Günes, Sevda (2015). Bildung und Lebensstrategien von Migrationsfamilien. In: Migration und Soziale Arbeit, 37 (2), S. 152–158.
- Geisen, Thomas/Riegel, Christine/Yildiz, Erol (Hrsg.) (2017). Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten. Wiesbaden: Springer VS.
- Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.) (2005). Migration und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Harz, Frider (2007). Wertebildung in Familie und Kindertagesstätte. In: forum erwachsenenbildung, Heft 3, S. 30–34.
- Heinemann, Alischa M. B./Stoffels Michaela/Wachter Steffen (Hrsg.) (2018). Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Bielefeld: wbv Verlag.
- Herre, Petra (2009). Migration und Integration als gesellschaftliche Schlüsselfragen. In: forum erwachsenenbildung, Heft 4, S. 49–50.
- Heyse, Volker/Erpenbeck, John/Ortmann, Stefan (Hrsg.) (2016). Intelligente Integration von Flüchtlingen und Migrant*innen. Münster: Waxmann.
- Iller, Carola (2010). Familienbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Erwachsenenbildung, Anbieter von Erwachsenenbildung: Einrichtung und Organisation, hrsg. von Christine Zeuner, Weinheim und München: Juventa Verlag (DOI 10.3262/EEO 16100070)
- Iller, Carola (2017). Forschungsdesiderat familienbezogene Erwachsenenbildung. In: forum erwachsenenbildung, Heft 1, S. 24–27.
- Kapella, Olaf/Schneider, Norbert F./Rost, Harald (Hrsg.) (2018). Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Opladen: Barbara Budrich.
- Kaya, Asiye (2009). Mutter-Tochter-Beziehungen in der Migration. Biographische Erfahrungen im alevitischen und sunnitischen Kontext. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kaya, Asiye (2011). Generation, Geschlecht und soziale Vererbung. In: Allenbach, Briggit/Goel, Urmila/Hummrich, Merle/Weissköppel, Cordula (Hrsg.). *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*. Zürich/Baden-Baden: Pano Verlag/Nomos. S. 137–157.
- Kofman, Eleonore/Raghuram, Parvati (2015). *Gendered Migrations and Global Social Reproduktion*. Houdmills/New York: Palgrave Macmillan.
- Moch, Leslie Page (1997). *Dividing Time: An Analytical Framework for Migration*. In: Lucassen, Jan/Lucassen, Leo (Hrsg.). *Migration, Migration History, History*. Bern: Peter Lang. S. 41–56.
- Öztürk, Halit/Reiter, Sara (2017a). *Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Öztürk, Halit/Reiter, Sara (2017b). *Angebote der Familienbildung im Kontext von Migration*. In: *forum erwachsenenbildung*, Heft 4, S. 39–40.
- Parrenäs, Rhacel (2013). *Transnational Mothering a Source of Gender Conflict in the Family*. In: Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (Hrsg.). *Migration, Familie und soziale Lage*. Wiesbaden: Springer VS. S. 169–194.
- Pratt, Geraldine (2012). *Families apart. Migrant Mothers and the Conflicts of Labor and Love*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Pries, Ludger (Hrsg.) (1997). *Transnationale Migration*. Bd. *Soziale Welt, Sonderband 12*. Baden-Baden: NOMOS.
- Pries, Ludger (2011). *Familiäre Migration in Zeiten der Globalisierung*. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.). *Handbuch Migration und Familie*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 23–35.
- Rosen, Lisa (2013). *Biographische Konstruktionen im Spannungsfeld von Familie, Schule und Migration*. In: Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (Hrsg.). *Migration, Familie und Soziale Lage. Beiträge z uBildung, Gender und Care*. Wiesbaden: Springer VS. S. 145–165.
- Ruhlandt, Marc (2016). *Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schröer, Hubertus (2008). *Dialog zwischen Generationen und Kulturen*. In: *forum erwachsenenbildung*, Heft 4, S. 27–32.
- Schweitzer, Helmuth (2006): *Deutschlernen, Deutschlernen über alles?* In: *forum erwachsenenbildung*, Heft 3, S. 23–27.
- Thiesen, Barbara (2010). *Lebenswirklichkeiten von Familien*. In: *forum erwachsenenbildung*, Heft 2, S. 10.
- Tunc, Michael (2009). *Väter mit Zuwanderungsgeschichte in der Forschung und der Praxis der interkulturellen Elternbildung*. In: *forum erwachsenenbildung*, Heft 2, S. 14–21.

