

# Teorie a praxe rodinného vzdělávání v Německu

*Kateřina  
Neubauerová*

**Abstrakt:** Rodinné vzdělávání je v Německu dynamicky se rozvíjející akademický obor, jehož nabídka je koncipovaná na základě potřeb rodičů. Článek má za cíl představit teorii a praxi oboru, který je průsečíkem sociální výchovy a celoživotního učení dospělých. Podkladem pro vypracování článku se staly německé recenzované publikace a odborné knihy. První část textu pojednává o vývoji rodinného vzdělávání přes právní ukotvení v zákoně, který tvoří rámec pro praxi. Vymezuje rodinnou výchovu, její cíle, didaktiku a zařazení do systému pedagogických a sociálních věd. Druhá část článku je věnována praxi v oblastech její dostupnosti, inovace, efektivit a rozvoje infrastruktury na podkladě vědecké reflexe s přechodem k institucionalizaci. Rodinná výchova se vyvíjí v koordinovanou, strukturovanou a kontinuální nabídku bezplatných, nízkoprahově dostupných nabídek rodinného vzdělávání. Nabídky otevírají prostor pro setkávání, výměnu zkušeností a participaci, eliminují sociální izolaci, zvyšují rodičovské dovednosti, informovanost a podporují využívání poradenských služeb. Zvyšuje se přístup dětí ke vzdělání a podpora jejich vývoje. Metodami jsou zde sociálně prostorová práce, networking, kooperace odborníků a rodičů. V přímé péči je důležitý vztah příjemce – pedagog, který stojí na sociálně pedagogických principech, je postaven na důvěře, respektu a přijetí se zaměřením na rozvoj dosavadních zdrojů a reflektivně.

**Klíčová slova:** rodinné vzdělávání, vzdělávání dospělých, sociální výchova, pedagogika dětství, sociální pedagogika, vědecká reflexe

## Kontakt

Univerzita Karlova  
Filozofická fakulta  
nám. Jana Palacha 1/2  
116 38 Praha 1

✉ Correspondence:  
[katkaen@email.cz](mailto:katkaen@email.cz)

Copyright © 2025 by the author  
and publisher, TBU in Zlín.  
This work is licensed under the  
Creative Commons Attribution  
International License (CC BY).



## Theory and practice of family education in Germany

**Abstract:** Family education is a dynamic academic field in Germany designed to meet parents' needs. The article aims to present the theory and practice of the field, which lies at the intersection of social education and lifelong adult learning. The article draws upon a substantial corpus of German peer-reviewed publications and professional monographs. The first section examines the evolution of family education, particularly its legal anchoring, establishing the framework for practice. It defines family education, its objectives, didactics and integration within the pedagogical and social sciences. The second section focuses on the practical aspects of family education, including its availability, innovation, efficiency and

infrastructural development, drawing upon scientific reflection on the transition to institutionalisation. Family education is characterised by a coordinated, structured and continuous provision of free, low-threshold educational opportunities for families. These include meetings, exchanging experiences and participation, as well as measures to counter social isolation, provision of counselling skills and information, and offer of supportive services. A key focus is promoting children's access to education and support for their development. The methods applied include socio-spatial work, networking, cooperation between experts and parents. In direct care, the relationship between the educator and the recipient is paramount, founded on socio-pedagogical principles and built on trust, respect and acceptance. The emphasis is placed on the development of existing resources and reflectivity.

**Keywords:** family education, adult education, social education, childhood pedagogy, social pedagogy, scientific reflection

---

## 1 Úvod

Rodinné prostředí představuje intenzivní a intimní prostředí, v němž se pokládají základní kameny duševního i sociálního života člověka jako nejmenší jednotky společnosti, jejíž charakter v konečném důsledku závisí na charakteru jednotlivců. Je přítomností, která ovlivňuje průběh života člověka, jeho životní volby a hodnotové identifikace (Cichosz, 2020). Může být prostředím podporujícím pocit jistoty a bezpečí, anebo naopak prostředím, ve kterém narušení primárních vztahů nebo nedostatek rodičovských kompetencí vede k bezmoci a strádání dětí a dospívajících. Za všech okolností je však důležité rodině a zejména rodičům věnovat náležitou pozornost s maximálním respektem a úctou. V sociálně pedagogickém smyslu bez projevení úcty a uznání v podpůrných vztazích či v projektech společensky rozšířené podpory nejsou ti, kterých se to týká, v pozici, aby se uznali jako aktéři (Böhnisch, 2019, s. 111). Důsledkem je, že se nepodaří navázat spolupráci s cílem pomoci dětem a mládeži skrze podporu a zplnomocnění rodičů. Jednou z možností, jak takovou podporu poskytnout, je rodinné vzdělávání, kterému se věnuje tato studie. Vzhledem k tomu, že v českém odborném prostředí není k dispozici dostatek zkušeností, orientuje se studie na teorii a praxi oboru v Německu, kde je rodinné vzdělávání (Familienbildung) zajímavým průsečíkem sociální výchovy a celoživotního učení dospělých.

Klíčová je v tomto edukačním konceptu orientace na rodinu, která dnes musí v rámci své každodenní praxe zvládat mnoho výzev, nejen ekonomických nebo demografických, ale také pedagogických. V situaci, kdy tradiční výchovné modely procházejí krizí, jsou rodiče postaveni před výzvou reflektovat každodenní život, který přestal být „samozřejmý“ (Polivanova, 2015). Současná rodina se vyznačuje rozmanitým a dynamickým životním stylem, vysokou mobilitou a potřebou najít rovnováhu mezi hodnotami práce a rodičovstvím (Polivanova, 2015; Textor, 2001). Rodiče se ocitají pod tlakem společenských očekávání (Borchard et al., 2008; Textor, 2007) a tyto tlaky mají negativní vliv na celkovou pohodu rodičů, přinášejí pocit přetížení spojený se stresem (Lentz-Becker et al., 2024), promítají se do vyšší incidence psychických poruch a poruch chování u dětí (Textor, 2007). V takových podmínkách je pro rozvoj úspěšné výchovy zapotřebí disponovat stále většími vyjednávacími a koordinačními dovednostmi, schopností komunikovat, vnímat potřeby dítěte a adekvátně na ně reagovat (Rupp et al., 2010, s. 35). Rodiče jsou dnes také prostřednictvím médií zahlceni často protichůdnými informacemi, jak vychovávat (Neubauerová, 2022). Z uvedeného plyne, že různorodé formy a rostoucí dynamika rodinného života staví rodinné vzdělávání před výzvou diferencovaně a citlivě

reagovat na potřeby rodičů (Müller-Giebler & Zufacher, 2022). Rodinné vzdělávání se také může stát nástrojem, který pomáhá rodičům využít dostupných zdrojů a zpracovávat životní a rodinné výzvy (Rupp et al., 2010. s. 22), stejně jako získat orientaci v mnohdy chaotickém informačním prostředí.

V Česku je vzdělávání orientované na rodinu součástí oborů psychologie, pedagogiky a sociální práce. V praxi se jedná zejména o různé formy poradenství poskytované reprezentanty pomáhajících profesí rodičům, u kterých bylo identifikováno oslabení rodičovských kompetencí. Může však jít také o přednášky realizované lektory z různých odborných oblastí na základě rodičovského zájmu. Ve srovnání s německou praxí je rodinné vzdělávání jako významná část péče o rodinu roztrženo, a pokud bychom o něm uvažovali jako o samostatném oboru, postrádá sjednocující teoretickou základnu. Naproti tomu v Německu se již od konce 19. století rozvíjí preventivně edukační oblast rodinného vzdělávání, jež je v současné době dynamicky se rozvíjejícím akademickým oborem, který je vyučován na fakultách sociálních studií a aplikovaných věd v rámci pedagogiky dětství. Je to obor, který reflektuje, respektuje a pracuje s rozmanitostí forem rodinného života a jeho sociálně ekonomického a kulturního pozadí. Základem přístupu je úcta a respekt člověka k člověku, práce se zdroji, ale i kontextuální myšlení a reflexivita, které jsou rozvíjeny již od prvního ročníku vysokoškolského studia „pedagogiky dětství a rodinného vzdělávání“, a to jak na osobní rovině z hlediska dovedností, tak na vědecké úrovni skrze badatelskou činnost. V Německu jsou absolventi tohoto oboru kvalifikováni pro práci s dětmi a jejich rodinami jako „státem uznaný vychovatel dětí“. Doprovází děti, dospívající a jejich rodiny během procesu socializace na základě vědeckých důkazů v oblasti primární prevence zaměřené na rodinu a rodinné vztahy v různých kontextech života. Vzhledem k tomu, že v Česku, jak již bylo uvedeno, není taková odborná orientace na práci s rodinou příliš známa, věnuje se článek jejímu bližšímu představení s využitím teoretické analýzy směřující ke zpracování případové studie.

## 2 Metodologie

Teoretická analýza předpokládá existenci problému, který není v dostatečné míře řešen (Swales & Feak, 1994). Takovým problémem může být v České republice absencující teoretické a praktické propracování konceptu rodinného vzdělávání jako uceleného systému sociálně pedagogické pomoci a podpory rodinám při uspokojování jejich vzdělávacích potřeb. Jako inspirační báze může sloužit zkušenost z Německa, která se tak stává předmětem analýzy. Případová studie je chápána jako vědecko-výzkumná metoda, která umožňuje detailní studium jednoho či několika případů za účelem porozumění případům obdobným (Hendl, 2008, s. 102). V předloženém článku se způsob zpracování inspirová deskriptivní případovou studií, která má mj. podat kompletní popis jevu na základě a) stanovení účelu popisu, b) sestavení témat, jejichž deskriptivní zpracování bude znamenat přijatelný popis toho, co se zkoumá (Yin, 1994, dle Hendl, 2008, s. 110–111). V tomto pojetí je cílem případové studie představit české odborné veřejnosti pro překlenutí mezery v poznacích teorii a praxi oboru rodinného vzdělávání (Familienbildung) v Německu na základě popisu témat identifikovaných prostřednictvím teoretické analýzy.

