

utb.

Veronika Fischer | Bärbel Gebert
Elke Kruse | Curt Schulz
Birgit Stimm-Armingeon

Didaktik der Familienbildung



Kindheitspädagogik
und Familienbildung

utb 6310



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Veronika Fischer, Bärbel Gebert, Elke Kruse,
Curt Schulz, Birgit Stimm-Armingeon

Didaktik der Familienbildung

WOCHENSCHAU VERLAG

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die Reihe Kindheitspädagogik und Familienbildung wird herausgegeben von Rita Braches-Chyrek, Irene Dittrich, Veronika Fischer und Elke Kruse.

Titel der Reihe:

Bd. 1: Theorien, Konzepte und Ansätze der Kindheitspädagogik

Bd. 2: Diversity in der Kindheitspädagogik und Familienbildung

Bd. 3: Familienbildung. Entstehung, Strukturen und Konzepte

Bd. 4: Rechtliche Grundlagen in der Kindheitspädagogik

Bd. 5: Kommunikation und Interaktion in der Kindheitspädagogik

Bd. 6: Sprachliche Bildung und Förderung

Bd. 7: Didaktik der Familienbildung

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter: www.utb.de

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2024

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: siegel konzeption | gestaltung, Stuttgart

Umschlagmotiv: © Andrii Yalanskyi – stock.adobe.com

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

utb-Band-Nr. 6310

Print-ISBN 978-3-8252-6310-2

PDF-ISBN 978-3-8385-6310-7

Inhalt

Einleitung	9
1. Grundlegendes zum Begriff Didaktik	14
1.1 Ausgewählte Veröffentlichungen zum Thema Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung, Familienbildung und Soziale Arbeit	14
1.2 Institutionalisierte Qualifizierung versus freiwillige Fortbildung	16
1.3 Zentrale didaktische Aufgabe der Familienbildung ...	18
1.4 Kritische Überlegungen zum Begriff „Lehre“	19
1.5 Zum Wechselverhältnis von Vermittlung und Aneignung	21
1.6 Die unterschiedlichen Rollen der Familien- bildner*innen im Zusammenhang mit unterschiedlichen Angebotsformen	25
1.7 Methoden zur Erschließung von Lernwegen	26
2. Kontextmodell der Didaktik	31
2.1 Der globale Kontext	34
2.2 Der gesellschaftlich-soziale Kontext (Makrosystem) ..	36
2.3 Der institutionelle Kontext (Mesosystem)	37
2.4 Der Gruppenkontext (Mikrosystem)	41
3. Theoretische Grundlagen zum Lernen in der Familienbildung	44
3.1 Der Beitrag von Theorien der Familienentwicklung zum Verständnis von Lernen in der Familienbildung ..	49
3.2 Biografisches Lernen	53

3.3	Transformatives Lernen	57
3.4	Die Erfahrungsdimension bei Lernprozessen in der Familienbildung	62
3.5	Lernen am Modell	63
3.6	Informelles Lernen	69
3.7	Resümee	73
4.	Modelle der Didaktik	79
4.1	Aussagekraft und Funktion didaktischer Modelle für die Familienbildung	79
4.2	Die bildungstheoretische Didaktik in der Familienbildung	83
4.3	Die curriculumtheoretische und die kompetenz- orientierte Didaktik in der Familienbildung	85
4.4	Die identitätstheoretische Didaktik in der Familienbildung	87
4.5	Die konstruktivistische Didaktik und die Ermöglichungsdidaktik in der Familienbildung	89
4.6	Weitere didaktische Modelle in der Familienbildung ..	92
5.	Bedingungsgefüge didaktischen Handelns in der Familienbildung	97
5.1	Die Familienbildner*innen	99
5.2	Die Teilnehmenden	115
5.3	Die Gruppe	127
5.4	Der Sach- und Inhaltsbezug	133
6.	Didaktische Prinzipien	144
6.1	Werte und Normen – ethische Grundlagen didaktischen Handelns	148
6.2	Lernziele	152
6.3	Adressaten- und Zielgruppenorientierung	159
6.4	Teilnehmendenorientierung	165
6.5	Diversitätsorientierung	170
6.6	Lebensweltorientierung	181

6.7	Sozialraumorientierung	184
6.8	Empowerment- und Ressourcenorientierung	192
7.	Modelle und Methoden aktivierenden Lernens	221
7.1	Kategorisierung von Methoden	221
7.2	Methoden zur Gestaltung von Anfang und Einstieg	228
7.3	Methoden zur Gestaltung des Arbeits- und Gruppenprozesses	239
7.3.1	Methoden zur Erschließung von Inhalten.	242
7.3.2	Methoden zur Förderung von Beteiligung und zur Gruppenbildung.	254
7.3.3	Methoden der Biografiearbeit	258
7.4	Methoden zur Gestaltung des Abschlusses	266
7.5	Transfer	276
8.	Eltern- und Familienbildungsprogramme.	287
9.	Digitale Angebote in der Familienbildung	293
9.1	Stand der empirischen Forschung	293
9.2	Stärken und Grenzen digitaler Angebote.	299
9.3	Didaktische Planung von Angeboten.	303
9.4	Veränderte Anforderungen an Qualifikation und Ausstattung	311
10.	Tools	316
10.1	Checkliste Werbung und Öffentlichkeitsarbeit	317
10.2	Methoden der Sozialraumanalyse	324
10.3	Checkliste Programmplanung	326
10.4	Checkliste Veranstaltungsplanung	327
10.5	Tabelle zur Planung einer Veranstaltungseinheit	330

11. Familienbildung in Studium und Weiterbildung	331
11.1 Familienbildung und ihre Didaktik als Gegenstand von Hochschulstudiengängen	331
11.2 Familienbildung und ihre Didaktik als Gegenstand von Fort- und Weiterbildung	336
12. Zukünftige Herausforderungen für die Familienbildung	345
Verzeichnis der Autor*innen.	355

Einleitung

**Veronika Fischer, Bärbel Gebert, Elke Kruse,
Curt Schulz, Birgit Stimm-Armingeon**

Die Relevanz von Familienbildung wird in bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen immer wieder hervorgehoben, was vor allem auf ihre Supportfunktion für die Familie zurückzuführen ist. Gerade weil die Familienbildung sehr früh im Rahmen der primären Sozialisation in der Familie – noch vor Eintritt der Kinder in Institutionen der Kindheitspädagogik – einsetzen kann, kommt ihr u. a. eine präventive Funktion zu. Sie kann Eltern Wege für eine kindgerechte Förderung und ein gelingendes Aufwachsen weisen und somit die Weichen für eine günstige Bildungskarriere stellen. Sie gibt den Eltern und anderen Familienmitgliedern Gelegenheit, sich mit ihrer Rolle auseinanderzusetzen. Sie trägt zur Beziehungsgestaltung in der Familie bei, sie unterstützt bei der Bewältigung von Herausforderungen im Lebenszyklus und fördert die gesellschaftliche Teilhabe von Familien, womit nur einige Ziele von Familienbildung genannt sind.