Anselm Böhmer

Inklusive Differenzen

Perspektiven migrationssensibler Familienbildung

Abstract

In der Familienbildung finden sich bereits seit vielen Jahren Angebote für Familien mit Migrationsbezügen. Die dabei gesammelten Erfahrungen sind vielfältig, erweisen sich aber nur zum Teil als erfolgreich. Der vorliegende Aufsatz basiert auf der These, dass hinsichtlich familialer Bewältigungsaufgaben migrantische Familien vor vergleichbaren Herausforderungen stehen wie nichtmigrantische, aber in Alltag wie Familienbildung zusätzliche Barrieren vorfinden. Ausgehend vom Konzept einer inklusiven Bildung werden Perspektiven für eine migrations-sensible Familienbildung sowie eine postmigrantische Familienpolitik skizziert.

Migrantische Familien werden in der Familienbildung gemeinhin als Gruppe besonderer Adressat/innen verstanden – sei es, dass sie sich durch besondere kulturelle Differenzen oder aber zumindest diesbezügliche Besonderheiten (Bräuche o.a.) auszeichnen, sei es, dass ihnen eine kategoriale Andersheit zugeschrieben wird, von der auf vermeintliche Auswirkungen etwa von Gewalt, sprachlicher Distanz oder anders gelagerte Fremdheiten geschlossen wird. Dies hat für gewöhnlich zur Konsequenz, dass Familienbildung mit einem „add on“ für Menschen mit Bezug zu Migration versehen werden soll – in den besonderen Angeboten für Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund etwa, aber auch für die Organisationen der Familienbildung wie die seit Langem diskutierte „Interkulturelle Öffnung“ oder aber spezifische Kommunikationsformen und -wege der Angebote.

Andererseits sind migrantische Familien in mindestens demselben Maß den Herausforderungen der späten Moderne ausgesetzt wie Familien in solchen Gesellschaften generell (vgl. Lange, 2017). Angesichts der vielfältigen Erwartungen an Eltern und Familien einerseits und der insgesamt eher selten qualifizierten Vorbereitung auf ihr Elternsein andererseits sehen sich Eltern vor der Herausforderung, der Vielschichtigkeit gesellschaftlicher Ansprüche mit ausdrücklich gestalteten Alltagspraktiken zu begegnen (vgl. Faas, Landhäußer & Treptow, 2017, S. 17). Für migrantische Familien kommt zu dieser alltäglichen Vielgestaltigkeit noch ein hohes Maß an milieuspezifischer Heterogenität hinzu (vgl. Krüger-Potratz, 2013). Dies scheint sich auf Familienstrukturen, Erwerbstätigkeit und die finanzielle Situation der Eltern (vgl. MASFFS BW, 2012; zur Bedeutung von Bildung und Erwerbstätigkeit migrantischer Familien Geisen, Gilliéron & Günes, 2015) sowie auf gesellschaftliche Partizipation und Bildungszugänge Geflüchteter (vgl. Peucker, 2018) auszuwirken. In der Familienbildung werden für diese Familien noch weitgehend nicht gehobene Potenziale gesehen (vgl. BMFSFJ, 2016).

Im Folgenden wird vor diesem Hintergrund die Frage nach Perspektiven migrationssensibler Familienbildung gestellt. Dabei kommen zunächst Herausforderungen der späten Moderne für Familien und deren Alltag zur Sprache (1). Im Anschluss

daran werden Folgerungen für eine migrationssensible Familienbildung gezogen (2). Auf dieser Grundlage werden dann die konkreten Anforderungen an die Praxis migrationssensibler Familienbildung (3) erhoben und in Bezug zu einer inklusiv organisierten Bildungspraxis gestellt (4), um schließlich zu einem inklusiven Verständnis migrationssensibler Familienbildung (5) zu gelangen.

1 Jede Familie ein Unikat – alle Tage wieder

Um die Situation von migrantischen Familien, ihrer Bildung und die damit verbundenen Perspektiven näher erfassen zu können, sollen zunächst einige gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Familienbildung allgemein skizziert werden.

In der späten Moderne ist – nicht nur für die Familien – von einer „Vielfachkrise“ (Lange, 2017, S. 22) auszugehen, die sich entlang der „Megatrends“ von Enttraditionalisierung und Individualisierung (vgl. Jurczyk, 2018, S. 151f.) beschreiben lässt. Damit werden

