Angelika Diller, Martina Heitkötter, Thomas Rauschenbach (Hrsg.) Familie im Zentrum Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen

Verlag Deutsches Jugendinstitut, München 2008

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. ist ein außeruniversitäres sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut. Seine Aufgaben sind anwendungsbezogene Grundlagenforschung über die Lebensverhältnisse von Kindern, Jugendlichen und Familien, Initiierung und wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten der Jugend- und Familienhilfe sowie sozialwissenschaftliche Dienstleistungen. Das Spektrum der Aufgaben liegt im Spannungsfeld von Politik, Praxis, Wissenschaft und Öffentlichkeit. Das DJI hat dabei eine doppelte Funktion: Wissenstransfer in die soziale Praxis und Politikberatung einerseits, Rückkoppelung von Praxiserfahrungen in den Forschungsprozess andererseits. Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Institutionen und Verbänden der Jugendhilfe, der Politik und der Wissenschaft. Dem Kuratorium des DJI gehören Vertreter des Bundes, der Länder, des Trägervereins und der wissenschaftlichen Mitarbeiterschaft des DJI an. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen von Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Das DJI hat z.Zt. folgende Forschungsabteilungen: Kinder und Kinderbetreuung, Jugend und Jugendhilfe, Familie und Familienpolitik, Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden sowie die Forschungsschwerpunkte »Übergänge in Arbeit«, »Migration, Integration und interethnisches Zusammenleben«, »Gender und Lebensplanung«, ferner eine Außenstelle in Halle.

Alleinauslieferung: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

© 2008 DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut, München Layoutkonzeption und Umschlag: Anja Rohde, Hamburg Lektorat: Werner Schaefer, München; schaefer@i-wws.de Gesamtherstellung: grafik+druck GmbH, München

ISBN 978-3-87966-436-8

Familienbildung – institutionelle Entwicklungslinien und Herausforderungen

Sigrid Tschöpe-Scheffler/Wolfgang Wirtz

1 Erwartungen an Familien- und Elternbildung

Familien- und Elternbildung heute soll »(...) auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen, die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbstund Nachbarschaftshilfe besser befähigen sowie junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten.« So steht es in § 16, Abs. 2 SGB VIII, der die Förderung der Familienerziehung in den Mittelpunkt stellt und die Träger der Jugendhilfe verpflichtet, den Erziehungsberechtigten Unterstützung anzubieten. Als Bereiche dieser Unterstützungsleistungen werden neben der Beratung und der Familienerholung und -freizeit die Angebote der Familien- und Elternbildung genannt. Das Ziel ist die Stärkung der Erziehungsverantwortung der Eltern, wobei diese bedarfsgerecht auf unterschiedliche Lebenslagen und Familienformen zugeschnitten sein sollte.

Mit der Verabschiedung des Gesetzes zum Recht des Kindes auf eine gewaltfreie Erziehung im November 2000 im Bürgerlichen Gesetzbuch § 1631, Abs. 2 ist es nicht mehr alleinige Sache der Eltern, wie sie ihre Kinder erziehen: »Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.« Gleichzeitig wurden Jugendhilfeträger durch eine Ergänzung im Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 16) verpflichtet, dass sie »Eltern Wege aufzeigen sollen, wie Konfliktsituationen in Familien gewaltfrei gelöst werden können«.

Beiden Forderungen, der »Elternpflicht auf Erziehung« und dem »Kindesrecht auf eine gewaltfreie Erziehung« in Zusammenhang mit der Selbstverpflichtung des Staates, den Eltern Unterstützung in ihren Erziehungsaufgaben zu geben, entsprechen vielfältige Angebote der primären Prävention. Sie werden allen Eltern angeboten, damit sie Unterstützung und Begleitung für ihren Erziehungsalltag bekommen.

2 Von der Mütterschule zur Familienbildung

Die Entwicklungslinien in den institutionellen Angeboten kinderfördernder und elternunterstützender Arbeit hängen unmittelbar mit einem Wandel der Vorstellung von Familie unter gesellschaftspolitischen Aspekten zusammen. Die institutionelle Wurzel der Familienbildung findet sich in der Gründung der ersten »Mütterschule« 1917 in Stuttgart durch Luise Lampert.

Die Angebote richten sich grundsätzlich an Frauen und Mütter, in deren Zuständigkeit diese Bereiche fallen und es geht um Lernen im Sinne schulischer, kognitiver Vermittlung von Kenntnissen. Hintergrund ist ebenso das Frauenbild jener Zeit: »Sie (die Mütterschule, Verf.) muss einführen in die Aufgaben, die die Erziehung stellt, und die Erfahrungen, die auf diesem Gebiet vorliegen, verbreiten. Sie muss die Frauen überzeugen von der großen Verantwortung, die sie den Kindern und dem Volke gegenüber tragen …« (Lampert 1934, zit. nach Schymroch 1989, S. 12).

Dieses Frauenbild und die Inhalte der Mütterschulen bestehen auch in der Weimarer Republik fort. 1929 gibt es in Deutschland 23 Mütterschulen.

In der Zeit des Nationalsozialismus werden alle Mütterschulen (und Frauenverbände) im »Deutschen Frauenwerk« zusammengeschlossen und wie andere Gesellschaftsbereiche gleichgeschaltet. Eine kritische und differenzierte Betrachtung der Mütterschulen im faschistischen Deutschland wäre eine eigene wichtige Betrachtung, die an dieser Stelle nicht geleistet werden kann. Wieder bzw. neu gegründete Mütterschulen arbeiten nach Ende des Zweiten Weltkrieges auf der Grundlage des vorherrschenden Bildes von Frau und Familie weiter. In einer Denkschrift von 1953 formuliert der Zusammenschluss von Mütterschul-Leiterinnen deren Arbeitsbereiche: Haushaltsführung, Säuglings- und Kinderpflege, Erziehungsfragen, Gestaltung von Familienleben und Heim (vgl. Schymroch 1989, S. 106). Ebenfalls in den 50er-Jahren entstehen drei Dachorganisationen:¹

- 1. die »Arbeitsgemeinschaft der Mütterschulen des Bundesgebietes«,
- 2. die »Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Mütterschulung«,

¹ Diesen Dachorganisationen gehören 1956 insgesamt 69 Mütterschulen, 1960 sind es 77.

3. die »Arbeitsgemeinschaft zur Förderung katholischer Mütterschulung«.

Eine Veränderung vollzieht sich ab Mitte der 60er-Jahre: Vorstellungen von Frauenbiografien, Familie und Partnerschaft werden grundlegend hinterfragt. Familie und Partnerschaft werden in ihren – auch unabhängig voneinander existierenden – Offenheiten der Entwicklung gesehen, Rollenverständnisse grundsätzlich diskutiert und überdacht. Die Familie gerät zunehmend in den Blick gesellschaftlicher Zusammenhänge.