Použité prameny a odborné zdroje byly získány v prvním kroku na základě vložení klíčových slov v němčině do databáze Google Scholar, do internetových vyhledávačů a do německých databází výzkumných studií Open Access Repository. Nalezené texty byly dále podrobeny primárnímu čtení, přičemž pozornost se v souladu s doporučeními (Campbell et al., 2014) zaměřila také na citované zdroje, které byly dále cíleně dohledávány, pokud se vztahovaly k tématu Familienbildung. Dále byly systematicky prozkoumány webové stránky jednotlivých vysokoškolských pracovišť, na kterých je obor vyučován, portály rodinného vzdělávání v Německu, ale i organizací rodinného vzdělávání. Bylo tak možné nalézt především texty německých autorů a zevrubně poznat teorii a praxi oboru. K dalším zdrojům patřily také české a slovenské studie publikované k problematice německé sociální pedagogiky, která s rodinným vzděláváním úzce souvisí, stejně jako několik odborných stáží, které autorka absolvovala v Německu v centrech rodinného vzdělávání v organizaci Familien

Bildungsstätte Bischofswerda a v drážďanské organizaci Verbunde Sozialpädagogische Diensten E. V. Projekt Fabi Go v rámci svého doktorského studia.

### 3 Výsledky

V této části jsou představena témata, která jsou pro pochopení teorie a praxe rodinného vzdělávání v Německu jako pro předmět zkoumání klíčová a která tak tvoří osnovu případové studie.

#### 3.1 Vývoj oboru rodinného vzdělávání (Familienbildung)

Rodinné vzdělávání a rodinná výchova mají v Německu dlouholetou tradici, která čerpá z několika zdrojů. První zdroj je spojen se zájmem německých pedagogů o vzdělávání žen-matek, při kterém se jako významná začala ukazovat instituce mateřské školy. Druhý zdroj souvisí s typicky německou praxí pedagogického chápání péče o ohrožené děti, mladé lidi a jejich rodiny.

##### *Mateřské školy a vzdělávání matek*

Tradice vzdělávání matek sahá v Německu do 19. století, kdy Friedrich Fröbel, žák Pestalozziho, založil v roce 1840 první mateřskou školu (Kindergarten). Fröbel věřil, že člověk se stává lepším díky tomu, že vyrůstá v komunitě lidí, skrze kterou lze rozvíjet lidskou individualitu (Buchkremer, 2009, s. 31–32). V tomto smyslu zmiňuje vliv rodiny, vrstevníků, mateřské školy a paní učitelky, v neposlední řadě pak upozorňuje na formativní vliv matky, kterou řadil mezi významné osoby v životě dítěte (Buchkremer, 2009, s. 32). V těchto intencích vypracoval metodiku péče, výchovy a vzdělání malých dětí, jež se později staly inspirací Montessori pedagogiky, a vyvinul vzdělávací program nejen pro vychovatele, ale také pro matky, které měly být vychovávány a školeny k mateřské roli. Vynaložil tak značné úsilí na rozvoj rodičovských kompetencí a znalostí, čímž se stal jednou z prvních osobností sociální pedagogiky.

Na Fröbela a Pestalozziho navázala Irene Emilie „Luise“ Lampertová, německá pedagožka, která absolvovala výcvik učitelek mateřských škol v Pestalozzi-Fröbel-Haus institutu v Berlíně. V roce 1917 založila ve Stuttgartu první „Mütterschule“. Její koncepce vycházela z kontextu Fröbelova hnutí, přičemž zakladatelka výslovně zdůraznila, že škola matek je vzdělávací institucí, a nikoliv institucí sociální péče (Müller-Giebeler, 2023). Šířila myšlenku mateřských škol po celém Německu a napomohla tak k založení mnoha nových center. Lampertová viděla roli matky skrze její dovednosti a hodnoty, které je třeba podporovat. Mateřství vnímala jako velmi cenné, „neboť jeho obsahem je fyzická a duchovně emocionální výchova lidské bytosti, ale i náročné, protože na výchovném procesu je žena angažována celou svou bytostí, tělesně, mentálně i emocionálně, a proto je cílem mateřské školy získávat, školit a vést ženy pro tento komplexní úkol.“ (Lampert in Wegweiser Bürgergesellschaft, n.d.). Hlavní témata kurzů byla těhotenství, porod, péče a výchova kojenců a batolat s cílem snižování úmrtnosti dětí. Na svém počátku vycházely mateřské školy z buržoazního sociálního modelu, který přisuzuje mužům roli živitele a ženám roli péče o děti a rodinu (Fischer, 2023). Po nástupu nacismu a za druhé světové války bylo rodinné vzdělávání zneužito k propagování nacistické ideologie, mateřské školy se staly vhodnou institucí pro šíření požadovaného ideálu žen a na to konto byly po válce klasifikovány jako nacistické vzdělávací instituce a byly rozpouštěny (Wegweiser Bürgergesellschaft, n.d.). V dalším období postupně docházelo k jejich obnovování, přestože již nikdy nedosáhly takového rozmachu. Počátkem 70. let dvacátého století byly v důsledku reflexe potřeb všech rodinných příslušníků mateřské školy přejmenovány na rodinná centra a začaly soustředit svou pozornost na celou rodinu.

##### *Ukotvení rodinného vzdělávání v systému péče o děti a mladé lidi*

Pokud jde o druhý zdroj německé tradice rodinného vzdělávání, souvisí s převzetím kontroly moderního státu nad řešením problémů rodinného společenství. Poprvé zákonně ustanovila potřebu vzdělávání rodin v 80. letech 19. století vláda kancléře Otto von Bismarcka, která ji stanovila v případě

neplnění výchovné povinnosti rodičů a následného rozvoje nežádoucího odchylného chování dětí jako veřejnou výchovnou péči v rodině (Pérez dle Lorenzová, 2023a, s. 37). K dalšímu posunu dochází po první světové válce v souvislosti s novou legislativou ochrany mládeže a s konstituováním praktického pole sociální pedagogiky, ve kterém se vzdělávání v oblasti selhávající výchovy a rodiny stalo integrální součástí výchovné pomoci mladým lidem (Jugendhilfe) v socializačním riziku (Lorenzová, 2023b).

Směr orientovaný na deficity opustila německá rodinná výchova na začátku 90. let dvacátého století, kdy oproti zákonu o péči o mládež z roku 1922 zákonodárci iniciovali změnu pohledu právního zakotvení, v jehož průběhu mělo být dříve reaktivní jednání založené na regulačních předpisech nahrazeno rozšířením preventivních opatření (Fischer, 2023). Vešel v platnost nový zákon o podpoře rodinné výchovy, v které již není věnována pozornost deficitům rodiny, ale naopak se zaměřuje na preventivní podporu posilující rodičovské dovednosti, kdy se opatření nesmí omezovat pouze na akutní konfliktní výchovné situace, nýbrž se musí týkat obecně výchovy v každodenních situacích, a jeho základními principy jsou orientace na zdroje a zmocnění (Fischer, 2023). V roce 1990 se tedy stává středem pozornosti obecná podpora vzdělávání, nikoliv podpora řešení konkrétního problému (Müller-Giebler & Zufacher, 2022, s. 39). Rodinné vzdělávání je poskytováno jako sociální služba a má podle zákona ryze preventivní charakter v intencích primární prevence zaměřené na předcházení nežádoucího chování v rodinách s negativním dopadem na vývoj dítěte a potažmo celé společnosti. Nemělo by reaktivně zasahovat v případech již nastalého nežádoucího vývoje, ale spíše má jednat preventivně, podporovat sebejistotu rodičů během výchovy, mělo by nabídnout pomoc tím, že bude mít posilující a podpůrný účinek, a nikoli tím, že bude zasahovat kurativním nebo terapeutickým způsobem (Rupp & Smolka, 2007).

V současné době upravují podmínky nastavení poskytování služeb rodinného vzdělávání dva zákony. Prvním zákonem je zákon o sociální péči o děti a mládež, chápáný jako obecné opatření na podporu výchovy a vzdělávání v rodině (Landhäußerová et al. in Müller-Giebler & Zufacher, 2022, s. 95). Zákon je součástí podpory péče o děti a mládež a nařizuje, že rodiče mají právo na podporu a radu při plnění rodičovských nároků a pomoc při osvojování znalostí a dovedností potřebných pro jejich příslušnou rodičovskou a rodinnou situaci, je nařízeno posilovat slučitelnost rodiny a zaměstnání a schopnosti rodičů aktivního zapojení a participace, kdy má rodinné vzdělávání reagovat na potřeby, zájmy a zkušenosti rodin v různých životních a rodičovských situacích (Bundesministerium der Justitz, 1990). Zde je třeba dodat, že v zákoně jsou kromě rodinného vzdělávání definovány také další služby péče o rodinu, které se vzájemně prolínají, spolupracují spolu a povstávají ze stejného teoretického a historického sociálně pedagogického základu. Jsou to včasná pomoc rodině dětí od gravidity do tří let (Frühe Hilfe), rodinné poradenství v konkrétních otázkách výchovy (Familienberatung) a pomoc při výchově v případě potíží (Hilfe bei Erziehung). V kontextu tématu jde o to, že se rodinné vzdělávání může stát významným prostředkem dosažení obecnějšího blaha mladých lidí. Rodinu tedy nelze chápat pouze jako soukromou věc, ale také veřejný zájem (Pettinger & Rollik, 2005). To koresponduje s historickým pohledem německé sociální pedagogiky na integraci společnosti prostřednictvím výchovy zdůrazněním kolektivistické dimenze výchovy a vzdělávání i s tradicí péče o děti a mladé lidi (Lorenzová, 2023a, s. 32).

Druhým zákonem upravujícím praxi a teorii oboru je zákon o vzdělávání dospělých (Berlin.de, n.d.), který je zaměřen na jednotlivce. Zákonem definované vzdělávání dospělých (Erwachsenenbildung) si klade za cíl budovat znalosti a dovednosti, podporovat zralost, emancipaci a sociální participaci jednotlivce, inkluzi a kompenzaci deficitů či nedostatků ve vzdělávání (Becker in Müller-Giebler & Zufacher, 2022, s. 374). Z pohledu cílové skupiny je mimo jiné zaměřen na rodiče jako na dospělé příjemce služeb. Vzdělávání dospělých má celou řadu sociálních přesahů. Bavorský zákon na podporu vzdělávání dospělých (BayEbFöG, 2018) specifikuje účel vzdělávání dospělých jako prohlubování možností získání dalších znalostí a dovedností, podporování schopnosti soudit a rozhodovat se, přispívání ke snižování předsudků a umožňování lepšího pochopení společenských a politických procesů jako předpokladu vlastního odpovědného jednání, což významně přispívá k budoucí

životaschopnosti státu, neboť společnost může prostřednictvím vzdělávacích nabídek osvěty a edukace ovlivnit soukromé rozhodování jednotlivce.