- ökonomische Ungleichheit,
- multilokale Arrangements (z.B. bei Trennung von Familien und Stieffamilien),
- Familie als „Verhandlungshaushalt“,
- Familie als besonderer Ort von Förderung und Bildung sowie
- die Verdichtung der familiären Kopräsenz als Planungsherausforderung (vgl. ebd., S. 158)

zu besonderen Gestaltungsaufgaben von Familien in spätmodernen Gesellschaften. Sie können sich in der Bearbeitung dieser Aufgaben nicht mehr verlässlich auf tradierte Antworten und kollektive Lösungsmuster beziehen, wenn es um die konkrete Gestaltung des familiären Alltags geht. Familie wird insofern eine andauernde Produktionsleistung, in der Alltag nicht die Gewohnheit des immer schon und für alle verbindlich Überlieferten ist, sondern ein räumlich und zeitlich situatives Ereignis, das in wechselnden Konstellationen, mit wechselnden Ressourcen, Kooperationen, Möglichkeiten und Begrenzungen ausgestaltet werden muss. Als Illustration mag der Schulweg von Kindern gelten, der zwar in der Regel für viele Kinder tagtäglich entlang derselben Strecke verläuft, jedoch von Tag zu Tag in Abhängigkeit von Präsenz oder Fehlen eines Elternteils bzw. einer weiteren Person, der jeweiligen Witterung, der Beförderungsart, dem schulischen Sonderprogramm etc. zu gestalten ist. Folglich wird der familiäre Alltag zu einer andauernden Aufgabe aktiver Gestaltung in Abhängigkeit von der jeweiligen Familiendynamik, aber auch weiteren sozialen und institutionellen Dynamiken. Die für die Arbeitszeit der Eltern identifizierten Strukturkonstanten und -probleme „Flexibilisierung, Fragmentierung und Verdichtung“ (Lange, 2017, S. 24) lassen sich insofern auf die gesamte Konstruktion der familiären Situation und ihrer Prozesse beziehen und als alltagsbezogene Unikatsproduktion familiären Lebens verstehen.

2 Der Rahmen migrationssensibler Familienbildung

Um die nun folgende Argumentation transparenter zu gestalten, sollen – indes angesichts der vertieften Beiträge dieses Bandes lediglich gerafft – einige Gesichtspunkte der hier angesetzten Kategorien von Familienbildung allgemein und migrationssensibler Familienbildung im Besonderen skizziert werden.

2.1 Verständnisformen der Familienbildung

Dass Familien einer Förderung ihrer (zumeist: defizitär angesetzten) pädagogischen Fähigkeiten und Möglichkeiten bedürften, ist in der Pädagogik seit der Schwelle zur Neuzeit eine bekannte Tendenz – schon Comenius, Salzmann, Rousseau, Pestalozzi und Fröbel formulierten diesbezügliche Anforderungen sowie Praxisansätze (vgl. Rupp & Smolka, 2007). Ob dies bedeutet, dass Bildungsbenachteiligungen von Eltern und Kindern präventiv durch besondere Förderkonzepte zu begegnen ist (vgl. Friedrich & Siegert, 2013), wäre im Hinblick auf die subjektivierenden Auswirkungen und den möglichen Ausfall institutioneller, sozialer und gesellschaftlicher Bedingungen an anderer Stelle zu thematisieren.

Familienbildung kann jedoch allgemein verstanden werden als das professionell zu gestaltende Feld der Kinder- und Jugendhilfe, die auf eine allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie zielt (vgl. § 16 SGB VIII, näherhin Abs. 2 Nr. 1). Dabei „handelt es sich bei Familienbildung um ein weites Feld von unzähligen Anbietern und einer unüberschaubaren Vielfalt von Angebotsformen, die vom Erziehungsratgeber über Selbsthilfegruppen bis hin zu stark standardisierten curricularen Angeboten reicht.“ (Grunwald, 2017, S. 125) Die vorherrschende Zuordnung der Familienbildung zum Jugendhilfebereich erfolgt offenkundig, um eine stringendere Koordination und weiterführende Planung auf kommunaler Ebene zu ermöglichen (vgl. ifb, 2013, S. 4ff.), mitunter auch, um der häufig zu beobachtenden Verengung von Angeboten und Nachfragen der Familienbildung auf die Mittelschicht (vgl. BMFSFJ, 2016, S. 10) strukturell entgegenzuwirken.

Angesichts der vielfältigen Herausforderungen für Eltern und Familien einerseits (vgl. Abschnitt 1) und die insgesamt eher spärliche und kaum fachlich qualifizierte Vorbereitung auf die Familienaufgaben andererseits sehen sich Eltern vor der Herausforderung, der Polyvalenz der Ansprüche mit klar umrissenen Eindeutigkeiten zu begegnen. Damit geht es nicht allein um Formen des Wissens um und des Könnens von erzieherischen und entwicklungsbezogenen Interventionen der Familienmitglieder, sondern zugleich um die wechselseitige Vermittlung von gesellschaftlichen und innerfamiliären Erwartungen, Möglichkeiten und Begrenzungen (vgl. Faas, Landhäußer & Treptow, 2017, S. 15). Im Zuge dieser Trendbeschreibung bilden sich in der Familienbildung unterschiedliche Schwerpunkte heraus (vgl. allgemein Euteneuer, Sabla & Uhlendorf, 2015, S. 446f.; Bird & Hübner, 2013, S. 32ff.):