Damit Familienbildung diese Wirkung auch entfalten kann, bedarf es seitens der Akteure der Familienbildung professioneller Kompetenzen, was die Gestaltung der Bildungssituationen angeht. In diesem Zusammenhang kommt der *Didaktik* eine Schlüsselfunktion zu. Es geht um die Frage, wie Lernen optimal unterstützt werden kann. Um das umzusetzen, reicht es nicht aus, sich nur auf die pädagogische Interaktion von Familienbildner*innen auf der einen und lernenden Familienmitgliedern auf der anderen Seite zu konzentrieren (mikrodidaktische Ebene). Unter Berücksichtigung des globalen und gesellschaftlich sozialen Kontextes (Makrosystem) fallen auf mesodidaktischer Ebene der Organisation Tätigkeiten wie Beratung, Planung und Netzwerkarbeit an, die ebenso maßgeblich

daran beteiligt sind, wie erfolgreich Lernen in der Familienbildung verläuft.

Vor diesem Hintergrund ist dieses Buch für alle gedacht, die sich im engeren und weiteren Sinne mit der Didaktik der Familienbildung beschäftigen. Zunächst sind alle Studierenden angesprochen, die sich im Rahmen von Studiengängen der Kindheitspädagogik und Familienbildung, Erwachsenenbildung, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sozialen Arbeit etc. mit dem Thema beschäftigen. Aber auch die in der Familienbildung und in angrenzenden Bereichen Beschäftigten werden angesprochen. Dazu gehören

- die hauptberuflichen Leitungen einer Einrichtung,
- die hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter*innen mit disponierenden, planerischen und vermittelnden Tätigkeiten,
- die Honorarkräfte und freiwillig Engagierten,
- die Verwaltungsmitarbeiter*innen, wenn sie organisatorisch und beratend die didaktische Planung unterstützen,
- Mitarbeitende in Jugendämtern, Beratungsstellen, Familienzentren, Ministerien, Behörden etc., die mit der Durchführung von Familienbildungsangeboten beauftragt sind oder sich thematisch damit beschäftigen.

Die Ziele des Lehrbuchs bestehen darin

- Studierende in das Themenfeld einzuführen,
- zentrale Grundlagen didaktischen Handelns der Familienbildung verständlich und praxisnah zu vermitteln,
- Fachkräften eine Übersicht über das Thema zu bieten,
- Einsteiger*innen im Bereich Familienbildung an das Thema heranzuführen,
- Praxishilfe mit entsprechenden Tools anzubieten.

Im Unterschied zu wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der Erwachsenenbildung, unter denen sich einige Werke zur Didaktik identifizieren lassen (siehe Kapitel 1), fehlen entsprechende Forschungen und Publikationen im Bereich der Familienbildung. Das vorliegende Lehrbuch schließt demnach eine Lücke. Es baut auf

dem Lehrbuch „Familienbildung. Entstehung, Strukturen und Konzepte“ (Fischer 2021) auf, das ebenfalls in der Reihe „Kindheitspädagogik und Familienbildung“ erschienen ist.

Damit die verschiedenen Perspektiven auf das Thema adäquat abgedeckt werden, ist das Autor*innenteam dieses Lehrbuchs multiprofessionell zusammengesetzt. Die Redaktionsmitglieder steuern aus ihren Erfahrungen und Kenntnissen aus Wissenschaft, gruppenpädagogischer Praxis, Einrichtungsleitung, Organisationsentwicklung, Netzwerkarbeit und bildungspolitischem Engagement eine Vielzahl unterschiedlicher Aspekte bei.

Das Lehrbuch ist in zwölf Kapitel untergliedert, die einen thematischen Bogen von den theoretischen Grundlagen bis hin zu Tools für die praktische didaktische Arbeit spannen (Kapitel 10). Die Schlusskapitel (11 bis 12) behandeln die Themen Studium und Fortbildung sowie die zukünftigen Herausforderungen für die Familienbildung. Jedes Kapitel bzw. Unterkapitel schließt mit Reflexionsfragen und Aufgaben ab. Die Literaturliste dockt thematisch an das jeweilige Kapitel an, um den Leser*innen zugleich Ansätze für weitere Recherchen zu bieten.

Das gedruckte Buch wird durch digitale Materialien ergänzt. Die Redaktionsgruppe hat sich entschieden, verschiedene Eltern- und Familienbildungsprogramme in dieser Form anzubieten, da sie in gewissen zeitlichen Abständen modifiziert oder ganz umgestellt werden, so dass entsprechende Veränderungen zeitnah bearbeitet werden können.

Die ersten vier Kapitel dienen der Klärung des Begriffs Didaktik (Kapitel 1), stellen ein Kontextmodell der Didaktik vor (Kapitel 2), behandeln Lernen unter Berücksichtigung von entwicklungspsychologisch beeinflussten Lerntheorien, Theorien zum biografischen Lernen, transformativen Lernen, Lernen am Modell und informellen Lernen. Daran schließt sich eine Darstellung der für die Familienbildung relevanten Modelle der Didaktik an.

Nach dieser allgemeinen Grundlegung richtet sich der analytische Blick im fünften Kapitel auf die Bedingungen didaktischen Handelns. Ausgehend von einer Grafik, die die verschiedenen

Faktoren visualisiert, wird das Bedingungsgefüge von Familienbildner*innen, Teilnehmenden und Gruppe dargestellt, die durch den Sach- und Inhaltsbezug aufeinander bezogen sind.

Das sechste Kapitel ist den didaktischen Prinzipien gewidmet, die als Leitlinien für die Gestaltung von Bildungssituationen zu verstehen sind. Nach einer Schilderung der ethischen Grundlagen didaktischen Handelns und damit verknüpfter Lernziele stehen die Adressaten¹- und Zielgruppen-, Teilnehmenden-, Diversitäts-, Lebenswelt- und Sozialraumorientierung zur Diskussion. Abgerundet wird das Kapitel durch Ausführungen zum Empowerment.

