



Familienbildnerinnen an Familiengrundschulzentren – zur familienbildnerischen Fachlichkeit im Setting Schule

THEMENFORUM 4 – FACHTAG FAMILIENGRUNDSCHULZENTREN

PROF. DR. MICHAEL HERMES / PROF. DR. UTE MÜLLER-GIEBELER

Gliederung

- Familienbildung an Familiengrundschulzentren
- Professionalität von Familienbildner*innen
- Lehrforschungsprojekt zum professionellen Selbstverständnis von Familienbildner*innen
- Lehrforschungsprojekt zur familienbildnerischen Fachlichkeit im Setting Schule



Familienbildung an Familiengrundschulzentren (FGZ)

- Seit 2014 Familienbildung im Setting Schule (vgl. Stadt Gelsenkirchen 2020: 3)
- Aktuell 33 kooperierende Kommunen mit bis zu je zwölf FGZ (vgl. Initiative FGZ 2023: o.S.)
- Ziele u.a.
 - Vernetzung im Sozialraum
 - Minimierung von Bildungsungleichheiten
 - Verbesserung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaften
 - Stärkung der Partizipation der Eltern (vgl. Stadt Gelsenkirchen 2020: 13)

Wandel des Settings „Schule“

- Wandel von Schule mit Ziel: Herstellung von Bildungsteilhabe aller Kinder
- Wie: Kooperation (Ganztag, Famgru) – erweitertes Bildungsverständnis und sozialpädagogische Expertise als Erweiterung schulischer Pädagogik
- Kooperation als strukturelle Herausforderung und Aufgabe multiprofessioneller Teams
- Studien zur Kooperation zwischen Schule und Ganztag
 - Lehrkräfte betonen Delegationsbedarfe, wollen soz.-päd. Mitarb. Anweisungen geben, erhoffen sich eine Reduktion der Arbeitsbelastung / nicht: Aushandeln von Deutungen päd. Handelns (vgl. Spies 2019, S. 293). Parallelsysteme, die dem „Unterrichtsgeschehen zuarbeiten“ (ebd.).
 - Kooperation durch Ungleichheitsmechanismen bestimmt: Institutionalisierung von Kindheit & Kooperation auf Basis schulischer Bildungslogik. Teilhabe wird gerade nicht kooperativ bearbeitet, sondern Zuständigkeiten aufgeteilt und Schüler:innen „entlang der schulischen Logik *delegiert* bzw. *repariert*“ (Rother 2023, 105, Hervorhebungen i.O.).

Professionalität von Familienbildner*innen

In der neueren Professionalisierungsdiskussion bezogen auf fachliches Handeln in der Pädagogik und der Sozialen Arbeit

- werden professionsspezifische **Merkmalskataloge** zur Bestimmung einer Profession
- von der **Rekonstruktion der Logik professionellen Handelns** abgelöst

Professionalität von Familienbildner*innen

In dieser Diskussion wird das Konzept der „**Reflexiven Professionalität**“ (Dewe 2007) besonders beachtet

- Hier wird unterscheiden zwischen
 - **Handlungswissen** und
 - **Wissenschaftswissen**
- Professionalität wird hier durch die **Relationierung unterschiedlicher Wissens- und Handlungsformen** im Bereich professionalisierter Praxis gebildet
- Im Konzept „Reflexiver Professionalität“ geht es damit deutlich nicht um „Vermitteln“ im hergebrachten Sinn als Kern professionellen Handelns

Professionalität von Familienbildner*innen

Die Professionalität von Familienbildner*innen ist bisher wenig erforscht

Zum Zeitpunkt der Durchführung des LFP an der TH Köln gab es lediglich eine Studie von Mertens aus dem Jahr 1996 zum Thema

- Selbstverständnis von weiblichen Honorarkräften in der FB **zwischen Beruf und Ehrenamt**
- die Honorarkräfte verstanden damals ihre Tätigkeit eher als **letzteres** und als **Erweiterung ihrer Tätigkeit als Hausfrau/ ihrer Familienarbeit**

Professionalität von Familienbildner*innen

2018 erstellt Manuel Becker eine (bisher unveröffentlichte) Masterarbeit zum Thema „Professionalität in Einrichtungen der Familienbildung“ und identifiziert vier Tätigkeitstypen in der FB:

- Die **Leitung**
- Die **Organisation und Programmplanung**
- Die **Veranstaltungsdurchführung**
- Die **Verwaltung**

