

Zeitschrift: SuchtMagazin
Herausgeber: Infodrog
Band: 36 (2010)
Heft: 4

Artikel: Frühe Förderung von Kindern und informelle Bildung
Autor: Zwahl, Enrica
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-800218>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 13.04.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Frühe Förderung von Kindern und informelle Bildung

Die Studie «better together» der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit weist darauf hin, dass die Möglichkeiten der non-formalen und informellen Bildung vermehrt genutzt werden sollten, insbesondere auch für die Förderung und Bildung von Eltern im Rahmen von Lokalen Bildungslandschaften.

Enrica Zwahl

Prof. FH, Dozentin, Lehrerin für Bildende Kunst, Organisationsberaterin/Supervisorin, Psychodramapädagogin, Mitarbeiterin Kompetenzzentrum Prävention und Gesundheitsförderung, Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Werftstr. 1, CH-6002 Luzern, Tel. +41 (0)41 367 48 81, enrica.zwahl@hslu.ch

Lücken in der Frühen Förderung der Schweiz

Die Hochschule Luzern - Soziale Arbeit hat im Auftrag des Bundesamtes für Gesundheit BAG eine Review-Studie¹ erstellt, die Lücken in der Frühen Förderung von Kindern bis zu vier Jahren in der Schweiz aufzeigt und dem BAG Massnahmen zur Schliessung dieser Lücken empfiehlt. Gemäss Auftrag wurde der Frühen Förderung von sozial benachteiligten Kindern mit bildungsfernen Eltern besondere Beachtung geschenkt.

Für eine genaue Einschätzung von Qualität, Lücken und Bedarf der Frühen Förderung fehlen in der Schweiz verlässliche und aussagekräftige Daten. Präzise Vergleiche mit anderen Ländern sind ebenfalls schwierig, da die bestehenden Daten oftmals auf unterschiedlichen Ausgangslagen basieren. Die im Zusammenhang mit der Studie recherchierten Dokumente und die genannte Reviewstudie zeigen, dass Anstrengungen in der Schweiz im Rahmen von Früher Förderung von verschiedenen Seiten gefordert und - ähnlich wie in den Nachbarländern - in den letzten Jahren auch verstärkt werden. Ausserdem wird deutlich, dass sich die Forderungen und Massnahmen vor allem auf die qualitative Verbesserung der familienergänzenden Betreuungsangebote, auf familieninterne Massnahmen zur Unterstützung von Mutter und Kind, der Familie bei der Förderung des Kindes und auf Bildungsangebote für Eltern sowie die Entwicklung dieser Angebotspalette beziehen. Da die Angebote für Kinder zwischen 0 und 6 Jahren (Hort, Kita, Kindergarten etc.) verschiedenen Verantwortlichen mit unterschiedlicher Ausrichtung und verschiedenen Zielen unterstehen, beziehen sich die gegenwärtigen Anstrengungen auch auf ein gemeinsames Verständnis der Frühen Förderung, eine Koordination der AkteurInnen der Frühen Förderung.

Da in der Analyse der Dokumente noch wenig ersichtlich wird, wie informelle und nicht-formale Bildung für die Bildung der Eltern und die Frühe Förderung von Kindern genutzt wird und mit welcher Art von Fragen man sich in der Frühen Förderung in Bezug auf schwierig erreichbare Eltern beschäftigt bzw. welche Art von Interventionen diesbezüglich entwickelt werden, formuliert die Studie dazu einen Entwicklungsbedarf.