Ziele sind nur durch den planmäßigen Einsatz von Methoden zu erreichen, die ihrerseits eine Bandbreite von didaktischen Vorgehensweisen umfassen. Deshalb steigt das siebte Kapitel mit einer Einleitung zur Methodenkategorisierung ein. Unterschieden werden – entlang der Phasen einer Veranstaltung – Methoden zur Gestaltung von Anfang und Einstieg, Methoden zur Gestaltung des Arbeits- und Gruppenprozesses, wiederum unterteilt in Methoden zur Erschließung von Inhalten, zur Förderung von Beteiligung und Gruppenbildung und Methoden zur Biografiearbeit. Abschließend werden Methoden zur Gestaltung des Abschlusses erläutert.

Da Lernprozesse im Rahmen der Familienbildung darauf abzielen, die Lernenden zu motivieren, das einmal erworbene Wissen und Können auf neue Situationen oder neue Lernbedingungen im Familienalltag zu übertragen, steht am Ende des siebten Kapitels der Transfer im Mittelpunkt.

Konzeptionell haben die in den Kapiteln dieses Buchs dargestellten didaktischen Gestaltungselemente Eingang in die verschiedenen Eltern- und Familienbildungsprogramme gefunden, deren

1 Neben der gendergerechten Schreibweise mit einem hochgesetzten Stern (z.B. Teilnehmer*innen) werden genderneutrale Begriffe wie z.B. „Adressaten“ oder „Multiplikatoren“ als Bezeichnung für eine pragmatische Rolle in einem Kommunikations-/Interaktionsmodell benutzt. In zusammengesetzten Substantiven wird unter Berücksichtigung des Sprachflusses auf die Schreibweise mit dem Sternchen verzichtet.

Qualitätsmerkmale in einer Einführung im achten Kapitel kurz skizziert werden und die in tabellarischer Form als digitales Zusatzmaterial nachgelesen werden können.

Ein neues Format in der Familienbildung stellen digitale Angebote dar, die bisher noch kaum erforscht sind (Kapitel 9). Sie werden – so die Einschätzung von Expert*innen – in Zukunft an Bedeutung gewinnen und neben dem Präsenzangebot oder damit verknüpft bzw. als Ergänzung zum Einsatz kommen. Entscheidend werden Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote für das pädagogische Fachpersonal sein, um eine hohe Professionalität gewährleisten zu können.

In Kapitel 10 wird der Instrumentenkoffer der Familienbildung geöffnet, und es werden unterschiedliche Tools für die praktische Arbeit vorgestellt.

Da die Professionalität im Bereich der Familienbildung letztlich von der Qualifizierung im Studium und berufsbegleitender Fortbildung abhängt, behandelt das 11. Kapitel Studiengänge an verschiedenen Hochschulen und Fortbildungskonzepte auf Träger- und Landesebene.

Qualifizierung und Fortbildung sind nur zwei Herausforderungen für die Weiterentwicklung der Familienbildung. Das letzte Kapitel diskutiert noch weitere Zukunftsaufgaben, denen sich die Familienbildung stellen muss.

1. Grundlegendes zum Begriff Didaktik

Veronika Fischer

Der Begriff „Didaktik“ stammt aus dem Griechischen (*didáskein*, in der doppelten Bedeutung von Lehre und Lernen) und bezieht sich auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen sowohl im Hinblick auf deren theoretische Reflexion als auch praktische Umsetzung. Umfangreiche Fachliteratur liegt vor allem in der Schulpädagogik vor, während sich die Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung erst spät mit der Didaktik als Themenbereich beschäftigt hat und bis jetzt nur wenige durch empirische Forschung fundierte Beiträge veröffentlicht worden sind (vgl. Schrader 2018, 84; Meueler 2018, 1388 f.). Im Hinblick auf die Familienbildung ist die Lage noch desolater, denn hier existieren keine grundlegenden Abhandlungen.

1.1 Ausgewählte Veröffentlichungen zum Thema Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung, Familienbildung und Soziale Arbeit

Da die Familienbildung an der Schnittstelle von Erwachsenen-/ Weiterbildung auf der einen und Sozialer Arbeit auf der anderen Seite zu verorten ist (vgl. Fischer 2021, 54 f.), können aus beiden Wissenschaftsbereichen Beiträge zur Didaktik herangezogen werden, die für die pädagogische Ausgestaltung von Angeboten der Familienbildung und für die theoretische Fundierung einer Didaktik der Familienbildung relevant sind.² Dabei stellt sich die Aufgabe,

2 In diesem Zusammenhang stellt Schilling (2020, 27) fest, dass man „in der Diskussion um eine Didaktik Sozialer Arbeit noch am Anfang“ stehe. Obwohl das Fach Didaktik mit der Gründung der Fachhochschulen als Fach

auch das Spezifische einer Didaktik der Familienbildung herauszuarbeiten.

Für die Erwachsenen- und Weiterbildung liegen übergreifende Didaktik-Einführungen von Siebert zu den Themen „Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung“ (1996) und „Konstruktivistisch lehren und lernen“ (2007) vor, weiterhin gibt es von v. Hippel/Kulmus und Stimm (2019) eine „Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung“ sowie „Lehren und Lernen“ von Schrader (2018). Darüber hinaus sind Didaktik-Kapitel auch in Handbücher der Erwachsenen- und Weiterbildung integriert worden wie das von Fuhr/Gonon/Hof (2011) und von Tippelt/von Hippel (2018). Auch in Einführungen zur Erwachsenenbildung (z. B. Faulstich/Zeuner 1999, 47 ff. und 2008, Kade/Nittel/Seitter 2007) kommen Ausführungen zur Didaktik vor. Außerdem gibt es Methodenbücher zu spezifischen Fragen der Didaktik wie Anfangs- und Schlussituationen (Geissler 2016, 2005) oder Kurs- und Seminarmethoden (Knoll 2018). Darüber hinaus wurden in den letzten Jahren digitale Hilfsmittel zur Unterstützung didaktischen Handelns entwickelt wie beispielsweise die Kursplanungs-App, die von der Universität Tübingen mit kurzen Videosequenzen und erwachsenenpädagogischen Methoden zur Gestaltung von Anfangssituationen konzipiert wurde (<https://wb-web.de/material/methoden-app.html>).