Právní, technické a organizační zajištění rodinné výchovy má na starost Spolkové ministerstvo pro rodinu, seniory, ženy a mládež (BMFSFJ). Pod jeho záštitou je rodinná výchova integrována a financována lokálně v jednotlivých zemích Německa jako součást péče o děti a mládež prostřednictvím plánování integrace rodinné výchovy do místní komunity skrze vytváření sítí (Müller-Giebeler & Zufacher, 2022, s. 39). Na obecní úrovni nese celkovou zodpovědnost za nabídku rodinného vzdělávání úřad péče o mládež (Jugendamt) a ústředními aktéry podpory rodiny jsou lokální centra rodinného vzdělávání v sociálním prostoru (Smolka et al., 2013). Jejich nabídka je koordinována místně na úřadě pro péči o mládež (Rupp et al., 2010, s. 41), kam dochází zástupci jednotlivých organizací rodinného vzdělávání na pravidelné porady a přináší poznatky z praxe v dané lokalitě, tzv. kulaté stoly. Jugendamt je určitým prostředníkem, mediátorem mezi politickými strukturami a zástupci z praxe rodinného vzdělávání.

### 3.2 Vymezení rodinného vzdělávání (Familienbildung)

Podle Müller-Giebelerové a Zufacherové je rodinné vzdělávání v podstatě jednou z forem státních dávek sociální podpory vedle dávek materiálních a finančních (TH Köln, 2021). Cílovou skupinou jsou rodiče vzhledem k množícím se nejistotám a tlakům společnosti na výkon v rodičovské roli, ale také vzhledem k přinášení k znevýhodněným skupinám obyvatel. Je chápáno jako preventivní koncept, který může poskytnutím podpory a rady při plnění nároků rodičovské role kdy mohou pomáhat snižovat náklady na sociální zabezpečení mládeže, tak že rodinné vzdělávání je pojímáno jako součást preventivní péče o děti a mládež (Rupp et al., 2010, s. 55). Zároveň je koncipováno jako dobrovolná nabídka pro rodiče a jejich děti, která má za cíl zlepšit podmínky pro úspěšné vyrůstání dětí skrze posilování rodičovských dovedností (Correll & Lepperhoff in Müller-Giebeler & Zufacher, 2022, s. 217). Za tímto účelem nabízí rodičům podporu s cílem zlepšení podmínek pro vývoj další generace v sociálním systému a k jejich ekonomickému a sociálnímu začlenění prostřednictvím všeobecné vzdělávací pomoci (Fischer, 2023). Také poskytuje podporu a inspiraci v oblastech zdraví, vzdělání, mediálních dovedností, hospodaření s financemi, sladování zaměstnání a rodiny a posiluje schopnost aktivního zapojení a sociální participace rodičů (Lentz-Becker et al., 2024). Služba je nabízena především formou užitečných doporučení, zkušeností, informací, kontaktů i praktickou pomocí (Rupp & Smolka, 2003) a měla by být předkládána zábavnou a destigmatizační formou (Šedová, 2007). Zároveň je třeba odlišit rodinné vzdělávání od zábavy a čistě volnočasových aktivit na jedné straně, a od poradenské a terapeutické intervence na straně druhé (Familienbündnis Bayreuth, n.d.).

Rodinné vzdělávání se zaměřuje na pomoc dětem a dospělým rozvíjet se a vytvářet prostředí přátelské dětem a rodinám (Familienbündnis Bayreuth, n.d.). V tomto smyslu lze rodinné vzdělávání chápat jako obecnou nabídku informací a podpory, která je zaměřena na velký počet účastníků, z nichž se každý nachází ve vlastní rodičovské situaci, naproti tomu rodinné poradenství se věnuje konkrétním problémům výchovy a rodičovství (Bierschock et al., 1998). Cílem je zmocnění rodičů k dovednosti podpory rozvoje dětí, zvýšení pedagogické zodpovědnosti a možností společenské participace rodiny, podpora vztahů v rodině, a tím i kvality rodinného života (Boger & Blankenagel in Müller-Giebeler & Zufacher, 2022, s. 37). Rodinné vzdělávání svou nabídkou služeb přispívá k posílení pocitu bezpečí a povzbuzuje rodiče, aby přemýšleli o své vlastní rodinné situaci, což vede k jejich sebevědomému rozhodování a jednání v rodičovské roli (Rupp et al., 2010, s. 25). Také poskytuje rodinám mediační mechanismy v době, kdy hledají orientaci pro svůj soukromý život (Pettinger & Rollik, 2005), čímž je posilována socializační a výchovná funkce rodiny (Textor, 2001).

Služba by také měla dokázat přivést k využití své nabídky široké spektrum rodičovské veřejnosti. Mladí lidé si zde mohou osvojit znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a vůdčí zásady nezbytné pro úspěšný rozvoj budoucích partnerských, manželských a rodičovských rolí (Textor, 2001), kdy mají možnost prostřednictvím rodinného vzdělávání zvyšovat své příležitosti, ale také dojít snáze k životní

spokojenosti a rodinné harmonii v rámci jejich specifických osobních, rodinných a sociálních podmínek života.

Rodinné vzdělávání směřuje k odkrývání a využívání zdrojů rodičovství, kdy v přístupu dominuje zejména systemický sociálně pedagogický přístup zaměřený na zmocnění rodičů, zvyšování možností participace a iniciace „sousedské výpomoci“ v rámci komunitní práce. Naproti tomu klinický, objekt-subjektový přístup zaměřený na problém prostřednictvím poskytování standardizovaných rad spíše snižuje pocit sebejistoty, sebeúčinnosti a identity „dobrého rodiče“ a v konečném důsledku i pocit rodičovské kompetentnosti. Tím by byla vytvářena základní překážka využití nabídky rodinných center již v nastavení organizace a rodinné vzdělávání, rodinné a výchovné poradenství by ztrácelo na své efektivitě. Je tedy třeba respektovat, že rodinné vzdělávání a poradenství vyžadují vzhledem ke své podstatě a cílům specifický sociálně pedagogický přístup.

### 3.3 Didaktika rodinného vzdělávání

Rodinné vzdělávání je průsečíkem sociální výchovy a dalšího vzdělávání dospělých, které spadá pod ministerstvo školství do oblasti celoživotního vzdělávání (Kadera & Minsel, 2016; Šedřová, 2007), jež je samostatnou oblastí vzdělávacího systému v Německu. Stěžejní je zde vzdělávání dospělých, do kterého jsou děti zahrnuty pouze jako členové rodiny, kteří nejsou považováni za oprávněné účastníky (Fischer, 2023). Vzdělávání dospělých pracuje již se vzdělaným jedincem, který se dále rozvíjí, a je tedy nutné respektovat jeho zodpovědnost a možnosti participace na celkovém uspořádání života. V tomto směru se počítá s tím, že rodiče již mají určitou míru zodpovědnosti a vůle k angažovanosti v rámci celku rodiny či společnosti, k čemuž se děti teprve připravují. Pro podporu dostupnosti vzdělávacího programu pro rodiče se počítá s profesionálně koncipovaným paralelním programem pro děti, kdy lze vnímat efektivnost praktického propojení pedagogiky dětství a rodinného vzdělávání. Profesionálové jsou zde v konkrétní situaci jak pro dítě, tak pro rodiče. Rodina je tedy vnímaná jako celek, kdy je třeba podpořit a zaujmout všechny její části.

Hlavním těžištěm vzdělávání dospělých je informování, individuální učení a vzdělávání rodičů či zákonných zástupců, a tak by měl být obor koncipován jako aktivní proces vzdělávání dospělých, který se zaměřuje na rozšíření možností vlastního jednání, poskytuje inspiraci a pomáhá lidem utvářet jejich vlastní učení (Rupp et al., 2010, s. 41). V tomto smyslu jsou do rodinného vzdělávání integrovány didakticko-metodické postupy z oblasti vzdělávání dospělých (Borger & Blankenagel in Müller-Giebler & Zufacher, 2022, s. 45). Je třeba respektovat, že dospělí nepřicházejí do rodinného vzdělávání jako „tabula rasa“, ale přinášejí s sebou zkušenosti, znalosti a postoje, a pokud chce rodinná výchova brát dospělé příjemce své vzdělávací nabídky vážně, musí vycházet z toho, s čím do nabídky jdou, protože pouze takový pohled na druhého člověka vytváří atmosféru uznání (Rupp et al., 2010, s. 41) a otevírá cestu ke spolupráci.

Didaktika rodinné výchovy by měla stát na vědecky podložených informacích přizpůsobených věku a situaci příjemců. Cílem je, aby se pedagogům neustálým didaktickým, metodologickým a sociálně-emocionálním úsilím dařilo otevírat cestu k obsahu učiva s oporou o vlastní iniciativu rodičů dále se sebevzdělávat (Meueler, 2010, s. 974). Působení probíhá prostřednictvím postupů osobnostního rozvoje, vzdělávání, reflexe, rozvoje rodičovských dovedností, společenské participace a sociální infrastruktury (Borger & Blankenagel in Müller-Giebler & Zufacher, 2022, s. 37), ale také skrze nabídky sociálně výchovných aktivit, ať již individuálních, skupinových anebo komunitních, formou diskuzí, přednášek, anebo otevřené práce s rodinami (rodičovské kavárny). Reflektuje se výchova, kterou dospělí zažili v jejich dětství, podporuje se kritické zkoumání různých vzdělávacích konceptů, předávají se poznatky z oblasti pedagogiky a vývojové psychologie, koordinují se vzdělávací cíle a postupy mezi partnery a nové způsoby řešení konfliktů s partnery a také s dětmi (Textor, 2001).