Professionalität von Familienbildner*innen

Eine qualitative Analyse der Gelingens- und Hemmfaktoren guter Praxis von Familienbildung der TH Köln beschreibt im Jahr 2020

Vernetzung, Beziehung und Engagement

als Erfolgsfaktoren von Familienbildung

Vgl. Müller-Giebeler/Zufacher 2022, S. 211ff

Professionalität von Familienbildner*innen

In angrenzenden Feldern finden sich z.B. folgende empirische Typologien professionellen Handelns

Dewe unterscheidet 1992 als Typen von Professionalität in der **Sozialen Arbeit**

- „**altruistisches**“ Professionalitätsverständnis
- „**Sozialingenieurschaft**“
- „**stellvertretende Lebenswelthermeneutik**“

Professionalität von Familienbildner*innen

Koring findet 1992 Typen von Professionalität unter hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter*innen in der **Erwachsenenbildung**; er unterscheidet

- **strategisch-technokratische professionelle Selbstwahrnehmung**
 - Fachkräfte stehen in einem Spannungsverhältnis zwischen der
 - *Naturwüchsigkeit inhaltlicher Gestaltung* in der Erwachsenenbildung und
 - *politisch tragfähiger Legitimation*
- **pädagogisch-subjektive professionelle Selbstwahrnehmung**
 - Fachkräfte stecken in Widersprüchen zwischen
 - *Authentizität, Egalität* und
 - *Autorität und Verwaltungshandeln*

Professionalität von Familienbildner*innen

Bauer und Wiezorek betrachten 2009 den „**Blick auf Familie**“ in der **sozialen Arbeit** und finden Variationen auf einem Spektrum zwischen einem

- **normalitätsorientierten** und einem
- **Vielfalt anerkennenden** Blick auf Adressat*innen

Lehrforschungs-
projekt
„Professionelles
Selbstverständnis
von Familien-
bildner*innen“
-
Forschungsfrage



„Wie nehmen sich Familienbildner*innen in ihrer Profession wahr und wie verstehen sie diese?“

Forschungs- methode

- Ralf Bohnsack entwickelt die **Dokumentarische Methode** auf der Grundlage der Überlegungen Karl Mannheims zu implizitem Wissen
- Es geht hier um die Unterscheidung zwischen der „**Was**“- und der der „**Wie**“-Frage bezogen auf Themen sozialer Interaktion
- und den Anspruch, das „Wie“, das Mannheim als „**konjunktiven Sinn**“, einen kollektiven, vor-theoretischen, selbstverständlichen Orientierungsrahmen in sozialen Situationen beschrieben hat, zu erfassen
- zu erfassen, **wie Sprechen und Handeln diesen zugrundeliegenden Orientierungsrahmen dokumentieren**, der die Situationsteilnehmer*innen orientiert, ohne dass sie es wissen, ohne dass sie es explizieren könnten (vgl. Bohnsack 2007)

Sample

- Im Frühling 2017 wurden **Fachkräfte aus Familienbildungsstätten und einem Familienladen in NRW** sowie das **Team einer OGS** (Grundschule), die ihre Elternarbeit in Richtung „Familienbildung an der Schule“ entwickeln möchte, befragt
- Insgesamt wurden **49 Personen in 13 Fällen** befragt
- Es wurden **8 Interviews** geführt und **5 Gruppendiskussionen** durchgeführt
- Die Daten wurden in **narrativen Interviews, Leitfadeninterviews und Gruppendiskussionen** erhoben
- Ausgewertet wurden sie mithilfe der Auswertungsschritte der **Dokumentarischen Methode** in ihrer Anwendung auf Interviews (Nohl 2006), beziehungsweise auf Gruppendiskussionen (Kleemann et al. 2013)

Ergebnisse

Ergebnisse

Sinngenetische Typologie zu

*„Wie verstehen Familienbildner*innen Ihre Professionalität?“*

Typus 1: Professionalität in der Familienbildung ist ein Bündel von Sachkompetenzen

Typus 2: Professionalität in der Familienbildung ist Menschlichkeit

Typus 3: Professionalität beruht auf (Lebens-)Erfahrung

Typus 4: Professionalität braucht Theorie und eine gute Aus- und Weiterbildung

Typus 5: Professionelles Arbeiten dient der Stärkung von Eltern und Familien

Typus 6: Professionalität bedeutet, Heterogenität anzunehmen, wertzuschätzen und zu berücksichtigen

