

Christian Büttner

## **Aktuelle Bildungsaufgaben in Kindertagesstätten**

Ich werde zunächst über allgemeine Herausforderungen an heutige Vorschulerziehung sprechen, insbesondere von der Bedeutung sich verändernder Familienverhältnisse, von den Sprachproblemen ausländischer Kinder, damit zusammenhängend der multilingualen Kooperation im Team, dem Weg der Nationalstaaten nach Europa und der Verbesserung der Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule. Aus dem Bündel der OECD-Kritik (PISA) am deutschen Bildungssystem greife ich dann die Feststellung einer vergleichsweise schlechten Unterstützung der deutschen Kinder durch Pädagogen und Pädagogik heraus und entwickle daran einige Ideen zur Unterstützung des Engagements von Erzieherinnen und Erziehern für eine Unterstützung der Kinder.

Ich beginne mit den Bildungsaufgaben, die sich aus den neuen Familienformen ergeben.

### *Familienerziehung*

Bereits seit zwanzig oder mehr Jahren spricht man von der Auflösung der traditionellen Kleinfamilie. Der Trend zur Ein-Kind-Familie und die hohe Scheidungsrate lassen erahnen, dass es mit der Struktur und der Stabilität des traditionellen Familienmodells Eheleute-Kinder nicht mehr weit her ist. Heute gehören Kurzzeitpartnerschaften ob in der traditionellen Form der Ehe oder als homosexuelle Lebensgemeinschaft schon zur Normalität. Auch Alleinerziehende sind keine Ausnahme mehr. Familien, die länger als fünf Jahre zusammenbleiben, können - zumindest in Ballungsgebieten - oft schon als ein Glücksfall gelten. Hinzu kommen die bikulturellen Partnerschaften, die so vielfältige Konstellationen beinhalten können, dass der Begriff „bikulturell“ nur sehr wenig über die sich mit diesem Lebensmodell verbindenden Verhältnisse für die darin aufwachsenden Kinder erahnen lässt.

Getrennte Partner beginnen häufig nach kurzer Zeit wieder eine neue Beziehung, die sie dann meist in der traditionellen Wohnform der Kleinfamilie realisieren. Wenn beide Partner ihre Kinder aus früheren Verbindungen mit in die neue Partnerschaft mitbringen, entstehen so Stiefbeziehungen, denen unter den Bedingungen der traditionellen Ehe ja etwas eher Negatives anhaftete. Sie sind heute im günstigen Fall Erweiterungen familiärer Beziehungen von der Kleinfamilie zur Großfamilie und erlauben die Verlagerung der Erziehungsverantwortung auf mehrere Schultern. Die Vielfalt der verwandtschaftlichen (Stief-)Beziehungen kann das soziale Netz individueller Entwicklung ganz außerordentlich erweitern. Ein Einzelkind kann auf diese Weise zu einer Vielzahl von Brüdern und Schwestern kommen, die Großeltern zu einem unerwarteten

Enkelsegen. Aber diese Lebensform kann auch zu enormen Schwierigkeiten führen, wenn die partnerschaftlichen Beziehungen und die jeweiligen Loyalitäten ambivalent und ungeklärt sind.

Der zweite und die weiteren Versuche (falls auch der zweite Versuch scheitert) schaffen so ganz neue soziale Verhältnisse, an die man sich erst einmal gewöhnen muss und die auf den ersten Blick auch nur schwer zu durchschauen sind. Auf die Kehrseite der Medaille, die Hypothek solcher Trennungen und Neuanfänge ist inzwischen in zahlreichen Veröffentlichungen hinlänglich hingewiesen worden. Trennungstraumata infolge auseinanderbrechender Familienbeziehungen sind wahrscheinlich deshalb so schwerwiegend, weil der Start einer partnerschaftlichen Beziehung fast immer in der Erwartung einer mehr oder weniger dauerhaften Entwicklung gedacht wird und demzufolge die Auseinandersetzungen auch in der neuen Partnerschaft in heftigen und sich wiederholenden Enttäuschungen enden können (vgl. Figdor 1991).