Im Zuge dieser Entwicklung erfolgt auch die Umbenennung der »Mütterschule« in »Familienbildungsstätte«. Diese Begrifflichkeit kann als äußeres Merkmal einer inhaltlichen Veränderung unter zwei Aspekten gesehen werden: Zum einen sind jetzt nicht mehr nur Frauen bzw. Mütter Adressantinnen, sondern Familien als Ganzes, zum anderen beginnt ein Wechsel von kognitivem Lernen hin zu Erfahrungsaustausch und der Orientierung an Fragen und Anliegen der Teilnehmenden. »Aufgabe von Familienbildung ist es, Familien und ihre einzelnen Mitglieder zur Wahrnehmung ihrer Interessen, unter Einbeziehung der gesellschaftlichen Bedingungen zu unterstützen; sie zu ermutigen, die eigenen Kompetenzen zu sehen; ihre Orientierungs- und Handlungsfähigkeit zu stärken; Hilfen zu geben, praktische Fertigkeiten zu erlernen und persönliche Fähigkeiten zu entfalten« (AGEF 1982, S. 23).²

3 Systemisches Verständnis von Familie

Ein entscheidender Faktor bei der Entwicklung familienunterstützender Angebote ist die wachsende Verbreitung des systemischen Verständnisses von Familie. Der bereits seit den späten 60er- und in den 70er-Jahren allmählich wachsenden partnerschaftlichen Wahrnehmung von Familien- und Erziehungsaufgaben (Kronbichler 1979, S. 281) folgt eine systemische »Erweiterung« des Verständnisses von Familie dahingehend, dass

² Die drei oben genannten Arbeitsgemeinschaften auf Bundesebene existieren – jetzt jeweils umbenannt in Bundesarbeitsgemeinschaft für Familienbildung – weiter und ihnen gehören 1993 insgesamt 370 Einrichtungen der Familienbildung an. Aktuell sind in den drei Arbeitsgemeinschaften auf Bundesebene über 500 Einrichtungen organisiert.

- 1. der prozessuale Charakter familialer (innerer) Interaktion aller Familienmitglieder in seiner Bedeutung für die Entwicklung und
- 2. die Einbindung der Familie in Ȋußere« Systeme (Wohn- und Sozialraum, Institutionen)

gesehen und differenziert in den Blick genommen werden (Heidrich 2003, S. 209ff.; Wirtz 2003, S. 420).

Der erste Aspekt berücksichtigt dahin gehend, dass das Verstehen individuellen Verhaltens davon abhängt, die Beziehungszusammenhänge des handelnden und sich verhaltenden Individuums zu kennen. Neben den physischen und psychischen Grunddispositionen des Individuums ist es von entscheidender Bedeutung, welche »Spielregeln« z.B. in der Familie gelten, in der ein Kind heranwächst. Daraus folgt, dass das Verhalten eines Kindes in Kindertagesstätte oder Schule nicht verstanden werden kann – und dass erst recht keine Prognosen gestellt werden können –, wenn nicht die Familie des Kindes in ihrer Gesamtheit in den Blick genommen wird.

Der zweite Aspekt erweitert diese Sicht auf die Familie insgesamt: So wie entwicklungsfördernde oder eben auch entwicklungshemmende Faktoren in der Erziehung von Kindern beschrieben werden können (Tschöpe-Scheffler 2003b), so können auch entwicklungsfördernde oder eben -hemmende Faktoren im Umgang des Umfeldes (Stadtteil, Institutionen, Schulen ...) mit der Familie bestimmt werden.

4 Konsequenzen für die Entwicklung institutioneller Angebote

Die multiple Verflechtung individuellen Verhaltens in systemischen Kontexten macht eine konsequente und strikte Trennung z.B. von Bildungs- und Beratungsangeboten in der Praxis immer schwieriger (Bundesministerium für Familie und Senioren 1992, S. 294). Vielmehr bedarf es eines an den Lebensbedingungen orientierten multiperspektivischen Angebotes. So formuliert Heuwinkel 1999: »Deshalb ist es sinnvoll, die Konfiguration der Angebote in den Einrichtungen der Familienbildung, Beratung und Betreuung unter Gesichtspunkten des sich wandelnden Bedarfs, der sozialräumlichen und sozioökonomischen Umfeldbedingungen und der fachlichen Zusammenarbeit weiter zu entwickeln« (Heuwinkel 1999, S. 40).

Die jüngere Entwicklung im Bereich kinderfördernder und elternunterstützender Einrichtungen trägt diesen Einsichten zunehmend Rechnung.

Familienbildung stellt dabei ein Unterstützungsangebot dar, das aus mehreren Perspektiven gedacht und umgesetzt wird: Sie sieht die Ebene der Erwachsenen, die sie (primär in ihren familialen Rollenbezügen) als solche anspricht und z.B. mit Methoden der Erwachsenenbildung Fragestellungen aufgreift. Hierbei steht die Familienbildung beispielsweise in Nordrhein-Westfalen auf der rechtlichen Grundlage des Weiterbildungsgesetzes, nach dem sie als staatlich anerkannte Institution der Weiterbildung arbeitet. Dabei ist der Gegenstand ihrer Arbeit die Familie in ihrem Anspruch auf Entwicklung ihrer selbst und ihrer Bedeutung als Ort des Heranwachsens junger Menschen. Familienbildung verfolgt damit ein Kernanliegen der Jugendhilfe und ist rechtlich eben auch dort im Kinderund Jugendhilfegesetz (KJHG) verankert. Hier ist im § 16 (2) die Familienbildung beschrieben als Angebote, »... die auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen, die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbstund Nachbarschaftshilfe besser befähigen sowie junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten (...)« (§ 16 [2] KJHG). Hier ist vernetztes Denken und Agieren intendiert.

Die Umsetzung der im § 16 KJHG beschriebenen Grundlagen der Inhalte stellen einen Anspruch dar, dem sich die Familienbildung stellt und der an vielen Stellen zu gelingen scheint. »Erwachsenen- und Familienbildung haben die Wandlungsprozesse im familialen Leben stets thematisch wie konzeptionell mit vollzogen und darin ihre Leistungsfähigkeit bewiesen« (Pettinger/Rollik 2005, S. 137). Gleichwohl sind noch nicht alle Ressourcen, die die Familienbildung zur umfassenden Realisierung des an sie gerichteten Anspruchs benötigt, vorhanden bzw. bereitgestellt (vgl. ebenda, S. 4f.). Mit dem Anspruch inhaltlich vernetzten Arbeitens muss auch strukturell kooperatives vernetztes Arbeiten einhergehen. »Auf der Inhaltsebene geht es um bedarfsgerechte Angebote. Auf der Funktionsebene geht es um die Stärkung von Familien im Sinne lebensbegleitenden Lernens in wichtigen Feldern durch Angebote und Dienstleistungen. Auf der Strukturebene wird nach der Entwicklung von Kooperationsformen und Netzwerken der familienbezogenen Dienste von Bildung, Beratung und Betreuung gefragt« (Pettinger/Rollik 2005, S. 137).

