

022

Soziologie und Sozialpolitik

Herausgegeben von Bernhard Badura,
Christian von Ferber, Franz-Xaver Kaufmann,
Eckart Pankoke, Theo Thieme

Band 2

R. Oldenbourg Verlag München Wien 1982

Staatliche Sozialpolitik und Familie

Herausgegeben von
Franz-Xaver Kaufmann

R. Oldenbourg Verlag München Wien 1982

7. Familienpolitik und Wissenssysteme: Das Beispiel der Elternbildung

Kurt Lüscher

Die soziale Realität von Familie konstituiert sich über das Verhalten der Familienangehörigen und in den Sinngestaltungen, die sie dafür entwickeln. Viele jener Verhaltensweisen, deren Bedeutung auf die Familie als soziale Institution bezogen ist, können auch außerhalb von Familie ablaufen, beispielsweise sexuelles Verhalten, Konsumieren, Erziehen usw. Darum muß Familie als Handlungskontext immer wieder durch entsprechende „Definition der Situation“ bewußt konstruiert werden¹. Hierzu leistet in neuerer Zeit die Familienpolitik einen zunehmend wichtigen Beitrag in Form öffentlich anerkannter Bemühungen zur Gestaltung bzw. Verbesserung der Lebensverhältnisse von Familie. Dazu gehört auch die gesellschaftliche Vermittlung von Sinngestaltungen familiären Handelns; dies geschieht vor allem in Programmen der Elternbildung sowie in der Elternberatung (einschließlich Familientherapie, Erziehungsberatung usw.)².

* Die Arbeiten an diesem Aufsatz und die ihm zu Grunde liegenden Untersuchungen wurden maßgeblich dadurch gefördert, daß die Stiftung Volkswagenwerk dem Verfasser für das Studienjahr 1980/81 ein Akademiestipendium gewährte. – Der Charakter eines Beitrages zur interdisziplinären Diskussion und Strukturierung einer neuen Thematik ist auch in der jetzt vorliegenden Überarbeitung des ursprünglichen Referates beibehalten worden. Das ergibt sich daraus, daß die Thematik bis anhin noch kaum bearbeitet worden ist, folglich definitive Ergebnisse noch nicht vorliegen und ferner aus dem Umstand, daß zur Zeit der Niederschrift die eigenen empirischen Untersuchungen noch nicht abgeschlossen waren. Überdies brachte das Gespräch an den Tagungen selbst wichtige Anregungen.

¹ Dementsprechend wird hier Familie verstanden als „eine primär in den Beziehungen zwischen Eltern und Kindern begründete Gruppe eigener Art, die als solche gesellschaftlich anerkannt ist“. Zur Erläuterung dieser Definition siehe *Lüscher und Böckle* (1981).

² Anknüpfend an die in Anm. 1 gegebene Definition von Familie beruht Familienpolitik auf öffentlich anerkannten Aktivitäten zur Beeinflussung bzw. „Verbesserung“ der in der Familie und durch die Familie erbrachten Leistungen *und* – dieser Aspekt wird vielfach übersehen – den damit zusammenhängenden Bemü-

Im folgenden sollen am Beispiel der Elternbildung Möglichkeiten und Grenzen familienpolitischen Handelns in diesem Bereich aufgezeigt und die dabei sich stellenden Probleme diskutiert werden. Abschließend wird die Frage behandelt, welche Einsichten sich daraus für den Zusammenhang zwischen Familienpolitik und Sozialpolitik gewinnen lassen. Aktualität kommt diesem Vorhaben zu, weil offensichtlich in jüngster Zeit unter den familienpolitischen Bemühungen diejenigen, die der Entwicklung, Verbreitung und Anwendung von Wissen aller Art dienen, besondere Förderung erfahren.

7.1. Bezugsrahmen

Es sind verschiedene Forschungsansätze denkbar und bereits auch versucht worden, um die Elternbildung und ihre Entwicklung zu beschreiben und evtl. zu untersuchen. Besonders naheliegend ist die sozialgeschichtliche sowie die historisch-ethnologische Betrachtungsweise. Denkbar ist eine Analyse in der Perspektive der Massenkommunikationsforschung; auch dazu gibt es Beispiele. Ferner ist Elternbildung als eine Form der Erwachsenenbildung betrachtet worden (vgl. *Bertram* 1979).

Ausgangspunkt unserer eigenen Überlegungen ist die Sozialisationsforschung. In unserem Bemühen um einen Ansatz, der geeignet scheint, die Einsichten aus verschiedenen Disziplinen integrativ zu nutzen und zugleich für eine praxisbezogene wissenssoziologische Betrachtungsweise offen zu sein, stützen wir uns zunächst auf Urie Bronfenbrenners Vorschläge für eine „Ökologie menschlicher Entwicklung“. *Bronfenbrenner* hat (1976, 1979, 1981) ein einfaches Modell der sozialen Ökologie menschlicher Entwicklung skizziert. In enger Anlehnung daran können folgende System-Bereiche unterschieden werden:

- Mikrosystem: Der familiäre Alltag als unmittelbarer Lebensraum der Kinder.
- Mesosystem: Die den familiären Alltag umfassenden Bereiche der Nachbarschaft, der Gemeinde und der Stadt, in denen sich Kinder und Eltern vielfach gemeinsam aufhalten und gemeinsame Erfahrungen machen.
- Exosystem: Die Lebensräume, in denen die Eltern einen wesentlichen Teil ihres Alltages verbringen, jedoch getrennt von den Kindern bzw. der Familie, vorab die Arbeitswelt sowie Teile der Freizeitwelt.
- Makrosystem: Die übergreifenden gesamtgesellschaftlichen Institutionen.

hungen zur Durchsetzung gesellschaftspolitischer Interessen und Ordnungsvorstellungen. – Familienpolitik ist immer auch Politik, d. h. Auseinandersetzung um gesellschaftliche Macht. Vgl. hierzu die Ausführungen im Diskussionssteil dieses Aufsatzes.

Dieses Modell mutet sehr schematisch an. Sein Zweck besteht darin, die elementaren Wechselbeziehungen zwischen persönlicher und kollektiver menschlicher Entwicklung hervorzuheben. Bei aller Vereinfachung macht es jedoch deutlich, – und dies ist ein *erstes* Kennzeichen des Ansatzes – daß die Umwelt des einzelnen aus verschiedenen Systembereichen besteht, und es liegt nahe, auch die Wechselwirkungen mit gesellschaftlichen Bereichen, in denen sich der einzelne nicht oder nur selten aufhält, in ihrer Bedeutung für die Entwicklung des einzelnen zu untersuchen. Dabei geht es selbstverständlich nicht nur darum, Korrelationen zwischen strukturellen Variablen in einen und anderen Bereich festzustellen. Die Aufgabe lautet vielmehr, die konkreten Sachverhalte (Mechanismen, Prozesse) der Verknüpfung zu entdecken.