Non-formale und informelle Bildung findet noch wenig Beachtung

In der Schweiz wie auch international wird non-formaler und informeller Bildung in der Frühen Förderung bislang erst in wenigen Bereichen und Projekten Beachtung geschenkt und es besteht ein grundlegender Forschungsbedarf, obwohl bereits im Weissbuch der Europäischen Kommission² von 2001 diese Bildungsart als wichtiger Bereich erwähnt ist. Gemäss Schätzungen der Faure-Kommission³ wird etwa 70% der Bildung informell erworben. Erste Erfahrungen und Erfolge finden sich in der Schweiz z.B. innerhalb von Quartierentwicklungsprojekten wie Basel-/Bernstrasse in Luzern BaBeL⁴ im Rahmen der «FemmesTische» der Elternbildung Schweiz⁵, in Spiel- und Austauschgruppen, die zum Teil auch von Eltern selbst organisiert sind, etc. Die Kinder- und Jugendarbeit entdeckt die frühe Kindheit gerade neu als Arbeitsfeld.

«Das Zusammenspiel von non-formaler und informeller Bildung ist in den frühen Bildungs- und Sozialisationsphasen eng miteinander verwoben und deshalb sind die Formen, Orte und Modalitäten in dieser Altersphase entwicklungsbedingt von besonderer Bedeutung»⁶, z.B. im Kontakt mit Geschwistern, Nachbarn, beim Einkauf mit Erwachsenen, bei der altersgemässen Beteiligung an der Hausarbeit, beim Spaziergang, in der Spielgruppe etc. Informelles Lernen findet auch an formalen Bildungsorten, d.h. eigentlich überall statt. Dabei besteht die Schwierigkeit, dass sich diese «fragilen und flüchtigen Bildungsprozesse»⁷ bislang nicht gut standardisieren und dokumentieren lassen, u.a. auch wohl deshalb, weil sie in privaten Kontexten stattfinden. Gemäss der Europäischen Kommission 2001⁸ sollen non-formales und informelles Lernen in Zukunft mehr identifiziert, begleitet und anerkannt werden, sowohl bei Jugendlichen als auch Erwachsenen (Stichwort «Bildungspässe»). Auch mit der Idee der sogenannten «Lokalen (oder auch: kommunalen) Bildungslandschaften»⁹ (vgl. Kasten) oder Bildungswelten, welches Beteiligungslandschaften

«Lokale Bildungslandschaften» werden definiert als langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die, ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts, formale Bildungsorte und informelle Lernwelten erfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen.»¹⁰

«Die Bildung des Subjekts ist ein autonomer, selbstverantwortlicher Prozess, in der idealistischen Konzeptualisierung frei von gesellschaftlichen Erwartungen und Zwängen gedacht; die autonome Bildung des Subjekts ist dabei aber immer rückgebunden an kollektive Formen der Lebensführung und an die Integration des Subjekts in die Gesellschaft als ein solidarisches und kritisches Mitglied. Bildung als autonomer Prozess findet dennoch immer in sozialen Beziehungen und in je spezifischen sozialen Prozessen statt. Diese Doppelfigur zeigt deshalb auf Autonomie und Solidarität und kann nicht einseitig in eine der beiden Richtungen aufgelöst werden.»¹¹

sind, werden formale wie auch non-formale und informelle Bildungsorte in den Vordergrund gerückt. Die Elemente von lokalen Bildungslandschaften sind nicht nur für die Bildung von Kindern interessant. Sie sind eine wertvolle Bildungsressource im ganzen Leben und ermöglichen auch Erwachsenen immer wieder neue Erfahrungen und Bildung.

Vitale Interessen als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen

In Bezug auf die Bedingungen erfolgreicher Bildungsprozesse sind die bereits über hundert Jahre alten Visionen demokratiegeleiteter Pädagogik, die Idee des lebenslangen Lernens in und durch Projekte, d.h. die Arbeiten von John Dewey und William Heard Kilpatrick interessant, die Jeremy Hellmann in seinem Artikel «Bildung durch eigenes Handeln in kooperativen Projekten» aufnimmt¹³:

Die einzig wahrhafte Bildung entsteht nach Dewey, «indem die Kräfte und Kompetenzen des Kindes stimuliert werden, und zwar durch die Schwierigkeiten der sozialen Situation, in der das Kind sich befindet. Die vom Kind erlebten Schwierigkeiten regen es an, sich als Mitglied der Gruppe, der es zugehört, zu begreifen und zu verhalten. Die Reaktionen der Anderen wiederum vermitteln ihm die soziale Bedeutung seiner Aktivitäten und spiegeln ihren Wert»¹⁴. «Dewey war überzeugt, dass der Bildungsprozess zwei gleichwertige Seiten hat – eine psychologische und eine soziologische. Keine Seite kann der anderen übergeordnet werden. Und keine kann vernachlässigt werden. Die psychologische Seite gilt als Basis für das Lernen. Ausgangspunkt sind die vitalen Interessen des einzelnen Kindes, seine Fähigkeiten, seine Gewohnheiten und seine sozialen Handlungen. Diese zeigen sich in seinen eigenen Initiativen und seinen unabhängig von Erziehenden und Lehrenden ausgeübten Aktivitäten. (...) Nur Bildungsprozesse, die mit der Aktivität des Kindes verbunden sind, erhalten Gewicht. (...) Die soziologische Seite dient als übergeordneter Bezugsrahmen. Um die Kompetenzen, Neigungen und Empfindungen des einzelnen Kindes zu verstehen und einzuordnen, ist es erforderlich, die sozialen Bedingungen und den kulturellen Hintergrund seines Lebens gut zu kennen. (...) Weil niemand sagen kann, wie die kulturellen Bedingungen in zwanzig Jahren sein werden, ist es nicht möglich, ein Kind auf präzise zukünftige Lebensumstände hin vorzubereiten. Die beste Vorbereitung auf

«Bildung ist das Können und Wissen, das jemand einsetzen kann, um Aufgaben, die sich ihm stellen, zu lösen. Aus dieser Perspektive ist jeder Mensch zu jedem Zeitpunkt seines Lebens in einer individuellen Weise gebildet und hat Möglichkeiten zu weiteren, biografisch verankerten Bildungsprozessen. Dies gilt auch für die Allerkleinsten, die bereits mit einer Grundausstattung, sich zu bilden, geboren werden. Sie bilden sich dadurch, dass sie in die Lage versetzt werden, sich an dem zu beteiligen, was ihnen ihre soziokulturelle Umwelt an Möglichkeiten zur Verfügung stellt.»¹²

sein Leben besteht darin, ihm die Fähigkeit zur Selbststeuerung zu ermöglichen. Deshalb soll das Kind alle individuellen Fähigkeiten in seine jeweils aktuelle Lebenssituation einbringen und sich entfalten können.»¹⁵

Kindern sollen pragmatische Auseinandersetzungen mit den für sie interessanten Fragestellungen ermöglicht werden. Dabei sollen die individuellen Merkmale des einzelnen Kindes beachtet und angemessene Umgebungen bereitgestellt werden, in denen es intelligente Entscheidungen selber treffen kann. Handlungen von Erwachsenen spielen eine bedeutende Rolle im geistigen Wachstumsprozess des Kindes, da damit neben den natürlichen Reizen der Umwelt neue Reize hinzukommen. Diese sind den Bedürfnissen des menschlichen Wesens besser angepasst, da sie vielseitiger, geordneter und umfassender sind, eine grössere bewegliche Anpassung gestatten und neue Reaktionen ins Leben rufen.¹⁶

Was Eltern zur Förderung benötigen

Die Konrad-Adenauer-Stiftung in Deutschland hat in der Studie «Eltern unter Druck»¹⁷ die Lebenssituation der Eltern in den Mittelpunkt gestellt und zwar mit folgenden Fragen: Wie geht es den Eltern? Was brauchen Eltern? Die Studie geht in Interviews mit den Eltern differenziert auf unterschiedliche Lebenssituationen ein. So zeigen die Resultate¹⁸, dass es aus deren Sicht nicht das eine Rezept, den einen Hebel gibt, den man bedienen muss, um Eltern, Kindern und Familien gerecht zu werden. Die Diskussion um die richtigen Massnahmen kann nicht auf finanzielle Zuwendungen oder den Ausbau von Infrastruktur reduziert werden. Dies würde der Vielfältigkeit und den Wechselwirkungen nicht gerecht. Eltern aus allen Milieus üben in der Studie deutliche Kritik, dass Politik und Gesellschaft sie nur unzureichend unterstützen.