Familienunterstützende Angebote, die erstens systemische Zusammenhänge ernst nehmen und zweitens solche Familien erreichen wollen, die in besonderem Maße von Unterstützung profitieren können, müssen sich - buchstäblich - bewegen. Das bedeutet, dort präsent zu sein, wo die Familien sich tatsächlich aufhalten bzw. wo sie eine vertraute Anlaufstelle haben. Dies sind zum Beispiel Kindertagesstätten, die mit ihrem Betreuungsangebot Eltern in einer großen Streuung sozialer Milieus erreichen und sich in der Regel im Lebens- und Sozialraum der Familien befinden. Die Einrichtung der »Familienzentren« in Nordrhein-Westfalen folgt dieser Idee, indem sie eine Vielzahl von Informationen und tatsächliche Angebote aus den Bereichen Betreuung, Bildung, Beratung und offener Begegnung bereithält. Dies bedeutet für die Familien, an einem zunehmend vertrauten Ort die unterschiedlichen Unterstützungsangebote vorzufinden, ohne sich ständig an neue Orte (mit entsprechenden Hemmschwellen) begeben zu müssen. Für die beteiligten Institutionen und dort handelnden Fachkräfte bedeutet es eine Erweiterung des eigenen Blicks unter Einbeziehung von Aspekten, die im jeweiligen Arbeitsfeld allein so nicht gesehen werden.

So kommt für diejenigen, deren professioneller Blick sich in der alltäglichen Arbeit auf die Kinder richtet, der Blick auf die Eltern neu hinzu, während diejenigen, die in ihrer Profession in Bildung und Beratung mit Erwachsenen stehen, einen realen Blick auf konkrete Lebensräume und -umstände nehmen, ohne den ein umfassendes Verständnis familialer Interaktion und sozialen Verhaltens schwer – unter systemischen Gesichtspunkten eigentlich gar nicht – möglich ist.

5 Angebote zur Unterstützung der elterlichen Erziehungskompetenz

Es ist deutlich geworden, dass Eltern- und Familienbildung heute nicht mehr bedeuten kann, Erziehungsstrategien zu vermitteln, vielmehr muss sie dazu beitragen, erzieherische und allgemeine Handlungsoptionen erweitern zu helfen. Das bedeutet für Projekte der Eltern- und Familienbildung, Ressourcen der Eltern zu aktivieren, die es ihnen ermöglichen, diese (wieder) für sich und ihre Kinder nutzen zu können. Neue Erfahrungen mit deeskalierendem, die kindliche Persönlichkeit unterstützendem Kommunikations- und Interaktionsverhalten helfen Eltern, ihr Repertoire an Handlungsspielräumen zu erweitern und offen zu werden für die Erprobung entwicklungsfördernder Verhaltensweisen. Werden Eltern mit »Erziehungsrezepten« oder abstrakten Informationen konfrontiert, von deren unreflektierter Umsetzung in die eigene Erziehungspraxis sie sich schnelle Konfliktlösungsstrategien erhoffen, ist eher eine Schwächung als eine Stärkung ihrer Selbstwirksamkeitskraft und ihres Kohäsionsgefühls zu erwarten. Wollen Elternbildungskonzepte erfolgreich sein, dürfen sie nicht allein auf die erzieherische Qualifizierung der Eltern beschränkt bleiben, sondern müssen Eltern sowohl Raum für die Auseinandersetzung mit eigenen Lebensfragen, für Sinnorientierung und Perspektivenwechsel, Entspannung und Entlastung vom Familienalltag ermöglichen als auch Unterstützung für die Partizipation im Sozialraum bieten.

Alles das, was heute im weitesten Sinn unter Elternbildung subsumiert werden kann, ist ebenso verwirrend vielfältig wie die dazugehörigen Bezeichnungen: Elternarbeit, Elternwerkstatt, Familienteam, Eltern-AG, Elternschulung, Elterntraining oder dialogische Begleitung, Beteiligungsprojekte für Eltern, Handwerkszeug für Eltern oder Stärkung der Erziehungskraft der Eltern – hinter jedem dieser Begriffe stehen differenzierte konzeptionelle Entwürfe mit konkreten praktischen Umsetzungsideen (vgl. Tschöpe-Scheffler 2003 a, 2005 a). Zunehmend erweitern elektronische und digitale Medien (wie z. B. Elternratgeber im Internet, Elternchats und Foren oder Erziehungskurse auf CD-ROM) die Angebote der Elternbildung und ergänzen damit die klassischen Printmedien (Elternbriefe, Ratgeberliteratur, Elternzeitschriften). Die umstrittene RTL-Fernsehserie »Super Nanny« muss trotz fachlicher Kritik (Tschöpe-Scheffler 2005 c; Wahl/Hees 2006) an der entwürdigenden Zurschaustellung von Eltern und Kindern und den eher dirigistischen Vorgaben der »Expertinnen« zu den universellen Angeboten gezählt werden, da diese Sendung mit dem Präventionsziel antritt, Eltern sowohl in ihrer Erziehungssituation stärken als auch Orientierung geben zu wollen. Auf die Gefahren, die durch den Mythos einer »richtigen« Erziehung entstehen und Eltern in erster Linie zu Rezipientinnen und Rezipienten von Erziehungsstrategien, Rezepten und Maßnahmen machten, wird an anderer Stelle ausführlich eingegangen (Tschöpe-Scheffler 2005b).

Als »klassische« Eltern- und Familienbildung können nach wie vor Kursangebote für Mütter und/oder Väter und Eltern-Kind-Gruppen bezeichnet werden, die in regelmäßigen Einheiten einmal wöchentlich stattfinden, inhaltlich eine gewisse Programmstruktur aufweisen und nachfrageorientiert sind bzw. sich durch eine Kommstruktur auszeichnen.

Daneben gibt es Projekte und Veranstaltungen, die gezielt für schwer zu erreichende Zielgruppen konzipiert werden, z.B. Angebote mit eher erlebnisorientiertem Charakter, z.B. für Väter (und Söhne), Netzwerkangebote für alleinerziehende Elternteile, stadtteilbezogene Konzepte oder Sprachförderangebote für Eltern mit Migrationshintergrund etc. Die Suche nach ungewöhnlichen Orten wie z.B. Spielplätzen oder Supermärkten stellt sich als durchaus erfolgreiche neue Möglichkeit für erste Kontaktaufnahmen und daraus folgend weitere Formen der Zusammenarbeit zwischen Eltern, Semiprofessionellen und Fachkräften dar (Bündnis für Familie 2006; Armbruster 2006).