- formelle wie informelle Bildungsarbeit (vgl. Fischer & Gebert, 2015; Müller, et al., 2015, S. 20),
- Kompensation für (noch) ausstehende Kompetenzen der Akteure und Zugänge der Familienmitglieder zu gesellschaftlichen Ressourcen (Kapital, Wohnen, Gesundheit, Bildung etc.) und Prävention entsprechend der rechtlichen Maßgaben des § 16 SGB VIII,
- Unterstützung bei der biografischen und arbeitsgesellschaftlichen Selbstverortung (vgl. Böhmer, 2017) sowie Unterstützung bei kritischen Übergängen (vgl. Wittke, 2015, S. 148) und
- Netzwerkarbeit als Vermittlung im sozialen Raum (vgl. MFKJKS NRW & LAG FB NRW, 2010) und generelle Vergesellschaftung (vgl. Lokhande, 2014).

Ob eine eigene zielgruppenorientierte Arbeit mit migrantischen Familien vor diesem Hintergrund sinnvoll ist, soll unter der Perspektive von Inklusion nochmals reflektiert werden (vgl. Abschnitt 4).

2.2 Migrationssensible Familienbildung

Das Themenfeld „Familie und Migration“ steht im Zusammenhang der spätmodernen Auffassung von Nationalstaatlichkeit und kapitalistischer Vergesellschaftung (vgl. Geisen, 2014). Insofern sind die Individuen, denen ein Bezug zur Migration zugeschrieben wird, ebenso individuell, familial wie gesellschaftlich bedingt in die Anforderungen einer spätmodernen Selbst- und Familienproduktion des Alltags eingebunden. Eigens zu erweisen wäre, ob eine Homogenisierung von migrantischen Familien, z.B. als muslimische (vgl. BMFSFJ, 2009), den empirischen Gegebenheiten tatsächlich entspricht – oder ob die Heterogenität nicht doch größer ist als die Gemeinsamkeit des gemeinsamen Labels (so auch Krüger-Potratz, 2013, S. 22; MASFFS BW, 2012, S. 2).

Angesichts der zunehmend kenntlich werdenden Migrationsphänomene in der deutschen, somit als „postmigrantisch“ (Yildiz, 2016; Yıldiz & Hill, 2014) zu verstehenden Gesellschaft zeigt sich, dass die Frage des Migrationsbezugs der potenziell Teilnehmenden für die Familienbildung von besonderem Interesse ist (für die Arbeit der Familienzentren in Nordrhein-Westfalen vgl. Harmsen, 2016, S. 119). In diesem Zusammenhang werden häufig Fragen diskutiert nach

- der Vertrautheit von Migrant/innen mit den Gepflogenheiten sozialer Praxis in institutionellen Bildungssettings (vgl. kritisch zu dieser Produktion von „Bildungsaффinität“ und „Bildungsferne“ Krüger-Potratz, 2013, S. 30; Yıldiz, 2014, S. 59ff.),
- der Sprachförderung (vgl. Lengyel, 2017),
- der kulturellen Bildung (zu einer diesbezüglichen milieuspezifischen Differenzierung vgl. MASFFS BW, 2012, S. 2; zu statistischen Befunden hinsichtlich der Familienstrukturen vgl. ebd., S. 12ff.),
- der sozialräumlichen Integration (zur tendenziellen Entkoppelung von geografischem und sozialem Raum migrantischer Familien vgl. Geisen, 2014, S. 42; zur

- biografisierenden Konsequenz Yildiz, 2014, S. 64; zur Relevanz der sozialen Medien Marci-Boehncke in LAG FB NRW & PA NRW, 2017, S. 22f.) sowie
- der Selbsthilfepotenziale (vgl. Gaitanides, 2015).

Dabei ist stets zu berücksichtigen, dass solche Ansätze eingebettet sind in die oben dargestellten Rahmungen gesellschaftlicher Entwicklungen und folglich deren Tendenzen, aber auch blinde Flecken mittransportieren. Insofern muss es darum gehen, diese Einbettungen ebenso strukturbildend zu lesen wie sie kritisch zu hinterfragen.