Darum interessiert beispielsweise, inwieweit Arbeitszeitregelungen ein gemeinsames Handeln in der Familie erleichtern oder erschweren oder ob durch das Fernsehen Gespräche in der Familie angeregt oder unterdrückt werden. Besondere Aufmerksamkeit wird denjenigen Verhaltensweisen und Einrichtungen geschenkt, welche ausdrücklich die Beziehungen zwischen den ökologischen Bereichen fördern – beispielsweise die Mitwirkung der Eltern im Kindergarten, die Auswirkungen auf ihren Umgang mit dem Kind hat (vgl. hierzu den Beitrag von A. Herlth in diesem Band) – oder hemmen wie z. B. Schichtarbeit. Grundsätzlich sind auch Zusammenhänge „höherer Ordnung“ in Betracht zu ziehen, z. B. der Sachverhalt, daß die Art der Organisation des Fernsehens, nämlich ob die Träger öffentlich-rechtliche oder profitwirtschaftliche Organisationen sind, über die Auswahl der Programme Auswirkungen auf die psychische Entwicklung der Kinder hat (vgl. hierzu *Lüscher* 1980).

Die verschiedenen Umwelten und ihre Wechselwirkungen werden im ökologischen Ansatz als historisch gewachsen und sozial gestaltbar angesehen; er hat somit – dies ist ein *zweites* Kennzeichen – eine pragmatische Ausrichtung. Er ist auf Handeln, auf Veränderung bezogen und zugleich offen für Entwicklungen, die nach Möglichkeit beeinflußt werden. Eine Wurzel dieses Pragmatismus liegt in den evolutionistischen Prämissen des Ansatzes. Sie lassen Bemühungen um die Institutionalisierung von Sozialisation als Suche nach immer besseren Umweltbedingungen erkennen. Der Anlaß zur Schaffung neuer Einrichtungen und Maßnahmen wird vielfach durch konkrete Probleme geboten. Sie stellen eine Herausforderung an das bisherige Verständnis von Sozialisation dar. Wissenschaft und Praxis stehen dabei in einem besonderen, eben pragmatischen Verhältnis der Wechselseitigkeit zueinander. Praktische Probleme zeichnen sich überdies dadurch aus, daß innerhalb gewisser Rahmenbedingungen Lösungen gefunden werden müssen, die Handeln ermöglichen. Sie fallen an, die weil „das Leben seinen Lauf nimmt“.

Die pragmatische Ausrichtung erfordert demnach, und dies macht ein *drittes*

Kennzeichen des Ansatzes aus, daß dem Verständnis der Situation, sowohl hinsichtlich des Verhaltens wie des institutionellen Rahmens besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Bronfenbrenner selbst bezieht sich ausdrücklich auf das von W. I. Thomas formulierte Theorem, seiner Ansicht nach eines der wenigen „Gesetze“ in den Sozialwissenschaften: „If men define situations as real they are real in their consequences.“ Damit wird postuliert, daß diese Bedeutungen, allgemeiner das „Wissen“ der handelnden Personen, dafür relevant sind, wie gehandelt wird. Das ist zwar keine neue Einsicht; darauf wird insbesondere in den Theorie- und Forschungsansätzen der Wissenssoziologie mit Nachdruck hingewiesen. – Dennoch wird man nicht behaupten können, es sei bereits gelungen, die praktische Relevanz alltäglicher Wissenssysteme und Deutungsmuster in systematischen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen – nicht nur in sorgfältig ausgewählten Beispielen! – ausreichend darzustellen. Das gilt ebenso für mikro- wie für makrosoziologische Fragestellungen. Zwar haben Ideologien schon lange Beachtung gefunden, und verwandte Begriffe wie Leitbilder, Zielvorstellungen, Werte sind auch in der soziologischen Analyse der Sozialpolitik geläufig, jedoch scheint es notwendig, in der konkreten Analyse von „Wirkungen sozialpolitischer Maßnahmen“ Anstrengungen zu unternehmen, um die Zusammenhänge präziser zu erfassen, die zwischen Denken und Handeln sowie zwischen Ideologie, programmatischen Erklärungen und praktischen Maßnahmen bestehen.

So kann man zu diesem Zweck von der Überlegung ausgehen, daß diejenigen, die mit konkreten Aufgaben der Gestaltung menschlicher Entwicklungsprozesse, m. a. W. mit Aufgaben der Sozialisation befaßt sind, immer wieder „Definitionen der Situation“ vornehmen müssen. Das bedeutet, daß sie in Anbetracht konkreter Probleme ihr eigenes Handeln und dasjenige anderer in Bezug zur näheren und weiteren sozialen Umwelt setzen und dabei Folgerungen für weiteres Handeln ziehen. Hier haben „Wissenssysteme“ aller Art ihren systematischen Ort. Sozialpolitische und insbesondere familienpolitische Bemühungen mittels Wissen kann man als Versuche sehen, derartige „Definitionen der Situation“ in Gang zu bringen, zu erleichtern, zu beeinflussen und dadurch neuere, „bessere“ Formen des Handelns zu bewirken.

Dabei gibt es selbstverständlich unterschiedliche Sichtweisen. *Kaufmann* (1978a) hat beispielsweise im Hinblick auf sozialpolitische Maßnahmen für Kinder folgende Typologie vorgeschlagen:

a) Die Perspektive des Kindes. Die Besonderheit liegt indessen darin, daß Kinder sie nicht oder kaum selbst zu artikulieren vermögen³.

³ Allerdings sind in jüngster Zeit Versuche unternommen worden, um in repräsentativen Befragungen der Kinder ihre Sichtweise der Lebensverhältnisse zu erfassen,

b) Die Perspektive der Eltern. Eltern beziehen sich auf die Bedürfnisse ihrer eigenen Kinder; ihre Sichtweise ist somit partikularistisch. Wesentlich ist, daß Eltern ihrem persönlichen Verständnis gemäß die Bedürfnisse der Kinder ausdrücken und zugleich dabei eine Interessenabwägung, nämlich im Hinblick auf ihre eigenen Bedürfnisse als Erwachsene, als Mann und als Frau etc. vornehmen⁴.

c) Die Perspektive des Personals von Einrichtungen der Pflege und Erziehung. Der unmittelbare Bezug ist sowohl die eigene Organisation als auch die jeweils anvertrauten Kinder. Die Sichtweise ist somit ebenfalls partikularistisch, allerdings in einer anderen Weise, als dies bei den Eltern der Fall ist, weil sie sich auf die eigene Organisation bezieht und auf diejenigen Leute, mit denen das Personal typischerweise zu tun hat.

d) Die Perspektive von „Professionen“ und von Wissenschaften. Sie ist wissenschaftlich universalistisch, doch besteht gleichzeitig eine Verpflichtung gegenüber der Profession bzw. Disziplin.

e) Die Perspektive von Angehörigen bürokratischer Organisationen. Ihr Bezug ist die an allgemeinen Regeln orientierte Umsetzung öffentlich legitimierter Normen und Ziele. Gleichzeitig sind jeweils Fragen der Zuständigkeit von Belang.

f) Die Perspektive von Repräsentanten gesamtgesellschaftlicher Organisationen. Sie ist – definitionsgemäß – universalistisch. Die konkreten Erfahrungen dieser Repräsentanten im Umgang mit Kindern sind aber oft einzig solche mit eigenen Kindern, und darum wird – in der Rhetorik – oft ein partikularistischer Bezug, zumindest für Zwecke der Veranschaulichung hergestellt.