Im Bereich der Sozialen Arbeit sind beispielhaft die Bücher von Schilling (2020) zu „Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit“ und von Ernst Martin zur Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit (2005) zu nennen.

Vergleichbare Publikationen zur Didaktik sind im Hinblick auf die Familienbildung nicht zu finden, einzelne Artikel gibt es schon. Im Sammelband „Familienbildung – Praxisbezogene, empirische und theoretische Perspektiven“ (Müller Giebeler/Zufacher 2022) setzt sich Ute Müller-Giebeler mit didaktisch-inhaltlichen Konzepten der Elternbildung aus den 1970er und 80er Jahren auseinander

eingeführt worden sei, gebe es immer noch keine allgemein anerkannte Didaktik Sozialer Arbeit.

und überprüft, inwieweit der Situationsansatz von Strunk (1976) und der an alltäglichen Problemsituationen orientierte Ansatz von Schiersmann und Thiel (1989) einen Beitrag zu einer emanzipatorisch politischen Erwachsenenbildung in der Gegenwart leisten.

Es gibt zum Teilbereich der Elternbildung eine kritische Übersicht zu Konzepten der Elternbildung (Tschöpe-Scheffler 2005) und eine Fülle an Publikationen zur Konzeption einzelner Elternkurse.

1.2 Institutionalisierte Qualifizierung versus freiwillige Fortbildung

Der Mangel an theoretischen Beiträgen zur Didaktik der Erwachsenen- und Familienbildung hat u. a. mit der geringeren gesellschaftspolitischen Relevanz zu tun, die diesem Bildungsbereich zugeschrieben wird. So hat der schulische Bereich aus gesamtgesellschaftlicher Sicht die Aufgabe, die jüngere Generation an den Stand der Fähigkeiten, des Wissens und der Werte heranzuführen, der für das Fortbestehen der Gesellschaft erforderlich ist. Vor dem Hintergrund einer sich rasch wandelnden Gesellschaft gilt es immer wieder neue Qualifikationen zu vermitteln, um künftige Aufgaben bewältigen zu können. Um diese zentrale Aufgabe erfüllen zu können, bedarf es der Schulpflicht. Zu unterscheiden sind in diesem Zusammenhang verschiedene Funktionen des schulischen Systems: die kulturelle Reproduktion als Vermittlung grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt; die Qualifikationsfunktion als Vorbereitung auf eine späteren Berufstätigkeit; die Allokationsfunktion als Verteilung auf zukünftige Berufslaufbahnen und die Integrations- und Legitimationsfunktion als Heranführung der Schüler*innen an das „politische Regelsystem“ und zur Herausbildung „einer kulturellen und sozialen Identität“ (Fend 2008, 49 ff.). Ein ausdifferenzierter Fächerkanon hat zur Entwicklung von Fachdidaktiken geführt, für die es in der Wissenschaft wiederum eigene Fachdisziplinen und Lehrstühle gibt.

Weder der verpflichtende Besuch noch die zentrale Reproduktionsfunktion der Schule und die Ausdifferenzierung in Fächer und verbindliche Curricula sind Kennzeichen der Erwachsenen- und Familienbildung (von Hippel/Kulmus/Stimm 2019, 15). Ebenso wenig gibt es eine berufspraktische Ausbildungsphase nach dem Studium, die mit dem Referendariat angehender Lehrer*innen vergleichbar wäre, die auf der Grundlage bestimmter Modelle der Didaktik in die Schulfächer einführt (vgl. Gudjons/Winkel 2006). So gibt es erhebliche strukturelle Unterschiede zwischen der institutionalisierten verpflichtenden Ausbildung der Lehrer*innen an Schulen und der zumeist freiwilligen Fortbildung von – mehrheitlich nebenamtlich beschäftigten bzw. auf Honorarbasis arbeitenden – pädagogischen Fachkräften in der Erwachsenen- und Familienbildung. Fortbildungen werden – wenn überhaupt – im Rahmen der Familienbildung meistens als Vorbereitung auf *Elternbildungsprogramme* (vgl. Tschöpe-Scheffler 2005) angeboten, für die es inzwischen ein schier unübersichtliches, teils kommerzialisiertes Angebot gibt. In einer Synopse von sechs Elternkursen (FuN, Encouraging, Kess-erziehen, Familienteam, Eltern Stärken, Gordon Familientraining) wird in dem Buch „Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht“ (Tschöpe-Scheffler 2005, 306 ff.) auf die Qualifizierung der Kursleitungen eingegangen und dargestellt, wie das jeweilige Fortbildungsprogramm zeitlich, inhaltlich, methodisch und organisatorisch strukturiert ist. Bei dem Vergleich wird deutlich, dass die Qualitätsmaßstäbe an solche Fortbildungen sehr unterschiedlich sind und die Trainingsprogramme³ erheblich in den Zielsetzungen, Inhalten, Methoden, der Länge, Häufigkeit/Intensität der Treffen, und im Theorie-Praxis-Bezug voneinander abweichen. Auch die Eingangsvoraussetzungen im Hinblick auf die berufliche Qualifikation der Kursleitungen, die von den durchführenden Institutionen verlangt werden, sind höchst unterschiedlich (vgl. Flach 2005, 326)

3 Training wird als Einübung von „Skills“, d.h. instrumentellen, operationalisierbaren Fähigkeiten und (motorischen) Fertigkeiten verstanden (Siebert 1996, 6).

und reichen von Ausbildungsabschlüssen (z. B. Kinderkrankenpfleger*innen) bis zu akademischen Abschlüssen in einem pädagogischen, psychologischen oder medizinischen Bereich.

Vom Bereich der Elternbildungsprogramme einmal abgesehen, gilt in der Regel für den restlichen Bereich der Familienbildung, was Meueler für die Erwachsenen- und Weiterbildung feststellt: dass „jeder/jede hier Lehrende (...) in einem offenen Feld des freien Experimentierens und beruflichen Überlebens in der EB/WB auf sich gestellt (ist). Jeder/jede muss unablässig versuchen, sich das benötigte Handlungswissen autodidaktisch anzueignen“ (Meueler 2018, 1389).