3 Herausforderungen der migrationssensiblen Familienbildung

Herausforderungen für eine migrationssensible Familienbildung sind gemäß der bisher dargestellten Zusammenhänge zunächst jene, die für jegliche Familienbildung in der Spätmoderne gelten: Planung sowie Unikatsproduktion des prekären und multiperspektivischen Alltags, der an vielerlei Orten und zu vielerlei Zeiten fragmentiert zu praktizieren und der mit unterschiedlichen Ressourcen sowie Möglichkeiten der Partizipation zu verwirklichen ist.

Häufig wird migrantischen Familien immer noch eine Bildungsferne unterstellt (vgl. Krüger-Potratz, 2013, S. 30), die am Fernbleiben bei bestimmten Bildungsangeboten, an der oben erwähnten mangelnden Vertrautheit mit der sozialen Praxis in Bildungsinstitutionen o.a. festgemacht wird. Mit Stereotypen, die Migrant/innen defizitär und fremd stilisieren, wird ein „Herkunftsdispositiv“ (Yildiz, 2014, S. 62f.) etabliert, das nicht durch Individuen erzeugt wird, sondern durch die institutionell praktizierte Alterisierung (vgl. ebd., S. 63) und somit Diskriminierung. Gleichwohl bedarf es noch immer der individuellen Praxis in solchen Institutionen, um Andersheit überhaupt und auf jeweils unterschiedliche Weise zuzuschreiben. Einer solchen einseitigen Attribuierung von Andersheit ist indes unter Nutzung empirischer Befunde mit einiger Vorsicht zu begegnen: So machen Untersuchungen deutlich, dass die familiären Strukturen von Migrant/innen spätestens ab der zweiten Generation der Zugewanderten ausgesprochen heterogen sind (vgl. Krüger-Potratz, 2013, S. 22). Des Weiteren ist die Bildungsaspiration in migrantischen Familien merklich hoch (vgl. Barz, et al., 2015) und zudem mit den familialen Dynamiken hin zur Entscheidung für die Migration und den damit einhergehenden Veränderungen für das künftige Zusammenleben verknüpft (vgl. Geisen, Gilliéron & Günes, 2015, S. 157).

Eine besondere Herausforderung ist die Herstellung von Möglichkeiten, gerade Geflüchteten „faire Chancen in der Gesellschaft“ (BMFSFJ, 2016, S. 22) zu eröffnen, mithin der Zusammenführung von durch Flucht und Migration räumlich getrennten Familien auch im Kontext von Familienbildung besondere Aufmerksamkeit zu widmen und somit Chancen für eine familiäre Etablierung in einer Gesellschaft zu gewähren. Dies kann u.a. durch eine fluchtsensible Angebotslage der Familienbildung erfolgen oder auch durch die Kommunikation jener Erfahrungen, die im Rahmen solcher Familienbildung gemacht werden, in die fachliche und die gesellschaftliche Öffentlichkeit hinein.

Ebenso kann es hilfreich sein, sich mit den Jugendämtern und anderen Organen der öffentlichen Verwaltung zu vernetzen (vgl. Peucker, 2018, S. 133f.), um auf diese Weise Informationen über die Familienbildung konzentriert und kompetent zu platzieren und mit weiteren Aktivitäten und Angeboten im sozialen Raum zu kombinieren.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass sich migrantische Familien einerseits denselben spätmodernen Anforderungen an die Herstellung des familiären Alltags gegenübersehen wie nichtmigrantische, andererseits aufgrund migrationsbiografischer, informationeller und strukturell diskriminierender Besonderheiten weitere Herausforderungen gewärtigen müssen, die ihnen die Teilnahme an Angeboten der Familienbildung erschweren können. Diese Herausforderungen bedürfen eines besonders sensiblen Umganges und tragen gerade dann zu einer Umstrukturierung von bisherigen Formen der Familienbildung bei, wenn diese Angebote als inklusive auf eine nicht benachteiligende und eine barrierefreie Teilhabe aller Interessierten abzielen.

4 Inklusive Bildung

Inklusion soll hier verstanden werden als die in Teilausschnitten erfolgende Einbeziehung von Handlungsrouninen in einen jeweiligen gesellschaftlichen Kontext. Aufgrund der skizzierten spätmodernen Produktionsvoraussetzungen des Alltags sowie der Heterogenität familiärer Lebensverhältnisse wird eine „Totalinklusion“ aus empirischen wie systematischen Erwägungen als ebenso wenig erstrebenswert wie realisierbar eingeschätzt (vgl. Böhmer, 2016, v.a. S. 80ff.; dort auch weitere Literatur und konzeptionelle Grundlegungen wie Ableitungen). Daraus ergibt sich für eine migrationssensible und inklusive Familienbildung „die Frage nach dem Gemeinsamen im Unterschiedlichen“ (ebd., S. 82). Unterschiede wären erst dann ausdrücklich zu betonen, wenn daraus Bildungsfortschritte für die Nutzer/innen von Familienbildungsmaßnahmen erwartet werden können.