In den Perspektiven sind mehrere Aspekte wichtig. Handelt es sich um das Verständnis der unmittelbar Beteiligten selbst oder um dasjenige „Außenstehender“? Wollen diese sich unmittelbar an der Gestaltung der Lebensverhältnisse beteiligen, beispielsweise im Sinne von Hilfeleistungen? Oder überwiegt das Bemühen um eine vergleichsweise „objektive“ Darstellung der Zusammenhänge? Situationsdefinitionen erfolgen jeweils aus einem bestimmten Interesse. Gehen wir nun von der naheliegenden Annahme aus, daß zunächst vorrangig die in der konkreten Situation gestellten Aufgaben bzw. die

sen, so seitens der „Foundation for Child Development“ (New York) in den USA und der Projektgruppe VASMA (Mannheim) in Deutschland. Abschließende Veröffentlichungen liegen noch nicht vor.

⁴ An dieser Stelle sei der Hinweis gestattet, daß die Analyse der Sichtweise der Eltern das besondere Anliegen von Forschungen der von U. Bronfenbrenner gegründeten „International Study Group on Comparative Human Ecology“ und der Untersuchungen der ihr zugehörigen Arbeitsgruppe „Familienforschung“ an der Universität Konstanz ist. Hierzu: *Bronfenbrenner* und *Cochran* (1976), *Lüscher* und *Fisch* (1977) und die seither erschienenen vervielfaltigten Arbeitsberichte.

bestehenden akuten Probleme zu lösen sind, dann erfordert diese Entscheidungen, die oft unter Ungewißheit zu treffen sind. Gleichzeitig kommen eigene Interessen derer ins Spiel, welche die Probleme für sich und andere umschreiben, und es stellt sich die Frage der Durchsetzung weltanschaulicher und politischer Positionen. Die Schaffung, Verbreitung und Anwendung von Wissen ist somit mit der Ausübung von Macht und Herrschaft verbunden. Daraus ergeben sich wiederum enge Zusammenhänge mit Prozessen der Legitimierung, welche die Wirkungen familienpolitischer Maßnahmen miteinschließen.

7.2. Das Beispiel der Elternbildung

Eine sozialpolitische Maßnahme, die eindeutig darauf gerichtet ist, die „Definition“, d. h. das praktische Verständnis familiären Zusammenlebens zu beeinflussen, ist Elternbildung⁵.

Im allgemeinen werden die Anfänge moderner Elternbildung um die Jahrhundertwende datiert. Die Bemühungen, Eltern über den angemessenen Umgang mit den Kindern zu unterrichten, reichen allerdings weiter zurück. Viele namhafte Pädagogen, insbesondere seit dem 18. Jahrhundert, haben Schriften veröffentlicht, mit denen sie sich ausdrücklich an Eltern wenden, so Basedow, Salzmann und insbesondere Pestalozzi, der seinem Volksroman „Lienhard und Gertrud“ ein zweites Volksbuch „Christoph und Else“ folgen ließ, das eine Anleitung zum Verständnis des ersten enthielt. Auch Fröbel verfolgte in erster Linie die Absicht, Müttern Anleitungen für den besseren Umgang mit den Kleinkindern zu geben. Daneben gibt es zahlreiche Schriften weniger bekannter Autoren (vgl. hierzu ausführlich *Mechling* 1975). Historische Vorgänger dieser Schriften wiederum sind die Predigten der ansässigen Geistlichkeit und von Wanderpredigern, in denen Eltern oft Ratschläge und Vorschriften über die Kindererziehung gemacht wurden. Sie konnten sich ihrerseits auf Texte von Kirchenvätern, Bibelstellen und Spruchweisheiten des Volkes berufen.

Eine aufschlußreiche Darstellung der Frühzeit der Elternbildung in den USA, nämlich von 1897 bis 1927, gibt *Schlossmann* (1976). Er weist nach, daß sich die Elternbildung in der Periode des „progressivism“ (1897–1917) in verschiedener Hinsicht von derjenigen in den Zwanzigerjahren unterscheidet: In der ersten der beiden Perioden bezieht sie sich auf Mütter von Kleinkindern und Jugendlichen und betont (unter dem Einfluß von Hall) das angeborene Entwicklungspotential des Kindes, dem die Möglichkeit der Entfaltung zu

⁵ Die folgenden Ausführungen stützen sich auf *Bertram* (1979) und *Lüscher* (1979) und die dort angegebene Literatur.

geben ist; in der zweiten Periode stehen die Mütter von Kleinkindern im Zentrum des Interesses, und es wird – aufgrund des Einflusses behavioristisch orientierter Autoren wie Holt und Watson – einer starken Disziplin im Umgang mit dem Kind das Wort gesprochen, während psychoanalytische Auffassungen zumindest in der Literatur für Eltern in dieser Zeit wenig verbreitet gewesen scheinen, wie *Burnham* (1960) zeigt. Vor allem aber ist in dieser zweiten Periode der politische Impetus von Elternbildung verloren gegangen, der zuvor darin bestanden hatte, in der Elternbildung ein Mittel zur Verbesserung der Lebensverhältnisse der Armen zu sehen. – Zwischen 1900 und 1920 entstanden auch in *Deutschland* die ersten Organisationen, die versuchten, Eltern systematisch Hilfe durch Wissensvermittlung anzubieten (vgl. *Nave-Herz* 1964). Es handelt sich um Erziehungsberatungsstellen, um Mütterschulen und um Elternschulen.

Alle Darstellungen über die jüngsten Entwicklungen (vgl. Anm. 5) vermitteln den Eindruck eines enorm gestiegenen Interesses an Elternbildung und eines zunehmenden Einsatzes von Mitteln. Die zur Verfügung gestellten Summen sind allerdings bescheiden im Vergleich zu den Kosten, die für materielle Unterstützungen wie Kindergeld, Steuererleichterungen u. a. aufgewendet werden. Möglicherweise stellen die vergleichsweise geringen Kosten eine besondere Anziehungskraft der Bildungs-(und Beratungs)maßnahmen dar.