Die Resultate zeigen auch, dass Kinder der bürgerlichen Mitte heute kaum mehr Kontakt zu Kindern unterer Schichten haben und auch die untere Mittelschicht und Milieus am unteren Rand der Gesellschaft sich gegenüber jenen abgrenzen, die noch tiefer stehen. Kinder sammeln somit keine Erfahrungen, lernen nicht, wie man in anderen Schichten miteinander kommuniziert und welche Werte, Ziele und Sorgen dort bestehen. Dadurch entstehen erste «Bildungshürden». Vor diesem Hintergrund kann sich auch Empathie als Grundlage von Solidarität unter gesellschaftlichen Schichten nur schwerlich entwickeln. Auf die Frage, was sie brauchen, ist die wichtigste Rückmeldung der Eltern: stärkere Wertschätzung und Anerkennung. Interessant ist¹⁹, dass die Eltern die positive Aufnahme der Interviews im Rahmen der Studie damit erklärten, dass sie keiner wertenden oder moralisierenden Person gegenüber standen. Die Vorstellung, dass sich eine objektive Instanz mit dem Thema befasst und sie nicht mit einem fertigen Programm konfrontiert werden, ist auf grosse Akzeptanz und «ein gewisses Aufatmen» gestossen.

Die Bemerkungen der Eltern zur «Konfrontation mit fertigen Programmen» sind wohl im Rahmen der Umsetzung von landesweiten Programmen in Deutschland zu sehen. Für die Schweiz sind diese Hinweise in dem Sinne wichtig, dass Unterstützung und Bildung der Eltern und der Kinder auf die jeweiligen spezifischen Situationen der Familien und ihre Lebenswelten ausgerichtet werden und aus einer ganzheitlichen Perspektive heraus erfolgen sollten. Dass Eltern-Unterstützung und Eltern-Bildung partnerschaftlich, auf «gleicher Augenhöhe» erfolgt und dass die Bemühungen der Eltern weder direkt noch indirekt (auch unbewusst) abgewertet werden. Dass ihnen von den diversen Akteuren der Frühen Förderung – auch bei vorhandenen Defiziten und Belastungen – Wertschätzung entgegengebracht wird. Die Eltern weisen damit auf die Wichtigkeit einer ausgeglichenen Kommunikationsstruktur hin, was erfahrungsgemäss eine der anspruchvollsten Herausforderungen für die Zusammenarbeit von Professionellen und Eltern darstellt. Der Beitrag Dähler/Stös-



sel stellt in dieser Ausgabe des SuchtMagazin ein Projekt vor, wo Eltern von geschulten Laien auf einer möglichst partnerschaftlichen Ebene unterstützt werden.

Remo H. Largo hat das Zürcher Fit-Konzept²⁰ für eine kindgerechte Erziehung und frühe Förderung entwickelt. Es strebt eine Übereinstimmung zwischen dem Kind und seiner Umwelt in drei Bereichen an: 1. Geborgenheit, 2. Soziale Anerkennung und 3. Entwicklung und Lernen. Dabei macht er darauf aufmerksam, dass dieses Konzept sehr wohl auch für die Eltern gilt. Auch die Eltern benötigen emotionale Sicherheit, soziale Bestätigung sowie Möglichkeiten der Entwicklung. Nach Largo stehen die Chancen, dass es dem Kind gut geht, viel besser, wenn es auch den Eltern gut geht.

