

### Selbstvergewisserung in Eltern-Kind-Gruppen: doing family in der institutionalisierten Familienbildung

Thomas, Severine

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

**Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:**

Verlag Barbara Budrich

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Thomas, S. (2013). Selbstvergewisserung in Eltern-Kind-Gruppen: doing family in der institutionalisierten Familienbildung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 8(3), 273-285. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-391508>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

## Selbstvergewisserung in Eltern-Kind-Gruppen: Doing family in der institutionalisierten Familienbildung

Severine Thomas



Severine Thomas

### **Zusammenfassung**

Viele Eltern nutzen mittlerweile recht selbstverständlich institutionalisierte Bildungsangebote unmittelbar vor und nach der Geburt bis zum Eintritt ihres Nachwuchses in die Krippe oder Kindertagesstätte. In einem Forschungsprojekt<sup>1</sup> in der Region Südniedersachsen wurden in Kooperation mit sechs Familienbildungsstätten Elternbildungsprozesse in pädagogisch angeleiteten Eltern-Kind-Gruppen untersucht. Der Beitrag präsentiert Ergebnisse, die aus der Analyse von 21 leitfadengestützten Interviews mit Eltern aus laufenden Eltern-Kind-Gruppen hervorgegangen sind. Die Diskussion fokussiert das Zusammenwirken von Familien-erziehung und non-formellen, institutionalisierten Bildungsangeboten. Im Hinblick auf ein zeitlich zunehmend früheres Aufsuchen von Bildungsinstitutionen wird diskutiert, wie Familien bereits in der frühen Familienphase öffentliche Bildungsorte zur Selbstvergewisserung in ihrem erzieherischen Handeln und in ihrer Identifikation als ‚gute Eltern‘ nutzen. Ferner wird analysiert, inwieweit die Gruppe selbst zu einem etablierten Erfahrungsraum im Familienalltag wird. Dies könnte bedeuten, dass die Herstellungsleistungen im Sinne eines doing family oder doing parenthood in besonderer Weise durch Formate der institutionellen Familienbildungsarbeit geprägt werden. Die Konstruktion von Familie und Öffentlichkeit als gegensätzliche soziale Sphären würde vor diesem Hintergrund an Eindeutigkeit verlieren.

*Schlagerworte:* Familienbildung, Doing family, Elternschaft, Selbstvergewisserung

*Self-Assurance in Parent-Child Groups: Doing family in institutions offering professional family education*

### **Abstract**

Today, many parents make use of institutionalized family education schemes very much as a matter of course before or after the birth of their children and until they visit a daycare centre. As part of a research and transfer project realized in six family education centres in the south of Lower Saxony, we analyzed processes of family education in parent-child groups conducted by education professionals. The article outlines findings developed from an evaluation of 21 guided interviews with parents taking part in parent-child groups at the time of the assessment. The discussion is focused on the interaction between education and upbringing in families and non-formal institutionalized educational schemes for families. As people are seeking out institutions of non-formal education at an increasingly early stage, we discuss how families already use public places of education in the early stages of family life for self-assurance. Do they also use these groups and other schemes to gain certainty about their children's upbringing and identify with the role of 'good parents'? Furthermore there is an analysis of the extent to which the group itself becomes an established realm of experience in families' everyday lives. This could mean that doing family or doing parenthood is shaped in a specific way by institutionalized forms of family education. The construction of family and public life as contrasting social spheres would lose its unambiguous nature.

*Keywords:* Family education, Doing family, Parenthood, Self-Assurance

## 1 Eltern-Kind-Gruppen als Angebot der Familienbildung

Familienbildungsstätten sind gerade in der frühen Familienphase einer der ersten Orte, den Eltern als Institutionen der frühpädagogischen Bildung kennenlernen. Eltern nutzen diese Angebote zur Information, Beratung, mitunter auch zur individuellen Begleitung und Unterstützung, aber – im Hinblick auf Eltern-Kind-Gruppen – in besonderer Weise auch als Gelegenheiten für Gemeinschaftserfahrungen und Netzwerkbildung. In der frühen Familienphase eröffnen sie Räume einer geschützten Öffentlichkeit (vgl. *Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung* 2008).

Dieser Beitrag bezieht sich ausschließlich auf die institutionelle Familienbildung in Form von professionell angeleiteten, themenunspezifischen Eltern-Kind-Gruppen für Familien mit Kindern von 1 bis 3 Jahren in der Trägerschaft von *Familienbildungsstätten*.<sup>2</sup> Sie bilden den größten Anteil mit dem differenziertesten und für die einzelnen Familienphasen umfassendsten Angebot (vgl. *Lösel* u.a. 2006). Die Anwesenheit von Eltern und Kindern bedeutet eine Orientierung an zwei Zielgruppen und schließlich an vier Interaktionsbeziehungen: Eltern-Eltern, Eltern-Kind, Kursleitung-Kind und Kursleitung-Eltern.

Bei pädagogisch angeleiteten Eltern-Kind-Gruppen handelt es sich um ein Bildungsangebot für Familien, das zwischen Erwachsenenbildung und präventiver Jugendhilfe (vgl. *Iller* 2010; *Rupp* u.a. 2004; *Schiersmann* 2001; *Schiersmann/Thiel* 1999; *Schiersmann* u.a. 1998) angesiedelt ist. Es zeigt sich allerdings, dass institutionelle Bildungsangebote für die Zeit nach der Geburt bis zum Eintritt in Krippe oder Kindergarten eher von gut situierten Mittelschichtfamilien nachgefragt werden – also die Idee eines präventiven Bildungsangebots nicht vorrangig benachteiligte oder sozial unterprivilegierte Familien erreicht. Ihr Zielhorizont bewegt sich innerhalb eines Spektrums aus ambitionierten Bildungsansprüchen engagierter Eltern, über einen Bildungsbedarf von Eltern im Interesse einer „gelingenden Elternschaft“ (*Schmidt-Wenzel* 2010), bis zu einer im fürsorgerischen Sinn verstandenen Bildungsbedürftigkeit von Familien (vgl. *Gilles-Bacciu* u.a. 2008; *Thiesen* 2010). Gleichzeitig verweist die frühzeitige Inanspruchnahme von non-formellen Bildungsangeboten nach der Geburt eines Kindes auf die Suche von Familien nach Gelegenheiten zu sozialer Begegnung mit anderen Familien und nach einer institutionell angebotenen, fachlichen Begleitung in der Phase früher Elternschaft.