V uvedeném smyslu je rodinné vzdělávání pozvolný proces, který vychází z dispozic a potřeb zúčastněných. Dochází při něm k rozšiřování dosavadních zdrojů a informací, ovlivňuje postoje a hodnoty a respektuje vztahovou rovinu interakcí v rodině i sociálně-strukturální prostředí,

ve kterém jsou rodinné vztahy zakotveny (Rupp et al., 2010, s. 42). Podle Shymrocha je zde preferován flexibilní otevřený přístup založený na partnerském dialogu a reflexi na místo rigidního plánu a obsahu vzdělávacího programu (Wegweiser Bürgergesellschaft, n.d.). Například pro podporu psychosociálních regulačních procesů při rodinných přechodech je důležité psychoedukační zpracování informací, např. formou dialogu založeného na výměně zkušeností či formou akčně orientovaných učebních strategií (Lentz-Becker et al., 2024). Dle autorů tato didaktická strategie pomáhá přenosu odborných informací a dává dostatečný prostor pro implicitní zkušenostní znalosti, které jsou při vzdělávání dospělých osob považovány za zvláště důležité (ibid).

V didaktice rodinného vzdělávání je zdůrazňováno, že je důležité přistupovat k rodičům primárně s vírou v jejich dobré úmysly, dovednosti. Tím je otevírána cesta spolupráce a vzájemné důvěry. V takovém vztahu není třeba posilovat vlastní obrany, ale je možné se svobodně vyjádřit bez obav z hodnocení a odsouzení, kdy si člověk může zachovat svou sebeúctu a pocit nezávislosti. Je zde důležitý respekt a atmosféra přijetí a důvěry, které jsou podstatné vzhledem k preferenci dialogického přístupu.

V dialogickém přístupu je možné přisuzovat význam pozorovaným jevům prostřednictvím aktivního zkoumání a prisvojování si nových poznatků pro zvládnutí sociální reality, kdy je možné nacházet nové informace, významy, vjemy a zkušenosti, které se přirozeně integrují do kontextu dosavadních zkušeností, znalostí a dovedností (Meueler, 2010, s. 974). Nové poznatky tedy nestaví na nedostatkách, ale rozšiřují zdroje a pozitivní aspekty vnímání života a vlastní sebeúčinnosti. Rodiče by měli získat ochotu si informace přisvojit, přičemž v rámci didaktiky rodinného vzdělávání je sdíleno, že v tomto směru není efektivní přesvědčování, pouhé informování nebo poskytování rad. Je třeba podnítit rodiče k využití služeb vřelým přístupem, bez známek odsouzení a kritiky (Marden & Nicholas, 1998; Walker, 2012), ale také formou svépomoci podporou těch ze „sousedství“<sup>1</sup> (Textor, 2007). V Německu sem lze zařadit také sociální pedagogy z organizací rodinného vzdělávání a denní péče o děti jako podporu od těch „ze sousedství“, kteří jsou současně zprostředkovateli i nositeli vědecky podložených informací pro efektivní doprovázení rodičů, rodinného vzdělávání a poradenství na základě vědeckých důkazů v dlouhodobém kontaktu. Tyto primární zdroje otevírají cestu k vnitřním zdrojům rodičovství, protože mohou dát podněty ke změnám, uklidnit a dodat pocit sebedůvěry ke zvládnutí výchovy při zachování stávajících postupů řešení výchovných situací, protože je jednodušší volit méně bolestivá řešení nežli radikální proměnu přístupu (Šedová, 2007).

V oblasti rodinného vzdělávání již neobstojí teze „vzdálený od vzdělání“ ve smyslu, že se člověk nechce vzdělávat, ale touto tezí je myšleno spíše to, že potenciální příjemce je „vzdálený od vzdělávacích institucí“, a tudíž by neměl být pokládán za „vzdáleného od učení“ (Rupp et al., 2010, s. 41). Stěžejními aktivitami podporujícími konjunktivitu čili připojení ke zdroji (Walker, 2012) jsou sociálně výchovné činnosti, techniky vedení konverzace, program volnočasových a vzdělávacích aktivit, které mají zplnomocňující charakter (Becker in Müller-Giebler & Zufacher, 2022, s. 380). Tyto zmocňující aktivity otevírají dveře navázání podpůrně terapeutického vztahu žitou zkušeností setkávání se se školenými pedagogy rodinného vzdělávání, kteří jezdí přednášet do lokálních organizací (mateřských škol, základních škol či mateřských center) o výchově a rodičovství. Rodiče spíše přijmou nabídku služby rodinného vzdělávání, pokud znají vedoucího kurzu, k němuž chovají důvěru. Proto se pedagogové rodinné výchovy snaží být s rodiči v častém kontaktu, aby je rodiče znali, a aby je v případě potřeby neváhali oslovit (Plafky et al., 2018). Propojení různých znalostních bází a různorodých metod v kombinaci s flexibilním a důvěryhodným profesionálem poskytuje důležitý rámec, pokud jde o zvládnutí přechodu k rodičovství (Lentz-Becker et al., 2024).

<sup>1</sup> V Německu jsou rozeznávány ve struktuře sociálního prostředí tři sektory: sektor trhu (ekonomika), sektor státu (instituce) a vedle nich občanský sektor (občanská společnost), kam náleží rodinná centra a organizace rodinného vzdělávání čili ti ze sousedství.

### 3.4 Zařazení rodinného vzdělávání do systému věd a univerzitního vzdělávání

V rámci multidisciplinárního přístupu zahrnuje rodinné vzdělávání různorodou oblast práce mezi sociálním zabezpečením dětí a mládeže a vzděláváním dospělých (Graßhoff & Weinhardt in Müller-Giebeler & Zufacher, 2022, s. 53; Rupp et al., 2010, s. 41), zohledňuje pluralizaci rodinných forem, a přitom je orientován na potřeby účastníků (Textor, 2001). Vychází ze základních principů sociální práce a sociální pedagogiky, kterými jsou princip rovnosti, sociální spravedlnosti, dodržování lidských práv a svobod. Z hlediska disciplinární příslušnosti lze rodinné vzdělávání (Familienbildung) vnímat jako specifickou oblast sociální pedagogiky, která však není samostatnou disciplínou. Jedná se o integrální součást celkem mladého oboru pedagogiky dětství (Kinderheimpädagogik), která je úžeji vyprofilovanou oblastí sociální pedagogiky, jejíž cílovou skupinou jsou zejména děti od narození do čtrnácti let, jejich rodiny a ostatní pečovatelé. Propojení těchto oblastí je logické vzhledem k tomu, že práce s rodinou tvoří základ úspěchu pomoci dětem a mladým lidem v průběhu socializace.

Rodinné vzdělávání a pedagogika dětství jsou vyučovány společně na univerzitách v rámci jednoho zastřešujícího oboru pedagogika dětství, která se věnuje rozvoji různých oblastí vývoje dítěte, jeho výchově, vzdělávání a péči v různých kontextech a souvislostech životních a rodinných podmínek. Propojením spolupráce těchto dvou oborů je zachována tradice vnímání partnerského vztahu mezi rodiči a profesionály v oblasti vzdělání, výchovy a péče o dítě.

Obor pedagogika dětství, jehož součástí je rodinné vzdělávání, byl založen v roce 2010 na 113 univerzitách ve 13 zemích Německé spolkové republiky, kdy ministři pro mládež, rodinu, ženy a seniory (JFMK) a ministři školství (KMK) zaštitili vznik akademického oboru, čímž profese spadá pod obě ministerstva a skýtá tak větší rozsah uplatnění. Konkrétně na univerzitách aplikovaných věd a univerzitách sociálních a kulturních studií, které samy iniciovaly jeho vznik. Měl za cíl profesionalizovat péči o předškolní děti, kdy tato oblast byla pokryta spíše pracovníky bez akademického vzdělání. Základní náplň studia pedagogiky dětství definuje kvalifikační rámec, jenž představuje dokument Federální pracovní asociace pro vzdělávání a vzdělávání dětí E. V. (I. G.) (Wegweiser Bürgergesellschaft, n.d.). Ten určuje rozsah znalostí a kompetencí, které studenti musí získat, aby jednali profesionálně, a současně umožňuje transparentnost oboru (ibid) napříč zeměmi Německé spolkové republiky a přináší garanci péče v raných fázích vývoje na základě vědeckých důkazů.

Jsou zde připravováni profesionálové pro práci jak v sociální oblasti, tak v oblasti vzdělávání. Absolventi získají titul „Státem uznaný vychovatel dětí“, který se věnuje výchově v rodině i ve veřejných institucích, jako jsou školky a celodenní stacionáře péče o děti, dokáže podpořit učitele, rodiče i děti v době přechodu mezi institucemi jako jsou mateřská škola, základní škola a střední školy, ale také v rámci proměn vývojových stádií dítěte a jejich specifik.

Bakalářský (BA) stupeň kvalifikuje absolventy pro výzkumnou činnost, pedagogickou dráhu, pro hodnocení, vytváření a rozvoj výchovných koncepcí, plánování a propojování vzdělávacích nabídek a opatření. Studenti získávají kompetence pro pochopení vědeckých základů multidisciplinárního vzdělávání. Získávají znalosti a dovednosti v oblasti jednání s jednotlivci, znalost dynamiky skupinových procesů, porozumění teoriím, metodám a postupům profesní etiky ve výchově dětí na pozadí reflektovaných společenských, biografických a profesních zkušeností. Magisterský (MA) stupeň pak nabízí volbu specializace rodinné vzdělávání, odborné poradenství a podporu rodiny či management a poté lze studovat také doktorské studium. Absolventi se mohou uplatnit na univerzitách a ve výzkumných ústavech či v managementu rodinného vzdělávání a pedagogiky dětství.