1.3 Zentrale didaktische Aufgabe der Familienbildung

Tippelt und von Hippel (vgl. 2018) sehen die zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildung in der didaktischen Gestaltung von Lern- und Bildungsgelegenheiten, um individuelle Kompetenzen und persönliche Entwicklung, Mündigkeit und Emanzipation zu fördern sowie ökonomische Innovation, soziale Integration und kulturelle Partizipation zu ermöglichen. Diese Aufgabenbeschreibung muss für die Familienbildung modifiziert werden: Die zentrale Aufgabe der Familienbildung liegt in der didaktischen Gestaltung von Bildungsprozessen, die sich auf die *Familie als Ganze* beziehen, verbunden mit dem Ziel, Kinder und Erwachsene dabei zu unterstützen, sich in der Familie entfalten zu können und ein familien- und kinderfreundliches Umfeld entstehen zu lassen. So trägt Familienbildung zur Stärkung der Erziehungskompetenzen, zur Beziehungsgestaltung in der Familie im Sinne eines partnerschaftlichen Miteinanders und zur Bewältigung des Familienalltags bei. Dazu orientiert sie sich an den Bedürfnissen und Lebenswelten der Betroffenen und setzt – der Philosophie des Empowerments folgend – an den familiären Ressourcen der Betroffenen an. Im Unterschied zu der Aufgabenbeschreibung der Erwachsenenbildung stehen bei der Familienbildung nicht das einzelne Individuum, sondern die Familie als soziales

Netzwerk bzw. die Familienmitglieder als Träger und Gestalter ihrer Rollen im Vordergrund. Ziele und Kompetenzen beziehen sich auf die familiären Interaktionspartner und den gelingenden Zusammenhalt in einem kinder- und familienfreundlichen Umfeld. Es gilt das soziale Beziehungsnetz und zugleich die gesellschaftliche Teilhabe von Familien zu stärken (vgl. Fischer 2021, 53 f.). Perspektivisch ist die Familienbildung – ähnlich wie die Erwachsenenbildung – auf einen Prozess des „lifelong learning“ ausgerichtet. Da familiäres Leben einem ständigen Wandel unterliegt, gilt auch im Familienkontext die *Maxime*, immer wieder neu zu lernen. Das erfordert z.B. eine gewisse Flexibilität und Offenheit im Hinblick auf Veränderungen der Familienleitbilder, innerfamiliären Rollenkonstellationen und des Verhältnisses von Erwerbsarbeit und Familie. Außerdem ist eine selbstreflexive Kompetenz bei der Beurteilung von Erziehungszielen, -praktiken und -stilen erforderlich, die ebenfalls einem gesellschaftlichen Wandel unterliegen. Insofern eröffnet eine Didaktik der Familienbildung Horizonte, wie Familie unter veränderten Rahmenbedingungen gelebt werden kann. Dazu zeigt sie auch Wege auf, wie Familien selbstorganisiert weiter lernen können.

1.4 Kritische Überlegungen zum Begriff „Lehre“

In der Regel geht es in der Didaktik um die Frage, wie ein Inhalt so strukturiert werden kann, dass der Lernende ihn adäquat aufnehmen und verarbeiten kann. „Lehren“ und „Lernen“ sind dabei getrennt zu untersuchen, da sie zwei unterschiedliche Handlungslogiken beinhalten (Ludwig 2018, 260). Siebert (1996, 2) definiert Didaktik daher wie folgt: „Didaktik ist prinzipiell die Vermittlung zwischen *Sachlogik* des Inhalts und der *Psychologik* des/der Lernenden. Zur Sachlogik gehört eine Kenntnis der Strukturen und Zusammenhänge der Thematik, zur Psychologik die Berücksichtigung der Lern- und Motivationsstrukturen der Adressat/innen.“

Fuhr (2011, 380) macht darauf aufmerksam, dass „die sogenannte traditionelle Lehre, bei der eine Lehrperson ihr Wissen den Ler-

nenden in Form eines Vortrags, einer Vorlesung, einer Präsentation oder ähnlichem in institutionalisierter Form vermittelt, wobei die Lernenden das Wissen aufnehmen, speichern und bedenken sollen, (...) in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung nur begrenzt Anwendung“ findet. Im Rahmen schuldidaktischer Überlegungen steht die Lehrplanung durch den Lehrenden im Vordergrund, hinter der die Bedürfnisse der Lernenden zurückstehen müssen. Insofern dominiert die Fachorientierung statt die Lebensweltorientierung. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Schüler*innen ist durch die Autorität der Lehrperson und die Vorgaben des jeweiligen Curriculums geprägt, die Schüler*innen befinden sich in einem Abhängigkeitsverhältnis zu den Lehrpersonen (vgl. Fuhr 2011, 388).

Obwohl der Begriff der „Lehre“ stark durch schulpädagogisches und hochschuldidaktisches Denken geprägt ist und sich die Erwachsenen- und Weiterbildung davon kritisch abgrenzt, wird er weiterhin verwendet (vgl. Fuhr 2011, 380; von Hippel/Kulmus/Stimm 2019, 9ff.; Schrader 2018), was sicherlich auch dem Umstand geschuldet ist, dass der Begriff im Hinblick auf die pädagogische Forschung insgesamt anschlussfähig ist und eine gewisse Prägnanz besitzt. Siebert (1996, 12) verweist darüber hinaus auf Gemeinsamkeiten zwischen den Bereichen Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung, die eine Übernahme des Begriffs rechtfertigen: 1. In allen Bildungsbereichen werde zielgerichtet ‚institutional‘, 2. in Gruppen, 3. unter Anleitung, 4. wissensorientiert und 5. organisiert gelernt.

Andere Autor*innen bevorzugen Begriffe wie Lernvermittlung (Faulstich/Zeuner 1999) oder umschreiben den Begriff mit Bezeichnungen wie „pädagogische Gestaltung von Lernumgebungen“ (Hof 2011, 399 ff.). In Knowles' Konzept von Erwachsenenbildung (2007, 130) fungiert der „Erwachsenenbildner“ als Facilitator, „eine Person, die dafür verantwortlich ist, Erwachsenen beim Lernen zu helfen“. Auch bei ihm geht es eher um Selbststeuerung beim Lernen statt um Lehre im Sinne einer methodenzentrierten Fremdsteuerung (Knowles/Holton/Swanson 2007, 1).

In der deutschen Fachdiskussion findet allerdings immer eine kritische Betrachtung des Begriffs „Lehre“ statt, was zugleich eine

gewisse Ambivalenz widerspiegelt, dass der Begriff nicht unbedingt für die Erwachsenenbildung als passend empfunden wird, aber keine adäquate Alternative bestünde.