Somit wird die „Strukturdifferenz“, die Familien gegenüber einer professionellen pädagogischen Praxis attestiert wird (*Xyländer* u.a. 2006, S. 18), diffuser, je intensiver institutionelle pädagogische Angebote genutzt werden. Diese Strukturdifferenz wird damit aber nicht grundsätzlich aufgehoben. So verweist *Liegle* (2005) auf die Wichtigkeit der Familie für die kindliche Entwicklung. Allerdings kann das Nutzungsverhalten gegenüber formalen Bildungsangeboten als ein Ausdruck moderner familiärer Kulturpraktiken interpretiert werden, innerhalb derer sich Familien selbst in ihrer Rolle als Erziehungs-, Bildungs- wie auch Lebensort neu konstituieren und als Familie individuell hervorbringen müssen (vgl. *Schier/Jurczyk* 2007). Genau genommen handelt es sich hierbei aber um ein weibliches Phänomen, denn nach wie vor sind über 90% der Erwachsenen in Eltern-Kind-Gruppen weiblich (vgl. *Gilles-Bacciu/Karr* 1987; *Zipfel/Thomas/Cloos* 2012).

Insofern bildet die pädagogische Praxis, die von Eltern *gewählt* wird, nicht nur ihre Bildungsvorstellungen, sondern auch ihr Selbstkonzept von Familie ab. Mit der wachsenden Präsenz von Bildungsinstitutionen im familiären Alltag, z.B. in Form von frühpäda-

gogischen Angeboten, stellt sich die Frage nach deren Stellenwert für Eltern im Sinne von Erziehungs- und Bildungsagenten.

Der Beitrag geht vor diesem Hintergrund der Frage nach, welche Bedeutung der Besuch einer Eltern-Kind-Gruppe für die Herstellung familiärer Alltagspraktiken einnimmt und fokussiert dabei insbesondere auf den Prozess der Selbstvergewisserung der Eltern innerhalb der Gruppe.

## 2 Die Bedeutung der institutionalisierten Familienbildungsarbeit für Eltern heute – ein wenig erforschtes pädagogisches Handlungsfeld

Elterliche Erziehungsfähigkeit wird einerseits beschrieben als eine angeborene Erziehungskompetenz, andererseits zu einer berufsmäßigen Tätigkeit erklärt. So vertritt *Baum* die Auffassung, dass Elternschaft einer Erziehungskonzeption und Erziehungsorganisation bedarf (vgl. *Baum* 2006, S. 15). Die historische Entwicklung der Familienbildung deutet darauf hin, dass Elternschaft einen genuinen Bildungsbedarf nach sich zieht, dass also mit der biologischen Elternschaft kein pädagogisches Expertentum einhergeht. Der Rückgriff auf die eigenen Erziehungserfahrungen genügt in der Regel nicht, da sich im Zuge des gesellschaftlichen Wandels die familialen Lebensbedingungen in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess befinden, so dass sich auch Paradigmen der Erziehung neu konturieren. Familie ist keine selbstverständliche Sozialform mehr. Sie generiert sich vielmehr als ein permanenter Konstruktionsprozess, welcher durch unbeständige soziale und wirtschaftliche Verhältnisse geprägt ist (vgl. *Baader* 2008; *Beck* 1986, S. 193). *Schier/Jurczyk* sprechen von einer „Entgrenzung von Familie“ (*Schier/Jurczyk* 2007, S. 13). Die Lebenssituation moderner Familien kennzeichnet sich demzufolge als eine kontinuierliche Aushandlung der eigenen sozialen Kontur sowie der sozialen Praktiken, die das Familienleben kennzeichnet. Diese Aushandlung vollzieht sich entlang der individuellen Bedürfnisse der Familienmitglieder sowie der gesellschaftlichen Normierungen, sozialstaatlichen und politischen Regulierungen, insbesondere aber auch der arbeitsmarktbedingten wirtschaftlichen Verhältnisse des Familienhaushalts. Die Autorinnen beschreiben dieses *doing family* als „Prozesse, in denen im alltäglichen und biographischen Handeln Familie als gemeinschaftliches Ganzes permanent neu hergestellt wird“ (ebd., S. 10). Sie weist unter modernen gesellschaftlichen Verhältnissen vielfältige Zusammensetzungen und Zugehörigkeiten mit zum Teil „multilokalen familialen Fürsorgebeziehungen“ (ebd., S. 11) auf. Gleichzeitig sind Familien aufgrund hoher Anforderungen an Flexibilität und Mobilität im Arbeitsleben auf die Bereitschaft zu teilweise ungewöhnlichen Konstellationen des Zusammenlebens – auf Dauer oder auf Zeit – verwiesen. Diese alltäglichen Anpassungsleistungen zwischen den eigenen Ansprüchen an ein individuell gestaltetes Familienleben sowie der Entwurf von Lebensmodellen, die auch beruflichen Anforderungen gerecht werden (müssen), sind emotional und alltagspraktisch hoch voraussetzungsvoll, da diese individualisierten Konstrukte kaum einen Rückgriff auf bestehende Praktiken zulassen.

In diesem kontinuierlichen familialen Herstellungsprozess ist es zudem zu einer wachsenden institutionellen Durchdringung von Familienaufgaben gekommen (vgl. *Rupp/Mengel/Smolka* 2010, S. 24f.; *Ecarius* 2002). Bereits in der frühen Familienphase übernehmen institutionelle Bildungsangebote heute eine wichtige Orientierungsfunktion für

Familien. Diese Institutionen werden somit zu einem etablierten Bestandteil in der Gestaltung des Familienalltags und werden zu Variablen des doing family – sei es bei der Wahl von Bildungsangeboten, aber auch hinsichtlich der Inanspruchnahme von Kinderbetreuungsangeboten.

Dieser Trend geht mit deutlich veränderten Erwartungen an Eltern im Hinblick auf die Übernahme einer aktiven Bildungsaufgabe für ihre Kinder einher (vgl. *Nave-Herz* 2012). Die Erfüllung einer tragenden Bildungsfunktion wird nicht mehr überwiegend den klassischen Institutionen ‚Kindergarten‘ und ‚Schule‘ zugeschrieben. *Büchner/Brake* (2006) zeigen, dass die soziale Position in der Gesellschaft über den Erwerb symbolischen Kapitals von der Herkunftsfamilie maßgeblich mit hergestellt werden muss. Außerdem wurde „wie nie zuvor in der Geschichte unseres Kulturkreises die frühkindliche Erziehung den Eltern so exklusiv überantwortet“ (*Nave-Herz* 2012, S. 35). Vor diesem Hintergrund kennzeichnet auch die Teilnahme an Eltern-Kind-Gruppen das Interesse vieler Eltern an einem frühzeitigen Zugang zu Bildungs- und Förderangeboten für Kinder und Familien (vgl. *Gilles-Bacciu* 1993).