Benachteiligte Zielgruppen und informelle, non-formale Bildung

In der oben erwähnten Reviewstudie der Hochschule Luzern werden Familien als erster und wichtigster Bildungsort für Kinder bestätigt. Alma von der Hagen-Demsky ergänzt in ihrer Arbeit über «Familiale Bildungswelten»: «Die Familie ist nicht nur der erste, sondern auch lebenslang ein bedeutender Bildungsort für Individuen. Im familialen Zusammenleben greifen Prozesse der Fürsorge, der Sozialisation und der Bildung permanent ineinander und ergeben ein einzigartiges Bildungsklima: Die Familie als Bildungswelt. Die Besonderheit liegt in ihrer *Praxis- und Alltagsnähe* einerseits und in ihrer *Emotionalität* andererseits. (...) Wissen wird in Familien in erster Linie *indirekt*, jedoch gleichzeitig permanent vermittelt. (...) Bildung in der Familie ist eng an die *familiäre Identität* und an die *soziale Position* der Familie geknüpft.»²¹ Theoretische Rahmen bilden die Konzepte von Milieu und Habitus.²² Es ist daher von zentraler Bedeutung, dass auch «bildungs-geschädigte» und «entmutigte» Eltern und Familien mit «ver-

schütteten» eigenen Ressourcen oder Eltern, die sich aus Scham oder Überbelastung etc. zurückziehen, wieder für die Unterstützung der Bildung ihrer Kinder gewonnen werden können.

«Scham» verhindert Bildungsprozesse

Erfahrungsgemäss gibt es Eltern, welche für Bildung und auch Elternbildung nur schwierig zu gewinnen ist. Neben Zeitmangel und Überlastung scheint Scham ein wichtiger Faktor zu sein. Stephan Marks beschäftigt sich in seinem Buch «Scham – die tabuisierte Emotion»²³ mit verschiedenen Arten von Scham, die oftmals auch von einer Generation an die nächste(n) Generation(en) weitergegeben wird und Entwicklungen beeinträchtigt oder sogar verunmöglicht. Neben Beschämungen in der familiären Erziehung sind nach Marks Beschämungen in Bildungssituationen die wichtigsten Anlässe, durch die Scham weitergegeben wird. Die Beschämung wird verinnerlicht und – solange sie nicht aufgearbeitet wird – nicht selten selbst wiederholt.²⁴ Es gibt die Scham, nicht das erreicht zu haben, was man wollte, die Scham der Armen (und der Reichen), die Scham auf Grund von Verlust der Würde, die Scham auf Grund struktureller Erniedrigungen und auch das Zusammentreffen von Scham verschiedener Kulturen. Strukturelle Erniedrigung, Gewalt liegt nach Johan Galtung dann vor, «wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung.»²⁵ Scham, die weitergegeben und akkumuliert wird, hindert die Armen oftmals daran, solidarisch zu sein und z.B. Menschen aus ihrer Schicht in politische Ämter zu wählen.²⁶ Scham zeigen Menschen auch in Situationen, in denen kein selbstbestimmter Ausgleich zwischen Nehmen und Geben mehr möglich ist, wie z.B. beim Empfang von Sozialhilfe.

Reaktionen auf Schamgefühle sind nach Marks: «einfrierende Reaktionen – Verharren, Depression, Enttäuschung etc., Fluchtimpulse – weglassen, meiden oder Kampf-Reaktionen, die wir in

der Regel auch in abgewehrter Form zu spüren bekommen.»²⁷ Zuversicht und Mut, etwas zustande zu bringen, gehen im schlechtesten Fall verloren, das Selbstbewusstsein wird geschwächt, was sich sehr auf die Erziehung und die familiäre Einstellung zu Bildung auswirken und schliesslich zur Beeinträchtigung des Bildungserfolgs der Kinder (zum Teil über Generationen hinweg) beitragen kann.

