

Wie viel Eltern benötigen Kinder und welche Kompetenzen sind dazu notwendig?



Prof. Dr. Manfred Pretis
Impulsreferat im Rahmen der Festveranstaltung

Katholisches Bildungswerk

20 Jahre *Elternseminare*

2.7.2010 Seggau

Was heißt „Eltern-Sein“ am Beginn des 21. Jahrhunderts

Ein zunehmendes Auseinanderdriften zwischen Anspruch und Wirklichkeit, das Beibehalten traditierter Rollenbilder („gute Mutter“) trotz veränderter Rahmenbedingungen, hohe Ambivalenzen (Vereinbarkeit Familie/Beruf): Eltern erleben sich am Beginn des 21. Jahrhunderts in ihrem Elternsein stark unter **Druck**. Einerseits dominieren in den Köpfen der Eltern noch sehr traditionelle Rollenbilder „der guten Mutter“, „der Geschichten vorlesenden Großmutter“, der klassischen „Vater-Mutter-Kind“-Familie aus dem Kindertagespiel etc., gleichzeitig gelingt es aufgrund der sozioökonomischen Situation kaum mehr Eltern, genau diesem Rollenideal zu entsprechen: dies zeigt z.B. die Erhöhung der Scheidungswahrscheinlichkeit von 26,5% (1981) auf 49,47% im Jahr 2007 (vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/scheidungen/index.html).

Daneben ist eine zunehmende **Emanzipation** des Kindes zu beobachten: Kinder bestimmen in hohem Maße den Familienalltag mit: von Urlaubsdestinationen hin bis zur Auswahl von Nahrungsmitteln etc. Für Eltern erscheint hier eine klare Trennlinie zwischen Entscheidungen im Erwachsenensystem und zwischen dem erwachsenen Elternsystem und dem Kind-System manchmal schwierig. Bisweilen wird der Eindruck erweckt, dass Kinder vermehrt (und gleichzeitig überfordert) das Familienleben bestimmen, ohne die sich verschärfende ökonomische Situation zu verstehen (wenn die x.te X-Box gewünscht und gekauft wird und die Raten für die letzte noch nicht beglichen sind).

Soziologisch tritt eine immer deutlicher werdende Trennlinie zwischen jenen Eltern, die alles in die Förderung ihrer Kinder **investieren** und jenen, die auch im Zusammenhang mit eigenem erlebten ökonomischen Druck Erziehung nebenbei „**laufen lassen**“, hervor. Damit

ist auch verständlich, dass in Zeiten neoliberalistischer Erziehungsphilosophie („Jeder/Jede ist seines/ihrer Glückes Schmied“) von den aktiven Eltern alles daran gesetzt wird, ihre Kinder am Beginn ihres Lebens in bessere Startpositionen zu bekommen, während andere sozialbenachteiligte Gruppen diesem Ideal „hinterherlechzen“ und häufig scheitern. Elternsein am Beginn des 21. Jahrhunderts bedeutet somit auch, sich massiven Ambivalenzen ausgesetzt zu sehen: zwischen erhöhtem Erziehungsanspruch (frühes Englisch, Montessori..) und Erziehungsmachbarkeit (soziale Benachteiligung, Migration, Arbeitsmarkt..): einerseits dem Kind Solidarität und Toleranz zu predigen, andererseits die besten Startpositionen zu sichern. (vgl. Merkle, T., Wippermann C.: 2008)

Wie viel Familie braucht ein Kind?

Es macht wenig Sinn, diese Frage quantitativ zu beantworten, auch wenn in vielen Elternköpfen noch immer der Mythos vorherrscht, dass nur die vornehmliche Betreuung durch die Mutter optimale Entwicklungsbedingungen mit sich bringt. Wustmann spricht hier bewusst von qualitativen Beziehungsgeflechten (2010). Der Mythos der Notwendigkeit einer quantitativ vollständigen Familie ist empirisch keineswegs haltbar, vor allem wenn gewisse Rahmenbedingungen bei der institutionellen Betreuung von (Klein)Kindern gegeben sind.