Eltern selbst wird in diesem Zug ein Bildungsbedarf vermittelt, der mitunter das Credo einer prinzipiellen Bildungsbedürftigkeit in sich trägt. Auch wenn es immer vielfältigere institutionalisierte Formen der Familienbildung und Elternbegleitung gibt, bedeutet dies nicht, dass Eltern damit aus ihrer Erziehungsverantwortung genommen werden – im Gegenteil: „Familie wird (...) zunehmend als wichtiger Ort des Lernens und der umfassenden Bildung (wieder-)entdeckt und zwar im Sinne einer wertvollen Ressource, gleichzeitig aber in bestimmten Konstellationen als schwerwiegende Hypothek und Einschränkung für die produktive Lebensbewältigung“ (*Xyländer* u.a. 2006, S. 11). Damit angesprochen ist die starke Interdependenz von Bildungschancen und familiärer Herkunft (vgl. *Büchner/Brake* 2006). *Lange* konkretisiert den Stellenwert der Familie für die kindliche Entwicklung dahingehend, dass sie einerseits an Bedeutung verliert, da sich für Kinder mehr familienunabhängige Erfahrungsräume auftun. Andererseits wird die Familie „wichtiger als Selektions- und Interpretationsinstanz für diese Vielfalt und deren Integration in eine gelingende Lebensführung“ (*Lange* 2007, S. 186f.). Vor diesem Hintergrund ist die Erziehung bereits in der frühen Familienphase stärker mit dem Spektrum öffentlicher bzw. institutionalisierter Bildung verwoben.

Im Hinblick auf Eltern-Kind-Gruppen kann angenommen werden, dass gerade die frühe Familienphase durch einen ausgeprägten Orientierungsbedarf gekennzeichnet ist, so dass den Familienbildungsangeboten für Familien mit Kindern zwischen 0 und 3 Jahren trotz des zeitlich geringen Umfangs von i.d.R. 1,5 Stunden in der Woche eine hohe Alltagswirksamkeit und präventive Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. *Pettinger/Rollik* 2005; *Schiersmann* u.a. 1998; *Schiersmann/Thiel* 1999). Über die konkrete Bedeutung von Familienbildungsangeboten für die Ausgestaltung des Familienalltags liegen aber bisher kaum Forschungsergebnisse vor (vgl. *Iller* 2010).

*Lösel* u.a. (2006) und *Mühler/Spieß* (2008) weisen auf das Fehlen von Studien zum Nutzungsverhalten und zur Wirksamkeit von non-formellen Förderangeboten in der frühen Kindheit hin. Obwohl oder weil viele der Familienbildungsangebote sich an Kinder und ihre Eltern richten, werden sie kaum als professionelle frühpädagogische Settings wahrgenommen. Es besteht in den meisten Familienbildungsangeboten keine exklusive Konstellation zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft, auf die sich u. a. ein Schwerpunkt frühpädagogischer Forschung richtet. Ferner trägt der geringere Betreuungsumfang für Kinder, die ohne Eltern an Kursen und Gruppen teilnehmen, dazu bei, dass diese Form der institutionalisierten Fremdbetreuung in der Frühpädagogik kaum als pädagogisches

Handlungsfeld wahrgenommen wird. Hinzu kommt, dass die pädagogischen Fachkräfte in der Familienbildungsarbeit kein verbindliches berufliches Kompetenzprofil aufweisen. Nicht alle verfügen über eine pädagogische Grundausbildung und die geforderten fachlichen Standards für die Arbeit mit Unter-Dreijährigen variieren je nach Einrichtungsträger. Auch im Hinblick auf eine Institutionenforschung hat es bisher überwiegend zahlenmäßige Bestandsaufnahmen über Familienbildungsstätten in der wissenschaftlichen Literatur gegeben (vgl. *Schiersmann* u.a. 1998; *Lösel* u.a. 2006; *Rupp/Smolka* 2007). Als Institution der Frühpädagogik werden die Träger der Familienbildungsarbeit nicht selten explizit ausgeklammert (vgl. *Liegle* 2008).

Gleichzeitig zeichnen sich aber hinsichtlich der Inanspruchnahme von Familienbildungsangeboten in der frühen Familienphase grundsätzliche Veränderungen ab: Die Verweildauer von Familien in den Kursen der Familienbildung ist seit einigen Jahren grundsätzlich kürzer. Dies hängt mit dem Ausbau der öffentlichen Kindertagesbetreuung, aber auch mit der Einführung des Elterngeldes zusammen. Unter diesen Einflüssen ist zu beobachten, dass sich Eltern früher für eine öffentliche Kinderbetreuung und mitunter auch für einen Wiedereinstieg in den Beruf entscheiden. Ausgehend von dieser Entwicklung stehen Familienbildungsstätten vor der Aufgabe, ihre pädagogische Arbeit zu evaluieren, die Angebotsstruktur zu modifizieren und sich selbst als Bildungsträger stärker in Netzwerken z.B. zwischen Kindergärten und Schulen neu zu definieren.

### 3 Forschungsergebnisse: Elternbildung in Eltern-Kind-Gruppen

In einem Transferprojekt mit dem Ziel einer ‚on-going-evaluation‘ und der Praxisentwicklung wurden Eltern qualitativ und quantitativ zu ihren Erfahrungen in Eltern-Kind-Gruppen und zu dem Stellenwert der Gruppenteilnahme für den Familienalltag befragt. Es wurden mit 21 Eltern, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung an laufenden, *themenunspezifischen* Eltern-Kind-Gruppen teilnahmen, leitfadengestützte Interviews geführt.<sup>3</sup> Die Eltern wurden zu ihren Erfahrungen in der Eltern-Kind-Gruppe gefragt und zudem gebeten, die Bedeutung der Gruppenteilnahme für die Gestaltung des Familienalltags zu skizzieren. Diese Bedeutungen werden seitens der Eltern häufig durch die Herstellung einer Differenz markiert:

- a) in zeitlicher Dimension zwischen einem ‚Vor‘ der Teilnahme und dem Jetzt oder
- b) in räumlicher Dimension zwischen den Erfahrungen in der – quasi-öffentlichen – Gruppensituation gegenüber den Bedingungen im privaten Umfeld.

Die Bedeutung der Gruppenteilnahme manifestiert sich also in der Gesprächssituation vielfach in Form einer Abgrenzung der Gruppenerfahrung von der häuslichen Situation bzw. als Veränderung des Alltagshandelns *infolge* der Teilnahme.