Für die Vorschulerziehung sind diese Veränderungen zwar in der Massivität ihrer Erscheinungsformen "Scheidung" und zweite oder gar dritte Partnerschaft mit Kindern in der öffentlichen Diskussion vielleicht neu. Gleichwohl hatten es vorschulische Einrichtungen immer schon mit Kindern zu tun, die in einer familiären Entwicklungsphase Kindergartenkind sind, in der die Eltern innerlich längst auseinanderstreben. So kann man z. B. in der Scheidungsstatistik erkennen, dass der Zeitraum, nach dem die meisten Ehen geschieden werden, gerade in die Kindergartenzeit des ersten Kindes fällt. Die Scheidung bezeichnet also den Endpunkt einer Entwicklung, die oft schon mit der Entscheidung des Ehepaares füreinander beginnt. Das erste Kind scheint - statistisch gesehen - der Auslöser für Beziehungsprozesse, denen die Partner nicht gewachsen sind und die sie zur Trennung oder zum Stillhalten in der familiären Struktur um den Preis von Enttäuschung, Hass oder gar Krankheit treiben. Das zweite und die weiteren Kinder müssen oft für Versuche herhalten, zu retten, was zu retten ist, wenn nicht schon nach dem ersten Kind die Trennung erfolgt ist.

Es sind meist die Mütter, bei denen die Kinder nach der Scheidung bleiben - wie es in der traditionellen Kleinfamilie ja auch die Mütter sind, die sich um die Kleinkindererziehung kümmern. In der vorschulischen Einrichtung treffen sie auf Frauen, die ebenfalls Mütter sein könnten oder sind. Das geschlechtsspezifische Problem familiärer Spannungen tritt dort besonders deutlich zutage bzw. erfährt deshalb unter Umständen eine Verstärkung. Zwei Frauen, die Erzieherin und die Mutter, die eine Seite des familiären Spannungspols darstellen, stehen der anderen Seite, den Vertretern des väterlichen Geschlechts, gegenüber. Die familiäre Entwicklung wird dadurch nicht gerade erleichtert, dass sich die Mütter bei den Frauen in den vorschulischen Einrichtungen die Unterstützung gegen den Mann in der Familie holen, und auch den Mädchen und Jungen in der Kindergruppe wird in dieser Einheit der Frauen und Mütter nicht gerade ein kooperatives Vorbild familienfreundlicher und familienergänzender Haltungen vorgelebt.

Man kann erwarten, dass sich die Problematik des Geschlechterverhältnisses nach zwei Seiten hin verschärfen wird: Zum einen werden wir in der Gleichstellung von Männern und Frauen zwar weitere Fortschritte machen, und hier sind besonders die Erzieherinnen gefordert, für die Verbesserung ihrer gesellschaftlichen Stellung zu kämpfen. Zum anderen wird der Kampf der Geschlechter um die familiäre und die gesellschaftliche Macht härter, sowohl in den Familien als auch in den Institutionen. Männer und Frauen werden weit heftiger als früher um Personalstellen und Einfluss auf die sozialen Verhältnisse streiten

Die Aufgabe der Vorschulerziehung im Hinblick auf Familie bzw. den Resten von Familie, vor der Erzieherinnen und Erzieher stehen, ist keine neue Anforderung. Die Spannung Familie-Institution hat es in den wechselseitigen Einstellungen, was wer von wem erwarten bzw. verlangen kann, immer schon gegeben. Nicht nur unter der Bedingung, dass die Partnerschaftsverhältnisse instabiler geworden sind, setzt die Vermittlung der institutionellen Erziehungsvorstellungen an die Erziehungsberechtigten der Kinder voraus, dass man Vorschulerziehung als etwas Eigenständiges im Sinne gesellschaftlicher Sozialisation begreift und nicht als lediglich familienergänzend und die Mütter gegen das Väterliche oder die Deutschen gegen das Ausländische stabilisierend. Gerade wenn für Kinder in den ersten Lebensjahren sichere Beziehungen eine der wesentlichen Voraussetzungen zur Entwicklung positiven sozialen Verhaltens darstellt, dann wäre hier ein Wandel in der Einstellung der Institution zur Familie oder was immer sich daraus entwickelt nötig: Unabhängig von Vater und Mutter müssten Erzieherinnen und Erzieher Personen sein, an denen die Kinder wachsen und gesellschaftlich-soziale Verantwortung wahrnehmen und lernen könnten. Nicht als eine Ergänzung, sondern als den nächsten Schritt nach dem Heranwachsen in der mütterlichen Beziehung.