Um ihre Erziehungsverantwortung auch entwicklungsfördernd wahrnehmen zu können, benötigen Eltern neben der Begleitung durch Maßnahmen der Elternbildung allerdings auch gute Rahmenbedingungen und ein gut funktionierendes Netzwerk und nicht zuletzt eine positive Würdigung und gesellschaftliche Anerkennung ihrer Arbeit als Väter und Mütter. Die unten vorgestellten Angebote berücksichtigen dies, indem sie erstens in den letzten Jahren ihre Angebote vorwiegend dort platzieren, wo sich Familien aufhalten, zweitens indem sie die Netzwerkarbeit der Eltern untereinander unterstützen und indem sie drittens auch zielgruppenspezifische Veränderungen ihrer Konzeptstruktur vorgenommen haben.

Angesichts der Angebotsfülle wird ein Überblick unvollständig bleiben und kann lediglich Entwicklungslinien aufzeigen (Tschöpe-Scheffler 2003 a, 2005 a, 2005 b, 2006).

Die aktuelle Landschaft der Eltern- und Familienbildung erstreckt sich zur Zeit von standardisierten Konzepten mit klarer Programmstruktur über das Setting der Gruppenarbeit (sowohl mit Eltern als auch mit Eltern und Kindern) bis hin zu partizipativen Ansätze in Kindertageseinrichtungen, Familienzentren, Schulen oder Stadtteilen. Hinzu kommen niedrigschwellige Maßnahmen, die in den Familien durchgeführt werden. Auch mediale Angebote der Familienbildung, wie die klassischen Printmedien in Form von Elternratgebern, Elternzeitschriften und Elternbriefen, spielen neben

der wachsenden Bedeutung des Internets für junge Eltern, insbesondere Väter, als Informationsquelle eine Rolle. Darum wird Familienbildung sich verstärkt auch damit auseinanderzusetzen haben und das Internet in ihre Angebotsstruktur integrieren müssen.

Eltern-Kind-Gruppen bzw. Mütter-Kind-Gruppen haben besonders in den Familienbildungsstätten eine jahrzehntelange Tradition und gehören zu der »klassischen« Angebotsstruktur. Meist schließen sie sich an Geburtsvorbereitungskurse und Rückbildungsgymnastikgruppen an. Für Eltern von Säuglingen und Babys gibt es ein relativ großes Angebot, insbesondere während des ersten Lebensjahres des Kindes. Die Inhalte bestehen, ob nach dem Prager-Eltern-Kind-Programm (www.pekip.de), dem Konzept nach Emmi Pikler oder anderen Konzepten, meist aus drei Hauptelementen: Entwicklungsanregungen für die gleichaltrigen Babys durch Initiierung neuer Erfahrungen, Austauschmöglichkeit und Wahrnehmungsschulung für Mütter und Väter, Informationen über wichtige Fragen während des ersten Lebensjahres (Ernährung, Gesundheit, motorische Entwicklung etc). Je früher und selbstverständlicher Mütter und Väter im entwicklungsfördernden Umgang mit ihren Kindern unterstützt werden, desto besser können sie nicht nur ihre Erziehungsautorität wahrnehmen, sondern auch sichere Bindungsmuster anbieten.

Elternkurse, die eine klare Programmstruktur vertreten, grenzen sich zurzeit sehr voneinander ab und zeigen deutliche Unterschiede in der inhaltlichen und methodischen Gestaltung (vgl. für die folgenden Ausführungen: Tschöpe-Scheffler 2003, 2005 a). Entweder arbeiten sie nach humanistischen Schulen, wobei die Bandbreite vom personenzentrierten Ansatz über den individualpsychologischen bis zum (humanistisch-)eklektischen gehen kann, oder sie arbeiten vorwiegend verhaltenstherapeutisch und kognitiv-behavioral. Gemeinsam ist ihnen, dass es regelmäßige Treffen gibt, sie die Erziehungsfähigkeit der Eltern stärken wollen und in Kleingruppen durchgeführt werden.

Ein Elterntraining, das bereits seit Jahrzehnten auf dem Markt ist und dessen Begründer *Thomas Gordon* viele Eltern mit der »Familienkonferenz« in Verbindung bringen, wurde in den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts in vielen Familien gelesen und erprobt. Manche der Elternkurse, die in den 90er-Jahren entwickelt wurden, beziehen sich auf Gordon und speziell seine Methoden des »aktiven Zuhö-

rens« und der »Ich-Botschaften« oder auf den personenzentrierten Ansatz nach Carl Rogers, einem Lehrer Gordons. Inzwischen wurde mit dem »Familiy Effectiveness Training« noch einmal eine spezielle und in dieser Art neue Fokussierung auf die Familie vorgenommen (Breuer 2005).

Das Programm des Deutschen Kinderschutzbundes (DKSB) »Starke Eltern - Starke Kinder« gehört mit zu denjenigen, die momentan im deutschsprachigen Raum am meisten verbreitet sind. Es besteht in seinen Anfängen in Finnland schon seit 1985 und wurde im Kinderschutzbund Aachen von der Begründerin Paula Honkanen-Schoberth erprobt, bevor sie dann federführend im Jahr 2000 für den Bundesverband ein Kursleiterhandbuch herausgab, nach dem die Multiplikatorinnen jetzt geschult und in den Ortsverbänden eingesetzt werden. Ihm liegt ein eklektischer, auf humanistischen Konzepten begründeter Ansatz zugrunde, Aspekte der Individualpsychologie sind hier ebenso zu finden wie systemische oder kommunikationstheoretische Ansätze und Elemente aus dem personenzentrierten Ansatz und der Gesprächspsychologie, wie sie von Rogers und Gordon entwickelt wurden (Honkanen-Schoberth 2005). Die Eltern lernen u.a. ihre Werte in der Erziehung wahrzunehmen, sie genauer zu definieren und im Alltag zu realisieren.

Nicht minder weit verbreitet, bundesweit und im deutschsprachigen Ausland, aber aus einer anderen wissenschaftlichen Schule stammend ist das *Step-Elterntraining*, es basiert auf individualpsychologischen Grundlagen nach Alfred Adler und Rudolf Dreikurs, die das Zugehörigkeitsgefühl des Individuums als Antrieb für sein Verhalten verstehen (Kühn/Petcov 2005). Seit 1998 gibt es in Deutschland Step-Kurse, die sich sehr schnell verbreitet haben.

Schritte der Êrmutigung, die notwendig sind, damit Kinder sich positiv zugehörig fühlen können, werden im Kess Erziehungstraining erlernt, das von der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildung (AKF) konzipiert wurde und ebenfalls individualpsychologisch orientiert ist (Horst 2005). Das systemisch orientierte Elterncoaching arbeitet mit einzelnen Familien und wird besonders bei gewalttätigem oder selbstschädigendem Verhalten von Kindern und Jugendlichen eingesetzt. Das Coachingkonzept Haim Omers zur Unterstützung der elterlichen Präsenz in Form von gewaltlosem Widerstand dient der Wiederherstellung elterlicher Präsenz und basiert auf einer auf Deeskalation bedachten Haltung, die die Eltern mithilfe eines Coachs und eines selbst zusammengestellten Unter-

stützersystem aus dem Freundes- und Bekanntenkreis erlernen können (von Schlippe/Grabbe 2007; Omer/von Schlippe 2002). Als Gegenpol zu den bisher dargestellten, inhaltlich eher programmatischen Angeboten steht das Konzept »Eltern Stärken«, das nach der dialogischen Anthropologie Martin Bubers arbeitet und von Johannes Schopp (2005) entwickelt wurde. Hier wird der Ablauf nicht von einem professionellen Experten und einem didaktisch vorstrukturierten Konzept vorgegeben. Stattdessen steht der Dialog im Mittelpunkt. Auf der Basis von zehn Kernfähigkeiten des Dialogs werden mit den Eltern die für sie aktuellen Themen gemeinsam erarbeitet, die von einem Dialogprozessbegleiter moderiert werden.