Das Quartier, eine Bildungslandschaft

Um aus Scham, Selbstwert- und Anerkennungsproblemen herauszukommen, bieten non-formale und informelle Orte und Kontakte sehr gute Möglichkeiten, Menschen neue Erfahrungen zu ermöglichen. Hier kann z.B. eine funktionierende Quartiergemeinschaft wesentlich zur Ermutigung und Entwicklung von Eltern und Familien beitragen, indem diesen Möglichkeiten eröffnet werden, wo sie ihren Interessen nachgehen, am Leben im Quartier teilnehmen können. Indem sie ihre Ressourcen, Talente (über die auch entmutigte und schwierig anzusprechende Menschen verfügen) in die Gemeinschaft einbringen können, kommen sie zur oftmals verlorengegangenen und wichtigen Anerkennung als Basis für weitere Entwicklungsschritte. Partnerschaftliche, ehrenamtliche Unterstützung (die möglichst professionell begleitet wird) wie Nachbarnetze, Bildungs- oder Familienpatenschaften, Austauschgruppen oder «Selbsthilfegruppen» beinhalten Lernmöglichkeiten und können in schwierigen Zeiten auch Unterstützung bieten. Positive Erlebnisse werden vielen Eltern Mut machen für weitere Entwicklungsschritte.

Quartierentwicklungsprojekte sollten im Hinblick auf Frühe Förderung von Kindern und ihren Familien in Zukunft vermehrt auch einen Fokus auf den Aufbau von Lokalen Bildungslandschaften, Bildungs- und Lernwelten setzen. Dabei ist neben formalen Bildungsarten insbesondere auch informellen und non-formalen Bildungsorten und Lernprozessen mehr Beachtung zu schenken.

Wenn benachteiligte Eltern ihre Ressourcen innerhalb ehrenamtlicher und freiwilliger Tätigkeiten in die Gemeinschaft einbringen, sollten aber auch neue Modelle entwickelt werden, damit diese eingebrachten Ressourcen zum Lebensunterhalt einer Familie und zu anerkannter Bildung beitragen können. Talent- oder Bildungsbörsen, alternative Währungen im Rahmen von Sozialer Ökonomie, Anstrengungen in Bezug auf «Bildungspässe» etc. sind erste Ansätze dazu.

Gisela Notz²⁸ weist in ihrem auch kritischen Artikel «Familien und bürgerschaftliches Engagement» darauf hin, dass bürgerschaftliches Engagement im Rahmen der Gemeinwesenökonomie²⁹ einerseits auf Ermöglichungsstrukturen angewiesen ist, andererseits aber auch nur dann sinnvoll ist, wenn die finanzielle Basis von Eltern und Familien gesichert ist und auch genügend freie Zeit zur Verfügung steht.

Informelle Elternbildung und Frühe Förderung haben also mehr Chancen, erfolgreich zu sein, wenn Eltern Anerkennung erhalten, den Lebensunterhalt ihrer Familien finanzieren können und dabei noch Zeit für die Teilhabe am gemeinschaftlichen Leben im Quartier und an der Entwicklung ihrer Kinder finden. ●