- 1) Kinder benötigen mindestens eine stabile, verfügbare Bezugsperson (Bowlby 1973): Diese geht vorhersagbar und empathisch/feinfühlig auf die Bedürfnisse des Kindes ein. Die Bindungsqualität zur Hauptbezugsperson wird durch einen Krippenbesuch nicht gefährdet, wenn es fließende Übergänge gibt (Wolf & Ziegenhain 2000)
- 2) Kinder benötigen qualitativ hochwertige professionelle Betreuung (Gruppengröße/Betreuungsverhältnis je nach Alter). Dabei geht es um Qualität und nicht um Quantität (NICHD 2006). Kinder haben ein Recht auf „Kindheit“ (siehe UN-Kinderrechtskonvention) www.kinderrechte.gv.at/home/un-konvention/content.html

Es geht somit nicht um die Frage des quantitativen Vorhandenseins von Bezugs- und Beziehungspersonen, sondern es geht um die Frage, inwiefern elterliche Kompetenzen, kindliche Bedürfnisse und sozialraumorientierte Angebote in Passung zu bringen sind.

Wann sind Eltern in diesem Sinn „gut genug“ Eltern vor dem Hintergrund des Konzepts einer „PASSUNG“?

Von Passung ist dann die Rede wenn das kindliche Bedürfnissystem und das elterliche Betreuungs/Pflegesystem komplementär sind: d.h. als Grundvoraussetzung, wenn Eltern die Bedürfnisse ihrer Kinder **1. wahrnehmen** können (vom Baby bis zum Adoleszenten) (Ainsworth 1977). Dieses Wahrnehmen erscheint jedoch nicht immer ganz einfach, da Eltern

meist kaum Referenzmodelle „passender“ Erziehung haben (mit Ausnahme der eigenen Erziehung). Gerade bei jungen Eltern sehen wir, dass diese Wahrnehmungsfähigkeit aufgrund fehlender eigener erlebter Passung oder dem Ausprobieren eigener meist polarisierender Modelle eingeschränkt sein kann. Auch im Bereich der Schule werden häufig unterschiedliche Passungsanforderungen erlebt: für die Eltern beginnt jetzt der Ernst des Lebens, für die Kinder mögen noch ganz andere Aspekte Priorität haben (Kind-Sein-dürfen, spielen); im Bereich der Pubertät und Adoleszenz kann die Wahrnehmung von Bedürfnissen bisweilen aufgrund der unterschiedlichen Zielperspektiven deutlich zwischen den Eltern und den Jugendlichen divergieren. Um Eltern in Richtung Wahrnehmung der Bedürfnisse der Kinder zu sensibilisieren braucht es:

- a. eine Wahrnehmungsbereitschaft der Eltern und
 - b. die Fähigkeit Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen. Gerade im Bereich verletzlicher Familien (www.strong-kids.eu) mögen genau diese Skills bisweilen eingeschränkt sein.
- Der Wahrnehmung der Bedürfnisse folgt die **2. passende Interpretation** und **Bewertung**. Auch hier können Schwierigkeiten in der Passung auftreten:

- In der frühen Kindheit: da die Signale der Kinder manchmal nicht eindeutig oder nicht eindeutig bewertbar sind („Ich weiß nicht, was mein Kind will“: Hunger, Schmerz, Unlust...)
- Im Übertritt zur Schule in Bezug auf Bewertungen („Was ist wichtig im Leben?“) versus „Abenteuer lernen“
- In der Adoleszenz, da Bedürfnisse der Jugendlichen als „gegen sie als Eltern gerichtet“ interpretiert werden (d.h. auf einer personbezogenen Ebene) „Du bist gegen mich“!