In der wissenschaftlichen Literatur zur Elternbildung finden sich verschiedentlich Definitionen. *Schlossmann* (1976: 438) legt eine relativ weitgefäßte Umschreibung vor:

„By parent education I refer to any and all programs sponsored by lay groups or governments to upgrade child-care practices of parents in the home.“

Bei *Nave-Herz* (1964: 13–14) heißt es:

„Wir wollen die Elternerziehung . . . ansehen als Hilfestellung beim Übergang von der teilweise noch unbewußten, weitgehend gefühlsbedingten, durch Tradition gesicherten, alten Erziehungshaltung zu einer bewußten rationalen, auf wissenschaftlichen Kenntnissen und ständigem Erfahrungsaustausch aufgebauten, neuen erzieherischen Verhaltensweise.“ – Die Aufgaben der Elternerziehung werden von der Autorin folgendermaßen umschrieben: „Sie hat die Einstellung der Eltern zu ihren Kindern sowie zu ihrer Erzieherrolle, aber auch der Eltern zueinander mit den verschiedensten Methoden in die für eine optimale Erziehung der Kinder nötigen Richtung hin zu ändern.“ – Außerdem hat die Elternerziehung noch zwei weitere wichtige Aufgaben zu übernehmen: „Einmal muß sie den Eltern einen soliden Schatz von Kenntnissen vermitteln, angefangen von den wichtigsten biologischen und medizinischen Daten des Säuglings bis zu den psychologisch und soziologisch bedeutsamen Faktoren im Leben des Erwachsenen, alles,

was aus der ständig wachsenden wissenschaftlichen Erkenntnis für die Formung der soziokulturellen Persönlichkeit der Kinder bedeutungsvoll ist. Zum anderen wird die Herbeiführung und bewußte Pflege eines Erfahrungsaustausches zwischen einzelnen Elternpaaren einen ganz wesentlichen Raum in der Elternerziehung einzunehmen haben.“ – Es ließe sich denken, daß bei den Eltern, wenn sie sich sachlich in steter Verbindung mit der Wissenschaft sehen und sich persönlich im ständigen Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern befinden, daß die verlorengegangene „erzieherische Zuversicht aus der Kommunikation“ ersetzt werden könnte.

Brim (1965: 20) wählt folgende Umschreibung:

“Parent education can be defined as an activity using educational techniques in order to effect change in parent role performance.“ Brim will Elternbildung von der Therapie abgrenzen. Zu diesem Zweck postuliert er, daß von Erziehung dann gesprochen werden soll, wenn lediglich bewußte Überzeugungen und Motive angesprochen werden, von Therapie hingegen, wenn die Ebenen des Unbewußten angesprochen werden, mit dem Ziel, Widerstände des Individuums derart abzubauen, daß es befähigt wird, in Zukunft von erzieherischen Vorgehensweisen zu profitieren.

Übereinstimmend verstehen diese und ähnliche Umschreibungen Elternbildung als organisierte Aktivitäten, mit dem Ziel, Eltern „nützliche“ Informationen und Einstellungen im Hinblick auf die Aufgabe der Pflege und Erziehung ihrer Kinder zu vermitteln. Zu diesem Zweck werden verschiedene Verfahren der Informationsvermittlung einzeln oder in Verbindung miteinander eingesetzt: Bücher, Zeitschriften, Informationsbroschüren (und Pamphlete), Tageszeitungen, Radio- und Fernsehsendungen, Filme, Kurse und Seminare aller Art. – Nicht unter Elternbildung in diesem Sinne fallen Informationen, die im Rahmen der Schule Jugendlichen vermittelt werden. Grenzfälle sind Kurse für angehende Eheleute sowie Eltern in Erwartung ihres ersten Kindes.

Die Abgrenzung gegenüber der Beratung ergibt sich in erster Linie dadurch, daß es sich bei der Elternbildung um generelle Informationen handelt, während bei der Beratung Probleme eines namentlich genannten, individuellen Kindes Ausgangspunkt sind und die Informationen im Hinblick darauf partikulären Charakter haben. Das bedeutet mit anderen Worten, daß in der Regel im Falle der Beratung (und der häufig daraus resultierenden Therapie) der Berater persönlichen Kontakt mit dem einzelnen Kind hat, während dies bei Elternbildung für die Autoren von Büchern und Artikeln, die Regisseure von Sendungen und Filmen und die Leiter von Kursen nicht zutrifft, wengleich natürlich deren Primärerfahrungen mit Kindern, oft mit ihren eigenen Kindern, eine wichtige Quelle ihrer Darbietungen bzw. Ausführungen sein können. Allerdings gibt es Mischformen, in denen Beratung und Ausbildung (bzw. Informationsvermittlung) miteinander verknüpft

werden. Neuerdings sind Formen des Erfahrungsaustausches durch den freien Zusammenschluß von Eltern beliebt. Sie bilden auf diese Weise Selbsthilfegruppen⁶.

Elternbildung im umschriebenen Sinne kann auch eine latente Funktion von Publikationen und Veranstaltungen sein, die in ihrer Zielsetzung nicht explizit auf Elternbildung angelegt sind. Dies trifft beispielsweise für Informationen über Familienplanung und über Gesundheitserziehung zu sowie für Bemühungen um eine engere Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.

Zur Unterscheidung der verschiedenen Formen sind von *Niehuis et al.* (1975) die Begriffe der informativen, der institutionellen und der funktionellen Elternbildung vorgeschlagen worden. *Bertram* (1979: 97f.) umschreibt sie folgendermaßen:

„Informativ Elternbildung wird von Zeitschriften, Periodika, Büchern, Rundfunk und Fernsehen betrieben, d. h. diese Medien stellen Informationen bereit, haben aber kaum Einfluß darauf, wie diese Informationen verarbeitet werden. Zeitschriften sind häufig weltanschaulich gebunden, Rundfunk- und Fernsehsendungen regional begrenzt, während Elternbücher mit hoher Auflage häufig nur einen Aspekt, nämlich Gesundheitspflege betonen.“

Die institutionelle Elternbildung im Rahmen der Einrichtungen zur Familienbildung bietet die Möglichkeit, die vermittelte Information zu diskutieren und zu verarbeiten, ohne aber die Eltern dabei unterstützen zu können, diese Informationen auch anzuwenden. Einrichtungen der Familienbildung sind meist regional oder lokal organisiert und werden überwiegend von kirchlichen Organisationen getragen.

Die funktionelle Elternbildung orientiert sich an spontan entstandenen Elterninitiativen und versucht, die Eltern mit Hilfe therapeutischer Techniken zu befähigen, konkrete Erziehungsprobleme adäquat zu lösen und sich, soweit das nötig ist, gegen staatliche Instanzen durchzusetzen. Diese ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ ist immer lokal organisiert und eher selten mit bestimmten gesellschaftlichen Gruppen verbunden.“

Elternbildung stellt zweifelsohne ein faszinierendes, vielfältiges Kapitel Kultur- und Sozialgeschichte dar, das noch nicht ausreichend dargestellt worden ist. – Ausgehend von den beiden Komponenten der eingangs vorgelegten Definition von Familienpolitik stehen für eine soziologisch-sozialpolitische Analyse von Elternbildung zwei Fragen im Vordergrund: Wie wird sie „legitimiert“, d. h. welche Interessen artikulieren sich in konkreten Maßnahmen und Einsichten? Wie „wirkt“ Elternbildung, d. h. in welcher Weise ver-

⁶ Zum Begriff der Selbsthilfegruppen und der Abgrenzung von Selbsthilfeorganisationen vgl. den Aufsatz von *Nokielski* und *Pankoke* in diesem Band.