Hier befände sich die vorschulische Einrichtung in der Position, die in der Regel der Vater einnimmt. Er ist in der Familie die erste "fremde" Person, an der im Idealfall das Kind seine Unabhängigkeit von der Mutter erproben kann. Die Mutter, die das Kind zwar nicht an den Vater, aber an die Einrichtung abgeben kann, und die Kindereinrichtung, die das Kind unabhängig von der Mutter annehmen kann, eröffneten die Chance, dass eine gelungene Sozialisation nicht mehr allein von der Familie erwartet wird, die in dem traditionellen Erwartungshorizont von Familien-erziehung sowieso nicht mehr als die alleinige Realität angesehen werden kann.

Es versteht sich von selbst, dass zwar Erzieher diesen Prozess unterstützen können. Sie sind aber auch die Repräsentanten von Väterlichkeit im traditionell negativem Sinne und daher für Frauen leider grundsätzlich erst einmal verdächtig. Die damit verbundene Ambivalenz im kollektiven Verhältnis sollte in einem klärenden Dialog als Grundlage gemeinsamer Entscheidungen erkannt werden. Dies allein reicht aber nicht aus. Es wäre darüber hinaus wichtig, dass man sich dort, wo bisher nur wenige oder gar keine Männer in den Einrichtungen beschäftigt sind, überlegt, welche Befürchtungen denn überwunden werden müssten, um zu einem dem Geschlechterverhältnis in der Kindergruppe angemessenen Erwachsenenverhältnis zu kommen. Erzieherin-

nen als alleinige Vertreterinnen ihrer Einrichtung müssten gegenüber den Familien und dort besonders gegenüber den Müttern eine Rolle finden, die eine selbständig gestaltete Beziehung zu Kind und Familie erlaubt. Es ginge hierbei um die Autonomie, die man gegenüber den Müttern der Kindergartenkinder ebenso leben müsste wie gegenüber der eigenen "inneren" Mutter, die stellvertretend durch die Mutter vor der Erzieherin - die Loyalität ihrer Tochter einfordert.

Wenn Erzieherinnen und Erzieher den Kindern vorleben könnten, dass eine männlich-weibliche Koalition funktionieren kann, dann wäre dies eine der wichtigsten Erfahrungen, was die allgemeinen Hoffnungen auf eine positive Weiterentwicklung des Geschlechterverhältnisses anbelangt.

### *Institution und multikulturelle Gesellschaft*

Ich komme zum zweiten Punkt, der Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft. Auch hier ist die Vorschulerziehung schon seit längerer Zeit mit vielfältigen neuen Erfahrungen familiärer und institutioneller Kooperation beschäftigt. Es sind vor allem die unterschiedlichen kulturellen Geschlechterrollen und wie sie das Familienleben bestimmen, die für viel Irritation und Aufregung in der Zusammenarbeit zwischen deutschen und ausländischen Familien und den Erzieherinnen und Erziehern gesorgt haben. Die z. T. drastisch unterschiedlichen Vorstellungen von Partnerschaft - mit den traditionell deutschen Vorstellungen von Geschlechterbeziehungen teilweise unvereinbar - sind nur schwer in ein allgemein verbindliches Konzept vorschulischer Erziehung integrierbar. Bestimmte Bereiche familiärer Sitten und Gebräuche fallen gänzlich heraus oder werden allenfalls als kulturelle Folklore akzeptiert.

Es gibt zwar eine ganze Reihe wertvoller Erfahrungen des Umgangs mit fremden Kulturen, Familien und speziellen Beziehungsformen (vgl. Amt für Multikulturelle Angelegenheiten 1995). Diese können aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass nach wie vor eine große Unsicherheit darüber herrscht, was man denn anderes mit dieser kulturellen Vielfalt machen könnte, als letztlich von ihr die Eindeutigkeit zu verlangen. Das beginnt mit der Schwierigkeit, die Namen der fremden Kinder zu erfassen - nicht nur in ihrer Aussprache, sondern auch in ihrer Bedeutung -, geht über extrem fremde kulturelle Gewohnheiten und endet bei komplexen kultischen Einstellungen, die in unseren Augen nicht nur ungewöhnlich und unvereinbar mit unserer im Prinzip christlichen Kultur sind. Die aktuellen Sprachförderungsprogramme für ausländische Kinder belegen, dass die Hilfe in traditionellen Vorstellungen von Integration gesucht wird. Ich will hier nicht weiter auf die Kritik an diesen Vorstellungen eingehen, sondern auf die bilingualen und multilingualen Konzepte verweisen, wie sie möglicherweise auch in den Einrichtungen der Lehrkooperative diskutiert oder praktiziert werden.