Die Interpretation eines kindlichen Bedürfnisses beruht dabei vor allem auf dem Wissensaspekt: „Wie viel weiß ich über kindliche Signale und deren zugrunde liegende Bedürfnisse“ und einem Skillaspekt, zwischen der kindlichen Interpretation und jener der Erwachsenen zu unterscheiden.

In Bezug auf das feinfühliges Eingehen auf Bedürfnisse der Kinder folgt als nächster Schritt die **3. zeitlich-situativ passende Reaktion**. Auch hier sind wieder in der Interaktion Phasen der Unsicherheit zu beobachten:

- In der frühen Kindheit, wenn manche Eltern sich unsicher sind, was „passend“ ist (die Burg aus Bausteinen mit 2 Jahren, weil Papa so gerne damit baut)?
- Im Schulalter, wenn für Kinder soziale Vergleiche relevant werden („richtiger“ wäre es, wenn ich eine x-Box bekäme)

- In der Adoleszenz wenn es um die Wertediskussionen geht „Was bedeutet denn in diesem Kontext „richtig“?“

Wann können Eltern passend auf die Bedürfnisse ihrer Kinder eingehen und diese befriedigen:

Wenn sie physisch und psychisch verfügbar sind und auch über die nötigen Handlungskompetenzen verfügen, das umzusetzen, was sie planen bzw. dem Kind versprechen. Vor allem im Lebenszusammenhang von Multiproblemfamilien erscheinen diese Fähigkeiten bisweilen gefährdet. Es hilft jedoch die beste Bedürfnisbefriedigung nichts, wenn nicht passende Mittel zur Verfügung stehen. Damit ist neben einem Dach über dem Kopf und strukturellen Bedingungen (warm, sauber, satt) auch das Vorhandensein sozial anerkannter materieller Güter gemeint: x-Box, PS2, Wii... Auch hier zeigen sich doppelte Ambivalenzen: einerseits im Bereich materiell gut abgesicherter Eltern hinsichtlich einer zu beobachtenden Überstimulierung mit materiellen Gütern (der 7.Teddybär, die obengenannte Ritterburg schon im 2.Lebensjahr) und andererseits dem massiven Druck, genau diese Dinge zu erwerben im Bereich prekärer Lebensverhältnisse. Dabei geht es häufig nicht um die Frage, was im Leben metaphorisch „wertvoll“ ist, sondern was materiell Wert hat: Die Weitergabe dieser wichtigen Unterscheidung erscheint jedoch für viele Eltern schwierig, da sie in der postmodernen pluralistischen Gesellschaft wenig Werthaltungen vorfinden, die nicht gleichzeitig durch eine andere Werthaltung in Frage gestellt werden . Mit Studien lässt sich ja beinahe jede Werthaltung oder auch fehlende Werthaltung „belegen“.

Was kann Elternbildung dazu beitragen, Kompetenzen von Seiten der „Eltern“ zu stärken?

Dabei geht es um:

- Knowledge: d.h. um explizites Erziehungswissen
- Skills: Erziehungsfähigkeiten d.h. Umsetzung von Wissen in den erzieherischen Alltag z.B. Elterliche Feinfühligkeit (vorhersagbares und empathisches Eingehen auf Bedürfnisse der Kinder, je nach Lebensalter), Elterliche liebevolle Konsequenz)
- Erweiterte persönliche Kompetenzen wie Haltungen, Weltanschauungen etc.(vgl. auch

Tschöppe-Scheffler: 2005)

Ist es somit für Angebote aus dem Elternbildungsbereich möglich, durch entsprechende Programme Wissen, Fähigkeiten und erweiterte Kompetenzen hinsichtlich der Passung Eltern-Kind-Sozialraum zu fördern?