ändern konkrete Maßnahmen das Verhalten, m. a. W. das Denken und Handeln der Eltern?

7.2.1. Begründungen und Legitimation von Elternbildung

Ganz allgemein stellen Verfassungsbestimmungen eine besonders herausragende Form gesellschaftlicher Legitimation dar. Wird – wie beispielsweise im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland Art. 6 – die Familie dem besonderen Schutz des Staates unterstellt, können Maßnahmen zur Förderung der Elternbildung als Hilfen zur Unterstützung der Erziehungsfähigkeit der Familie dargestellt werden (vgl. hierzu *Stollers* 1978). Davon ausgehend kann Elternbildung insbesondere als Hilfe für unterprivilegierte Bevölkerungsgruppen aufgefaßt werden und somit auf weitergehende sozialpolitische Zielperspektiven/Zielprogramme bezogen werden.

Schlossmann sieht, wie erwähnt, in einer solchen sozialpolitischen Motivation ein wichtiges Merkmal der Elternbildung in der Zeit des „progressivism“. Spiegelbildlich dazu stehen die in verschiedenen Länderberichten zur Europäischen Familienministerkonferenz (BMJFG 1978b) auftauchenden Klagen darüber, daß mit Elternbildung bis jetzt lediglich ein Teil der Bevölkerung angesprochen werden konnte und daß gerade jene Schichten, die sie besonders nötig hatten, bis jetzt abseits stehen.

Neben solchen Rechtfertigungen, die sich auf allgemeine Werte und Normen bzw. auf politische Zielsetzungen stützen, läßt sich eine andere Argumentationsebene entwickeln, die von einer (sozial-)kritischen Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation ausgeht, dabei gewisse Defizite der Eltern allgemein oder unter bestimmten Gruppen festzustellen vermeint und annimmt. Entsprechend der wissenschaftlichen Orientierung der Problemanalyse soll auch die Problembearbeitung im Sinne einer am Stand wissenschaftlicher Erkenntnis orientierten Elternbildung verbessert werden.

Ein *erster* Komplex solcher Argumente bezieht sich auf Thesen, daß die Eltern ganz allgemein infolge kultureller, sozialer und wirtschaftlicher Veränderungen in ihrer Rolle verunsichert seien und sich nicht mehr an die überkommenen Vorstellungen – die ihnen aus ihrer eigenen Kindheit vertraut sind – halten konnten. Entsprechende Formulierungen finden sich in fast allen Länderberichten zur Europäischen Familienministerkonferenz. Auch *Brun* sieht darin einen der beiden Hauptgründe zur Entwicklung der Elternbildung. Der andere Hauptgrund – und hier handelt es sich um eine *zweite* Kategorie von Argumenten – stellt die Überzeugung vieler Leute dar, daß – dank den Fortschritten der Wissenschaften – bessere Methoden des Umgangs mit Kindern empfohlen werden können als die traditionellen Verhaltensweisen es sind. Diese Sichtweise war für *Nave-Herz* seinerzeit ein integraler Bestandteil der Umschreibung der Elternschule. Eine *dritte* Kategorie von Argumen-

ten, die sich teilweise mit den bereits genannten überschneidet, bildet die Auffassung, daß einzelne Gruppen von Eltern, beispielsweise Einwanderer, besondere Nachholbedürfnisse haben, oder daß einzelne Gruppen insofern benachteiligt sind, als sie nicht in gleichem Maße wie andere Zugang zu den neuen Erkenntnissen haben und davon zu profitieren vermögen.

In diesem Zusammenhang steht auch das Argument, das besagt, die Pflege und Erziehung der Kinder sei eine Aufgabe, die genauso anspruchsvoll sei wie andere Pflege- und Erziehungsaufgaben in der modernen Gesellschaft, beispielsweise im medizinischen Bereich. Doch im Unterschied zu der z. B. das moderne Gesundheitswesen prägenden Professionalisierung bekämen Eltern keine besondere Ausbildung und dies sei eigentlich falsch. Elternbildung vermöge darum einen Beitrag zu einer eigentlich notwendigen und sachlich gerechtfertigten „Professionalisierung“ der Elternrolle darzustellen. Diesem Argument wird Nachdruck durch besondere Aktionen, z. B. Kursen zum Erwerb eines „Elternführerscheins“ verliehen, oder es wird erwogen, den Empfang besonderer Unterstützungen, z. B. eines Erziehungsgeldes, mit dem Besuch von Elternbildungsveranstaltungen zu koppeln. Gegenüber solchen Konzepten sind jedoch kritische Fragen anzumerken, – etwa ob Kompetenz und Engagement nicht-professioneller Sozialsysteme überhaupt über die Sanktionsmechanismen der verwalteten Welt verfügbar sein können bzw. dürfen.

Eng verknüpft mit der konkreten Legitimation von Elternbildung ist die Auswahl der *Inhalte*. Dazu läßt sich in historischer Sicht u. a. eine Linie der Entwicklung erkennen, in der eine Kontinuität bzw. eine Akkumulation des Verständnisses der Aufgabe der Sozialisation zum Ausdruck kommt. Um den Nachweis im einzelnen zu führen, wäre eine ausführliche Darstellung der Entwicklung der gesellschaftlichen Rolle des Kindes erforderlich, was an dieser Stelle nicht möglich ist. Darum soll das Ergebnis einer diesbezüglichen Analyse der einschlägigen sozialhistorischen Literatur hier übernommen werden (*Lüscher* 1975). In eine einfache These zusammengefaßt lautet es folgendermaßen: Spätestens seit Mitte des 18. Jahrhunderts ist eine wechselseitige Durchdringung im Verständnis der spezifischen Pflegebedürfnisse des Kindes einerseits und seiner Lernbedürfnisse andererseits festzustellen, mit anderen Worten, immer mehr wird die wechselseitige Bedingtheit der physiologisch-medizinischen und der psychisch-sozialen Komponenten von Sozialisation erkannt. Dies führt zur Einsicht, daß in dieser Verflechtung die Grundlage für die Herausbildung der individuellen Persönlichkeit liegt. So wird zusehends die Relevanz der frühen Kindheit für die spätere Entwicklung einsichtig, eine Feststellung, welche die quasi paradigmatische Grundlage der modernen Sozialisationsforschung bildet. Hinzuzufügen ist, daß diese wissenschaftliche Entwicklung einhergeht mit einer politischen, in der das Recht auf Individualismus jedermann zuerkannt wird, ausgedrückt im

bürgerlichen Ideal eines „Bürgerrechts“ auf freie (neuerdings bisweilen auf optimale) Entwicklung der Persönlichkeit.

Auf der praktischen Ebene der Elternbildung kann man auf Grund dieser Ableitungen erwarten, daß die Ratschläge, die sich auf die Pflege des Kindes, beispielsweise die richtige Ernährung (vorab auf die Frage des Stillens) beziehen, in zunehmendem Maße auch psychologisch begründet werden. Man kann auch vermuten, daß als Ratgeber nebst dem Arzt in zunehmendem Maße der Psychologe hervortritt.