Das neu entwickelte Empowerment-Konzept der *Eltern-AG* will eine niedrigschwellige, konstruktive Elternarbeit aufbauen und spricht die Eltern an ungewöhnlichen Orten, z.B. Spielplätzen, an, um sie zur Mitarbeit zu gewinnen. Der Ansatz ist partizipativ und ermutigt Eltern, an ihre Fähigkeiten zur Erziehung ihrer Kinder zu glauben und sich aktiv in die Elternrolle hineinzubegeben (Armbruster 2006).

In dem Kursangebot FuN - Familie und Nachbarschaft wird mit der gesamten Familie nach einem vorgegebenen achtstufigen immer wiederkehrenden Rahmenstrukturprogramm gearbeitet und dabei gleichzeitig Wert auf die Vernetzung mit einer Institution (Kindertageseinrichtung, Schule) und/oder dem Stadtteil gelegt. Die acht inhaltlichen Stufen wechseln zwischen erfahrungsorientiertem Spiel zwischen Eltern und Kindern, dem Austausch der Eltern untereinander, dem Spiel der Kinder, der Partnerarbeit zwischen Mutter/ Vater und einem Zielkind. Ein wichtiger Programmpunkt ist das gemeinsame Essen an Familientischen und die Strukturierung des Angebots durch Rituale (Brixius/Koerner/Piltman 2005). Da dieses Konzept vorwiegend in Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen und inzwischen auch mit Schulen angeboten wird, können Eltern, die einen besonderen Bedarf in der Unterstützung ihrer Erziehungsautorität haben und sich durch Angebote an klassischen Bildungsorten der Erwachsenenbildung eher weniger angesprochen fühlen, von den Erzieher/innen oder Lehrer/innen persönlich angesprochen und motiviert werden.

Erfahrungen mit kooperativen Familienprogramm (wie z.B. FuN – Familie und Nachbarschaft) zeigen, dass sich Erweiterungen elterlicher Erziehungskompetenz und eine Verbesserung selbsthilfeorientierter Vernetzung im Sozialraum einstellen können, wenn das

Prinzip institutioneller Kooperation und des »Transportes« entsprechender Angebote in den Sozialraum hinein umgesetzt wird (Tschöpe-Scheffler/Mörs-Hoffmann 2006).

Durch den »Transport« solcher präventiver Angebote in die Sozialräume hinein werden verstärkt auch solche Familien erreicht, die eher als Adressaten intervenierender Sozialarbeit gelten.

Die institutionelle »Atomisierung« familialer Lebenswirklichkeiten (Entwicklung von Partnerschaft, Kindererziehung, Bewältigung von Übergängen, Bewältigung materieller Sondersituationen ...), denen sich Familien selten zeitlich und räumlich getrennt, sondern zumeist gleichzeitig und komplex stellen müssen, wird in einer solchen Entwicklung institutioneller Angebote zumindest teilweise aufgehoben und damit näher an die Dynamik familialer Lebenswirklichkeiten und damit an die Familien selbst herangerückt. In den letzten Jahren werden verstärkt Kindertageseinrichtungen, Familienzentren und Schulen, Hebammenpraxen, Krankenhäuser oder Stadtteile als Orte von Veranstaltungen sowohl der klassischen Elternbildung als auch neuer Formen genutzt (Bündnis für Familie 2006). Soziale und pädagogische Dienste, die bislang häufig mehr oder weniger isoliert ihre jeweilige Fragestellung mit dem entsprechenden Setting bearbeiteten, erweitern nunmehr ihr Spektrum und nehmen auch jene Fragestellungen und Umstände in den Blick, die nicht oder scheinbar nicht zu ihrem speziellen Auftrag gehören. Aber nur im »Gesamtblick« kann die familiale Wirklichkeit erfasst und angemessene Begleitung und Unterstützung entwickelt und angeboten werden. Dies bedeutet nicht, dass unterschiedliche Unterstützungsund Hilfebereiche (etwa Bildung, Beratung, Therapie) ihre spezifischen Ansätze, Methoden und Kompetenzen »verwässern« - wohl aber, dass sie sich zueinander in Beziehung setzen und aufeinander verweisen können. Dies bringt ein Maß an Transparenz (qualitativer wie quantitativer Art) mit sich, das für manche Institution und die agierenden Personen ungewohnt ist.

Beeindruckende Beispiele hierzu aus Großbritannien (Early Excellence Centres, Pen Green) präsentierten, wie Elternarbeit in die Gemeinwesenarbeit integriert werden kann (Wehinger 2005); diese Modelle dienten u.a. dem Kinder- und Familienzentrum Berlin – Schillerstraße als Vorbild. Als konzeptionelle Erweiterung des institutionellen Erziehungs- und Bildungsangebots von Kindertagesstätten kann aufbauend auf den Erfahrungen des Early Excellence Centre in England die Förderung lebendiger Erziehungspartnerschaften

in Kindertageseinrichtungen als zukunftsweisend angesehen werden. Das seit 2003 laufende Projekt »Stärkung der Erziehungskraft der Familien durch und über den Kindergarten« (Stolz/Thiel 2005) knüpft beispielsweise hier an, um die Entwicklung bedarfsgerechter lebensweltorientierter Formen der Kooperation zwischen Familie und Kindergarten zu initiieren und begleiten.

Grundlegend für gelingende Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern und Erzieher/innen oder Lehrer/innen ist die innere Haltung bzw. das Selbstverständnis der professionellen Erzieher/innen gegenüber den Eltern. Die Förderung einer kooperativen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieher/innen setzt entsprechend Offenheit, Dialogbereitschaft sowie eine respektvolle wertschätzende Haltung voraus. Die Bereitschaft der professionellen Fachkräfte, Eltern als erste und wichtigste Erzieher/innen ihrer Kinder anzuerkennen, ist dabei ebenso wichtig wie die aktive Beteiligung der Eltern am institutionellen Erziehungsalltag (Tschöpe-Scheffler 2007a). Kindertagesstätten, die ca. 95 % der Familien aus allen sozialen Schichten und mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen erreichen, stellen damit eine der wichtigsten Institutionen der Prävention in der sozialen Infrastruktur dar. Familienzentren, in denen viele Angebote und Kontaktmöglichkeiten unter einem Dach gegeben sind, bieten von daher gute Bedingungen für niedrigschwellige Unterstützung und Begleitung von Familien.