#### Sample

Die Befragten konnten sich nach einer Vorinformation durch die Kursleiterin und die Interviewerin zu einem Gespräch melden. Die befragten Eltern, in 20 Fällen Mütter, wiesen eine sehr homogene Sozialstruktur auf. Bei den angegebenen Zahlen handelt es sich um die Anzahl der jeweiligen Personen aus dem Sample (n=21), auf die die Angabe zutrifft<sup>4</sup>:

Tab. 1: Sozialstatistische Merkmale des Samples

Alter		Kinderzahl		Familienstand		Beruf	
< 25 Jahre	1	1 Kind	9	verheiratet	20	Studium	6
< 30 Jahre	3	2 Kinder	10	ohne Angabe	1	Technischer Beruf	3
< 35 Jahre	8	3 Kinder	2			Kaufmännischer Beruf	2
≥ 35 Jahre	9					Pädagogischer Beruf	1
						Pflegerischer/Heilberuf	4
						Ungelehrt	2
						Keine Angabe	2

Die Interviews wurden nach den Strategien der Grounded Theory und dem darin zugrundeliegenden gegenstands begründeten Forschungsstil ausgewertet (vgl. Glaser/Strauss 2005).

## 4 Forschungsergebnisse zu Funktionen von Eltern-Kind-Gruppen

Das besondere Gruppensetting, die Anwesenheit der Kursleitung sowie verbindliche Abläufe und Rituale verleihen den Eltern-Kind-Gruppen den Charakter eines geschützten, alternativen Erlebnisraums – eines intermediären Feldes zwischen privater und öffentlicher Lebenswelt. Eltern beschreiben ihre Erfahrungen in einer Eltern-Kind-Gruppe als einen Kontrast zu den sehr verdichteten und auf Flexibilität angelegten Routinen, Pflichten und Unwägbarkeiten des Alltäglichen in einer Familie mit Kleinkindern.

Die Funktionen einer Eltern-Kind-Gruppe für die teilnehmenden Erwachsenen und Kinder lassen sich auf der Basis der qualitativen Interviews auf vier zentrale Aspekte zusammenführen. Die Gruppe ist ein Ort für

- Informationsaustausch;
- Gemeinschaftserlebnisse;
- Handlungsimpulse für Eltern und Kinder sowie
- die Entlastung und Selbstvergewisserung im Familienalltag.

Im Folgenden werden die ersten drei Funktionen im Gruppenprozess überblicksartig, der Aspekt der Entlastung und Selbstvergewisserung ausführlicher diskutiert, da dieser ganz besonders die Herstellungsleistungen des doing family innerhalb der Gruppe im Sinne einer Aushandlung von Merkmalen ‚guter Elternschaft‘ hervorhebt.

### 4.1 Informationsaustausch

Als besonders wichtig wird in den Befragungen der Informationsaustausch unter den Eltern benannt. Sie haben in der Regel kaum Berührungängste, auch über kritische Ereignisse und Probleme des Familienlebens zu sprechen. Die allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen gemeinsame Lebenssituation schafft Vertrauen. Der Austausch unter den Eltern bezieht sich in erster Linie auf das Orientierungswissen für die Alltagsbewältigung. Insbesondere für Eltern eines ersten Kindes besteht ein starkes Bedürfnis nach Rückhalt. Es erweist sich in den Gruppengesprächen als zentral, Erfahrungen mit den eigenen Kindern zu deuten, zu vergleichen und als normal zu interpretieren. Vielfach ist dieser Erfahrungsaustausch von wechselseitiger Bestätigung unter den Eltern der Gruppe geprägt:

„Und das passiert hier ja oft genug, dass man da auch einfach fragt: Wie macht ihr das denn? So tauscht man sich einfach aus oder einer fängt an und erzählt: Ach, mein Kind macht das und das. Und dann fängt man an und überlegt, ja was macht meine? Und dann kommt man da auch ins Gespräch und dadurch ergeben sich automatisch so Ideen, die die anderen haben.“

In diesem Prozess geht es nicht nur um Einzelfragen zu kindlicher Entwicklung, Erziehung und Elternschaft, sondern auch um eine grundsätzliche gruppenspezifische *Aus-handlung* von Merkmalen ‚guter Elternschaft‘, indem gemeinschaftlich Lösungen für Erziehungsfragen, Alltagsprobleme oder die Entwicklung einer geeigneten elterlichen Haltung gegenüber Anforderungen des Familienlebens erörtert werden. Anhand der Anregungen, die Eltern selbst als solche benennen, werden auch Leitideen und Merkmale der häuslichen Lebens- und Erziehungssituation sichtbar. Insofern bildet die Gruppenerfahrung eine Interpretationsfolie, vor der familiäre Werte und Handlungspraktiken überprüft und u. U. angepasst werden.

## 4.2 Sich in Gemeinschaft erleben und bilden

Eltern mit Kleinkindern befinden sich in einer emotional sehr bewegenden Phase. Der Alltag lässt aber oft nicht genug Raum, um sich über die eigenen Gefühle und Gedanken auszutauschen. Auch beschreiben einige der befragten Eltern das Alleinsein mit einem Kleinkind ohne die Ansprache durch andere Erwachsene als einseitig, bisweilen als belastend. Hierzu bildet die Eltern-Kind-Gruppe einen Ausgleich:

„Hier ist so diese (...) Atmosphäre gegeben. Man hat einfach die Chance, sich mal ohne dieses ganze Getue und Gehabe so wirklich als Elternteil zu unterhalten und auch mit all seinen Schwächen und so. Zum Beispiel, glaube ich, so auf einem Spielplatz würde nie jemand ankommen und sagen: Mensch, ich war heute Nacht wieder so unsicher. Das ist, glaube ich, sehr selten und das ist halt toll für das Elternteil hier.“

Möglich wird dies, weil in diesem Gruppenforum partiell die intensive Eltern-Kind-Bezogenheit, die in der Regel zu Hause vorherrscht, aufgehoben wird. Eltern und Kinder erfahren zudem in der Eltern-Kind-Gruppe Situationen, die zu Hause nicht vergleichbar hergestellt werden können, aber – so wird es von einigen Eltern beschrieben – auch nicht mehr hergestellt werden müssen, weil sie sie in der Gruppe bereits hinreichend bearbeitet haben (so z.B. besondere Kreativ- und Bewegungsangebote). Die Gruppe als ein besonderer, nicht alltäglicher Erlebnisraum wird als Ressource erlebt.