Diese Erwartungen entsprechen grosso modo den Befunden von Studien den die Entwicklung von Literatur über Kindererziehung. *Vincent* (1951: 202) beispielsweise zeigt, daß von 69 Artikeln, die in den Jahren 1900 – 1904 in den von ihm untersuchten Periodika erschienen sind, 11% von Nichtmedizinern geschrieben worden sind; rund fünfzig Jahre später, 1945 – 1949 betrug der Prozentsatz 52%.

Neben entwicklungspsychologischen Ansätzen gewann zeitweise auch die Autoritätsproblematik an sozialwissenschaftlichem Interesse. *Maccoby* (1961: 200) stellt fest:

„When we now examine the kinds of content in the different years studied, we find that articles dealing with physical development and health are less prevalent in 1950 and are more prevalent earlier, as well as in 1969, when, as we recall, an upward trend in restrictiveness advice was seen. Stories dealing with personality development or with developmental stages, on the other hand, are most frequent in the permissive years and least in the restrictive years. Again, 1959 behaves like a return to restrictiveness.“

Des weiteren läßt sich (z. B. *Kopp* 1974) eine stark veränderte Einstellung gegenüber der Sexualität nachweisen, wobei zusehends Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung hervortreten.

7.2.2. Wirkungen der Elternbildung

Was die *Effekte* von Elternbildung betrifft, so wird sozusagen ausschließlich untersucht, welchen Gebrauch die Eltern vom Angebot machen und ob gegebenenfalls Veränderungen in ihrem Verhalten festzustellen sind. Eine erste Gruppe von Aussagen über die Effekte von Elternbildung begnügt sich mit einer Wiederholung der legitimatorischen Argumente. – Eine zweite Gruppe bezieht sich auf den Erfolg von Elternbildungsbemühungen gemessen an der Nachfrage etwa nach Veröffentlichungen oder an der Beteiligung an Veranstaltungen. Das Paradebeispiel sind die enormen Auflagen, die in den USA die amtliche Broschüre „Infant Care“ erreicht hat (seit 1916 in vielen Auflagen 59 Millionen) (vgl. *Banc* 1973: 669). Gestützt darauf wird argumentiert, daß diese Veröffentlichungen offensichtlich einem Bedürfnis entsprechen. Ähnlich begründet *Stone* (1975) seine Inhaltsanalyse des Werkes von Spock

damit, daß in Anbetracht des Erfolges dieses Buches davon ausgegangen werden könne, es käme den Orientierungsbedürfnissen der Eltern entgegen. Er entkräftet mit diesem Argumentieren den kritischen Einwand, wonach eine solche Inhaltsanalyse von geringem Wert sei, weil sie keinen Aufschluß über das tatsächliche Verhalten vermittele.

Interessante Daten über die Verbreitung von Schriften zur Familienbildung liegen auch aus Frankreich vor. *Gérome* (1976) weist im Detail die enorme Ausweitung der Auflagenziffern von Elternzeitschriften nach. Relativ umfassende Angaben über den Besuch von Elternbildungsanstalten für die Bundesrepublik Deutschland macht *Wahl* (1973). Deutlich tritt dabei hervor, daß sich in erster Linie nach wie vor Mütter und zwar vorab solche aus den sogenannten Mittelschichten beteiligen.

Weitergehende Untersuchungen über Effekte im engeren Sinne des Wortes betreffen im wesentlichen vier Sachverhalte, nämlich Kenntnisse der Eltern, Einstellungen der Eltern, Verhalten der Eltern und Verhalten des Kindes. Unter diesen sind wiederum die ersten beiden am meisten untersucht worden. Dabei zeigten sich in den meisten Studien Veränderungen in einer Richtung, die mit den Inhalten von Schriften und Kursen übereinstimmen, allerdings nicht in großem Maße und nicht durchwegs in bezug auf die gleichen inhaltlichen Fragestellungen. Besonders deutlich läßt sich dies in Evaluationsstudien über die Aktion zur Verteilung von „Elternbriefen“ feststellen, die den Eltern nach der Geburt des ersten Kindes in regelmäßigen Abständen zugestellt werden, die in Deutschland und in andern Ländern in verschiedenen Versionen verteilt werden⁷.

So berichtet *Lange* (1975) über die Ergebnisse einer mündlichen Befragung bei 162 Eltern in Bielefeld (wobei unklar ist, ob das Interview mit Vater oder Mutter durchgeführt wurde). Demnach finden die Elternbriefe relativ hohe Aufmerksamkeit. Nach Ansicht von Lange ist es möglich, die Befunde dahingehend zu interpretieren, daß von den Elternbriefen „ein Einfluß auf die Erziehungseinstellungen der Eltern in der Weise ausgeht, daß diese mit zunehmendem Verwertungsgrad der in den Elternbriefen vorgegebenen Einstellungen verändert werden“ (115). *Petri et al.* (1975) stellten 107 Eltern (größtenteils Müttern), die mit ihrem Kind in der Psychiatrischen Poliklinik vorsprachen, eine Anzahl von schriftlich zu beantwortenden offenen Fragen. Die relativ kleine Zahl der Befragten und das methodische Vorgehen gestatten indessen kaum verlässliche Differenzierungen und Verallgemeinerungen.

⁷ Eine Übersicht über die verschiedenen Versionen der Elternbildung haben wir im Aufsatz „Elternbildung durch Elternbriefe“ zusammengestellt (*Lüscher, Giehler und Stolz* 1977); es handelt sich um ein interessantes Beispiel internationaler Wissens-Dissemination. Die Inhalte verschiedener Serien wurden in Inhaltsanalysen systematisch verglichen, siehe *Giehler und Ugarte* (1978) sowie *Giehler* (1978).

Gemäß Erhebungen bei Empfängern der Elternbriefe in Konstanz und Mannheim (Lüscher *et al.* 1981) geben 91 % der befragten Mütter zu, die Elternbriefe zu lesen, in rund 75 % der erfaßten vollständigen Familien, gemäß Angaben der Mütter, lesen auch die Väter die Briefe, in Familien der Mittelschicht etwas häufiger als in solchen der Arbeiterschicht. Von vier Fünfteln der verheirateten Befragten wird gesagt, daß die Elternbriefe Anlaß zu einem Gespräch über Erziehungsfragen waren vor allem dann, wenn der Ehepartner die Elternbriefe selbst auch gelesen hat. Die Wahrscheinlichkeit solcher Gespräche ist am häufigsten in Familien der oberen Mittelschichten. Die hohe Quote derjenigen Mütter, die die Briefe lesen, nachdem sie sie bereits drei Jahre lang kennen, sowie die Tatsache, daß 82 % der Befragten bereit wären, selbst etwas für die Elternbriefe zu bezahlen, kann insgesamt als Indiz dafür genommen werden, daß die Briefe für die Eltern interessant und informativ sind.