Dabei dürfen 3 Arbeitshypothesen formuliert werden:

1) Gemeinsame Bildung mit Eltern trägt zu Kompetenzzuwachs bei, wenn angestrebte Zielgruppen erreicht werden
2) Wenn sich beobachtbare Effekte im Zusammenhang mit den Bildungsprogrammen ergeben (=Effektivität)
3) Wenn das Verhältnis der verwendeten Ressourcen in einem vernünftigen Verhältnis zum Output steht (=Effizienz)

Ad 1: Kompetenzzuwachs

Es herrscht ein großer Konsens in der empirischen Elternbildungsforschung vor, dass Elternbildungsprogramme nur in sehr eingeschränktem Maß jene Elterngruppen erreicht, die als verletzlich in Bezug auf ihre erzieherischen Fähigkeiten angesehen werden können
http://www.oif.ac.at/presse/bzw/artikel.asp?Rubrik=3&ID_Art=1&BZWArtikel=948.

Eine im Auftrag des Sozialministeriums 2006 durchgeführte Evaluierung zeigte zwar: jede bzw. jeder fünfte fühlt sich häufig von der Erziehung der Kinder überfordert.

- Dies nimmt mit der Anzahl und dem steigenden Alter der Kinder zu.
- Besonders Alleinerziehende sowie Eltern mit Pflichtschulabschluss gelangen öfter an ihre Grenzen. Gleichzeitig erreichten die meisten Elternbildungsangebote die Zielgruppe jedoch kaum. PflichtschulabsolventInnen sind bei solchen Veranstaltungen unterrepräsentiert
- Nur 13% der Männer nehmen an Veranstaltungen teil.
- 90% der TeilnehmerInnen stammen aus „vollständigen Familien“, was jedoch der demographischen Verteilung von Patchwork, AlleinerzieherInnen etc. keineswegs entspricht.
- Aktuelle Zahlen des Katholischen Bildungswerkes aus dem Jahr 2010 verdeutlichen, dass man sich dieses Problems durchaus bewusst ist und versucht wird, einen höheren Anteil von Pflichtschulabsolventinnen zu erreichen (derzeit 6,25%; TeilnehmerInnen mit Lehrabschluss 36,5%).

Das „Was“ der Bildungsangebote orientiert sich dabei in hohem Maße an Wünschen der Eltern: Wobei auch hier gemutmaßt werden kann, dass sich die Problemstellungen in hohem Maße an Mittelschichteltern orientieren:

1. konkrete Hilfen, um sich in Konflikten, aber auch im Erziehungsalltag sicherer zu fühlen (Erweiterung von Handlungsoptionen).

2. Informationen z.B. über Entwicklungsphasen der Kinder, Medien, Gewaltprävention (Wissen, Information).

3. mehr über sich erfahren, über die Ursachen von Konflikten und Problemen in Interaktionen (Selbstreflexion, Selbsterfahrung).

4. Austausch mit anderen Eltern und Erweiterung des Sozialen

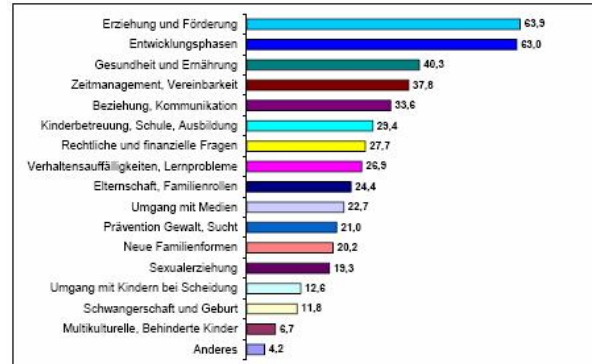


Abb. 3: Themenspezifisches Interesse nach Prozent; n= 119 (Mehrfachantworten waren möglich)

Eltern aus bildungsfernen Armutslagen kämpfen meist mit anderen Problemen als mit Selbstreflexion und Selbsterfahrung. Interpretativ darf somit durchaus gerechtfertigt geäußert werden:

- Elternbildungsprogramme erreichen „verletzliche“ Eltern nur unzureichend
- Elternbildung ist in hohem Maße geprägt von einem Ansatz „von Mittelschicht für Mittelschicht“. Dies mag Sprachbarrieren betreffen, dass die Sprache von PädagogInnen schwer verstanden wird, dass die Problembarrrieren für bildungsferne Schichten völlige andere sind, dass in Bezug auf Zeitmanagement oder Kinderbetreuung wenig auf die Bedürfnisse von bildungsfernen Schichten eingegangen wird oder auch in Bezug auf so banale Dinge wie das Einhalten von einfacher Regeln während der Veranstaltungen.