Die Programme Opstapje – Schritt für Schritt und Hippy – Home Instructions for Parents of Preschool Youngster (www.hippydeutschland.de) sind zwei Beispiele für erfolgreiche sekundärpräventive Programme mit Geh-Struktur, die sich ursprünglich als Präventions- und Integrationsprogramm an Familien mit Migrationshintergrund richteten, inzwischen aber zunehmend auch biografisch benachteiligten Familien aus Deutschland angeboten werden.

Opstapje (Sann 2002) ist ein präventives Frühförderprogramm für Mütter (Eltern) mit Kleinkindern ab zwei Jahren. Durch pädagogisch sinnvolles Spielmaterial wird der Aufbau einer entwicklungsfördernden Eltern-Kind-Interaktion sowie eine altersgerechte ganzheitliche Entwicklung der Kinder unterstützt.

Hippy ist ein Eltern-Kind-Programm für Vorschulkinder, das insbesondere die Förderung kognitiver Fähigkeiten und sprachlicher Kompetenzen zum Ziel hat, um hierdurch die Bildungschancen der Kinder zu erhöhen. Das Programm möchte Mütter (Eltern) dazu ermutigen, ihre Erziehungsaufgaben selbstbewusst und eigenverant-

wortlich wahrzunehmen und sich ihrer Bedeutung als erste und wichtigste Bezugsperson, Erzieher/innen und Lehrer/innen ihrer Kinder bewusst zu werden.

Bei beiden Programmen werden mit der Absicht einer besseren Erreichbarkeit der Familien semiprofessionelle Laienhelfer/innen als zentrale Vermittler/innen eingesetzt. Die »Hausbesucherinnen« sind selbst Mütter mit eigener Erfahrung im Umgang mit kleinen Kindern, die aus dem soziokulturellen Umfeld der Familien stammen. Die in das Konzept integrierten Gruppentreffen, die in Einrichtungen des jeweiligen Sozialraums stattsinden, dienen vornehmlich der Informationsvermittlung sowie dem Erfahrungsaustausch und dem Kontaktaufbau der Eltern untereinander.

Alle der hier genannten Konzepte lassen sich gut in die Angebotsstruktur von Kindertagesstätten und Familienzentren integrieren. Durch die Organisation der Gruppentreffen in der nahe gelegenen Institution können Eltern die Institution und die Mitarbeiter/innen kennen lernen und Schwellenängste abbauen. Um auch besonders schwer erreichbare Familien für eine Teilnahme an niedrigschwelligen Bildungsangeboten gewinnen zu können, ist die Suche nach Türöffnern sehr bedeutend. Hier können wiederum vertrauensvolle von den Familien akzeptierte semiprofessionelle Fachkräfte der Schlüssel sein, um mit den Familien ins Gespräch zu kommen und zu erkunden, welche Barrieren bestehen und wie sie abgebaut werden könnten. So kann es notwendig sein, Eltern in besonders belastenden Lebenslagen zunächst die Gelegenheit zu gegeben, sich mit ihren individuellen Lebensthemen oder Lebensproblemen – ihren existenziellen Sorgen – in geeigneter Weise auseinanderzusetzen.

Auch Müttertreffs nach dem »Tupperpartysystem«, genannt FemmesTische (www.femmestische.ch), bei denen eine Mutter ihr bekannte Mütter zu sich nach Hause einlädt und eine Moderatorin (meist geschulte Laienhelfer/innen) den Austausch über Erziehungsfragen im privaten kleinen Kreis moderiert, gehören zu den eher niedrigschwelligen Angeboten.

Nach dem Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe arbeitet das Konzept der »Stadtteilmütter Essen – Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich«. Mütter mit Migrationshintergrund werden ausgewählt, um als Multiplikatorinnen in der Kindertageseinrichtung und im Stadtteil tätig zu sein (Breitkopf/Schweitzer 2005). Sie werden als Semiprofessionelle qualifiziert und leiten eine Müttergruppe aus ihrem kulturellen und sprachlichen Milieu (sechs

Stunden wöchentlich mit finanzieller Honorierung) mit dem Ziel, den Müttern die Inhalte der Elementarerziehung vertraut zu machen und sie anzuleiten, den Alltag ihrer Kinder durch spielerische Anregungen und sprachliche Förderung zu begleiten.

Zur Förderung einer bedarfsgerechten lebensweltorientierten Angebotsstruktur im Sozialraum, die den sehr unterschiedlichen Bedürfnislagen von Familien gerecht werden kann, gibt es in einigen Städten pädagogische Fachkräfte als Eltern- und Familienbildungsberater/innen bzw. Präventionsbeauftragte. Die Berater/innen verfügen über fundierte Kenntnisse der Eltern- und Familienbildungslandschaft (strukturierte Elternkurse, Familienprogramme, offene Angebote für unterschiedliche Bedarfslagen etc.) und haben die Aufgabe, im jeweiligen Sozialraum Bedarfsanalysen durchführen, um auf dieser Grundlage die Zusammenführung geeigneter Angebote zu koordinieren. In Zusammenarbeit mit den Mitarbeiter/innen der Kindertagesstätten, den Lehrer/innen der Schulen, den sozialen und medizinischen Diensten, den jeweiligen Trägern und nicht zuletzt mit den Familien selbst kann so eine bedarfsgerechte lebensweltorientierte Angebotsstruktur entwickelt und vertieft werden.

Immer mehr Gemeinden und Städte integrieren im Rahmen kommunaler Strukturveränderungen diese Art der *interdisziplinären Förderung* von Familien und bieten umfassende stadtteilnahe Gesamtkonzepte an.

6 Wie kommt Prävention zu den Eltern?

Je nach »Eltern-Typ« kann die Motivation, Unterstützung zu suchen, sehr unterschiedlich sein: Interessierte und motivierte Eltern, übermotivierte Eltern, hilflose oder entmutigte Eltern haben unterschiedliche Wünsche an die Art der Unterstützung (Tschöpe-Scheffler 2006b). Interessierte und motivierte Eltern bekommen entweder gerade ihr erstes Kind oder haben kleine Kinder. Sie möchten von Anfang an richtig handeln, sind sehr aufgeschlossen, interessiert und wollen gerne dazulernen.

Übermotivierte Eltern wissen schon sehr viel, weil sie sich ausgiebig informiert haben und auf keinen Fall Fehler in der Erziehung machen wollen oder etwas bei ihrem Kind versäumen wollen. Diese Eltern stehen oft unter hohem Druck und muten auch ihren Kindern viel zu. Oft suchen diese Eltern Rat, weil sie noch »besser«

und »perfekter« sein möchten. Für sie kann es erleichternd sein, wahrnehmen zu lernen, dass ihr Kind mit seinen Selbstentfaltungskräften vieles eigenständig reguliert und sie nicht alles für, sondern mehr mit ihrem Kind entscheiden und gestalten können. Eltern, Kinder und das Beziehungsgefüge können durch unterstützende Beratung entlastet werden.