„Praxiswissen
vs.
Theoriewissen“

Soziogenetische Hinweise zu

*„Wie verstehen Familienbildner*innen Ihre Professionalität?“*

Das **Zusammenspiel aus Sachlichkeit, Menschlichkeit, Haltung und Respekt** wird als Voraussetzung für professionelles Handeln beschrieben

Gegensatzpaar: **Praxiswissen** (Lebenserfahrung) versus **Theorie**

- Theorie als Orientierung wird in unserem Sample stärker von weiblichen Fachkräften mit eigenen Kindern herangezogen

„Akzeptanz als
Verhalten vs.
Akzeptanz als
Haltung“

Bezogen auf den Orientierungstypus

„Professionalität in der Familienbildung ist Menschlichkeit“

(„Haltung und Respekt, Arbeit auf Augenhöhe, Dialog, Akzeptanz, Anerkennung von Gleichwertigkeit, Wertschätzung, Respekt, Spontanität, Empathie und persönlicher Einsatz“) ...

... gibt es einen Ankerfall (Leiterin einer Grundschule), in dem Akzeptanz und Wertschätzung als Aspekt von Professionalität

auf dem **Hintergrund von Wahrnehmungen der Adressat*innen als defizitär**, also sozusagen „trotz“ derselben

als ein Merkmal **bewussten Verhaltens**, als Ergebnis von überlegter Verhaltenssteuerung (Mimik, Gestik) entfaltet wird

„Akzeptanz als Verhalten vs. Akzeptanz als Haltung“

- *„da hab ich n Problem mit, weil, das ist einfach nicht meine Sozialisation [....] Eltern aus anderen kulturellen Kontexten, ähm, halten das für völlig selbstverständlich, dass sie ihre Kinder züchtigen dürfen. Das ist bei uns ganz anders“*
- *„das ist oft der erste, ich sag jetzt mal, pädagogische Kontakt und, äh, da ist ganz entscheidend, wie ich mich, äh, verhalte. Also gar nicht sprachlich, sondern wie meine Mimik ist, wie meine Gestik ist, ob ich, ähm, eben halt die Menschen willkommen heiße. Wenn ich zusammenarbeiten will muss ich das positiv beginnen. Deswegen achte ich mittlerweile sehr auf, ähm, die Situation auf Kontext, auf meine eigene Körperhaltung“*

„Akzeptanz als
Verhalten vs.
Akzeptanz als
Haltung“

Es gibt einen anderen, markanten Fall (Leiterin eines Familienladens), in dem diese Akzeptanz und Wertschätzung

notwendig als ein **inneres Erleben, als „professionelles Fühlen“** konstruiert wird

diese Fähigkeit (kongruente, authentische Annahme der Adressat*innen) wird von der Beforschten selbst expliziert als Ergebnis **intensiven Fremdverstehens** und von **differenzierter Selbstreflektion**

„Akzeptanz als Verhalten vs. Akzeptanz als Haltung“

- *also hat ich kürzlich ne türkische Mutter, die ähm eigentlich mit ihrem Kind überhaupt nichts anfangen konnte und ähm und furchtbar fand und [...] hat die eben nen extra Termin sich gewünscht, um dann einfach mal hier zu gucken ähm so: was ist eigentlich, was hemmt sie eigentlich sich überhaupt mit dem Kind einzulassen?“*
- *„Und da war eher so das Thema, dass sie für sich so unglücklich hier ist und ähm eigentlich keine Perspektive hat [...] irgendwie vorher ähm bei der Bank gearbeitet hat und da relativ Filialleiterin war [...] und plötzlich aber mit dem Kind gar nichts auf die Kette gekriegt hat [...] Ich fand die vorher immer so, dachte ich, warum ist die so komisch mit ihrem Kind? So ne, warum kann die die nicht einfach mal liebevoll annehmen und so?“*

„Vermittlung auf Augenhöhe“

Es gibt zum Thema Professionalität ein Unterthema „Didaktik der Familienbildung“

Hier zeigen sich in mehreren Fällen verwandte spezifische Ausarbeitungen von „**Vermittlung**“ als pädagogischem Handeln in der FB

- a) Augenhöhe
- b) „Sanftheit“, Eltern nicht verletzen
- c) Ressourcenorientierung