Gerade für bildungsferne Gruppen schwingt im Wort „Elternbildung“ auch implizit das **Defizit** mit, nämlich **nicht genügend gebildet** in Bezug auf Elternschaft zu sein. Bei Mittelschichtfamilien mag wieder eher der implizite Anspruch mitschwingen, **perfekte** Eltern zu sein, um Kinder noch besser für das Leben vorzubereiten.

Ad 2: Beobachtbare Effekte mit Bildungsprogrammen

Gute empirische Effekte lassen sich im Bereich der Wissensvermittlung beobachten, teilweise im Bereich von Trainings bei spezifischen Problemkindern, wie z.B. Kindern mit ADHS oder Schreibabys. Dabei zeigt sich, dass Wissensvermittlung desto eher präventiv wirkt, je früher sie einsetzt. Schwierig ist jedoch der Transfer zwischen Wissen und Verhalten. Es hilft in letzter Konsequenz das beste Wissen nichts, wenn dieses nicht in beobachtbares Verhalten umgesetzt werden kann. In diesem Bereich liegen wenigstens für den deutschen Sprachraum

kaum empirische Untersuchungen vor. Deutlich hervorgehoben werden muss jedoch, dass reine Wissensvermittlung gerade bei Hochproblemgruppen wenig Effekt zeigt. Es ist bei Wissensvermittlungsseminaren eher auch davon auszugehen, dass es so etwas wie einen sozialen Austauschaspekt gibt, der für den Sozialraum und deutlich isolierte Eltern durchaus nutzbringend sein kann (im Sinne von Elterntreffs und impliziter „Bildung“).

Ad 3: Effizienz der Elternbildungsangebote

In Bezug auf die Effizienz der Elternbildungsangebote liegen keine empirischen Daten vor, wobei Effizienz die Relation zwischen eingesetzten Mitteln und beobachtbaren Effekten bezeichnet. Eine solche Frage wurde bislang auch kaum gestellt, da Elternbildungsprogramme freilich auch einen generellen sozial- und bildungspolitischen Auftrag verfolgen, der nicht immer mit eindeutigen Indikatoren belegt werden kann.

Was kann „Elternbildung“ zur Kompetenzerhöhung beitragen?

Generell mag darauf hingewiesen werden, dass viele Eltern **nicht gebildet werden wollen**, da dies auch ein Defizit impliziert und in hohem Maße auch an eigene schulische Sozialisation erinnert (die meist negativ besetzt ist). Eltern wollen vielmehr von Angeboten **begleitet** werden und in **ihrer Elternschaft respektiert werden**.

Elternbildung vermittelt gerade bei bildungsfernen Schichten den Beigeschmack eines Bildungsdefizits oder eines Absprechens der Autonomie, den viele Eltern gerade in diesem Bereich aufgrund von sonstiger Fremdbestimmung in hohem Maße in der Erziehung des eigenen Kindes suchen: „Wenigstens Eltern-Sein schaffe ich!“. Dabei erscheint auch überlegenswert, ob der Begriff der Elternbildung nicht durch eine Weiterbildung im Sinne **einer gemeinsamen Bildung mit Eltern** zu verändern wäre, weil dadurch der **Teilhabe**-Aspekt verstärkt wird bzw. die Objektwerdung der Eltern vermindert wird. Gerade dieser Teilhabeaspekt spricht in hohem Maße gegen verpflichtende oder aufgezwungene Angebote, wie dies z.B. im Rahmen von Elternführerscheinprogrammen immer wieder angedacht wurde.