Nicht bestritten werden soll in diesem Zusammenhang, dass in der Familienbildung „aufgrund kultureller, sozialer oder anderer Barrieren gleichzeitig der Zugang zu erforderlichen Ressourcen und Hilfen“ (Wittke, 2015, S. 148) eingeschränkt werden kann. Hier sollte nicht einfach auf pragmatischer Ebene eine Behebung von Benachteiligung angestrebt werden, sondern zunächst eine Analyse behindernder Strukturen erfolgen. Ansonsten besteht die Gefahr, die andernorts ausführlicher dargestellte Verkürzung gesellschaftlicher Probleme auf individuelle und soziale Problemstellungen (vgl. Böhmer, 2017, S. 9ff.) auch in der Familienbildung vorzunehmen.

Stattdessen kann inklusive Pädagogik als Alternative zu feudalen und meritokratischen Ordnungen angelegt werden (vgl. Prengel, 2017). Statt Lernprozesse festzuschreiben, sollten sie offengehalten und mit der Anerkennung von Lernfortschritten verbunden werden, die weder hierarchisiert noch in ein erwartetes Leistungsspektrum eingeordnet werden (vgl. ebd., S. 156). Voraussetzung hierfür ist das inklusive

Verständnis für ein „universelles Design“¹. Angesichts der bereits herausgearbeiteten Barrieren und Herausforderungen (vgl. v.a. Abschnitt 3) geht es dann darum, sich zu Beginn dieses Design-Prozesses mit Ansatzpunkten für eine Umformung der Familienbildung auseinanderzusetzen, mit besonderem Augenmerk auf Angebote für besondere Zielgruppen (vgl. Abschnitt 1.2). Solche zielgruppenspezifische Angebote werden mit der Unterschiedlichkeit der migrantischen Subgruppen (vgl. MASFFS BW, 2012, S. 17) und der Unmittelbarkeit der sozialen Kontakte aus der jeweiligen Community (vgl. Gaitanides, 2015) begründet. Damit können Niedrigschwelligkeit sowie Sozialraumorientierung differenziert umgesetzt und bislang weniger erreichte Gruppen und Milieus angesprochen werden (vgl. Grunwald, 2017, S. 128ff.; Friedrich & Siegert, 2013; Friedrich & Smolka, 2012). Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass sich auf diese Weise neue Homogenisierungen (z.B. über die Zuschreibung von kulturellen Spezifika) und Abstraktionen vom gesellschaftlichen und sozialen Rahmen ergeben, indem eine „übliche“ von einer „anderen“ Klientel unterschieden und Letztere auf diese Weise tendenziell vom Regelprogramm exkludiert wird. Andererseits lassen sich aber Herausforderungen wie eine möglicherweise vorliegende Unkenntnis der alltäglichen sozialen Praxis von Bildungsinstitutionen oder auch die Problematik der Familienzusammenführung Geflüchteter bei einer größeren Zahl von Menschen gemeinsam identifizieren. Es kommt folglich darauf an, Angebote so universell zu designen, dass sie inkludierend sind und den – ihrerseits verschiedenen – Besonderheiten der Nutzer/innen entsprechen. Dies gilt auch, wenn derartige Besonderheiten sowie Gemeinsamkeiten über einen längeren Zeitraum in der alltäglichen Interaktion von Professionellen der Familienbildung zu „bedienen“ sind (vgl. Müller, et al., 2015, S. 22). Zielgruppenorientierung ist für eine migrationssensible und inklusive Familienbildung folglich dann anzustreben, wenn die so Gruppiereten dadurch einen größeren Bildungsfortschritt erwarten können und zugleich nicht aus den Handlungsroutrinen des jeweils maßgeblichen gesellschaftlichen Kontextes ausgeschlossen werden.

Aus dieser Konzeption ist weiter abzuleiten, dass die Heterogenität der Fachkräfte in der Familienbildung näherungsweise jener der Adressat/innen entsprechen sollte (vgl. ebd., S. 29). Dies setzt eine migrationsbezogene Personalpolitik in der Familienbildung voraus.