„Vermittlung auf Augenhöhe“

- *„als Fachbereichsleitung bin ich ja nicht direkt im Elternkontakt. Sondern ich kann nur meinen Kursleiterinnen vermitteln, wie ich mit ihnen umgehe - genau das: Auf Augenhöhe mit ihnen Dinge entwickeln. So möchte ich gerne, dass sie mit ihren Eltern und Kindern umgehen“*
- *„also dieses Ermutigen, den Ressourcenblick auch bei Eltern öffnen: Das und das kann dein Kind schon, hast du gerade gesehen, in der Situation [...] Dass wir das eben wirklich unsere Eltern nicht mit Defizitenbrille gucken lassen, sondern wirklich im Sinne von: Was kann mein Kind, wo kann ich es unterstützen?“*

Fazit

„Wie nehmen sich Familienbildner*innen in ihrer Profession wahr und wie verstehen sie diese?“

- 1) Das **explizite Professionalitätsverständnis der Familienbilder*innen im Sample** ist differenziert und aus den Bausteinen **Sachkompetenz, Menschlichkeit, Lebenserfahrung und Theoriewissen** aufgebaut
- 2) Eine Untersuchung **impliziter Bestandteile** des Blicks auf die Adressat*innen und des Professionalitätsverständnisses fördert fallweise **Diskrepanzen** zutage:
 - Eltern unterschiedlicher Adressat*innengruppen werden mannigfaltige Defizite zugeschrieben
 - Für das konkrete Fallverstehen wird z.T. unterkomplexes Regelwissen herangezogen
 - Familienbildner*innen konstruieren sich selbst auf dieser Grundlage als die (Besser)Wissenden
 - best practice (?) Beispiele weisen sich mehrfach dokumentierendes dialogisches, fremdverstehendes, selbstreflektiertes und nicht-abwertend-vermittelndes pädagogisches Denken und Handeln auf

Lehrforschungs projekt – FGZ

siehe
Harlow/Klein/Stursberg/
Hermes (2023)



In welcher Art und Weise beschreiben sich die interviewten Personen als Fachkräfte und damit ggf. als Zugehörige einer Berufsgruppe und/oder Profession?



Welche Wissensbestände rahmen das Un/doing entsprechender Differenzierungen?



Wie nehmen die interviewten Personen die Interaktion mit anderen Professionen wahr?



Forschungsfrage und -methode

Facetten familienbildnerischer Professionalität:
(vgl. auch Harrer-Amersdorffer/Auner, 2022)

- Bewusstsein über die eigene berufliche Handlungsaufgabe als Familienbildner:in
- Verständnis über die eigene berufliche Rolle gegenüber den Adressat:innen sowie weiteren Professionen („Un/doing Differences“)
- spezifisches familienbildnerisches Wissen



Forschungsfrage und -methode

- Qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung
- Themenzentrierte Leitfadeninterviews
- Interpretation anhand Dokumentarischer Methode nach Bohnsack (2014; 2017)
- Auswertung unter Rückbezug auf
 - Un/doing Differences (Hirschauer 2014)
 - Differenzierte Wissensbestände (Dewe/Otto 2012)



Sample

- 10 Leitfadeninterviews
- Weibliche Personen im Alter von 30 – 60 Jahren
- Diverse Bildungsabschlüsse (8x einschlägig und 2x fachfremd)
- Heterogene Stellenbeschreibungen und –umfänge (i.d.R. 50 %)
- Berufserfahrung im FGZ zwischen einem und vier Jahren
- Heterogenes Sample



Ein Blick in die Interviews...

...was fällt Ihnen auf? Diskutieren Sie in Kleingruppen:

Facetten familienbildnerischer Professionalität:
(vgl. auch Harrer-Amersdorffer/Auner, 2022)

- Bewusstsein über die eigene berufliche Handlungsaufgabe als Familienbildner:in
- Verständnis über die eigene berufliche Rolle gegenüber den Adressat:innen sowie weiteren Professionen („Un/doing Differences“)
- spezifisches familienbildnerisches Wissen
- oder: Typen familienbildnerischer Professionalität

Ein Blick in die Interviews ...