Die Gruppe gestaltet sich aber auch als Ort, an dem miteinander soziale Regeln und Normen ausgehandelt werden. Durch die Eltern selbst sowie durch die pädagogische Leitung werden Standards und Ideale frühkindlicher Bildung vermittelt. Diese Auseinandersetzung mit Bildungs- und Erziehungsvorstellungen wirft bei einzelnen Interviewten durchaus Fragen auf, die aber in der Gruppe i.d.R. nicht kontrovers diskutiert werden. Die Anwesenheit gleichaltriger Kinder macht auch potentiell Entwicklungsunterschiede sichtbar, die manche Eltern verunsichern. Eltern-Kind-Gruppen bewegen sich in diesem Kontext auch in einem i.d.R. unausgesprochenen Spannungsfeld von Leistungs- und Entwicklungserwartungen an die eigenen Kinder.



### 4.3 Handlungsimpulse für Eltern und Kinder

Die Gruppensituation, das verfügbare Material und die räumlichen Gegebenheiten erleben die Eltern als anregend. Sie sind in anderer Weise aktiv mit ihren Kindern als sie es zu Hause wären. Sie können ihre Kinder an einem nicht-privaten Ort beobachten und Handlungsspielräume erweitern. In der Gruppensituation entdecken Eltern gleichzeitig Freiräume für sich selbst. Themen und Aktivitäten in der Gruppe knüpfen eng an das Familienleben an. Das Formale dieses Settings verwischt somit tendenziell. Die Gruppe eröffnet alternative Erlebnisräume. Allein durch den besonderen Ort, an dem sie stattfindet, sowie deren eigene Regeln und Rituale, kann sie auch kontrastiv gegenüber dem engeren familialen Erfahrungsraum erscheinen.

Im Hinblick auf ihre Kinder bewerten die Eltern den Kontakt zu Gleichaltrigen sehr hoch. Auch im Interesse einer Vorbereitung auf den Kindergarten schätzen die Eltern diese Erfahrung als einen besonders wichtigen Effekt der Eltern-Kind-Gruppe ein. Inwieweit die Teilnahme an einer Eltern-Kind-Gruppe aber tatsächlich den Übergang in eine Kindertagesstätte erleichtert, war nicht erkenntnisleitend in dem Projekt. Es ist allerdings hervorzuheben, dass mit der Zuschreibung einer vorbereitenden Funktion der Eltern-Kind-Gruppe auf die Krippe oder den Kindergarten bei Eltern bereits ein Bewusstsein für Übergangssituationen in frühkindliche Bildungsinstitutionen besteht.

### 4.4 Entlastung

Eltern mit Kleinkindern stehen in einer intensiven Sorgebeziehung, die von wechselseitigen Abhängigkeiten geprägt ist und die nur wenig Gelegenheit für eigene Freiräume lässt. Vor diesem Hintergrund stellen die befragten Eltern in den Interviews insbesondere das Moment der Entlastung als eine zentrale Funktion des Besuchs einer Eltern-Kind-Gruppen heraus. Den Schilderungen der Interviewten zufolge vollzieht sich eine Entlastung in unterschiedlicher Hinsicht: Die Gruppe entlastet Eltern temporär von der Aufgabe, selbst kindgerechte Beschäftigungsmöglichkeiten bereitzuhalten, situativ zu gestalten und zu begleiten. Die Gruppenteilnahme entlastet aber auch von der verdichteten, gleichzeitigen Zuständigkeit für Kindererziehung und Haushaltsführung. Sie legitimiert, den Fokus auf das Kind zu richten und sich mit ganzer Aufmerksamkeit ihm zuzuwenden und sogar eigene Bedürfnisse stärker in den Vordergrund zu rücken. Gleichzeitig kann die Gruppe einen Beitrag zu psychischer Entlastung leisten. Über die alltäglichen Begleitumstände von Elternschaft hinaus kann das Familienleben insbesondere in der frühen Familienphase Krisen auslösen. Diese werden in gesellschaftlichen Leitbildern von Elternschaft häufig nicht entsprechend thematisiert:

„Also für mich ist auch wichtig, wenn [mein Sohn] jetzt in der Gruppe mit den Kindern gut umgehen kann. Das hat eine große Bedeutung für mich, dass er sozialer wird. Und für mich dann auch mit den Müttern sozusagen, dass ich auch einen Kontakt nach außen habe. Es klingt so, als ob ich ständig zu Hause war. Ich hab eigentlich studiert, aber es war eben nach der Geburt, ich erzähl das auch vielen, war für mich schon irgendwie, dass ich mich dann eingeschlossen habe, sozusagen. Warum auch immer, keine Ahnung, aber es gibt wohl solche Fälle.“

In diesem Punkt sind Tabus angesprochen, da Elternsein und Familienglück in der Regel positive Assoziationen hervorrufen. Eltern-Kind-Gruppen können von diesen Mythen entlasten, indem sie Gemeinschaft bieten und auch problematische Begleiterscheinungen von

Elternschaft thematisieren. Idealbilder von Elternschaft können so durch Erfahrungsaustausch relativiert werden.<sup>5</sup>

Weiterhin beschreiben die Befragten die Gruppe als entlastend, weil sie einen Legitimationsgrund darstellt. Der Familienalltag ist zeitlich entgrenzt, da sich die sorgenden und hauswirtschaftlichen Tätigkeiten nicht auf bestimmte Zeiten des Tages festlegen lassen. Somit entstehen latent Entscheidungskonflikte. Gleichzeitig besteht der Wunsch der Eltern, auch exklusiv Zeit mit dem eigenen Kind zu verbringen. Diese Situationen müssen in dem Geflecht von Pflichten, Wünschen und Erwartungen mühsam hergestellt werden. Die Abwesenheit von zu Hause und die Wahrnehmung eines offiziellen Termins berechtigt, die Bewältigung dieses Geflechts temporär zurückzustellen. Die Anwesenheit in einer professionell geleiteten Gruppe wertet gleichzeitig das Spielen mit dem Kind und den Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern als legitime Tätigkeit auf. Daran wird deutlich, dass bestimmte Elemente von Familienarbeit wie ‚Spielen mit den Kindern‘ oder ‚Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern‘ nach wie vor nicht dem Stellenwert von Erwerbsarbeit gleichgestellt sind. Erst über die institutionalisierte Herstellung dieser Gelegenheiten erhalten sie den Status anerkannter Familienarbeit.

Die Handlungsoptionen, die Eltern einer Teilnahme an Eltern-Kind-Gruppen zuschreiben, gründen auf der Nicht-Alltäglichkeit des Ortes und der sozialen Gruppensituation als Gelegenheits- und Erfahrungsraum. Die Vielfalt der Erfahrungen, die Kinder in Ergänzung zur familiären Situation in einer Eltern-Kind-Gruppe kennenlernen, gilt gleichzeitig als Ausdruck eines vielseitigen Kompetenzerwerbs. Damit sind Versatzstücke eines impliziten Bildungsverständnisses der Eltern angesprochen, welche in der Entscheidungsbegründung für den Besuch von Familienbildungsangeboten erkennbar werden. Indem die Bildungsansprüche in der Eltern-Kind-Gruppe also offensichtlich erfüllt werden können, entlasten sich die Eltern von eigenen resp. gesellschaftlichen Erwartungen an die frühkindliche Förderung.