In welchem Ausmaß die lebenspraktische Relevanz der Elternbriefe von den Eltern tatsächlich so empfunden wird, wurde beispielhaft anhand von Stellungnahmen zu vier ausgewählten Texten ermittelt. Alle Themen werden von der Mehrzahl der Befragten als interessant zu lesen eingestuft, wobei das Urteil von Vätern etwas weniger positiv ausfällt als das von Müttern. Die Texte werden als leicht zu lesen empfunden, wobei wiederum die Väter mit positiven Urteilen etwas zurückhaltender sind. Die einzelnen Themen werden von 70 % – 85 % der Befragten als „gerade richtig“ in der Ausführlichkeit der Behandlung eingestuft. Befragte, die nicht zufrieden sind, wünschen sich eher größere Ausführlichkeit als geringere. Neue Informationen enthalten die Texte zu den einzelnen Themen für unterschiedlich viele Befragte. Der Prozentsatz variiert zwischen 32 % und 13 %. Insgesamt enthalten die Texte für etwas mehr Väter und Mütter neue Informationen. – Zusammenfassend ergibt sich somit ein relativ positives Urteil der Eltern über die Elternbriefe. Ob und in welcher Weise sie jedoch zu Änderungen in den Verhaltensweisen der Eltern führen, läßt sich mit den zur Verfügung stehenden Daten nicht sagen. Dabei muß man in jedem Fall in Rechnung stellen, daß die Elternbriefe im familiären Alltag lediglich eine unter mehreren Informationsquellen sind. Die relative Intensität der einzelnen Beeinflussungen läßt sich nicht feststellen, ebensowenig, ob sie sich gegenseitig verstärken oder widersprechen.

7.2.3. Zusammenfassung

Zusammenfassend lassen sich aus den hier exemplarisch dargestellten Untersuchungen über Elternbildung folgende Feststellungen treffen:

1) Zur Entwicklung der Elternbildung

- Elternbildung im weiten Sinne einer generellen Unterrichtung und Be-

einflussung von Eltern mittels mehr oder weniger konkreter Ratschläge hat es offensichtlich seit jeher gegeben. – Diesen Aspekt von Elternbildung kann man als Ausdruck eines gesellschaftlichen Verständnisses der anthropologisch gestellten Aufgabe von Pflege und Erziehung des menschlichen Nachwuchses deuten; diese Aufgabe war immer auch eine soziale und somit Gegenstand kultureller Manifestationen.

- Man kann vermuten, daß die Bemühungen um Elternbildung parallel zur Herausbildung der gesellschaftlichen Rolle des Kindes sowie der Akzentuierung der gesellschaftlichen Rolle des Kindes und der Akzentuierung der Sozialisationsaufgaben der Kernfamilie zugenommen haben.

- Einen wesentlichen Auftrieb erfuhr Elternbildung durch die Professionalisierung von Pflege (z. B. in den medizinischen Berufen), von Erziehung (in den Lehrberufen, einschließlich der Vorschule) und des Umgangs mit physisch und psychisch Behinderten. Das sich dabei herausbildende differenzierte Verständnis der Aufgaben bzw. der Probleme erhöhte wiederum die Nachfrage nach Informationen.

- Im Gefolge der erwähnten Professionalisierung (d. h. seit Beginn unseres Jahrhunderts) entwickelten sich organisierte und institutionalisierte Formen der Elternbildung. Träger waren die Kirchen, Einrichtungen der freien Wohlfahrt und ad hoc gebildete Elterngruppen.

- Medium der Elternbildung war nun nicht mehr allein die mündliche Überlieferung, bzw. deren geschriebene Darstellung und Vermittlung. Mit zunehmender Organisation wurden kommunikative Konzepte durch entsprechende Veranstaltungen realisiert. In neuester Zeit etwa werden ausgedehnt die elektronischen Medien beigezogen.

2) Zu den Wirkungen der Elternbildung

- Unter Wirkungen werden sozusagen ausschließlich die Nutzung des Angebotes seitens der Eltern und allenfalls daraus resultierende Änderungen in ihren Einstellungen und ihrem Verhalten verstanden.

- Die Nutzung von Angeboten der Elternbildung ist verschieden je nach Medium, nach Geschlecht und nach sozialer Lage der Eltern (bzw. Familien). Einzelne Bücher haben (z. T. international) enorme Verbreitung gefunden. Entsprechende Veranstaltungen wurden (in allen Ländern) eher von den Müttern als von Vätern besucht, sie scheinen mehr bei Eltern der sogenannten „Mittelschichten“ als bei Eltern der „Unterschichten“ Interesse zu finden. Gezielte Veranstaltungen, insbesondere in Verbindung mit Programmen zur „kompensatorischen Erziehung“, vermögen aber auch spezifische Gruppen aus allen gesellschaftlichen Schichten anzusprechen.

- Bezogen auf die teilweise weite Verbreitung scheinen die feststellbaren Veränderungen in den Einstellungen und im Verhalten jedoch nur gering.

7.3. Diskussion

Elternbildung wird seit langem angeboten und hat in der jüngsten Zeit an Verbreitung gewonnen, obgleich die Ergebnisse der Forschung nur geringe Wirkungen nachweisen. Wie ist dieses Paradox zu erklären? Es ist naheliegend, zunächst einige methodologische Einwände zu erörtern:

– Dargestellt und untersucht wurde in der Regel jeweils eine partikuläre Maßnahme der Elternbildung in ihren Auswirkungen auf konkrete Familien bzw. Eltern. Ausgedrückt in den Begriffen der ökologischen Analyse: Bemühungen, die ihren Ursprung auf der Ebene der Makrosysteme sowie der Mesosysteme haben, wurden nach Wirkungen in den Mikrosystemen untersucht. Die Verflechtungen mit anderen Systembereichen blieben weitgehend außer acht. Dazu gehören beispielsweise Auswirkungen im Bereiche der Mesosysteme. Ebensovwenig wurde beispielsweise untersucht, welche Rückwirkungen Erfolge und Mißerfolge konkreter Aktionen der Elternbildung auf die Trägerorganisationen haben. Schließlich wurden fast ausschließlich kurzfristige Auswirkungen untersucht.

– In der Regel wurden von den Forschern die übermittelten Inhalte von Elternbildung als sachliche und damit als nicht näher zu legitimierende Information aufgefaßt. Dies ließ übersehen, daß es sich bei Elternbildung durchaus auch um Versuche der Beeinflussung von Eltern im Hinblick auf politische, pädagogische oder auch ökonomische Positionen handelt. Bewußt wurden diese Effekte in der Kritik an der schichtspezifischen Voreingenommenheit von Elternbildung.