Fall IV

(Wissenschaftliches Wissen)

- *„[D]as könnte jetzt glaub ich niemand einfach noch so mit übernehmen. Also ich glaube, da braucht man halt auch schon gezielt eine Person, die sich auch wirklich darum kümmert [...] und [...] bestenfalls natürlich irgendwie noch ein bisschen Expertise mitbringt in Sachen Netzwerk oder Sozialraum“ (IV: 168 ff.)*
- **Orientierung an Fachdiskursen, Nutzung von Fachsprache etc.**

Fall X

(Erfahrungsbezogenes Wissen)

- *„[D]as finde ich das Schöne eigentlich auch an der Stelle, dass jeder, der darin arbeitet, eigentlich so ein bisschen seinen Schwerpunkt auch da rein setzt, weiß er, was er gut kann und was er auch gut weitervermitteln kann und machen kann und ähm das ist halt nicht ganz so festgehalten“ (X: 165 ff.)*
- **Orientierung an eigenen Interessen, biografischen Erfahrungen etc.**



Ergebnisse

„Relevanz erfahrungs- bezogenen Wissens“

Erfahrungsbezogenes Wissen

- Korrespondiert mit Heterogenität sowie Komplexität des Arbeitsfeldes
- Biographisches wie berufspraktisches Wissen
 - Individuelle Schwerpunktsetzungen / Orientierung an eigenen Interessen
 - Unklarheit bezüglich Aufgaben, Zuständigkeiten und Rollen

„Also welche Aufgaben ich übernehme ähm ja, wir sind immer wieder an diesem Thema dran“ (V: 83 f.)

„Es gibt eigentlich nichts, was ich nicht mache“ (VI: 96 f.)



„Orientierung am Setting Schule“

Bezüge zur Schulsozialarbeit

- Wenn Abgrenzung erfolgt, dann mit dem Ziel der Rollenklarheit / Vermeidung sich vermischender Handlungsabläufe
- Abgrenzungsfolien sind dann u.a. die Orientierung und die Methodik:

„Ich kann der Familie nen Flyer geben, wo eine Kleiderkiste ist oder ne Kleiderkammer, aber ich (-) Also wenn es Verwahrlosung ist, gehört's ans Jugendamt und da bin ich raus“ (I: 201 ff.)

- Schwierigkeiten in der Abgrenzung u.a. durch gleiche Räumlichkeiten, fehlende Rollenklarheit (ähnlich praktizierte Aufgaben):

„Die Grenzen schwimmen“ (VII: 127)

- Keine einheitliche Position / Abgrenzungsintensität und – begründung abhängig vom jeweiligen Wissensbestand, an dem sich orientiert wird



„Orientierung am Setting Schule“

Bezüge zu den Lehrkräften

- Durchweg (teils beidseitiges) stärkeres Abgrenzungsverhalten (als zur fachnäheren Schulsozialarbeit)
- Abgrenzungsfolien sind u.a. der Adressat:innen-Kreis und die Wirkung auf die Adressat:innen

„Also jetzt nur an die Schülerschaft gerichtet ist oder so und das sind dann Sachen, wo ich sag ‚Nee, da bin ich jetzt irgendwie nicht mit dabei oder das kann ich jetzt auch nicht übernehmen‘, um mich da irgendwie abzugrenzen“ (IV: 398 f.)

„Lehrkräfte führen dann oft [...] die schwierigen Gespräche und dann ist man irgendwie der Buhmann [...] und ähm ich bin diejenige, die [...] das Strahlen und das Lächeln und das herzliche ‚Guten Morgen‘ der Eltern äh abkriegt“ (VII: 247 ff.)

- Einheitliche Position (FGZ als Differenz zur „Schule im herkömmlichen Sinn“) / Abgrenzungsintensität und –begründung abhängig vom jeweiligen Wissensbestand, an dem sich orientiert wird



„Zum Eigensinn der Familienbildung im Setting Schule“

Anerkennung

- Die multiprofessionelle Zusammenarbeit zeigt sich vorwiegend nicht existierend (mangelndes Interesse, wenig Kooperation)
- Daseinsberechtigung fehlt

*„Also ich sehe mich erstmal als Einzelkämpferin, weil in der Schule eigentlich gar kein Raum ist für dieses Projekt FGZ“
(IX: 90 f.)*

- Das FGZ ist nicht in das Setting Schule integriert, sondern koexistiert („Bittsteller-Position“)
- Familienbildner:innen agieren alleine und ohne ein zugehöriges Team



„Zum Eigensinn der Familienbildung im Setting Schule“

Raumproblematik

- Unzufriedenstellende Raumsituation, die flexiblen Umgang erfordert
- Im Kontext der fehlenden Anerkennung und Rollengestaltung wirken fehlende / begrenzte räumliche Möglichkeiten auf die Fachlichkeit der eigenen Tätigkeit eklatant.