Damit gemeinsame Bildung mit Eltern jene Zielgruppen erreicht, die a. mit hoher Wahrscheinlichkeit am meisten davon profitieren würden und b. als verletzlich angesehen werden, benötigt es einiger Rahmenbedingungen: Gemeinsame Bildung mit Eltern sollte kaum Ansprüche an Eltern stellen (das Hier-Sein und Teilnehmen ist dabei bereits eine anerkennenswerte Leistung selbst)

- Verminderung jeglichen Mehraufwandes - aufgrund bereits prekärer sozioökonomischer Lebenssituationen

- Die Autonomie von Eltern sollte respektiert werden „Ich will wenigstens mein Baby alleine haben dürfen“ (ElternbildnerInnen sind keine „besseren Eltern“)
- Die Zielgruppe sollte sich willkommen fühlen in Sprache, Setting, Anerkennen von dem, was gut geht
- Veränderungswünsche in klassischer Elternbildung sollten umsetzbar erlebt werden
- Themen sollten näher an den Familienalltag herangebracht werden.

(Vgl. Brandau H., Pretis M: 2008/2009)

Wie kann das gehen?

Die bislang in Österreich praktizierte klare Differenzierung zwischen z.B. Spielgruppen (implizites Lernen, sozialer Austausch) und explizit-vermittelnden Elternbildungsveranstaltungen trägt nicht zu einer niederschweligen Inanspruchnahme von verletzlichen Gruppen bei.

Menschen mit bildungsfernem Hintergrund können in hohem Maße informell aus Kontakten lernen (z.B. über Spielgruppen gemeinsam mit den Eltern oder Müttern). Somit wäre es sinnvoll, diese Polarität zwischen Spielgruppen und formalen Bildungsangeboten aufzuweichen. Dies betrifft z.B. auch das sogenannte implizite „Meuchslings-Bilden“, wie es in einigen Vergleichsprojekten durchgeführt wird (Eltern merken dabei gar nicht, dass sie „gebildet“ werden, und zwar nicht durch frontales Auseinandersetzen mit Bildungsthemen, sondern über den niederschweligen persönlichen Kontakt dort, wo verletzliche Zielgruppen anzutreffen sind).

Elternbildung darf sich auch nicht auf das Vermitteln von Patentrezepten reduzieren (auch wenn Eltern dies möglicherweise im Sinne der TV-SuperNanny wollen), da diese häufig nur bei den Fachkräften in deren Setting funktionieren, nicht jedoch in der realen Lebensumwelt (ohne Nanny). Der Fokus der Elternbildung sollte auch nicht auf den Problem oder Defizit liegen, sondern in der **Anerkennung dessen, was gut funktioniert** und der weiterführenden Verbesserung.

Wenn Eltern erleben, dass sie nicht alles falsch machen, ist meist auch eine Tür in Richtung weiteren Lernens und Ausprobierens möglich. Eltern, die das Gefühl haben, alles falsch zu machen, fühlen sich meist sowohl in ihrer Elternschaft als auch in ihrer Person abgewertet. Nicht jede Familie wird jedoch durch gemeinsame Bildungsangebote mit Eltern erreicht werden: gerade im Bereich hohen sozialen Risikos werden Effekte sehr eingeschränkt sein: Erziehungsberatung und andere Formen der Intervention (Erziehungshilfe,

sozialpädagogische Familienbetreuung etc.) können hier nicht ersetzt werden. Wichtig erscheint jedoch, dass die Sprache der PädagogInnen in hohem Maß sich an den Ausdrucksmöglichkeiten und Verständnismöglichkeiten der Zielgruppe orientiert. Gute Effekte sind hier durch die Begleitung von „Alltagsfrauen“ zu beobachten.

Was braucht die gemeinsame Bildung mit Eltern in der Zukunft?