Man hat – spätestens seit dem 11. September letzten Jahres - darüber hinaus die Sorge, dass die Vertreter fremder kultureller Religionsgemeinschaften unserem westlichen Absolutheitsan-

spruch demokratischer Werte und Errungenschaften ihren eigenen – wenn es sein muss mit Gewalt - entgegensetzen. Ganz besonders gravierend kann sich dies für Einrichtungen darstellen, in denen deutsche Kinder die absolute Minderheit darstellen. Die Mehrheit der beispielsweise türkischen Kinder in die deutsche Kindergruppe integrieren zu wollen ist hier ad absurdum geführt.

Nach einem hoffnungsvollen Aufbruch zu interkulturellen Erziehungskonzepten Anfang der achtziger Jahre ist es um die Hoffnungen auf eine harmonische multikulturelle Gesellschaft inzwischen etwas stiller geworden. Die Rahmenbedingungen der Vorschulerziehung, etwa die familiäre oder die rechtliche Situation der ausländischen Familien, entsprechen immer noch nicht den faktischen Verhältnissen: Die ausländischen Familien sind weitgehend ausländische Familien geblieben, sei es dass sie die Möglichkeiten der Einbürgerung nicht wahrgenommen haben, sei es, dass sie auch weiterhin als türkisch, italienisch, griechisch oder sonstwie "anders" wahrgenommen werden oder sich so begreifen. Inzwischen haben wir es in den vorschulischen Einrichtungen z. T. schon mit der dritten Generation ausländischer Familien zu tun, ohne dass wir sie als Inländer, also als Deutsche bezeichnen würden. Gleichwohl ist Deutschland ihre Heimat, deutsch ihre Sprache und vielleicht auch deutsch ein großer Teil ihrer Identität. Zum Beispiel das spanische Mädchen, das mit seiner Großmutter immer Spanisch gesprochen hat, dies aber seit ihrem Eintritt in den Kindergarten verweigert.

Hinzu kommt, dass wir mit unseren Bemühungen, den Nationalismus in Europa zu überwinden, bisher lediglich im ökonomischen Sektor Fortschritte gemacht haben. Seit die Ergebnisse der PISA-Studie verkündet wurden, muss sich die deutsche Erziehung offensichtlich gegen die nicht-deutsche Verhältnisse in Bildungsinstitutionen verteidigen. Die nationalen Erziehungsvorstellungen haben noch längst nicht eine europäische Entsprechung gefunden, obwohl wir uns in einem Stadium des Entwicklungsprozesses befinden, in dem es um erste Konturen einer europäischen Verfassung geht. Es wird zwar noch eine Weile dauern. Aber bereits jetzt leben wir als Mitglieder der EU in einer beruflichen Freizügigkeit, die es erlaubt, auch in anderen europäischen Staaten ohne Behinderungen zu arbeiten - auch in pädagogischen Berufen. Europas Staaten sind sich jedoch in der Vorschulerziehung weitaus fremder als die Bayern den Bremern. Wer heute noch ausschließlich „deutsch“, bayerisch oder bremisch erzieht, hat mehr die Vergangenheit und die Konkurrenz der Nationalstaaten im Blick als die Zukunft nationaler und globaler Mobilität. Das beginnt mit der generellen Einstellung zu „fremden“ Menschen und endet bei englischen, französischen, türkischen oder spanischen Sprachkursen in der Einrichtung. Die Zukunft ist multilingual, d.h. deutsch ist eine unter vielen europäischen Sprachen, die unsere Enkelkinder beherrschen müssen, wollen sie ihr Leben in Europa erfolgreich gestalten.

Die zunehmende Zahl ausländischer/inländischer Erzieherinnen und Erzieher (vgl. Oberhuemer 1995) vor allem der zweiten und in den nächsten Jahren auch der dritten Generation könnte in dieser Situation zu einem Hoffnungsträger werden. Nicht mehr eindeutig identifizierbar als

Ausländer oder Ausländerin könnten sie mit den in ihnen selbst verwurzelten deutschen und ausländischen Anteilen von Identität eine Art Brückenglied zwischen den Kolleginnen und den ausländischen Kindern darstellen. Ob eine solche Kooperation bei uns in Zukunft gelingt, wird davon abhängen, wie sich die heute noch eher fremd erscheinenden Kolleginnen in ein deutsches Team so integrieren lassen, dass beide Seiten voneinander profitieren, oder ob es bei der kulturellen Abschottung gegenüber den "fremden" Kollegen und Kolleginnen bleibt. Denn diese werden in jedem Fall auch einen Anteil an der Heimatkultur ihrer Eltern und Großeltern in sich behalten.