Teamgefüge

- Gefühl des Alleinseins dominiert: Mittlerrolle entsteht

„Ähm aber trotzdem gibt es oft Situationen, wo ich mich alleine fühle, weil ich hab' einfach die Verantwortung für dieses Ding immer alleine übertragen bekommen und fühle mich auch alleine damit“ (V: 589 ff.)



Fazit

1) In welcher Art und Weise beschreiben sich die interviewten Personen als Fachkräfte und damit ggf. als Zugehörige einer Berufsgruppe und/oder Profession?

2) Welche Wissensbestände rahmen das Un/doing entsprechender Differenzierungen?

3) Wie nehmen die interviewten Personen die Interaktion mit anderen Professionen wahr?

- 1) Suchbewegung nach professioneller Identität und Rollenklärung
- 2) Kaum wissenschaftliche und damit professionelle Wissensbestände
- 3) Orientierung am ‚System Schule‘ / Leitprofession Lehramt, in deren Strukturen sich ein professioneller Anspruch an Familienbildung kaum realisieren lässt

=> Teilhabe wird gerade nicht kooperativ bearbeitet, sondern Zuständigkeiten aufgeteilt und Schüler:innen „entlang der schulischen Logik delegiert bzw. repariert“ (Rother 2023, 105, Hervorhebungen i.O.).

Literatur

Bauer, Petra; Wiezorek, Christine (2009): Familienbilder professioneller SozialpädagogInnen. In: P. Villa und B. Thiessen (Hg.): Mütter - Väter: Diskurse, Medien, Praxen. Münster, S. 173– 193.

Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Dewe, Bernd (2009): Reflexive Professionalität. Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In: Riegler, A., Hojnik, S. und K. Posch (Hg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: VS Verlag. für Sozialwiss, S. 47–63.

Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Olaf-Radtke, Frank (Hg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8>.

Harlow, L. / Klein, L.-M. / Stursberg, J. / Hermes, M. (2023 i. E.): Familiengrundschulzentren zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Zu den (Un)Möglichkeiten der Familienbildung im Setting Schule in Nordrhein-Westfalen. In: NeuePraxis.

Harrer-Amersdorffer, J./Auner, C., 2022: Dimensionen von Professionalität. Zur Systematisierung neuer Ansatzpunkte in der komplexen Diskussion der Weiterentwicklung Sozialer Arbeit. In: Soziale Arbeit 71, H. 10: 362-369.

Juncke, David; Müller-Giebeler, Ute; Eggers, Thorsten; Mohr, Sören, Nicodemus, Johanna; Stoll, Evelyn; Weßler-Poßberg, Dagmar et al. (2020): Evaluation der Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht im Auftrag des Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

Initiative FGZ, 2023: Initiative Familiengrundschulzentren NRW. <https://www.familiengrundschulzentren-nrw.de/>. Zuletzt geprüft am 16.06.2023.

Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe; Matuschek, Ingo (Hg.) (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 2., korrigierte und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93448-8>

Vielen Dank für
Ihre Aufmerk-
samkeit!



Literatur

Koring, Bernhard (1992): Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung. In: Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank Olaf-Radtke (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171–199.

Mertens, Heide; Sprey-Wessing, Thea (1996): Hausfrau - Karrierefrau? Vereinbarkeit von Beruf und Familie als Herausforderung. Münster: Votum-Verl. Stadt Gelsenkirchen, 2020: Abschlussbericht des Projektes Familienzentren in Grundschulen (FamzGru). Gelingende Übergänge von der Primarstufe in die Sekundarstufe. Gelsenkirchen.

Rother, P. (2023): Bildungsteilhabe und die Kooperation zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1-2023, S. 95-110.

Spies, A. (2019): Pädagogisches Handeln im Netzwerk zwischen Ganztagsgrundschule und Jugendhilfe. In: Weber/Truschkat/Schröder/Herz (Hrsg.). Organisation und Pädagogik. Band 26. Organisation und Netzwerke: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 289-297.

Müller-Giebeler, U. / Zufacher, M. (2022): Familienbildung in NRW ist bekannt und wirkt und steht vor großen inhaltlichen, strukturellen und personellen Herausforderungen. Ergebnisse der Evaluation der Familienbildung in Nordrheinwestfalen durch das MKFFI 2019-2020. In: Ebd. (Hg.): Familienbildung – Praxisbezogene, empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim 2022, S. 196-215.