Im Folgenden wird daher das Begriffspaar Vermittlung und Aneignung bevorzugt. Der Begriff Vermittlung meint die Herstellung einer noch nicht bestehenden Beziehung. Beziehung ist nur möglich im Wechselverhältnis von mindestens zwei Personen. Während der Begriff der Lehre in der traditionellen Form eher die einseitige Unterweisung seitens des Lehrenden in Richtung des Lernenden meint, unterstreicht der Begriff Vermittlung das Bindeglied zwischen den Polen (das Mitteln) und die Wechselseitigkeit zwischen den Akteuren. Lernen geschieht auf beiden Seiten.

1.5 Zum Wechselverhältnis von Vermittlung und Aneignung

In die Gestaltung von Vermittlungsprozessen fließen sowohl anthropologische Annahmen vom lernenden Menschen als auch unterschiedliche Vorstellungen vom Lernen ein (siehe Kapitel 3). Aus andragogischer Sicht sollte das Verhältnis von „Lehren“ und „Lernen“ nicht so gedacht werden, dass auf der einen Seite der „Vermittelnde“ als aktives, dominantes Subjekt und auf der anderen Seite „die Lernenden“ als passive, untergeordnete „Konsumenten“ stehen. An dieser Stelle sei auf die Pädagogik Paulo Freires verwiesen, dessen Werk vor allem in den 1970er Jahren diskutiert wurde, aber bis heute von hoher Relevanz und Aktualität ist, weil es auf den Grundlagen von Ethik, Respekt vor der Würde und vor der Autonomie der Lernenden basiert. Freire hat in seinem Buch „Pädagogik der Autonomie“ (2008, 25) herausgestellt, dass es kein „Lehren ohne Lernen“ gebe. Wer lehrt, lerne beim Lehren und wer lernt, lehre beim Lernen. „Deshalb muss von Beginn des Prozesses an deutlich werden, dass derjenige, der Bildung betreibt, sich im Prozess dieser Bildung selbst bildet und weiterbildet, und dass auch derjenige, der gebildet wird, – wenn auch auf andere Art und Weise – sich selbst bildet und Bildung betreibt“ (ebd., 24 f.)

Die Lernenden sind ebenfalls Subjekte, die sich eine Thematik mit Hilfe ihrer persönlichen Deutungsmuster aneignen, sie interpretieren, ihnen aus ihrer Sicht eine bestimmte Relevanz zuschreiben, sie ggf. umdeuten, eigene Erfahrungen hinzufügen oder sie verwerfen. Die als neu erlebten Informationen, Wahrnehmungen, Fertigkeiten werden in die bestehenden Strukturen des Wissens und Könnens integriert. Meueler (2018, 1390) macht im Rahmen seiner „subjektorientierten Didaktik“ auf die Dynamik dieses Subjekt-Objekt-Verhältnisses aufmerksam: „Der Strom gelingender Vermittlung zwischen dem/der Einzelnen als Subjekt der Wahrnehmung, der Reflexion, des Erkennens, der Entdeckung von Lösungen, des Urteilens und Handelns und den Objekten dieser Suchbewegungen fließt immer dann besonders gut, wenn das Subjekt den in den Blick genommenen Gegenständen aktiver Erschließung und Aneignung Bedeutung für die Bewältigung sozialer Wirklichkeit, mithin einen Sinn, zuschreiben kann.“ So läuft in Lehr-Lernverhältnissen „nichts ohne das interessierte und selbsttätige Subjekt“ (ebd., 1391). Übertragen auf die Familienbildung bedeutet dieses Verhältnis, dass die angebotenen Informationen der Rohstoff sind, den die Eltern aufnehmen, mit ihren Erfahrungen im Familien- und Erziehungsalltag verknüpfen, auswerten und daraus ggf. Konsequenzen ziehen.

Das Verhältnis zwischen Familienbildner*innen und Familien/Familienmitgliedern ist darüber hinaus nicht als Dominanzverhältnis zu sehen, sondern als *symmetrischer* Kommunikationsprozess, der vor allem *dialogisch* abläuft. Die Interaktionspartner*innen begegnen sich als Gleiche bei gleichzeitiger Differenz der sozialen Rollen, der Bildungsvoraussetzungen, erzieherischen Kompetenzen etc. Gerade aus dieser Differenz kann wiederum Wissenszuwachs resultieren, wenn die Betroffenen in einen Austausch zueinander treten und ihre unterschiedliche Expertise einbringen.

In dem Zusammenhang sind beispielsweise die Eltern in ihrer Gestaltungsrolle als Erziehende ernst zu nehmen und mit möglichen Beiträgen im Austausch mit der Lerngruppe aktiv einzubeziehen. Die Familienbildner*innen schaffen Lerngelegenheiten, die die Eltern im Idealfall anregen, über ihren Erziehungsalltag nachzuden-

ken, ihre Erfahrungen mit denen der Gruppe zu vergleichen, eigene Vorstellungen ggf. zu revidieren, Neues auszuprobieren und Ideen für die Veränderung bestehender Erziehungskonstellationen zu generieren. In der Fachliteratur ist daher von einer „Suchbewegung“ die Rede (Tietgens 1992, von Hippel/Kulmus/Stimm 2019, 22). Entscheidend ist in diesem Zusammenhang auch das angestrebte Setting. Es gibt Lernarrangements, die weniger auf einen zu vermittelnden Sachinhalt ausgelegt sind, sondern schwerpunktmäßig auf einen Dialog der Kommunikationspartner*innen untereinander. Die Kursleitung nimmt hier primär eine moderierende Rolle ein, indem sie den Teilnehmenden einen Rahmen bietet, sich in einer möglichst vertrauensvollen Atmosphäre auszutauschen. Sie achtet dabei auf gewisse Regeln, die beispielsweise aus der themenzentrierten Interaktion in Form der sogenannten Postulate und Hilfsregeln bekannt sind (Cohn 1997, 120 ff.). Sie unterstützt damit die thematische Interaktion der Gruppenmitglieder und sorgt für ein Klima wechselseitiger Akzeptanz, in dem auch menschliche Schwächen und Meinungsunterschiede konstruktiv aufgenommen werden. In diesem Fall geht es nicht um die „Vermittlung von Lerngegenständen“, die mit „Vermittlung durch die Lehrenden in den Bedeutungszusammenhang der Lernenden aufgenommen“ werden (Faulstich/Zeuner 1999, 50), sondern die Gruppenleitung (hier bewusst nicht als Lehrende bezeichnet) sorgt für einen Rahmen, in dem die Teilnehmenden in Beziehung zueinander treten, um sich über ein Thema auszutauschen und daraus gemeinsam Einsichten zu generieren. Der „Lerngegenstand“ wird erst durch die Diskutanten geschaffen und nicht durch die Leitung vorgegeben.