### *Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule*

Dies führt mich zur letzten Aufgabe, auf die ich noch kurz zu sprechen kommen möchte: das Zusammenwirken von Kindergarten und Schule. Auch das ist keine neue Herausforderung. Seit man sich überhaupt Gedanken um Vor-Schulerziehung gemacht hat, ist immer wieder die Frage gestellt worden, welches die Aufgaben der beiden Bildungsbereiche im Verhältnis zueinander sind. In Deutschland ist diese Frage in der Vergangenheit so beantwortet worden, dass es sich um qualitativ getrennte Bereiche handelt, die nur bedingt aufeinander beziehbar sind. Heute die Diskussion nicht grundsätzlich um eine Angleichung der Bereiche geführt, sondern vielmehr dahingehend, dass letztlich alles beim Alten bleibt: Die Grundvoraussetzungen der Trägerschaft, der Fachaufsicht, der Ausbildung und auch der gesellschaftlichen Wertigkeit. Für den Kindergarten bleibt es also bei der Formel: die Kinder müssen besser auf die Schule vorbereitet werden, aber bitte spielerisch. Die Tradition deutscher Vorschulerziehung scheint es nicht zuzulassen, Kindergartenerziehung genauso ernst zu nehmen, wie die schulische Erziehung. Nicht das ich der Überlegung nicht zustimmte, dass das Spiel eines der zentralen Lernmedien für jüngere Kinder sei. Es klingt bei den Beteuerungen, dass sich die Kindergartenerziehung darin von der Schulerziehung unterscheidet, aber immer so, als beginne mit der Schule erst der Ernst und die Kindergartenerziehung sei ein „Schonraum“, bis die Kinder zu ernsteren Dingen bereit seien. Dabei wollen Kinder von Beginn an ganz im Ernst lernen was sich ihnen um sie herum bietet. Und ohne Spiel und Spaß kann auch eine Schulerziehung auch nicht auskommen, wenn sie nicht die Schüler zu Miesepetern und Menschen machen möchte, die neben manchen vielleicht nützlichen Dingen lernen, die Schule zu hassen und die Lehrer zu verachten.

Vielleicht erscheinen heute die aktuellen Aufgaben für viele Einrichtungen deshalb so neu und schwierig, weil es an den Grundkompetenzen Flexibilität und Neugier fehlt, die im schulischen Lernen auf der Strecke geblieben ist. Sigmund Freud hat beschrieben, was Schule und schulische Bildung letztlich zu bewirken imstande ist, dass sie zu dem "betäubenden Kontrast zwischen der strahlenden Intelligenz eines gesunden Kindes und der Denkschwäche des durchschnittlichen Erwachsenen" hinzufügen scheint (Sigmund Freud, Bd. XVI, S. 370). Sich mit dieser Hypothek durchzuwurschteln und in den Rahmenbedingungen die Wurzel des Übels zu sehen, ist immerhin leichter, als sich zu fragen, was an der Idee deutscher Vorschulerziehung

unbefriedigend und an der beruflichen Vorbereitung durch Schule und Ausbildung mangelhaft gewesen sei.

Ich will mich an dieser Stelle nicht in der Besonderheiten deutschen Bildungsdebatte verlieren, die scheint mir aber eine der größten aktuellen Herausforderungen für die Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule darzustellen. Lassen Sie mich eine Meldung der letzten Wochen wiedergeben, mit der ich mich den täglichen Aufgaben, die sich jeden Morgen aufs neue stellen, zuwenden möchte: Die OECD hat Deutschland in ihrem jährlichen Bericht „Bildung auf einen Blick“ zahlreiche Defizite bescheinigt. Die am 29.10.2002 in Paris vorgelegte Studie bescheinigt „erheblichen Nachholbedarf“ und deutsche Kinder erhielten zu wenig Unterstützung.

### *Ausflug ins Überschwemmungsgebiet*

Arbeit an und mit Klienten, vor allem Kindern, kostet Energie z.B. der Begrenzung kindlicher Wünsche auf das sozial Verträgliche und Machbare. Thomas Ettl hat den Kindergraten mal mit einem Überschwemmungsgebiet verglichen. Er schreibt: „...“ Jeder Damm hält nur so lange, wie er hoch ist und einer Unterspülung oder Durchweichung standhält. Wir konnten erst kürzlich wieder sehen, welche Energien notwendig sind, bei harten Belastungen Deichsicherungen vorzunehmen.