Literatur

- Baumheier, U./Warsewa, G. (2009): Bildungslandschaften als Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen. S. 12 in: Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.), Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS.
- Bleckmann, P./Durdel, A. (2009): Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. S. 11-18 in: Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.), Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht - Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bildungsreform Band 6. www.bmbf.de/pub/nonformale_und_informelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf, Zugriff 29.7.2010
- Elsen, S. (1998): Gemeinwesenarbeit und Gemeinwesenökonomie im Zeitalter der Globalisierung. S. 69-99 in: Klöck, T. (Hrsg.), Solidarische Ökonomie und Empowerment. Jahrbuch Gemeinwesenarbeit 6, Neu-Ulm: AG SPAK Publikationen.
- Europäische Kommission (2001): Weissbuch der Europäischen Kommission: Neuer Schwung für die Jugend in Europa. Brüssel.
- Faure, E./Herrera, F./Kaddoura A-R./Lopes, H./Petrovsky A. V./Rahnema M./Champion Ward, F. (1972): Learning to be. The world of education today and tomorrow. Paris: UNESCO.
- Hagen-Demsky, A. von der (2006): Familiäre Bildungswelten. Theoretische Perspektiven und empirische Explorationen. Materialien zum Thema Familie und Bildung I. Deutsches Jugendinstitut e. V.: München. www.88.198.0.137/bibs/359-7486.Hagen.Demsky.Familiale.Bildungswelten.pdf, Zugriff 22.07.2010.
- Hellmann, J. (2008): Bildung durch eigenes Handeln in kooperativen Projekten. Eine über hundert Jahre alte Vision demokratiegeleiteter Pädagogik aus den USA. undKinder. 81: 27-37.
- Largo, R. H. (2008): Interview «Vielen Eltern fehlen Vorbilder!» Kidy swissfamily Juni 2008: 29
- Marks, S. (2007): Scham. Die tabuisierte Emotion. Düsseldorf: Patmos.
- Merkle, T./Wippermann, C. (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnis, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Notz, G. (o. J.): Familien und bürgerschaftliches Engagement. Arbeitspapier Nr. 27 der Reihe «betrifft: Bürgergesellschaft», Arbeitskreis Bürgergesellschaft und Aktivierender Staat. www.library.fes.de/pdf-files/kug/04936.pdf, Zugriff 22.7.2010
- Schäfer, G. E. (2008): Die Bildung des kindlichen Anfängergeistes. undKinder. 81: 63-72.
- Scheuble Magie: 10 Jahre «FemmesTische» mit Migrantinnen. Infoblatt Stadt Zürich, Suchtpräventionsstelle, Nr. 25. www.elternbildung.ch/images/4_Infoblatt_10JahreFT.pdf, Zugriff 22.7.2010
- Schürch, B. (2008): Gesundheit im Kontext nachhaltiger Quartierentwicklung. Erkenntnisse aus einem schweizerischen Brennpunktquartier. Bulletin von Medicus Mundi 110. www.medicusmundi.ch/mms/services/bulletin/bulletin110_2008/chapter1/23.html?set_language=de&cl=de, Zugriff 22.07.2010.
- Zwahl, E./Espeloer Gärtner M.: Frühe Förderung von Kindern bis vier Jahren. Studie im Auftrag des Bundesamtes für Gesundheit. Luzern: Hochschule Luzern - Soziale Arbeit. Veröffentlichung Oktober 2010.

Endnoten

- 1 Vgl. Zwahl/Espeloer Gärtner 2010.
- 2 Vgl. Europäische Kommission 2001.
- 3 Vgl. Faure 1972.
- 4 Vgl. Schürch 2008.
- 5 Siehe: FemmesTische. www.elternbildung.ch/page.asp?DH=113, Zugriff 29.7.2010.
- 6 Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004: 20.
- 7 Ebd.
- 8 Vgl. Europäische Kommission 2001
- 9 Vgl. Baumheier/Warsewa 2009.
- 10 Bleckmann/Durdel 2009: 12
- 11 Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004: 22
- 12 Schäfer 2008: 63
- 13 Hellmann 2008: 27-37
- 14 Zit. in Hellmann 2008: 28.
- 15 Ebd.: 28-29.
- 16 Ebd.: 32
- 17 Vgl. Merkle/Wippermann 2008
- 18 Ebd.: 20; 9.
- 19 Ebd.: 7.
- 20 Vgl. Largo 2008.
- 21 Hagen-Demsky 2009: 120.
- 22 Ebd.: 118.
- 23 Vgl. Marks 2007.
- 24 Ebd.: 129.
- 25 Ebd.: 45.
- 26 Ebd.: 142.
- 27 Ebd.: 37.
- 28 Vgl. Notz o. J.
- 29 Vgl. Elsen 1998.