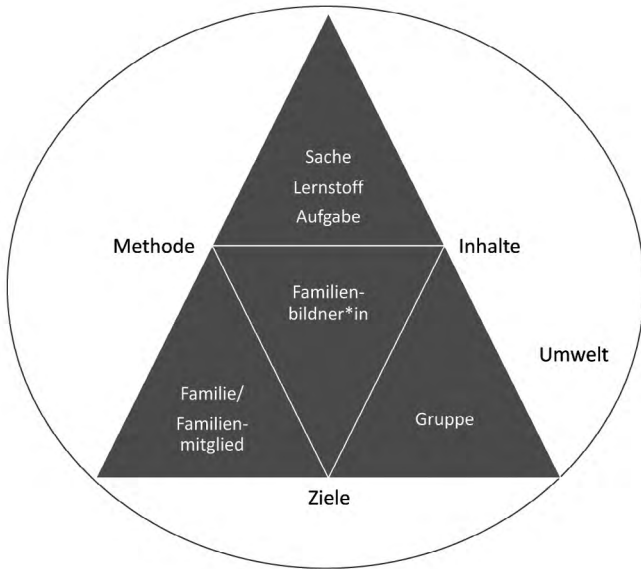


Abbildung 1: Wechselverhältnis von Vermittlung und Aneignung (Fischer 2024)

In Anlehnung an das Dreieck aus der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn (1997, 113ff., Langmaack 2001) kann das Verhältnis von Leitung (Familienbilder*innen) und Teilnehmenden (Familien, Familienangehörigen, Eltern, Erziehungsberechtigten etc.) als ein Austauschprozess beschrieben werden, in dessen Verlauf sich die Gruppe auf eine bestimmte Sache/Aufgabe konzentriert, und die Familienbildnerin aufgefordert ist, diesen Prozess zu unterstützen. Dabei orientiert sie sich an den Lernvoraussetzungen, Interessen und Zielen der Gruppenmitglieder und eröffnet durch den Einsatz von Methoden Wege, um Inhalte lernwirksam umzusetzen.

Die Gruppenmitglieder bilden in der Familienbildung oft in ihren Binnenverhältnissen nochmals kleine Gruppen untereinander: als Familien, Eltern/Erziehungsberechtigte, Mutter oder Vater mit Kind(ern), Großeltern und Kinder etc. Daraus ergeben sich wiederum besondere Konstellationen, die gruppenspezifisch von der Lei-

tung zu berücksichtigen sind. Der Gruppenprozess vollzieht sich in einer Umgebung (Umwelt), die gleich einer Zwiebelschale zunächst die unmittelbare Lernumgebung eines Raums in einer Einrichtung betrifft, die sich wiederum in einem bestimmten Sozialraum (Stadtteil) befindet, der gleichzeitig anderen Umwelten zugeordnet werden kann (Stadt, Land, Kontinent etc.). Diese Umwelten werden von Cohn auch *globe* genannt. Der gesamte hier benannte Kontext ist historisch, politisch, kulturell und sozio-ökonomisch geprägt.

1.6 Die unterschiedlichen Rollen der Familienbildner*innen im Zusammenhang mit unterschiedlichen Angebotsformen

Je nach Ziel und Angebotsform einer Bildungsveranstaltung kann die Rolle der Familienbildner*innen eine andere sein. Die Angebotsform ist in der Regel mit einem bestimmten Setting verbunden, das die Lernsituation strukturiert. Die Familienbildner*innen müssen sich darüber im Klaren sein, dass sie mit der Angebotsform auch eine Vorentscheidung über die Möglichkeiten kommunikativen Handelns und Lernens treffen.

Eine klassische Form ist die des Vortrags. In der Rolle der *Vortragenden* steht der thematische Vermittlungsprozess im Vordergrund, der von dem Referierenden gesteuert wird. Die Angebotsform des Vortrags dient vor allem der Wissens- und Informationsvermittlung, ist über längere Sequenzen auf den Vortragenden zentriert und verleitet die Zuhörenden oft zu einer passiven Rolle. Eine Interaktion zwischen Vortragenden und Zuhörenden kommt in der Regel erst nach größeren Redeabschnitten bzw. am Ende zustande. Hof (2011, 403) nennt diese didaktische Vorgehensweise „Unterweisung, Belehrung“. Die Vortragenden treten als Sachexpert*innen auf, die den Teilnehmenden vorgegebenes Wissen vermittelt.

Eine weitere Rolle ist die der *Trainerin* z. B. im Rahmen von bestimmten Elternbildungsprogrammen, die die Eltern dazu anleitet – wie bei FuN (Familie und Nachbarschaft) – u. a. Kooperations-

und Kommunikationsspiele mit den Kindern durchzuführen. Didaktisch leben diese Programme von gemeinsamen Ritualen, hohen Kommunikations- und Interaktionsanteilen, spiel- und erlebnispädagogischen Sequenzen. „Beim Training steht die einübende Aneignung vorgeführter Verhaltensweisen im Zentrum“ (Hof 2011, 403).

Einen großen Anteil nehmen Eltern-Kind- oder Mutter-Kind-Kurse ein, in denen die Gruppenleitung vor allem *Gesprächsleitung* ist und moderierende, beratende und informierende Funktionen übernimmt. Bei diesen Angeboten stehen die Problemlagen, Fragen und Lebenswelten der Teilnehmenden im Vordergrund. Die Gruppenleitungen bringen ihr Wissen nur in dem Maße ein, wie es für die Klärung der Anliegen der Gruppenmitglieder nötig ist. In diesem Zusammenhang ist eine personenzentrierte Vorgehensweise angebracht.

Daneben gibt es handlungsorientierte Angebote wie Koch-, Kreativ-, Krabbel-, Gymnastikgruppen und erlebnispädagogische Angebote, in denen das *exemplarische Handeln* (das Zeigen, Vorführen etc.) der Familienbildner*innen im Mittelpunkt steht.