Wo kommen diese Energien her? Wie werden sie erneuert? Wie regelt sich ihr Einsatz?

Team-Leitung-Träger gegenüber Klienten-Umfeld-Gesellschaft:

Wer unterstützt wen wie? OECD-Studie zusammengefasst: Kinder und Pädagogen beklagen sich vor allem über die mangelnde Unterstützung.

Anerkennung der gesellschaftlichen Bedeutung, Anerkennung der tariflichen Leistung, Anerkennung der übertariflichen Leistung, Anerkennung der alltäglichen Routinen.

Aus der Erziehungswissenschaft und den Lerntheorien seit langem bekannt: Belohnung und Lob wirkt besser als Ermahnung und Strafe.

Kritische Stelle: Was ich als Entlastung empfinde, kann für meine Kollegin Belastung bedeuten und umgekehrt. Beide haben recht, aber die Auseinandersetzung wird aus dem individuellen Bedürfnis nach Schutz vor Überlastung geführt, Demnach muss mein Gegenüber meine Argumente als Angriff auf seine Belastbarkeit empfinden. Das ist das eine, das andere ist, dass auch Pädagogen nicht immer nur edle, hilfreiche und gute Menschen sind, sondern auch solche, die ihre eigenen Ziele verfolgen, die nicht immer mit denen der beruflichen Aufgabe vereinbar sind, und dabei ihr in der eigenen Erziehung gelerntes Wissen anwenden, Vorteile aus Konfliktsituationen zu ziehen.

Welche Bedeutung hat dabei die Leitung? Welche der Träger? Wenn man die wohl plausibelste Theorie zum Lernen nimmt, das Lernen am Modell, dann kann ein Team nicht mehr Möglichkeiten entwickeln, seine Energieressourcen optimal zu verwalten, als die Leitung zulässt. Gleiches gilt für die Leitung gegenüber dem Träger. Dies ist vor allem dann relevant, wenn die Rahmenbedingungen für die Arbeit nahe legen, nach Möglichkeiten des Einsparens zu suchen. Die Frage ist: wo liegen die Grenzen der Belastung, wo liegen die Möglichkeiten der Nutzung von Energiereserven? Welche Botschaften müssen in die Gesellschaft gegeben werden, damit Hilfsaktionen gestartet werden, um das Brechen der Dämme zu verhindern?

#### Literatur:

- Amt für Multikulturelle Angelegenheiten und Stadtschulamt Frankfurt (Hg.): Praxiserfahrungen mit multikultureller Vielfalt in städtischen Kindertagesstätten, Frankfurt 1995
- Berthold, E./Grüber, E.: Erzieherinnen sind doof. 20 Geschichten über einen Beruf im Umbruch, Neuwied 1995
- Büttner, C. (Hg.): Erziehung für Europa. Kindergärten auf dem Weg in die multikulturelle Gesellschaft, Weinheim 1997
- Figdor, H.: Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung, Mainz 1991
- Hessisches Ministerium für Umwelt, Energie, Jugend, Familie und Gesundheit (Hg.): Orte für Kinder. Erfahrungen und Impulse aus Hessen, Wiesbaden 1996
- Meueler, E.: Wie aus Schwäche Stärke wird, Reinbek 1987
- Müller, B.: Qualitätsprodukt Jugendhilfe: Kritische Thesen und praktische Vorschläge, Freiburg 1996
- Nicklas, H.: Reform des Staatsangehörigkeitsrechts und Unionsbürgerschaft, in: Schoch, B./Solms, F./Mutz, R. (Hg.): Friedensgutachten 1996, Münster 1996, S. 67-78
- Niepel, G.: Soziale Netze und soziale Unterstützung alleinerziehender Frauen, Leverkusen 1994
- Oberhuemer, P.: "Erzieherinnen" in anderen europäischen Ländern - ein Vergleich, in: Engelhard, D./Höltershinken, D./Neumann, K./Sprey-Wessing, T./Tietze, W. (Hg.): Handbuch der Elementarerziehung. Pädagogische Hilfen zur Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder. Ergänzungslieferung Oktober 1995, Seelze-Velber 1995

©  
 Prof. Dr. Christian Büttner  
 c/o HSFK  
 Leimenrode 29  
 60322 Frankfurt