Die Bereitschaft, Eltern durch den Ausbau von Bildungs- und Beratungsangeboten zu unterstützen, markiert einen sozialen Wandel der Anforderungen an eine kompetente kindliche Entwicklungsbegleitung und Erziehung (vgl. *Nave-Herz* 2012). Weiterhin enthält sie aber auch eine gesellschaftliche Aufwertung der Familie als Bildungsort (vgl. *Lange/Xyländer* 2011). Gleichzeitig beinhalten diese familien- und bildungspolitischen Aktivitäten die Implikation eines potentiellen Defizits elterlicher Erziehungskompetenzen (vgl. *Böllert* 2007). Vor diesem Hintergrund wird die Inanspruchnahme von formalen Bildungsangeboten in den Prozess des *doing family* integriert. Die familialen Bildungsleistungen wie auch die privaten Lebenswelten werden mit öffentlichen Institutionen verwoben. Die Entlastung besteht somit auch darin, durch ein frühpädagogisches Curriculum Leitlinien für Erziehung und Bildung vorgegeben zu bekommen. Es bleibt dabei die Frage offen, inwieweit Eltern in diesem Modell zwischen öffentlichem Bildungsangebot und privatem Handlungsraum auch das Zutrauen in die eigenen Erziehungskompetenzen in Frage stellen und auf die formalen Institutionen als Ort der Selbstvergewisserung angewiesen sind.

#### 4.5 Selbstvergewisserung als besonderes Moment der Entlastung

Die Kategorie der Selbstvergewisserung, die anhand der Datenanalyse identifiziert wurde, enthält Hinweise darauf, welchen Beitrag die Gruppenteilnahme für die Eltern zur Bewäl-

tigung der biographisch bedeutenden frühen Familienphase und zur Orientierung in der Elternrolle, insbesondere nach der Geburt des ersten Kindes, leistet. Eltern, so das Ergebnis der Untersuchung, suchen nach einer niedrigschwelligen Form für kompetente Begleitung und Beratung. Die Alltagsorganisation ist von Unsicherheiten und Ungleichzeitigkeiten geprägt, die Zweifel an den eigenen Fähigkeiten als Mutter oder Vater, aber auch als Organisator/-in des Familienalltags hervorbringt. Soziale Netzwerke müssen neu ausgelotet und auf die Bedürfnisse der Familie abgestimmt werden. In dieser Phase trägt die Gruppenteilnahme selbst zu einer Herstellung von Normalität im Elternsein bei: Sie bildet für viele Eltern einen ersten Ort mit festen Ritualen. Aber nicht nur das Ritualisierte erzeugt Normalität, sondern auch die geteilte Erfahrung, dass Elternsein ein kontinuierlicher Suchprozess ist. Der Bedarf nach Erfahrungsaustausch und die Generierung von Handlungsstrategien werden von den Interviewten immer wieder thematisiert. Elternschaft und Familie wird somit, wie *Schier/Jurczyk* (2007) dies grundsätzlich für das Familienleben in postfordistischen Gesellschaftssystemen herausgearbeitet haben, auch im Kontext von Eltern-Kind-Gruppen permanent hergestellt. Die Gruppe bildet somit in der Alltagstrukturierung einen etablierten Fixpunkt für die teilnehmenden Familien. Sie konstituiert sich als ein Forum individueller Sinnkonstruktionen von Eltern sowie kollektiver Aushandlungsprozesse von Bildern ‚guter Elternschaft‘ unter professioneller Begleitung. Die Gruppe generiert sich somit selbst in zweifacher Hinsicht als Herstellungsort für Familien: Für die Dauer der Gruppenstunde wird der familiäre Erfahrungsraum aus dem privaten Lebensumfeld heraus an einen öffentlichen, gewissermaßen alternativen Interaktionsort verlagert. Gleichzeitig wird in der Gruppensituation über diesen engeren Erfahrungskontext hinausgehend – quasi als Herstellungsleistung zweiter Ordnung – in interaktiven Aushandlungsprozessen an der Konstruktion von familiären Praxen und Normalitätsvorstellungen mitgewirkt.

Die Eltern-Kind-Gruppe bedeutet nicht nur für die Kinder einen frühen Einstieg in den Prozess einer institutionalisierten Bildungsbiographie, sondern stellt auch für viele teilnehmende Eltern – wenn auch zeitlich in einem geringen Umfang – ein temporäres Äquivalent für die Teilnahme am Erwerbsleben dar. Gleichzeitig definieren die befragten Eltern normativ die Teilnahme an einer Eltern-Kind-Gruppe als selbstverständlichen Bestandteil des Elternseins. Diese Identifikation der Gruppenteilnahme als ein typisches familiales Handlungsmoment dient somit auch einer, wenngleich eher mittelschichtsbezogenen, bildungsorientierten Aufwertung und Normalisierung der Teilnahme an diesem Angebot der Familienbildungsarbeit.

## **5 Ausblick: Eltern-Kind-Gruppen als Orte für Herstellungsprozesse von Familie: Öffnung privater Erziehung für institutionalisierte Bildungsangebote?**

Wie anhand der Forschungsergebnisse gezeigt werden konnte, vollzieht sich gelingende Elternschaft nicht nur im Innenverhältnis als interaktiver Prozess zwischen Eltern und Kindern. Sie steht auch in einem unmittelbaren Bezug zu gesellschaftlichen Erwartungen, Familienleitbildern und Diskursen im engeren sozialen Lebensmilieu. Familien handeln nicht nur unter ihren Mitgliedern Regeln, Alltagspraktiken und Wertvorstellungen kontinuierlich aus, sie entwickeln diese auch im Wechselspiel mit ihrem sozialen Umfeld im

Sinne eines doing family. In diesem Kontext bilden Eltern-Kind-Gruppen eine frühe Gelegenheit für Familien, in einem öffentlichen und gleichzeitig geschützten Rahmen mit Menschen in der gleichen Lebensphase Handlungspraktiken zu entwickeln und zu reflektieren sowie eigene Positionen als Eltern zu finden. Die Gruppe bringt, moderiert durch die Bildungskonzeption der jeweiligen Familienbildungsstätte, aber auch durch die Aushandlungsprozesse der Teilnehmer/-innen selbst, Implikationen ‚guter Elternschaft‘ hervor. Somit fungieren auch Eltern-Kind-Gruppen als Herstellungsorte für Familienleitbilder, Erziehungs- und Sorgepraktiken. Diese Aushandlungsprozesse sind letztendlich auch, so haben es *Eßer/Köngeter* (2012) für die Sorgebeziehungen innerhalb sozialpädagogischer Pflegeverhältnisse illustriert, eine wichtige Voraussetzung für die Herstellung von Zugehörigkeiten innerhalb von Familien und somit auch für innerfamiliäre Identifikationsleistungen.