Aus der Niedrigschwelligkeit und Alltagsnähe der migrationssensiblen Familienbildung ist ferner zu folgern, dass Angebote gemeinsam mit Migrant/innen entwickelt werden. Auch hier dürfte sich zeigen, dass die Heterogenität innerhalb migrantischer Communities jenen in autochthonen keineswegs nachsteht – und insofern ergibt sich daraus das Plädoyer für eine plurale Familienbildung, gerade für „die“ Migrant/innen in ihrer Differenz. Familienbildung mit einem universellen Design ist folglich inklusiv, wenn sie mit den möglichen Nutzer/innen nach deren Bildungsinteressen fragt, ihre

1 „Im Sinne dieses Übereinkommens [...] bedeutet ‚universelles Design‘ ein Design von Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können. ‚Universelles Design‘ schließt Hilfsmittel für bestimmte Gruppen von Menschen mit Behinderungen, soweit sie benötigt werden, nicht aus.“ (UN-BRK Art. 2).

Besonderheiten – jenseits der gängigen Mittelschichtorientierung – berücksichtigt und bereit ist, sich in Inhalten, Angebotsformen, institutionellen Strukturen und politischen wie rechtlichen Rahmungen auf neue Wege zu begeben.

Solche Wege sind nicht unbekannt: Zahlreiche Träger und Initiativen beschreiben einzelne davon bereits seit geraumer Zeit. Insofern lassen sich von dorthier auch Perspektiven einer migrationssensiblen Familienbildung erschließen, wie nun gezeigt werden soll.

5 Perspektiven der Inklusion durch migrationssensible Familienbildung

In den einschlägigen Veröffentlichungen werden eine Vielzahl von „Erfolgsfaktoren“ für die Familienbildung mit Migrant/innen definiert, so u.a. die individuelle Ansprache von Adressat/innen, Mehrsprachigkeit, Erhebung des tatsächlichen Bedarfs, sozialräumliche Konzepte und allgemeine Kooperation mit migrantischen Eltern (vgl. MASFFS BW, 2012, S. 20; zu Netzwerkstrukturen in der Familienbildung ifb, 2013). Somit werden einige der vorher erarbeiteten Aspekte auch andernorts benannt. Hier soll es nun weniger darum gehen, weitere gute Praktiken einer migrationssensiblen Familienbildung zu beschreiben, sondern darum, deren inhärente Potentiale perspektivisch herauszustellen und auf diese Weise für die künftige Entwicklung veränderter guter Praxis zu motivieren.

5.1 Perspektiven der allgemeinen Vergesellschaftung

Eine perspektivische Erkenntnis, die sich aus der hier vorgetragenen Sicht auf die Familienbildung ergibt, ist sicherlich, dass migrationssensible Familienbildung dieselben Aufgaben bewältigen muss und auf viele (allerdings nicht: alle) Ressourcen zurückgreifen kann wie die Familienbildung insgesamt. Dies schärft den Blick dafür, wie Herausforderungen den familiären Alltag betreffen und an welchen Stellen Familien Unterstützung durch Bildung unter der Voraussetzung benötigen, dass spätmoderne Familienpraxis Unikatsproduktion familiären Alltags bedeutet.

Zur Vermittlung solcher Selbstorganisation (des Alltags, aber auch der politischen Interessenvertretung) bedarf es in der Praxis einer migrationssensiblen Familienbildung z.B.:

- Vermittlung der Kenntnisse von Rechten im Hinblick auf familienunterstützende Hilfen,
- Informationen zur Bildung von Netzwerken im Sozialraum, die im Alltag förderlich wirken,
- Analyse-Instrumente zur Erhebung der Besonderheiten jeder, damit auch jeder migrantischen, Familie,

- Berücksichtigung der lokal gegebenen Strukturen – von Alltagsmöglichkeiten, Bildungsangeboten, Familienbildung etc. – mit ihren Möglichkeiten und Grenzen für die Entwicklung von Angeboten für die verschiedenen Familien.

5.2 Perspektiven der besonderen Vergesellschaftungen

Darüber hinaus werden Herausforderungen erkennbar, die bislang nur wenig Aufmerksamkeit erhielten (vgl. dazu u.a. die Abschnitte 2.2 und 3). Deutlich wird, dass eine postmigrantische Gesellschaft auch in der Familienbildung eine allzu häufig mittelschichtsbezogene Bildungsarbeit aufweist und dabei weitere Gruppen – solche von Migrant/innen, aber eben auch weitere bildungspraktisch marginalisierter Personenkreise – oft nicht zureichend in den Blick nahm. In diesem Zusammenhang sind nationale, kulturelle, soziale, ökonomische, genderspezifische, gesundheitliche und weitere Kategorien genauer zu reflektieren, um Ausgrenzung in der Familienbildung durch weiterführende Konzepte zu beantworten.