Na univerzitách jsou v nabídce tzv. duální studia v denní i kombinované formě, při které studenti chodí dva týdny na praxi do stálého zaměstnání a dva týdny na přednášky ve škole. Velmi úzké a intenzivní propojení praxe a teorie je zde předpokladem vysoké odbornosti absolventů. Během studia si mohou ověřit získané znalosti v pedagogicko-praktickém působení a reflektovat své poznatky, čímž se prohlubuje odbornost a rozvoj sebeporozumění (Hochschule Düsseldorf, n.d.). Obojí je důležité pro to, aby odborník vykonával profesní roli se zřetelem na vlastní osobnostní rysy, svůj pohled na svět a druhé

lidi a zodpovědně tak vymezoval hranice a možnosti vlastního jednání (Bag-Beg.de, 2009). Je zde příležitost získané poznatky implementovat do praxe a současně reflektovat praxi a konfrontovat ji s teorií, přičemž prohlubují dovednosti vědeckého myšlení a nabývání badatelských dovedností při realizaci výzkumných projektů. Jsou tak propojovány odborné a vědecké přístupy v rychle se rozvíjícím odborném a výzkumném oboru (TH Köln, 2024). Široké pole odborného zaměření přednášek je podkladem pro získání dovedností reflexe a kontextuálního myšlení, práce s jednotlivcem, s rodinou a komunitou v kontextu rozmanitosti rodinných forem a sociálně-ekonomického a kulturního pozadí příjemců služeb. Studium probíhá formou dialogu, kdy studenti postupně pronikají do podstaty daných témat a začínají rozumět přirozené logice jednotlivých oblastí rodinného vzdělávání a výchovy v dětství.

### 3.5 Praxe rodinného vzdělávání

Jak bylo uvedeno, rodinné vzdělávání je v Německu poskytováno jako sociálně-vzdělávací služba, která se postupně vyprofilovala v samostatnou profesi, která by neměla nepodléhat zákonům trhu komerčního sektoru (Beck & Beck-Gernsheim, 1993, s. 187). Aplikací sociálněpedagogického přístupu se také snaží nepodléhat dopadům imperativů profesního života, jako je například nutnost efektivity a důkladné racionalizace (Ute Müller-Giebeler in Müller-Giebeler & Zufacher, 2022, s. 89). Naopak se v ní otevírá širší prostor pro individuální partnerský přístup člověka k člověku, nevzniká zde tlak na přizpůsobení pracovníka zájmům instituce, který by vstupoval do vztahu klient – pracovník (Böhnisch, 2019, s. 93). V tomto smyslu může být zachována otevřenost vůči reflexi individuálního situačního provázení (Thiersch, 2014, s. 38). Tato svoboda ctít nastalé podmínky provázení dovoluje flexibilně a spontánně reagovat, následovat, respektovat a provázet příjemce služeb na základě jejich potřeb. Nicméně je vykoupena nízkými příjmy zaměstnanců rodinného vzdělávání, což je velkým úskalím zachování udržitelnosti praxe rodinného vzdělávání. Často se jedná výhradně o „vzdělávání žen pro ženy“ (Müller-Giebeler & Zufacher, 2022, s. 99), které probíhá na pomezí mezi koníčkem, dobrovolnou prací a prací na částečný úvazek (Müller-Giebeler, 2020). Tento stav vychází z genderového rozdělení rolí v rodinách a z potřeby jejich ekonomického zajištění, které leží ponejvíce na bedrech muže. Ženy se věnují této činnosti často v rámci rozšíření své soukromé rodinné práce, během péče o vlastní děti a domácnost, kdy se jedná o činnost ekonomicky nejistou, ale na druhou stranu o uplatnění, jež nabízí flexibilitu a činnost na základě vlastních zájmů (Müller-Giebeler & Zufacher, 2022, s. 88–89). Praxe vypadá tak, že kolem stabilního jádra zaměstnanců na plný úvazek fluktuují pedagogové rodinné výchovy, kteří pracují hlavně na zkrácené pracovní úvazky, kterých je však málo, a kteří patří mezi osoby s nízkými příjmy (Fischer, 2023). Na druhou stranu jsou však v organizacích rodinného vzdělávání kladeny vysoké nároky na kvalifikaci pracovníků, neboť zde mohou pracovat pouze vysokoškolsky vystudovaní pedagogové, psychologové a lidé s vhodným školením a speciálními jazykovými znalostmi (Fischer, 2023). Pracovníci v oblasti rodinného vzdělávání tedy musí disponovat mnoha odbornými znalostmi a dovednostmi, avšak pracují za velmi nízký plat. Ti, kteří v oboru pracují, jsou velmi angažovaní, dělají svou práci s nadšením a často až v intencích dobrovolnosti. Je zde patrná tendence pracovníků k sebevykořisťování, jehož základem je ochota pracovat za skromné platové podmínky s vysokou kvalifikací (Müller-Giebeler, 2020).

Zákon ukládá, že poskytovatelé musí zajistit, aby vhodné nabídky byly k dispozici včas a v dostatečném počtu, vyvolává však kritiku na nedostatečné zajištění finančních a lidských zdrojů v rodinné výchově (Fischer, 2023). Přestože je v Německu obecně vnímána potřebnost primární prevence zaměřené na rodiny, je oblast podfinancována a není vždy prioritou pro obce (Fischer, 2023). Autorka udává také nedostatek možností pro zajištění dalšího vzdělávání pracovníků. Müller-Giebelerová (2020) pak poukazuje na rigiditu struktur financování, jenž omezuje inovativní pedagogické formy práce s rodinami.

### 3.6 Výzkumná doporučení pro zlepšení praxe rodinného vzdělávání

K rozvoji rodinného vzdělávání v Německu slouží také výzkum, který umožňuje reflexi praxe vědeckým bádáním. Vědecká podpora se soustředí především na realizaci plánovaných kroků stanovených v celkové koncepci rodinného vzdělávání a na výběr a založení základů rodinného vzdělávání (Smolka et al., 2013). V této oblasti jsou zpracovávány především evaluační studie, které se zaměřují na šetření vzdělávacích potřeb rodičů, na důvody využívání a nevyužívání předkládaných nabídek programů rodinného vzdělávání, na účinek služby v konkrétních oblastech primární prevence na rodiče a děti, na efektivitu síťování a kooperace služeb. Dále se výzkum věnuje detailní analýze lokálního prostředí a podmínkám propojení dostupných programů s cílem získání těžce oslovitelných rodičů (Hartung et al., 2009, s. 565), kdy jsou tyto analýzy důležitým podkladem pro výběr témat a metod rodinného vzdělávání, tipů nízkoprahových nabídek a současně nastavují možnou výši účastnických poplatků (Fischer, 2021). Z výzkumů také vyplývá, že nízkoprahové formáty nabídek rodinného vzdělávání jsou vhodné jako otvírače dveří pro včasnou podporu rodiny (Lentz-Becker et al., 2024).

#### *Plánování nabídky na základě potřeb uživatelů*

Podle nálezů z výzkumů se nabídka rodinného vzdělávání koncipuje na základě lokální struktury institucí, na základě potřeb účastníků, časových možností a vzdělání rodičů, věku dětí i sociálně-ekonomického a kulturního pozadí rodin v dané lokalitě. Předpokládá se, že na základě znalosti potřeb rodičů lze maximálně vyhovět potřebám uživatelů (Mühling & Smolka, 2007). Např. mladí rodiče po přechodu k rodičovství udávali jako motivaci využití služeb rodinného vzdělávání možnost využití volnočasových aktivit v rodinném centru, což může motivovat i k využití dalších nabídek rodinného vzdělávání, dále subjektivně vnímaný nedostatek rodinných a společenských struktur a touhu nabídnout dítěti nejlepší možnou podporu (Lentz-Becker et al., 2024). Rodičům ulehčuje vstup do služby její nízkoprahové nastavení, kdy je nabídka velmi levná či bezplatná a je zde možnost spontánní, rychlé účasti (digitálně nebo osobně) bez nutnosti objednání se (Chiapparini et al., 2021; Schmid et al., 2022). Tento aspekt je velmi důležitý zejména pro rodiče ze socioekonomicky a kulturně znevýhodněných skupin obyvatel. Ve studii podpory zdraví prostřednictvím rodinné výchovy došli výzkumníci k závěru, že pro rodiče materiálně znevýhodněné je důležitým důvodem k účasti podpora odborníků a pohoda při otevřených rodinných setkáních, zatímco pro rodiče, kteří se nacházejí ve znevýhodněných životních situacích z důvodu kulturní odlišnosti, je výrazně častěji klíčovým důvodem návštěv rodinného centra snaha podpořit rozvoj dítěte (Schmid et al., 2022).

Při plánování programu rodinného vzdělávání je doporučeno volit přístup založený na rozmanitosti životních stylů, norem, rituálů, konvencí, zvyků kultury původu, religiozity, jazyků a dalších způsobů života (Fischer, 2017). Zohledňuje se diferencované plánování na základě různých sociálně-ekologických a sociokulturních životních prostředí rodin, jež hrají důležitou roli v každodennosti rodiny. Důležitými kritérii zvyšujícími možnost využití služby rodinného vzdělávání založené na potřebách příjemců jsou blízkost domova a sociální orientace (Mühling & Smolka, 2007; Smolka et al., 2013). Pokud rodiče cítí podporu ostatních rodičů, využívají ve svém sociálním prostředí více nabídek rodinného vzdělávání (Fischer, 2017). Kromě rozšiřování sítí podpory a zvyšování rodičovských kontaktů je dalším nezbytným předpokladem úspěšné realizace programů rodinného vzdělávání vysoká angažovanost pedagogických pracovníků (Hartung et al., 2009), což koresponduje s proaktivním respektujícím přístupem sociální pedagogiky.

#### *Rozšíření infrastruktury institucionalizací rodinného vzdělávání*

Důležitým milníkem na cestě ke koordinaci a integraci různých oblastí politiky a strategií rodinné výchovy je rozšíření infrastruktury organizací podporujících rodinu jako celek (Fischer, 2021). Nástrojem tohoto rozšíření může být institucionalizace rodinného vzdělávání i mimo rodinná centra. Děje se tak zejména díky integraci rodinné výchovy do denních středisek péče o děti, do mateřských a základních škol (Fischer, 2023). Výsledky studií v této oblasti ukazují, že propojení preventivních programů s prostředím, jako jsou školy, školky, nebo sociální služby pro mládež, zlepšuje jejich

dostupnost (Hartung et al., 2009). Propojováním středisek denní péče o děti s rodinným vzděláváním se stává tato služba více přístupná rodičům ze znevýhodněných prostředí, protože je zajištěna kontinuita nabídky programů a důvěra a spolehlivost v osobním kontaktu mezi rodiči a pedagogy, kdy rodiče mohou docházet do jim známých míst (Fischer, 2021).