Die eher hilflosen und entmutigten Eltern stehen vor besonderen Erziehungsproblemen, für die sie keine Lösung finden. Oft haben sie resigniert aufgegeben, wenn ihre vergeblichen Bemühungen, den Schwierigkeiten mit ihren Möglichkeiten zu begegnen, fehlgeschlagen sind. Gewalt und wechselseitige Missachtung belasten die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, beide brauchen ganz konkrete und schnelle Hilfen für den Alltag, damit sie aus der Gewaltspirale herausfinden.

Eltern, die ihr Leben als willkürlich und ihr Tun als sinnlos erleben, sich als Opfer ihrer Lebensbedingungen wahrnehmen oder sich den Forderungen ihrer Kindern ausgeliefert fühlen, haben wenig motivationale Kraft, ihre Lebenssituationen zu ändern. Die Schwierigkeiten lähmen, und selbst wenn Unterstützungsmöglichkeiten im weiteren Umkreis vorhanden sind, können diese aus mangelnder Antriebs- und Selbstüberzeugungskraft nicht wahrgenommen werden. Entsprechend dem Modell der Salutogenese (Antonovsky 1997) können Probleme nur dann als positive Herausforderungen, die bewältigbar sind, verstanden werden, wenn das eigene Leben als verstehbar und als handhabbar erlebt wird. Werden Menschen mit ihren Ressourcen (inneren und äußeren) konfrontiert und erfahren, dass ihr Leben grundsätzlich auch durch eigene Kraft bewältigbar ist, kann sich ein Kohärenzgefühl entwickeln.

Antonovsky benennt in seinem Modell der Salutogenese u.a. drei Bedingungen für das Kohärenzgefühl: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns (Antonovsky 1997).

Niedrigschwelligkeit zeichnet sich neben der Kostengünstigkeit, der begleitenden Kinderbetreuung und dem geringen Verbindlichkeitsgrad auch dadurch aus, dass Angebote im gewohnten Umfeld mit vertrauten Personen, die eine hohe Akzeptanz vermitteln, zur Verfügung stehen. Die häufig geäußerte Klage »Eltern, die Elternbildung bräuchten, kommen ja nicht in die Veranstaltungen«, stimmt dann, wenn Angebote der Kommstruktur als einzige Wege der Elternbildung präsentiert werden. Werden Eltern in ihrem Sozialmilieu und von ihnen vertrauten Bezugspersonen angesprochen, sind

sie eher bereit, im Rahmen ihrer Möglichkeiten mitzuarbeiten. Hier sind besonders die Hausbesuchsprogramme zu nennen, die die Eltern zuerst individuell in ihrem häuslichen Umfeld erreichen. Darüber hinaus ist angesichts veränderter gesellschaftlicher Strukturveränderungen Elternbildung keineswegs nur für speziell ausgewählte Elterngruppen hilfreich, sondern kann für alle Eltern aus unterschiedlichen Gründen sinnvoll sein, z.B. als Entlastung und Ermutigung für Eltern, die an sich und ihre Kinder einen besonders hohen Perfektionsanspruch haben.

Insbesondere Eltern, die einen erschwerten Bildungszugang haben oder (noch) motivationsschwach sind, werden als eine Zielgruppe betrachtet, die es in Zukunft besser zu unterstützen gilt. Im Sinne der Familienbildung als elementarem Bestandteil familienunterstützender Angebote wird es immer dringender, weitere und neue Zielgruppen zu erreichen (vgl. auch Deutscher Verein 2007, S. 5 ff.).

Zukünftig werden gerade kooperative, bündelnde, integrierende Ansätze wegweisend sein, da sie den aktuellen Entwicklungen eines systemisch-vernetzten Denkens entsprechen. Institutionen und handelnde Fachkräfte, die sich der Komplexität familialer Lebenswirklichkeiten in ihrer Arbeit mit den Familien so stellen, wie die Familien es in ihrem Alltag ständig tun müssen, werden qualitativ erweiterte Zugänge zu den Familien finden und damit noch mehr in der Lage sein, Familien bei der Entdeckung und Stärkung ihrer individuellen und sozialen Ressourcen zu begleiten.

7 Literatur

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen

Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung & Beratung e.V.(AGEF) (Hrsg.) (1982): Materialien für die Praxis der Familienbildung. Neue Projekte, Ansätze, Methoden. Bonn

Armbruster, Meinrad (2006): Eltern-AG. Heidelberg

Bauer, Petra/Brunner, Ewald J. (Hrsg.) (2006): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau Bäuerle, Wolfgang (1971): Theorie der Elternbildung. Weinheim

- Bäuerle, Wolfgang (1973): Elternbildung: Aufgaben, historische Entwicklung und heutiger Stand. In: Schleicher, Klaus: Elternmitsprache und Elternbildung. Düsseldorf, S. 85-104
- Baum, Doris (2007): Elternschaft als Bildungsthema. Linz
- Breitkopf, Tanris/Schweitzer, Helmuth (2005): Elternbildung und interkulturelle Sprachförderung Stadtteilmütterprojekt. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung eine kritische Übersicht. Opladen, S. 237–255
- Breuer, Karlpeter (2005): Thomas Gordon's Family EffectivenessTraining. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (IIrsg.): Konzepte der Elternbildung eine kritische Übersicht. Opladen, S. 25–40
- Brixius, Bernd /Koerner, Sabina./Piltman, Birgit (2005): FuN der Name ist Programm – Familien lernen mit Spaß. In: Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen, S. 23–25
- Bundesministerium für Familie und Senioren (Hrsg.) (1992): Handbuch zur örtlichen und regionalen Familienpolitik. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Familie und Senioren. Stuttgart/Berlin/Köln
- Bündnis für Familie (Hrsg.) (2006): Familie im Stadtteil. Die Bedeutung des sozialen Nahraums für Erziehung, Bildung und Aufwachsen. Nürnberg
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007): Bestandsaufnahme und Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung der Familienbildung. Berlin
- Fthenakis, Wassilios E./Minsel, Beate (2002): Die Rolle des Vaters in der Familie. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Band 213. Stuttgart
- Grossmann, Klaus E. (2000): Bindungsforschung im deutschsprachigen Raum und der Stand bindungstheoretischen Denkens. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 47, Heft 3, München, S. 221–237
- Heidrich, Martin (2003): Aspekte systemisch-konstruktivistischer Sozialpädagogik. In: Badry, Elisabeth/Buchka, Maximilian/Knapp, Rudolf (Hrsg.): Pädagogik, Grundlagen und Arbeitsfelder, 4.überarb. Auflage, München, S. 209-215
- Heuwinkel, Dirk (1999): Gesellschaftliche Zukunftstrends und Anforderungen an familienbezogene Dienste im Lebensraum. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Familienbildung 2010, Orientierungsrahmen für die Weiterentwicklung familienbezogener Dienste. Bönen
- Honkanen-Schoberth, Paula (2005): Starke Eltern Starke Kinder« Elternkurse des Deutschen Kinderschutzbundes mehr Freude, weniger Stress mit den Kindern. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.) (2005 a): Konzepte der Elternbildung eine kritische Übersicht. Opladen, S. 41–50