Zugleich wird damit der Blick über die praktische Familienbildung hinaus gelenkt in weitere Bildungszusammenhänge und gesellschaftliche Felder. Denn die mangelnde Berücksichtigung von und Kooperation mit migrantischen Familien weist auf ein Querschnittsproblem von Bildungsarbeit und politischer Arbeit hin, wie vielfältige Studien deutlich machen (vgl. für Schulleistungsstudien neben vielen anderen Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016; Stanat, Böhme, Schipolowski & Haag, 2016; für Studien zur politischen Teilhabe von Migrant/innen und deren politischen Möglichkeiten u.a. Hunger & Candan, 2009; Müssig & Worbs, 2012).

Für die Angebote und Strukturen einer migrationssensiblen Familienbildung folgt daraus u.a.:

- Entwicklung von Angeboten gemeinsam mit einzelnen Communities und Individuen aus migrantischen Milieus (bei Letzteren sollten insbesondere die lokalen Schlüsselpersonen gewonnen werden),
- Gründung eines Beirates aus Nutzer/innen, an dem durch eine Quote abgesichert auch Menschen mit familiären Bezügen zur Migration teilhaben können,
- Entmigrantisierung der Angebote, die somit nicht mehr für „die“ Migrant/innen formuliert werden, sondern für alle Familien,
- jedoch zugleich die besonderen Barrieren für migrantische Menschen in den Blick nehmen und strukturiert zurückbauen (Sprache, Ästhetik, Inhalte).

5.3 Perspektiven für die Fortentwicklung der Familienbildung

Aus beiden Feldern – jenem der allgemeinen und jenem der besonderen Vergesellschaftung – lassen sich in einem weiteren Schritt Perspektiven für die Weiterentwicklung der Familienbildung ableiten. Trotz aller bereits erkennbarer Sensibilität für Heterogenität werden in der Familienbildung nach wie vor eine Vielzahl von möglichen Gruppen nicht oder nur in geringem Maße erreicht. Exklusion kann dabei durch so-

ziale und ökonomische Effekte hervorgerufen werden, so dass spezifisch migrantische oder andere Differenzen lediglich Zusatzeffekte darstellen (vgl. die Hinweise in Bird & Hübner, 2013, S. 25ff.; für die schulische Benachteiligung von Migrant/innen Cinar, Otremba, Stürzer & Bruhns, 2013, S. 193; Maaz, Baeriswyl & Trautwein, 2011, S. 13; Ruokonen-Engler, 2015, S. 330).

Vor dem Hintergrund dieser Hypothese kommt dem Konzept eines universellen Designs im Sinne der Inklusion (vgl. Abschnitt 4) eine hohe Bedeutung zu. Universell wären somit insbesondere die Angebote auf unterschiedliche soziale Milieus gemeinsam zuzuschneiden. Dies setzt einen kontinuierlichen Dialog mit verschiedenen sozialen Gruppen und ihre aktive Partizipation in Planung und Durchführung voraus.

Solche Ansätze eines sozial inklusiven universellen Designs beziehen sich dann aber nicht auf die Interkulturelle Öffnung, da es nun nicht schlicht um die Öffnung von Bestehendem gehen kann. Vielmehr ist ein gänzlich neu zu justierendes institutionelles Design zu entwickeln auf der Grundlage von Einsichten der Organisations- und Personalentwicklung und unter Einbezug von Mitarbeitenden und Nutzer/innen-Gruppen, um auf diese Weise

- Räume,
- Zeiten,
- Inhalte,
- Formen,
- Vermittelnde und
- Rahmenbedingungen

der Angebote insgesamt zur Disposition zu stellen. Die Aufgabe lautet dann, im Rahmen der organisationalen Handlungsspielräume sukzessive migrationsensible Familienbildung als universelle, sozial inklusive Familienbildung neu zu formieren.

5.4 Perspektiven für eine postmigrantische Politik: Heterogenität und Kohäsion

Damit öffnet sich schließlich die Perspektive auf jene Potenziale, die sich aus der Bildungsarbeit mit Migrant/innen allgemein ergeben können – jene der politischen Ansätze angesichts von postmigrantischer Heterogenität. Dass diese in den kommenden Jahren für Deutschland eher zunehmen werden, ist eine Prognose, die sich durch die nationalen, europäischen, aber ebenso sehr globalen Entwicklungen der vergangenen Jahre nahelegt. Insofern zeigt sich an der Familienbildung, was für das Feld der Politik allgemein gelten kann: Die Normalität der Migration wird auch in den kommenden Jahren eine Veränderung gesellschaftlicher Zusammenhänge und Prozesse ergeben, aus denen ihrerseits Veränderungen von Politik- und Bildungskonzepten abzuleiten sind.

Leitlinie dieser noch zu definierenden Politiken und Bildungskonzepte wird die Ambivalenz von wachsender Heterogenität und zugleich umso dringlicherer Ge-