Z rostoucí pestrosti nabídek plyne také požadavek, aby programy rodinného vzdělávání nebyly nahodilé, ale lokálně koordinované. Podmínkou úspěšné institucionalizace služby rodinného vzdělávání je přehled stávajících poskytovatelů, organizací, jejich nabídek a posouzení potřeb, srovnání poptávky a nabídky služeb, tak aby došlo k vytvoření ucelené lokální koncepce rodinné výchovy, v níž se definují cílové skupiny, nabídky i relevantní aktéři a jejich spolupráce (Smolka et al., 2013).

### *Budování důvěry*

Institucionální rodinná výchova se realizuje především prostřednictvím kurzů, kdy účastníci získávají informace o vzdělávacích procesech za jasně stanovených podmínek (časový rámec, didaktická koncepce atd.), zároveň je prokázáno, že rodiče mohou z kurzů čerpat větší prospěch, pokud těží z dlouhodobého kontaktu s lektory a organizátory kurzů, kdy je založena vzájemná důvěra, respekt a přijetí (Bierschock et al., 1998). Zvláště nezbytný je osobní kontakt pedagogických pracovníků pro oslovení znevýhodněných rodičů (Hartung et al., 2009). Vzhledem k mnohdy prekérním životním situacím, ve kterých se tito rodiče nacházejí, se jako klíčová podmínka využívání nabídek rodinného vzdělávání ukazuje posílení důvěry rodičů k institucím rodinného vzdělávání a k jejich pracovníkům (Hartung et al., 2009). Rodiče, kteří si nejsou jisti svými výchovnými kompetencemi, vyjadřují potřebu jistoty prostřednictvím informací o kompetentnosti odborníků, zároveň jsou pro ně důležité vztahové aspekty, aby mohli bez obav sdílet svoje zkušenosti, měli pocit, že jsou přijímáni takoví, jací jsou, a že se setkávají s otevřeností pracovníků vůči možným alternativním stylům života (Chiapparini et al., 2021). Klíčem navázání důvěry je respekt k potřebám rodičů při řešení obtížných témat, která rodiče raději probírají v rámci skupinových kurzů individuálně, s ostatními rodiči nebo s odborníky (Lentz-Becker et al., 2024).

### *Zlepšení dostupnosti rodinného vzdělávání a překračování sociálních hranic*

Důvěru je však třeba budovat nejen mezi pracovníky a klienty, ale také mezi účastníky rodinného vzdělávání navzájem, což primárně předpokládá spolupráci mezi poskytovateli a hledání nových, otevřených forem vzdělávání. Pokud jde o první aspekt, podle studie Rißmannové a Remspergera (in Gesemann et al., 2015, s. 33) vede prohloubení spolupráce mezi jednotlivými poskytovateli ke zvýšení přístupu rodičů všech sociálních vrstev do rodinného vzdělávání. Důležitou podmínkou tohoto vývoje je decentralizace služeb rodinného vzdělávání, které má být uskutečňováno v organizacích, kde se rodiče běžně nacházejí a kam jsou zvyklí chodit, což je podstatný aspekt zpřístupnění služby. Tuto zkušenost dokládá vyjádření odborné komise BMFSFJ, 2012<sup>2</sup>, která reflektuje, že podpora infrastruktury a sociálně-prostorové propojování nabídek usnadňují přístup znevýhodněným rodinám k účasti na programech (Fischer, 2021).

Pokud jde o druhý aspekt, ke vzdělávacím formám, které mají ambici přispět ke sbližování skupin rodičů náležejících k různým sociálním skupinám, patří otevřená rodinná setkávání. Vzhledem k tomu, že nejsou zaměřena pouze na jednu cílovou skupinu ohrožených rodičů, kteří zde tvoří pouze menší část, ale poskytují podporu rodinám z různých etnických a sociokulturních skupin, působí svým nastavením destigmatizačně (Schmid et al., 2022). Například v organizaci rodinného vzdělávání VSP Fabi Go v Drážďanech dokáží díky výzkumné reflexi potřeb příjemců a síťování služeb oslovit zároveň rodiče z nevýhodných sociálních podmínek, ale i rodiče tzv. střední třídy. Do jedné organizace dochází pravidelně na menší programy obě skupiny obyvatel, kteří se pak společně setkávají na větších akcích a vzájemnou komunikací se snižují rozdíly v přístupu k výchově a zvyšuje se vzájemné porozumění a tolerance a současně se od sebe navzájem učí (VPS Dresden, n.d.).

---

<sup>2</sup> Spolkové ministerstvo pro rodiny, seniory, ženy a mládež v Německu.

### *Orientace na zdraví a wellbeing účastníků*

V pedagogické literatuře je v současné době věnován velký zájem otázkám zdraví a psychosociální pohody. Výjimkou není ani rodinné vzdělávání, které by se na tuto problematiku mělo zaměřovat. Oporou pro toto doporučení jsou primární výzkumné studie, ve kterých je sledováno, jakým způsobem rodinné vzdělávání působí na zdraví příjemců, jejich podporu a vývoj potomků. Např. kvalitativní studie podpory zdraví v rodině skrze rodinné vzdělávání od autorů Lentz-Beckera, Bräutigama a Müllera (2024) došla k závěrům, že rodinná výchova vede k posílení vztahových dovedností, podporuje psychosociální zdroje, které jsou důležité pro dynamiku psychosociálních regulačních procesů podpory zdraví. Také otevřená rodinná setkání nabízejí posílení zdravotních zdrojů (schopnost chápat dění čili srozumitelnost, smysluplnost, vidění zvládnutelnosti rodin a snížení sociálních a zdravotních nerovností, kdy je čerpáno především z potenciálu vztahů a zdraví komunity (Schmid et al., 2022). Zde reaguje rodinné vzdělávání na mezery v hektickém způsobu života moderní společnosti, kdy jsou rodiče, prarodiče, další příbuzní, přátelé (Bornstein et al., 2010) a odborníci v dlouhodobém kontaktu, jako např. učitelé a pediatr (Radey & Randolph, 2009), časově nedostupní a nabídka služeb a stálá přítomnost respektujících profesionálů z oblasti rodinného vzdělávání může do určité míry suplovat absenci primárních zdrojů.

## **4 Diskuse**

Cílem případové studie bylo představit české odborné veřejnosti pro překlenutí mezery v poznatcích teorii a praxi oboru rodinného vzdělávání (Familienbildung) v Německu na základě popisu témat identifikovaných prostřednictvím teoretické analýzy.

Z předložené studie plyne, že rodinné vzdělávání navazuje na tradici sociálněpedagogického myšlení, které je zakotveno v odkazu takových pedagogů jako J. H. Pestalozzi nebo F. Fröbel, rozvíjí se však v nových socioekonomických podmínkách a je ovlivněno novějšími přístupy v oblasti sociálněpedagogické práce s klienty. V minulosti vnímal Pestalozzi pedagogické působení jako sociálněvýchovné tehdy, pokud výchova směřuje k rozvoji lidstva prostřednictvím zdokonalování jednotlivce i neustálého odstraňování sociálních nerovností a nedokonalostí (Buchkremer, 2009, s. 30). Tato Pestalozziho sociálněvýchovná argumentační linie otevírá otázku sociální mise vzdělávání, zároveň chrání ty, kteří pod tlakem společenských poměrů selhávají. V době Pestalozziho se jednalo např. o matky samoživitelky, které nemohly zajistit budoucnost svých dětí a zabíjely své novorozence ze zoufalství (Buchkremer, 2009, s. 31). Fröbel, „vynálezce“ mateřských škol, zohledňoval fakt, že nežádoucí projevy v chování člověka jsou výsledkem potlačení a nepochopení jeho dobrých vlastností a že je třeba hledat především dobré stránky jednotlivce a nacházet jeho zdroje, v jejichž narušení, potlačení či nesprávném nasměrování má nežádoucí chování svůj základ (Buchkremer, 2009, s. 32). Tento přístup je stále aktuální, v současné době ho propracovává např. Lothar Böhnisch v konceptu zvládání života (Lebensbewältigung), který udává jako základní potřeby nezávislost, přijetí, uznání, přivlastnění, sebeúctu a konstatuje, že pokud jsou potlačeny, rozvíjejí se nežádoucí strategie zvládání životních situací (Böhnisch, 2019, s. 102). Před teorií a praxí rodinného vzdělávání tak stojí otázka, jak saturovat potřeby jeho účastníků.

Aktuální výzkumy ukazují (Chiapparini et al., 2021; Schmid et al., 2022), že tyto potřeby souvisejí se snahou rodičů podpořit rozvoj dítěte a získat podporu od pracovníků i ostatních rodičů, zároveň se do nich propisují konkrétní materiální a kulturní podmínky života rodin. Nabídky rodinného vzdělávání proto musejí zůstat nízkoprahové, aby mohly být ze strany rodičů efektivně využívány a plnily funkci včasné podpory (Lentz-Becker et al., 2024). Data z výzkumů také ukazují, že předkládaná témata o výchově a rodičovství naplňují potřeby rodičů po znalostech a návodech pro určité jednání (Chiapparini et al., 2021). Tyto snadno dostupné informace mohou připravit půdu pro prvotní přístup ke vzdělávání rodičů tím, že rozšíří jejich znalosti individuálně a konkrétně je implementují do každodenního života, což vede ke změně vzorce jednání (ibid). Pro úspěch rodinného vzdělávání je také důležité nalézt vhodné a atraktivní přístupy a formy zprostředkování obsahu pro oslovenou

cílovou skupinu (Mühling & Smolka, 2007), kdy je třeba zohlednit životní prostředí všech částí populace, hlavně v praktických příkladech a výchovných nápadech (Hartung et al., 2009).