- Horst, Christof (2005): Kess-erziehen und Familie entspannter (er)leben. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung eine kritische Übersicht. Opladen, S. 85–99
- Kronbichler, Josef (1979): Familienbildungsstätten in kirchlicher Trägerschaft im Bistum Münster. Dissertation an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster
- Kühn, Trudi./Petcov, Roxana (2005): STEP Das Elterntraining Erziehungskompetenz stärken – Verantwortungsbereitschaft fördern. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen, S. 67–84
- Nave-Herz, Rosemarie (1964): Die Elternschule. Berlin
- Nickel, Horst/Quaiser-Pohl, Claudia (Hrsg.) (2001): Junge Eltern im kulturellen Wandel. Untersuchungen zur Familiengründung im internationalen Vergleich. Weinheim/München
- Omer, Haim/Schlippe, Arist von (2002): Autorität ohne Gewalt. Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen. Göttingen
- Pettinger, Rudolf/Rollik, Heribert (2005): Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe, herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. [Online] verfügbar unter: www.bmfsfj.de/Publikationen/familienbildung/root.html
- Pikler, Emmi/Tardos, Anna (2001): Miteinander vertraut werden. Freiburg im Breisgau
- Sann, Alexandra (2002): DJI Opstapje Schritt für Schritt [Online] Verfügbar unter: www.vivafamilia.de/Downloads/Sann_DJI_Opstapje.pdf
- Sann, Alexandra (2003): Guter Start mit Opstapje. In: DJI-Bulletin 2002, Heft 60/61, S. 3-5. München
- Saßmann, Heike./Klann, Notker (2002): Es ist besser das Schwimmen zu lehren als Rettungsringe zu verteilen. Beratungsstellen als Seismografen für Veränderungen in der Gesellschaft. Freiburg im Breisgau
- Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich/Fuchs, Kirsten/Pfizenmaier, Eva (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen
- Schlippe, Arist von/Grabbe, Michael (2007): Werkstattbuch Elterncoaching. Elterliche Präsenz und gewaltloser Widerstand. Göttingen
- Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (1996): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen
- Schneewind, Klaus A. (1999): Familienpsychologie (2. überarbeitete Auflage). Stuttgart
- Schoenaker, Theo (2003): Mut tut gut. Das Encouraging-Training. Sinntal

- Schopp, Johannes (2005): Eltern Stärken Dialogische Elternseminar Ein Leitfaden für die Praxis. Opladen
- Schymroch, Hildegard (1989): Von der Mütterschule zur Familienbildungsstätte. Freiburg im Breisgau
- Smolka, Adelheid (2002): Beratungsbedarf und Informationsstrategien im Erziehungsalltag. Dokumentation des ifb. Bamberg
- Stolz, Uta/Thiel, Thomas (2005): Kinder gemeinsam in die Welt begleiten.
 Elternbildung und Erziehungspartnerschaft als Angebot des Kindergartens.
 In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung eine kritische Übersicht., Opladen S. 199–212.
- Süss, Gerhard J./Pfeifer, Walter-Karl P. (1999): Frühe Hilfen. Die Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung. Gießen
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2003 a): Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht. Wiesbaden
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2003 b): Fünf Säulen der Erziehung. Mainz
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2004): Qualitätsfragen an Elternkurse Wie man Konzepte leichter beurteilen kann. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 8, S. 4–7.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.) (2005 a): Konzepte der Elternbildung eine kritische Übersicht. Opladen
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.) (2005 b): Perfekte Eltern und funktionierende Kinder? Vom Mythos der richtigen Erziehung. Opladen
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2005 c): Die Super Nanny. Schnelle und simple Methoden im Sinne einer Fastfoodpädagogik. In: Forschung und Lehre, Jg.12, Heft 4, S. 168–188.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2005 d): Innovative Formen der Stärkung der Elternkompetenz: Elternbriefe Elternkurse Elternbildung. In: Deegener, G./Körner, W. (Hrsg.): Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch. Göttingen, S. 59-93
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2006 a): Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung durch Angebote der Elternbildung. In: Bauer, P./Brunner, E. J. (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau, S. 174-192
- Tschöpe-Scheffler, S (2006b): Die Arbeit mit hilflosen Eltern zehn Empfehlungen. In: Deutsche Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung und -vernachlässigung (DGgKV) e.V., Jahrgang 9, Heft 2, Kiel, S. 27–42
- Tschöpe-Scheffler, S. (2007a): Elternbildungsarbeit im öffentlichen Interesse. In: Homfeldt, H. G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.): Elternarbeit in der Heimerziehung, München, S. 16–31

- Tschöpe-Scheffler, S. (2007b): Erziehungspartnerschaften. Einführungsvortrag. In: Fachtagung Erziehungspartnerschaften der Stadt Köln am 20.05.2006. Dokumentation. Köln, S. 18–23
- Tschöpe-Scheffler, S./Mörs-Hoffmann, S. (2006): Pilotstudie der Evaluation des Elternkurses FuN. Köln
- Tsirigotis, Cornelia./Schlippe, Arist von/Schweitzer-Rothers, Jochen (Hrsg.) (2006): Coaching für Eltern. Mütter, Väter und ihr »Job«. Heidelberg
- Wahl, Klaus./Hees, Katja (Hrsg.) (2006): Helfen Super Nanny und Co? Ratlose Eltern Herausforderung für die Elternbildung. Berlin
- Walper, Sabine./Pekrun, Reinhard (Hrsg.) (2000): Familie und Entwicklung. Perspektiven der Familienpsychologie. Göttingen
- Walter, Heinz (Hrsg.) (2002): Männer als Väter. Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie. Gießen
- Wehinger, Ulrike (2005): Einblick in die Arbeit des Pen Green Centre, Northhamptonshire, England. Ein Zentrum der besonderen Art. In: Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung eine kritische Übersicht. Opladen, S. 175–187
- Wirtz, W. (1995): Bildungsarbeit mit sozial benachteiligten Familien. Unveröffentlichte erziehungswissenschaftliche Arbeit an der Universität Essen
- Wirtz, W. (2003): Praxisfeld Familienbildung und Beratung von Familien. In: Badry, Elisabeth/Buchka, Maximilian/Knapp, Rudolf (Hrsg.): Pädagogik, Grundlagen und sozialpädagogische Arbeitsfelder. München

www.femmestische.ch

www.hippy-deutschland.de