Auch wenn das Sample aufgrund seiner homogenen sozialen Merkmale nicht die Vielfalt der familialen Lebensformen abbildet, so heben die Forschungsergebnisse hervor, dass kontinuierliche Aushandlungsprozesse über familiäre Beziehungen, die Reflexion elterlicher Erziehungs- und Bildungsaufträge sowie permanente Fragen hinsichtlich nicht-routinierter Alltagsabläufe das Leben moderner Familien kennzeichnet.

Der Stellenwert der Eltern-Kind-Gruppenarbeit ist nicht nur im Hinblick auf dessen Förderungscharakter für die kindliche Entwicklung sowie als soziale Plattform für teilnehmende Eltern zu beurteilen, vielmehr bilden die Eltern-Kind-Gruppen auch ein pädagogisches, institutionell gerahmtes Setting, das an dem sozialkonstruktivistischen und interaktionistischen Herstellungsprozess von ‚Familie‘, insbesondere in der frühen Familienphase, bedeutend mitwirken kann. Die befragten Eltern hoben besonders die Andersartigkeit der Gruppen- gegenüber der häuslichen Lernsituation hervor. Das zeigt, dass der nicht-intentionale Familienalltag (vgl. *Liegle* 2005) und das Lernen von Kulturtechniken sowie gelebten Werthaltungen aus der familiären Handlungspraxis heraus für viele Eltern inzwischen nicht mehr als ein hinreichender Erfahrungsraum für eine optimale kindliche Entwicklung gilt. Eltern integrieren insofern inzwischen selbstverständlicher die Teilnahme an institutionellen Bildungsangeboten in ihren Familienalltag und konzipieren diese Teilnahme als Element familialer Praktiken. Dabei wird diese Sichtweise kaum in Frage gestellt, sondern den professionellen Bildungsangeboten teilweise bereits eine vorrangige Stellung eingeräumt: „Die Betriebsamkeit des neuen Bildungsmarktes lässt leicht übersehen, dass die Konzepte und Medien zur Unterstützung von Eltern selbst ihren Gegenstand mit konstituieren. Sie sagen jeweils auf eine bestimmte Weise, was Erziehung ist, wie Kinder sind, was Elternaufgabe ist“ (*Gilles-Bacciu* 2010, S. 23f.). Der individuelle Herstellungsprozess von Familie und Erziehung wird, so kann aus der Position von *Gilles-Bacciu* gefolgert werden, in diesem Prozess durchaus auch von Bildungsinstitutionen okkupiert und weniger der individuellen Bewertung überlassen.

Insofern geraten Eltern in diesem Herstellungsprozess auch in eine Zirkularität aus Verunsicherung und Selbstvergewisserung, die mitunter durch die Logik der Institution selbst mit hervorgebracht wird. Die Orientierungshilfe und Stabilisierung in der Erziehungskompetenz, die Angebote der Familienbildung darstellen wollen, verstärken andererseits das Bedürfnis von Eltern nach professionell geleiteten Bildungsangeboten und tragen damit u.U. auch zu einer qualitativen Entwertung familialer Erziehungsleistungen bei. Diese Tendenz deutet darauf hin, dass das doing family einerseits durch individuelle Entscheidungs- und Aushandlungsspielräume gekennzeichnet ist, letztlich aber auch eng „in soziale, strukturelle sowie normative Vorgaben“ (*Peter* 2012, S. 26) eingebettet ist.

## Anmerkungen

- 1 Das Transferprojekt wurde zwischen 2010 und 2012 durch das Niedersächsische Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) gefördert und an der Stiftung Universität Hildesheim in Kooperation mit sechs Familienbildungsstätten und einem überörtlichen Träger der Erwachsenenbildung durchgeführt.
- 2 Eltern-Kind-Gruppen werden grundsätzlich nicht nur von Familienbildungsstätten angeboten, sondern auch von anderen Bildungsträgern, z.B. von Familienzentren, Wohlfahrtsverbänden oder von Einrichtungen der Jugendhilfe als Gruppenangebote im Rahmen der Sozialpädagogischen Familienhilfe. Es gibt ebenso offene Eltern-Kind-Gruppenangebote z.B. in Early Excellence Zentren, häufig mit angeschlossenen Elterncafés, also eine große Vielfalt an haupt- oder ehrenamtlich geleiteten, bisweilen selbst organisierten Gruppen.
- 3 Darüber hinaus wurde eine quantitative Befragung unter 540 Eltern derselben sechs Familienbildungsstätten durchgeführt. Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich allerdings ausschließlich auf den qualitativen Teil der Erhebung.
- 4 Diese Merkmale bestätigen sich auch in der quantitativen Befragung. Vergleichbare Studien kommen zu ähnlichen Ergebnissen, was die sozialen Merkmale der erwachsenen Teilnehmer/-innen von Eltern-Kind-Angeboten betrifft (vgl. *Zwingmann/Tomuik* 2005).
- 5 Diese Enttabuisierung von Krisen, die durch Elternschaft ausgelöst werden, ist allerdings bisher kein fest etabliertes Element der Eltern-Kind-Gruppenarbeit. Spezialangebote, z.B. für Frauen, die an postnatalen Depressionen leiden, bilden eine Ausnahme.