K důležitým aspektům rodinného vzdělávání patří výzkumné zjišťování jeho efektů. Přestože studií, o které se lze opírat, není mnoho, ty, které byly realizovány, přinášejí zajímavé závěry. Studie evaluace rodinného vzdělávání ukázala pozitivní výsledky u rodičů v oblastech posílení pozitivního sebeobrazu, vztahové dovednosti, sebereflexe, získání síťových dovedností, uvolnění rodinného života od konfliktů, je zde také výrazný úlevový efekt, jenž je způsoben spíše poklesem normativních očekávání od sebe sama než efektem emoční podpory (Hartung et al., 2009, s. 24). Pokud rodiče rozšíří svůj repertoár úspěšných rodičovských strategií, vždy to znamená najít alternativy k rigidnímu a zraňujícímu chování (ibid). Dále se ukazuje, že účast na programech rodinného vzdělávání přispívá k podpoře zdraví (v pojetí fyzické a psychosociální pohody). Během rodinného vzdělávání došlo u účastníků k redukci stresu, rodiče se naučili dovednostem řešení problémů a způsobům zvládání rodinných konfliktů a stresových situací a byli schopni posílit své rodičovské dovednosti, došlo také k utváření a rozšiřování životních znalostí a zvyšování každodenní akceschopnosti (Lentz-Becker et al., 2024). Pokud je rodina vnímána jako životní prostředí, jež má přímý dopad na zdraví jedince, zlepšují získané kompetence wellbeing v rodinách.

Mezinárodní srovnávací studie také ukazují, že časné a dostupné nabídky rodinného vzdělávání mají trvalý dopad na pozitivní vývoj vzdělávání dětí, jejich sociální chování a blaho (Fischer, 2021). Rodinné vzdělávání tak může být vnímáno jako preventivní opatření k přerušení začarovaného kruhu neúspěšných školních kariér, nízkého profesního statusu a vyššího rizika nezaměstnanosti v rodinách migrantů (Fischer, 2008), kdy rodinná centra poskytují rodinám uprchlíků důležitý přístup k (rodinnému) vzdělání a k sítím podpory, čímž zlepšují sociální začlenění a jejich životní šance (Lüken-Klaßen & Baumtrog, 2023).

Z předložené studie také plyne, že rodinné vzdělávání hledá různé způsoby oslovení co nejširšího spektra rodin a má ambici sbližovat rodiny z různých částí sociálního spektra (Schmid et al., 2022). Předpokládá se, že nabídky rodinné výchovy otevírají prostor pro setkávání, výměnu zkušeností a participaci, pomáhají eliminovat sociální izolaci a podporují využívání poradenských služeb. Aby se tak stalo, je důležité především získání rodičů. Podle starších studií je většina rodičů rodinnému vzdělávání v zásadě otevřena, protože využívání vzdělávacích nabídek se od roku 2002 kontinuálně zvyšuje, přičemž službu vyhledávají nejčastěji ženy na rodičovské dovolené. Stále však asi 10 % všech rodičů s nezletilými dětmi o takových nabídkách neví, a pokud rodiče služby vyhledávají, jedná se většinou o tzv. „mladé rodiny“, které se připravují na porod, a krátce po porodu (Mühling & Smolka, 2007). Časem se zvýšilo pozitivní povědomí rodinného vzdělávání v administrativě státu i mezi rodiči a zvýšila se její viditelnost mezi širokou veřejností (Smolka et al., 2013). Analýzou potřeb, jejichž identifikace je pro úspěch rodinného vzdělávání klíčová, bylo zjištěno, že by rodiče rádi viděli více poradenských služeb i ve školách a že by bylo dobré rozšířit rodinné vzdělávání o témata dospívání (ibid). Důležitými kritérii pro využití služby rodinného vzdělávání založené na potřebách příjemců jsou blízkost domova a sociální orientace (Mühling & Smolka, 2007) a propojování služby se známým a důvěryhodným institucionálním prostředím (Fischer, 2021). Jako důležitá se také ukazuje vnímaná podpora od ostatních rodičů. Pokud ji rodiče cítí, reflektují a využívají ve svém sociálním prostředí více nabídek rodinného vzdělávání (Fischer, 2017). V průběhu podpory odborníkem se také mění chápání samotného vzdělávání těmi rodiči, kteří začali více uznávat svou vlastní roli ve vzdělávacím procesu dětí a identifikovali se se vzdělávací institucí (ibid). Za silnou a efektivní strategii rodinného vzdělávání je považováno vytváření sítí v sociálních prostorech rodin a intenzivnější spolupráce mezi odborníky na rané vzdělávání a rodiči (Schmid et al., 2022). Prostředkem je sociálně prostorová práce a networking, kooperace s rodiči, vědecká reflexe, ale i sociálněpedagogický přístup v individuálním kontaktu s uživateli služeb.

## 5 Závěr

Na základě zpracování případové studie lze konstatovat, že rodinné vzdělávání se v Německu vyvíjí dynamicky od začátku nového tisíciletí ve svébytný vědecký multidisciplinární obor, který se začal profesionalizovat a akademizovat od roku 2010, kdy se začal učit na univerzitách. Obor reaguje flexibilně na sociálně-kulturní a politické proměny společnosti a reaguje na vzdělávací potřeby uživatelů v dané lokalitě (Chiapparini et al., 2021; Lentz-Becker et al., 2024; Mühling & Smolka, 2007; Müller, 2024; Schmid et al., 2022). V disciplinárním smyslu je součástí pedagogiky dětství jako jedna z vědecko-výzkumných perspektiv umožňující pedagogizaci sociálního prostředí dítěte s akcentem na rodinu jako na systém, který ovlivňuje jeho vývoj nejintenzivněji. Jde o dynamicky se rozvíjející obor založený na sociálněpedagogických principech, reflektující praxi rodinného vzdělávání výzkumem. Získaná data pomáhají praxi inovovat, při čemž současně tvoří základ pro politická rozhodnutí s následným rozvojem infrastruktury rodinného vzdělávání.

V praxi je rodinné vzdělávání zaměřeno na podporu a pomoc rodičům a ostatním pečovatelům, konkrétně cílí na podporu rodičovských kompetencí a na její dostupnost pro rodiny z rozmanitých socioekonomických a kulturních prostředí. Z předložené studie plyne, že dosahuje dobrých výsledků v oblasti rozvoje rodičovských dovedností (Boger & Blankenagel in Müller-Giebeler & Zufacher, 2022; Rupp et al., 2010; Textor, 2001) zdraví a psychosociální pohody (Lentz-Becker et al., 2024), a našlo cestu k destigmatizaci a integraci rodin bez ohledu na rozmanitost jejich sociálně-kulturního pozadí a příslušnost k sociální struktuře (Schmid et al., 2022). Rodinná výchova tak v Německu naplnila strukturovanou nabídkou služeb rodinného vzdělávání sociální prostor „občanské společnosti“ službami primární prevence zaměřené na rodinné vztahy, výchovu a vývoj dětí a mladistvých. Je to prostor, ve kterém jsou v České republice rodiče odkázáni na fragmentovanou nabídku služeb a na programy soukromých subjektů, a proto by mohl sloužit jako inspirace pro systémové uchopení této dosud opomíjené problematiky.

Rodinné vzdělávání je v Německu samostatný vědní obor, který má vlastní specifický sociálně pedagogický přístup. Jde o podporu členů rodiny na základě vědeckých důkazů s respektem a přijetím jedinečnosti každého jejího člena skrze partnerský dialog a porozumění potřebám všech zúčastněných ve specifickém sociokulturním kontextu.

### Poděkování

Autorka děkuje recenzentům za připomínky, které výrazně přispěly ke zkvalitnění této studie. Také děkuje své školitelce doc. PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za konzultaci k jejich vypořádání.

### Literatura

- Bayerisches Staatskanzlei (BayEbFöG). (2018). *Bayerisches Erwachsenenbildungsförderungsgesetz*. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEbFoeG>
- Berline.de. (n.d.). *Erwachsenenbildungsgesetz (EBiG)*. <https://gesetze.berlin.de/bsbe/search>
- Bierschock, K. P., Oberndorfer, R., & Walter, W. (1998). *Von den Elternbriefen zur Familienarbeit: Inhalte, Organisation, Wirkungsweise der Familienbildung* [From letters to parents to family work: contents, organization, function of family education]. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/12500>
- Böhnisch, L. (2019). *Lebensbewältigung, Ein Konzept für die Soziale Arbeit*. BELTZ Juventa.