Familienbildner*innen sollten sich der möglichen Wirkungsweisen der bestehenden Angebotsformen auf die Lernhaltung bewusst sein, sich kritisch mit den gegebenen Lernsettings auseinandersetzen und ggf. nach Alternativen suchen. Vielfach bieten auch hybride Angebote, in denen verschiedene Methoden kombiniert werden, Möglichkeiten, den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen auch methodisch gerecht zu werden. Die Annäherung an die Teilnehmenden ist darüber hinaus nicht nur eine Frage des passenden Instrumentenkastens, sondern auch abhängig von der emotionalen Haltung der Gesprächsleitung wie z.B. ihrer Empathie, d.h. sich sensibel in die Menschen hineinversetzen zu können.

1.7 Methoden zur Erschließung von Lernwegen

Um Lernwege beschreiten zu können, die auf die Lernenden abgestimmt sind, ist ein *Methodenrepertoire* erforderlich (siehe Kapitel 7),

das der Sachlogik ebenso gerecht wird wie den Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden, wozu am Anfang vor allem die motivationalen und volitionalen Voraussetzungen der Lernenden gehören. Methoden als Wege, Ziele zu erreichen, sind ein Teilbereich der Didaktik. „*Methodik* kann aufgefasst werden als intentionales, gezieltes *Arrangement von Lernmöglichkeiten*“ (Faulstich/Zeuner 1999, 65). Mit Hilfe von Methoden werden Lernsituationen strukturiert und Beziehungen zwischen Gruppenleitung und -mitgliedern sowie den Gruppenmitgliedern untereinander hergestellt. So ergeben sich unterschiedliche Sozialformen (wie Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum, Halbplena).

Die Auswahl der Methoden sollte sich von den Prinzipien teilnehmendenorientierten, ressourcenorientierten, aktivierenden und problemorientierten Lernens leiten lassen, um eine passive Haltung überwinden und eine aktive, selbstbewusste Auseinandersetzung mit der Thematik erreichen zu können. Familienbildner*innen müssen dabei sensibel für mögliche Lernschwierigkeiten in der Gruppe sein und ihre Methoden immer wieder auf deren Resonanz bei den Teilnehmenden überprüfen, um ein gutes Passungsverhältnis zwischen den subjektiven Lerndispositionen und den dargebotenen Inhalten zu erreichen. Dafür muss so manche didaktische Routine überwunden werden.

Festzuhalten bleibt: Methoden erschließen zwar Lernwege, sind aber nie der perfekte Schlüssel für individuelle Aneignungsprozesse. Hilfreich kann ein Austausch zwischen Familienbildner*innen und Familien am Anfang eines Bildungsprozesses sein, in dem man sich über Fragen verständigt, wie das kommende Arbeitsbündnis gestaltet werden soll: Welche Themen, Probleme, Erziehungssituationen etc. sollen miteinander besprochen werden? Welche Erfahrungen bringen die Eltern ein? Wie möchten sie miteinander in Kontakt kommen? Welche Methoden und Sozialformen werden bevorzugt? Womit will man beginnen etc.?

Reflexionsfragen

1. Schauen Sie in Ihnen verfügbaren Lehrbüchern zur Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung bzw. der Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit nach, wie der **Begriff** Didaktik bestimmt wird, und arbeiten Sie die begrifflichen Unterschiede zu einer Didaktik der Familienbildung heraus.
 2. Welche Konsequenzen ergeben sich für die Bildungspraxis aus der Tatsache, dass die Familie Bezugspunkt der Didaktik ist?
 3. Was meint Paolo Freire mit seiner These, dass es kein „Lehren ohne Lernen“ gibt?
 4. Welche Rolle fällt der Gruppenleitung in der Familienbildung im Vermittlungs- und Lernprozess zu?
 5. Inwieweit beeinflussen bestimmte Angebotsformen (wie Vortrag, Training ...), verbunden mit den ausgewählten Methoden, das Verhältnis zwischen Leitung und Teilnehmenden und den Ablauf der Lernprozesse?
-

Literatur

- Cohn, Ruth, C. (1997): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim und München.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. durchges. Auflage. Wiesbaden.
- Fischer, Veronika (2021): Familienbildung. Entstehung, Strukturen und Konzepte. Frankfurt/M.
- Flach, Roman (2005): Eine Gegenüberstellung. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hg.): Konzepte der Elternbildung – Eine kritische Übersicht. Opladen, S. 318-328.
- Freire, Paulo (2008): Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Münster, New York, München, Berlin.

- Fuhr, Thomas/Gonon, Philipp/Hof, Christiane (Hg.) (2011): Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Paderborn.
- Geißler, Karlheinz, A. (2005): Schlußsituationen. Die Suche nach dem guten Ende. 4. Auflage. Weinheim und Basel.
- Geißler, Karlheinz, A. (2016): Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. Weinheim, Basel.
- Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (Hg.) (2006): Didaktische Theorien. Hamburg.
- Hippel, Aiga von/Kulmus, Claudia/Stimm, Maria (2019): Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn.
- Hof, Christiane (2011): Lehren in der Erwachsenenbildung. In: Fuhr, Thomas/Gonon, Philipp/Hof, Christiane (Hg.): Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Paderborn, S. 399-414.
- Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarb. Auflage. Stuttgart.
- Knoll, Jörg (2018): Kurs- und Seminarmethoden: Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. 11. überarb. Auflage. Weinheim, Basel.
- Knowles, Malcolm S./Holton, Elwood F.III/Swanson, Richard A. (2007): Fortschritte beim Lernen von Erwachsenen. Aktuelle Überlegungen zum effektiven Lernen von Erwachsenen. In: Dies.: Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenlernen. 6. Auflage. München/Heidelberg, S. 125-225; https://www.pedocs.de/volltexte/2009/748/pdf/978_3_8274_1699_5_Knowles.pdf (Zugriff: 18.09.2023).
- Langmaack, Barbara (2001): Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI. Leben rund ums Dreieck. Weinheim, Basel.
- Ludwig, Joachim (2018): Lehr- Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 2. 6. überarb. und aktualisierte Auflage. Wiesbaden, S. 257-274.
- Martin, Ernst (2005): Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit. Probleme, Möglichkeiten und Qualität sozialpädagogischen Handelns. Weinheim, Basel.
- Meucler, Erhard (2018): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 2. 6. überarb. und aktualisierte Auflage. Wiesbaden, S. 1385-1401.