## Literatur

- Baader, M.* (2008): Geburtsratgeber zwischen Beruhigungs- und Risikorhetorik in kulturgeschichtlicher Perspektive. In: *Wulf, C.* (Hrsg.): *Das Imaginäre der Geburt*. – München, S. 122-135.
- Beck, U.* (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. – Frankfurt a.M.
- Baum, D.* (2006): *Elternschaft als Bildungsthema. Eine interdisziplinäre Untersuchung zu Grundlagen, Problemen und Perspektiven der Elternbildung im deutschsprachigen Raum einschließlich einer repräsentativen Elternbefragung in Oberösterreich*. – Linz.
- Böllert, K.* (2007): *Bildung ist mehr als Schule – Zur kooperativen Verantwortung von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe*. In: *Böllert, K.* (Hrsg.): *Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe*. – Wiesbaden, S. 7-32.
- Büchner, P./Brake, A.* (Hrsg.) (2006): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. – Wiesbaden.
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung* (2008): *Eltern-Kind-Gruppen – ein Gewinn für Familien, Kirche und Gesellschaft. Ergebnisse der Fachdiskussion zur Zukunftsfähigkeit von Eltern-Kind-Gruppen*. *Forum Erwachsenenbildung*, 41,1, S. 95-98.
- Ecarius, J.* (2002): *Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen in drei Generationen*. – Opladen.
- Eßer, F./Königter, S.* (2012): *Doing Family in der Heimerziehung. Familialität als professionelle Deutungsressource*. *Sozial Extra*, 36, 7-8, S. 37-40.
- Gilles-Bacciu, A.* (2010): *Zwischen Jugendhilfe, Kommerz und Weiterbildung. Familienbildung mit Klärungsbedarf*. *Forum Erwachsenenbildung*, 43, 2, S. 22-26.
- Gilles-Bacciu, A.* (1993): *Eltern-Kind-Gruppen. Neue Institutionen für die frühe Kindheit bilden sich heraus*. In: *Engelhard, D.* (Hrsg.): *Handbuch der Elementarerziehung. Pädagogische Hilfen zur Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder*. – Seelze-Velber, Abschnitt 2.31 und 2.32.
- Gilles-Bacciu, A./Karr, A.* (1987): *Eltern-Kind-Kurse in der Erwachsenenbildung. ‚Verspielte‘ Bildungschancen für Frauen? Erwachsenenbildung*, 33, 4, S. 215-217.
- Gilles-Bacciu, A./Heuer, R./Lock, S.* (2008): *Elternbildung als frühe Hilfe für belastete Eltern. Der Eltern-Kind-Kurs ‚Babynest – Leichter Start mit Kind‘*. *Erwachsenenbildung*, 54, 4, S. 217-219.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L.* (2005): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2. Auflage. – Bern.
- Iller, C.* (2010): *Familienbildung*. In: *Zeuner, C.* (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*. – Weinheim/München, o.A.

- Lange, A. (2007): Von der Fremd- zur Selbstsozialisation? Chancen und Risiken der Entgrenzung von Kultur und Ökonomie für Kinder und Jugendliche seit 1960. In: Gebhardt, M./Wischermann, C. (Hrsg.): Familiensozialisation seit 1933 – Verhandlungen über Kontinuität. Studien zur Geschichte des Alltags. Band 25. – Stuttgart, S. 183-207.
- Lange, A./Xyländer, M. (Hrsg.) (2011): Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven. – Weinheim.
- Liegle, L. (2008): Erziehung als Aufforderung zur Bildung. Aufgaben der Fachkräfte in der Perspektive der frühpädagogischen Didaktik. In: Thole, W./Roßbach, H.-G./Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. – Opladen/Farmington Hills, S. 85-114.
- Liegle, L. (2005): Der soziale Ort, an dem sich im Regelfall die ersten Schritte der Menschwerdung vollziehen. Stichworte zu den Perspektiven einer Familienwissenschaft. Neue Sammlung, 45, 3, S. 401-423.
- Lösel, F./Schmucker, M./Plankensteiner, B./Weiss, M./Zucker, A. (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Abschlussbericht. – Erlangen. Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/doku/elternbildungsbereich>, Stand: 03.08.2011.
- Mühler, G./Spieß, C. K. (2008): Informelle Förderangebote – Eine empirische Analyse ihrer Nutzung in der frühen Kindheit. In: Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11/2008. – Wiesbaden. S. 29-46.
- Nave-Herz, R. (2012): Familie im Wandel? – Elternschaft im Wandel? In: Böllert, K./Peter, C. (Hrsg.): Mutter + Vater=Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. – Wiesbaden, S. 33-49.
- Peter, C. (2012): Familie – worüber sprechen wir überhaupt? In: Böllert, K./Peter, C. (Hrsg.): Mutter + Vater=Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. – Wiesbaden, S. 17-32.
- Pettinger, R./Rollik, H. (2005): Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Rechtliche Grundlagen. Familiäre Problemlagen. Innovationen. Berlin u. Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/familienbildung/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument.property=pdf,bereich=familienbildung,sprache=de,rwb=true.pdf>, Stand: 03.08.2011.
- Rupp, M./Mengel, M./Smolka, A. (2010): Handbuch zur Familienbildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern. Ifb-Materialien 7-2010. – Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.
- Rupp, M./Oberndorfer, R./Mengel, M. (2004): Familienbildung zwischen Bildungsangebot und sozialer Dienstleistung. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg. Online verfügbar unter: [http://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat\\_2004\\_1.pdf](http://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_2004_1.pdf), Stand: 03.08.2011.
- Rupp, M./Smolka, A. (2007): Von der Mütterschule zur modernen Dienstleistung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, 3, S. 317-333.
- Schier, M./Jurczyk, K. (2007): „Familie als Herstellungsleistung“ in Zeiten der Entgrenzung. Aus Politik und Zeitgeschichte, 57, 34, S. 10-17.
- Schiersmann, C. (2001): Familienbildung in Deutschland. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. – Opladen, S. 447-453.
- Schiersmann, C./Thiel, H.-U. (1999): Innovationen in der Familienbildung. Ergebnisse einer bundesweiten Institutionenanalyse. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, 1, S. 99-113.
- Schiersmann, C./Thiel, H.-U./Fuchs, K./Pfizenmaier, E. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. – Opladen.
- Schmidt-Wenzel, A. (2010): Gelingende Elternschaft. Von der Spezifik innerfamiliärer Lernkultur zur subjektwissenschaftlich fundierten Elternbildungsarbeit. Forum Erwachsenenbildung, 43, 2, S. 38-44.
- Thiesen, B. (2010): Lebenswirklichkeiten von Familien. Problemlagen und Anforderungen an Familienbildung. Forum Erwachsenenbildung, 43, 2, S. 8-15.
- Xyländer, M./Lange, A./von der Hagen-Demszky, A. M. (2006): Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. Neue Einsichten zur Bedeutung der Familie und ihre Relevanz für den KITA-Alltag. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (Hrsg.): Bildung schützt! Kinder und Jugendschutz als integraler Bestandteil von Bildungsprozessen in Tageseinrichtungen für Kinder. – Berlin, S. 7-49.
- Zipfel, A./Thomas, S./Cloos, P. (2012): Familienbildung in Eltern-Kind-Gruppen. Grundlagen – Materialien – Perspektiven. – Hildesheim.
- Zwingmann, B./Tomuik, I. (2005): Motive des Besuches von Eltern-Kind-Kursen in konfessioneller Trägerschaft. Ergebnisse einer Teilnehmerbefragung. Unveröffentlichtes Manuskript. – Köln.