- Borchard, M., Christine Henry-Huthmacher Ch., Merkle, T., Wippermann C., & Hoffmann, E. (2008). *Eltern unter Druck*. Die Konrad-Adenauer-Stiftung. <https://www.kas.de/einzeltitel/-/content/eltern-unter-druck1>
- Bag-Beg.de. (2009). *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der Kindheitspädagogik. Bildung und Erziehung in der Kindheit*. [https://www.bag-bek.de/fileadmin/user\\_upload/Tagungen/2009\\_11\\_Koeln/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf](https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/Tagungen/2009_11_Koeln/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf)
- Bundesministerium der Justiz. (1990). *Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe - (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I s. 1163), § 16 Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie*. [https://www.gesetze-im-internet.de/sgb\\_8/\\_\\_\\_16.html](https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/___16.html)
- Buchkremer, H. (2009). *Handbuch sozialpädagogik. Ein Leitfaden in der sozialen Arbeit*. WBG, Wissen verbindet.
- Campbell, M., Egan, M., & Lorenc, T. (Eds.). (2014). Considering methodological options for reviews of theory: illustrated by a review of theories linking income and health. *Systematic Reviews*, 3: 114. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-3-114>
- Cichosz, M. (2020). Family in social pedagogy: studies and research directions. *Wychowanie w Rodzinie*, 3(2), 13–23. [https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10\\_34616\\_wwr\\_2020\\_2\\_013\\_023](https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_34616_wwr_2020_2_013_023)
- Familienbündnis Bayreuth. (n.d.). *Familien in Bayereuth. Definition Familienbildung*. <https://familien-in-bayreuth.de/bildung/familienstuetzpunkte/familienbildung/>
- Fischer, V. (2008). Migration: Forschungsergebnisse und-defizite. Anforderungen an die Weiterbildung. *Hessische Blätter*, 1, 32–40. <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.3278/HBV0801W032>
- Fischer, V. (2017). Familienbildung im Migrationskontext: Diversität anerkennen-Weiterbildungsteilhabe erhöhen. *Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1, 34–37. <https://doi.org/10.3278/DIE1701W034>
- Fischer, V. (2021). *Migrantische Diversität in der Eltern-und Familienbildung–bisheriger Erfahrungen und zukünftige Anforderungen. Eltern sein in Deutschland*. Materialien zum Neunten Familienbericht. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2021/SoDr\\_04\\_Fischer\\_Migration.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2021/SoDr_04_Fischer_Migration.pdf)
- Fischer, V. (2023, July 12). *Familienbildung. Socialnet Lexikon*. <https://www.socialnet.de/lexikon/1697>
- Gesemann, F., Schwarze, K., & Nentwig-Gesemann, I. (2015). *Ergebnisse der Evaluation des Landesprogramms „Berliner Familienzentren*. Hg. v. Institut für Demokratische Entwicklung und soziale Integration und Institut für Stadtforschung und Strukturpolitik. [file:///C:/Users/sestracz05/Downloads/evaluation\\_landesprogramm\\_berliner\\_familienzentren%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/sestracz05/Downloads/evaluation_landesprogramm_berliner_familienzentren%20(5).pdf)
- Hartung, S., Kluwe, S., & Sahrai, D. (2009). *Neue Wege in der Elternarbeit. Evaluation von Elternbildungsprogrammen und weiterführende Ergebnisse zur präventiven Elternarbeit. Kurzbericht des BMBF-geförderten Projekts: Bielefelder Evaluation von Elternedukationsprogrammen (BEEP) anlässlich der Abschlusstagung am*. [https://instep-online.de/App\\_Data/upload/pdf/Kurzbericht\\_Kluwe\\_komplett\\_14%2006\\_09.pdf](https://instep-online.de/App_Data/upload/pdf/Kurzbericht_Kluwe_komplett_14%2006_09.pdf)
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Grada.
- Hochschule Düsseldorf. (n.d.). *Ansprechpartnerinnen*. [https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/studium/studiengaenge/ba-pkf/studiengangsleitung-\(4\)](https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/studium/studiengaenge/ba-pkf/studiengangsleitung-(4))
- Chiapparini, E., Junker, K., & Müller de Menezes, R. (2021). *Innovationsstudie zu Elternbildungssettings und der Erreichbarkeit von Eltern*. BFH.

- [https://www.elternbildung.ch/fileadmin/dateiablage/DE/Studie/Schlussbericht\\_Studie\\_Elternbildung\\_BFH\\_2021.pdf](https://www.elternbildung.ch/fileadmin/dateiablage/DE/Studie/Schlussbericht_Studie_Elternbildung_BFH_2021.pdf)
- Kadera, S., & Minsel, B. (2016). *Elternbildung–Weiterbildung im familialen Kontext*. Springer VS. <https://tinyurl.com/yy599etb>
- Lentz-Becker, A., Bräutigam, B., & Müller, M. (2024). Familienbildung meets Gesundheitsförderung!?. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 19(1), 28–39. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11553-023-01022-x>
- Lorenzová, J. (2023a). *Sociální pedagogika, věda, praxe a profese v souvislostech*. Vysoká škola chemicko-technologická v Praze.
- Lorenzová, J. (2023b). *Edukační paradigma v sociální pedagogice a sociální práci – historie, současnost, perspektivy*. *Sociální pedagogika / Social Education*, 11(1), 10–21. <https://doi.org/10.7441/soced.2023.11.01.01>
- Lüken-Klaßen, D., & Baumtrog, A. (2023). Social inclusion of refugees via family centres? A qualitative longitudinal research study on challenges in social work. *European Social Work Research*, 1(2), 147–164. <https://doi.org/10.1332/TPDJ2051>
- Marden, M., & Nicholas, D. (1998). Parents and their information needs: A case study: Parents of children under the age of five. *Journal of Librarianship and Information Science*, 30(1), 35–48. <https://doi.org/10.1177/096100069803000104>
- Meueler, E. (2010). Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In R. Tippelt & A. von Hippel (Eds.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften (pp. 973–974). [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92016-0\\_61](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92016-0_61)
- Müller-Giebeler, U. (2020). Herausforderungen für die Organisationsentwicklung von Familienbildungseinrichtungen vor und nach Corona. *Forum Erwachsenenbildung*, 53(3), 26–30. [https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28402/pdf/FEB\\_2020\\_3\\_Mueller-Giebeler\\_Herausforderungen\\_fuer\\_die.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28402/pdf/FEB_2020_3_Mueller-Giebeler_Herausforderungen_fuer_die.pdf)
- Müller-Giebeler, U. (2023, November 7). *Familienbildungsstätte*. <https://www.socialnet.de/lexikon/1698>
- Müller-Giebeler, U., & Zufacher, M. (2022). *Familienbildung – Praxisbezogene, empirische und theoretische Perspektiven*. BELTZ Juventa.
- Mühling, T., & Smolka, A. (2007). *Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006*. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/12532>
- Neubauerová, K. (2022). Informační zdroje současného rodičovství Stěžejní témata studií a preferované informační zdroje rodičovství. *Pedagogika*, 72(3), 365–390. <https://doi.org/10.14712/23362189.2022.2121>
- Plafky, C., Maykus, S., & Wiedebusch-Quante, S. (2018). *Werkbuch: Bausteine kommunaler Bedarfsplanung in der Kindertagesbetreuung*. <https://tinyurl.com/4jd83a9b>
- Pettinger, R., & Rollik, H. (2005, September 29). *Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <https://tinyurl.com/yy2tryz6>
- Polivanova, K. N. (2015) Modern parenthood as a subject of research. *Russian Education & Society*, 60(4), 334–347. <https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1473695>
- Radey, M., & Randolph, K. A. (2009). Parenting sources: How do parents differ in their efforts to learn about parenting? *Family Relations*, 58(5), 536–548. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2009.00573.x>

- Rupp, M., Mengel, M., & Smolka, A. (2010). *Handbuch zur Familienbildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern*. <https://tinyurl.com/mr434bbc>
- Rupp, M., & Smolka, A. (2007). Von der Mütterschule zur modernen Dienstleistung: Die Entwicklung der Konzeption von Familienbildung und ihre aktuelle Bedeutung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 317–333. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-007-0039-2>
- Rupp, M., & Smolka, A. (2003). *Elternbefragung zur Familienbildung. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb)*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-125310>
- Gesemann, F., Schwarze, K., & Nentwig-Gesemann, I. (2015). *Ergebnisse der Evaluation des Landesprogramms „Berliner Familienzentren.“* Hg. v. Institut für Demokratische Entwicklung und soziale Integration und Institut für Stadtforschung und Strukturpolitik. <https://1url.cz/T1Wgx>
- Schmid, F., Niederberger, M., & Immerfall, S. (2022). Offene Familientreffs—ein Instrument der Gesundheitsförderung?. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17(2), 208–214. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11553-021-00862-9>
- Smolka, A., Friedrich, L., Wünn, S., & Engelhardt, D. (2013). *Strukturelle Weiterentwicklung kommunaler Familienbildung: Erfahrungen aus dem Modellprojekt "Familienstützpunkte" und weiterführende Handlungsempfehlungen des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen*. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/46919>
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (1994). *Academic writing for graduate students: A course for nonnative speakers*. The University of Michigan Press. [https://annales.hyperion.tf/pdf/S3/SH/Yellow\\_pack.pdf](https://annales.hyperion.tf/pdf/S3/SH/Yellow_pack.pdf)
- Textor, M. R. (2001). *Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe*. [https://www.ipzf.de/Familienbildung\\_Jugendhilfe.pdf](https://www.ipzf.de/Familienbildung_Jugendhilfe.pdf)
- Textor, M. R. (2007). Familienbildung. In J. Ecarius (Ed.), *Handbuch Familie* (pp. 366–386). [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90675-1\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90675-1_20)
- Thiersch, H. (2014). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. BELTZ Juventa.
- TH Köln. (2024). *Kinheitspädagogik und Familienbildung Bachelor*. [https://www.th-koeln.de/studium/kinheitspaedagogik-und-familienbildung-bachelor\\_72647.php](https://www.th-koeln.de/studium/kinheitspaedagogik-und-familienbildung-bachelor_72647.php)
- TH Köln. (2021). *Familienbildung in Nordrhein-Westfalen*. [https://www.th-koeln.de/hochschule/familienbildung-in-nordrhein-westfalen\\_85716.php](https://www.th-koeln.de/hochschule/familienbildung-in-nordrhein-westfalen_85716.php)
- Šedřová, K. (2007). Chtějí se rodiče učit? Rodinné a rodičovské vzdělávání očima potenciálních účastníků. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická*, 55(U12), 79–92. <https://digilib.phil.muni.cz/sites/default/files/pdf/104600.pdf>
- VPS Dresden. (n.d.). *Herzlich Willkommen auf der Homepage des Teams fabi - Familienbildung & Integrierte Hilfen!*. <https://www.vsp-dresden.org/familie-freizeit/fabi/uebersicht.html>
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. *Evaluation practice*, 15(3), 283–290. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/109821409401500309>
- Walker, Ch. G. (2012). The information world of parents: a study of the use and understanding of information by parents of young children. *Library Trends*, 60(3), 546–568. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4419.1125>

Wegweiser Bürgergesellschaft. (n.d.). *Zur Geschichte der Familienbildung*.  
<https://www.buergergesellschaft.de/praxishilfen/sozialraumorientierte-interkulturelle-arbeit/essays-und-aufsaeetze/zur-geschichte-der-familienbildung>



Mgr. Kateřina Neubauerová, DiS. v roce 2009 dokončila magisterské studium na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy na Katedře pedagogiky obor Sociální pedagogika. Působí jako rodinný a výchovný poradce, lektorka rodinného vzdělávání, rodinná terapeutka a psychoterapeutka. Od roku 2019 studuje doktorské studium pedagogika na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy na téže katedře se sociálně pedagogickým tématem disertační práce „Informační zdroje současného rodičovství a jejich vliv na formování výchovné strategie“, jehož výzkumný problém vychází ze zkušeností autorky z poradenské, lektorské a terapeutické práce s rodiči v soukromé praxi a v rodinných centrech.