Partizipation oder Teilhabe, was auch inkludiert, dass z.B. Kinder und Jugendliche bei den Veranstaltungen dabei sind, dass Eltern bei der Gestaltung der Veranstaltungen auf allen Ebenen der Organisation mitsprechen können (und Eltern bezeichnet hier sowohl Frauen als auch Männer) und dass letztere viel direkter angesprochen werden sollten. Ein klassischer Fauxpas einer Nichtansprechbarkeit liegt dabei z.B. in der Anrede in Elternbriefen „Liebe Eltern“ im Unterschied zu „Lieber Vater, liebe Mutter“.

Aus den institutionellen Settings ist bekannt (siehe Elternabend u.a.), dass diese dann gute Transfereffekte zeigen, wenn Fragen und Bedürfnisse der Eltern und TeilnehmerInnen individualisiert behandelt werden. D.h. neben der Vermittlung allgemeinen Wissens und Skills braucht es hier genügend Raum zum individuellen Austausch. Gemeinsame Bildung mit Eltern wird auch anerkennen müssen, dass erzieherische Arbeit in der postmodernen Gesellschaft in hohem Maße „relativ“ ist, relativ in Bezug auf Werte, in Bezug auf Erziehungsmittel und Ziele.

Gemeinsame Arbeit mit Eltern, die sich nur auf ein Wertesystem beruft, wird sich hier größeren Herausforderungen stellen müssen als Systeme, die mit Werten pluralistisch umgehen. Gemeinsame Bildung mit Eltern kann verstanden werden als Brückenbildung zwischen Eltern und Kind und als Angebot, nicht als Normvermittlung in der Erziehung. Der Fokus dabei liegt auf der zukünftigen Handlungsorientierung: Wissen über Kindeserziehung, Kommunikation, Konfliktmanagement etc. ist in Bezug auf die elterliche Kompetenzförderung sicherlich wichtig, aber nur die Umsetzung im Handeln verdeutlicht Veränderung und Wirksamkeit und dass das Angebot „angekommen“ ist.

Zugrundeliegende Literatur:

- Ainsworth**, M. D. (1973). ‚The Development of Infant Mother Attachment.‘ In B. M. Caldwell and H. N. Ricciuti (Eds.) *Review of Child Development Research*, Vol. 3. Chicago, IL: University of Chicago Press
- Bowlby**, J. (1973). *Attachment and loss, Vol. 2: Separation*. New York: Basic Books
- Brandau** H., Pretis M. (2008/2009): *Professionelle Arbeit mit Eltern I+II*. Innsbruck: Studienverlag
- Kennedy Shriver**, E (2006) *The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD): Findings for Children up to Age 4 1/2 Years* (05-4318). Washington, DC: U.S. Government Printing Office http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/upload/seccydv_051206.pdf
- Merkle**, T., Wippermann C. (2008): *Eltern unter Druck*. Stuttgart: Lucius

Scheitauer, H., Petermann, F. (2000): ‚Frühinterventionen im Säuglings-, Kleinkind und frühem Kindesalter‘ (331-356). In: Petermann et. al (Hrsg.) , *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe

Tschöppe-Scheffler (2005). *Was Eltern wollen und was sie brauchen - eine Befragung von 350 Eltern*, unveröffentlichtes Manuskript. Köln

Wolf, U. & Ziegenhain, U., (2000). *Der Umgang mit Unvertrautem – Bindungsbeziehung und Krippeneintritt*. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 177-188.

Wustmann, C. (2010). Elternkompetenz braucht selbstverständlich Bildung. Korso, Juni S. 13.
www.strong-kids.euhttp://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/scheidungen/index.html
http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Familienforschung/s_2114.html
http://www.oif.ac.at/presse/bzw/artikel.asp?Rubrik=3&ID_Art=1&BZWArtikel=948
www.kinderrechte.gv.at/home/un-konvention/content.html