Weiterhin ist zu bemerken: das genannte a-politische Verständnis von Elternbildung läßt außer acht, daß zwischen den verschiedenen Trägern von Elternbildung oft starke Unterschiede und Konflikte bestehen, folglich eine gesellschaftliche Auswirkung von Elternbildung die Artikulation (auch im Sinne von Selbstdarstellung) und die Austragung von Konflikten über Erziehungsauffassungen sein kann, und zwar sowohl bei den Trägern als auch bei den Eltern. Bisweilen wird in bezug auf die letzteren auf diesen Aspekt hingewiesen und gesagt, Elternbildung trage zur Verunsicherung der Eltern bei. Dieser Vorwurf einer heimlichen Ideologisierung scheint berechtigt, wenn er sich auf Träger und Formen der Elternbildung bezieht, die sich durch den Schein des „reinen Fachwissens“ legitimieren, nicht aber, wenn die sich widerstreitenden politischen und weltanschaulichen Auffassungen jeweils ausdrücklich in ihrer Wertperspektive ausgewiesen und so zur Diskussion gestellt sind.

Diese Überlegungen verweisen darauf, daß das Verhältnis der durch die Elternbildung repräsentierten Wissenssysteme zum alltäglichen Erziehungsverständnis der Eltern noch wenig untersucht worden ist. Bezogen auf den ökologischen Bezugsrahmen ist dies zunächst formal verständlich: Konkrete

Äußerungen der Elternbildung sind konzipiert als Bemühungen um eine „Definition der Lebenssituationen“ durch „Experten“ aus dem Meso- und Makrobereich. Die Ratschläge werden an die Eltern herangetragen in der Annahme, ihre „Definition der Situation“ sei schon wegen ihrer „Vorwissenschaftlichkeit“ defizitär. Demgegenüber wird beansprucht, wissenschaftliche Theorien seien umfassender, folglich besser (d. h. handlungsrelevanter) als „Alltagstheorien“.

Es ist festzustellen, daß wissenschaftliche Theorien selbstverständlich in der Regel eine differenziertere Systematik aufweisen. Das heißt aber nicht, daß sie deswegen auch pragmatisch wertvoller sind. Im Rahmen unserer eigenen Untersuchungen konnten wir feststellen, daß Eltern die Informationen, die sie erhalten, selektiv rezipieren und mutmaßlich auch anwenden. Entscheidend ist, ob sie das Gebotene in ihren Alltag zu integrieren vermögen, konkret, ob ihnen Situationen geschildert werden, die sie als realistisch empfinden und Handlungsvorschläge gegeben werden, die sie als brauchbar auffassen. Innerhalb dieses Rahmens sind sie durchaus offen für neue Ideen. Sie suchen also nicht (wie aus den Thesen über die Massenkommunikationsforschung geschlossen werden könnte) schlicht eine Bestätigung ihrer Auffassungen. Vielmehr sind sie bereit, eine Art Verknüpfung zwischen ihren eigenen Auffassungen und denjenigen der Umwelt vorzunehmen, vorausgesetzt, daß daraus ein für die Eltern sinnvolles Verständnis des Alltages oder konkreter Problemlagen resultiert⁸.

Weiterhin wird aus der Nachfrage der Eltern insgesamt, die begrifflicher Weise eine Vielzahl von Fragen zu konkreten Problemen stellen, fälschlicherweise geschlossen, daß Eltern in einem Zustand permanenter Krise leben. Diese Vorstellung wird überdies durch die Annahme der Überlegenheit des Expertenwissens genährt. Möglicherweise sind deshalb „Experten“ stärker für Probleme sensibilisiert als andere Leute. Gegenüber dieser Annahme läßt sich aber aus Überlegungen, die auf der Pragmatik von Kommunikation beruhen, einwenden, daß eben im Alltag nur dann Wissen aktiviert und problematisiert wird, wenn sich tatsächlich Probleme ergeben. Dies dürfte mit einem *Charakteristikum von Alltagswissen* zusammenhängen. Es ist ihm wahrscheinlich eine reflexive Komponente eigen. Soweit es eine Beurteilung der Lebenssituation einschließt, sind darin „Urteile“ über einen eigenen Bei-

⁸ Im Rahmen unserer Analysen der alltäglichen Erziehungsauffassungen junger Mütter (Lüscher, Rösinger und Fisch 1981) haben wir eine weitere These zum Vergleich alltäglichen und wissenschaftlichen Wissens entwickelt. Ersteres bezieht sich entweder auf ganz konkrete, auch personenbezogene Sachverhalte oder aber auf sehr weite Verallgemeinerungen; sozialwissenschaftliches Wissen (bezogen auf Pflege und Erziehung) entfaltet sich hingegen vor allem in Form von „Theorien mittlerer Reichweite“. Es besteht somit eine gewisse Inkongruenz zwischen diesen beiden Arten von Wissen, die wahrscheinlich auch eine spezifische Schwierigkeit bei der Ausgestaltung von Elternbildung darstellt.

trag zur Schaffung der Verhältnisse enthalten. Wenn sich diese *Erklärung* aufrecht erhalten läßt, dann stellt sie einen Beitrag zur Erfassung der Funktionen des Wissens in der Ökologie der menschlichen Entwicklung dar. Die Umwelt wird nicht ausschließlich als ein Äußerliches aufgefaßt, sondern tatsächlich (und übereinstimmend mit den theoretischen Thesen der Klassiker des Pragmatismus) als immer auch mehr oder weniger selbst geschaffene, als „eigene“ Umwelt. Wissen kann dabei zur Stabilisierung des Verhältnisses des einzelnen zur Umwelt beitragen.

Das eingangs zitierte Thomas'sche Theorem ist folglich nicht nur, wie dies überwiegend der Fall ist, im Sinne der dynamischen Veränderung zu interpretieren, sondern auch im Hinblick auf die Haltung des Bestehenden: „Ökologien“ werden durch subjektive Deutungen nicht nur potentiell verändert, sondern auch bekräftigt. Soziales Wissen hat also einen „Doppelcharakter“; es kann der Problematisierung und der Stabilisierung dienen.

In den alltäglichen Erziehungsauffassungen der Eltern dürfte die „konservative“ Komponente stark sein. Dazu tragen mehrere Gegebenheiten bei. Zunächst erfordert der Alltag die Einrichtung und Einhaltung von Routinen. Das ergibt sich aus der langen Reihe der immer wieder zu lösenden – tatsächlich oder vermeintlich gleichen – Aufgaben, beispielsweise der Befriedigung elementarer Bedürfnisse und der damit verbundenen Führung des Haushaltes. Auch die unabdingbare zeitliche Abstimmung der Tätigkeiten der Familienangehörigen geschieht am einfachsten, wenn eine gewisse Gleichförmigkeit des Tagesablaufes gewährleistet ist; die soziale Umwelt trägt das ihre dazu bei, so durch die Arbeitszeiten, die Stundenpläne der Schule und durch die Strukturierung des Freizeitangebotes mittels elektronischer Medien. – Demgegenüber durchbrechen Kinder immer wieder die alltägliche Routine: Sie äußern spontan Bedürfnisse, sie vermögen nicht oder nur im verminderten Maße die Notwendigkeit gegenseitiger Abstimmung zu erkennen, und sie entwickeln sich beschleunigter als ältere Menschen. Kinder bringen Probleme und damit „Problematisierungen“ in den Alltag. Offen ist, in welchem Ausmaß in der Familie darauf eingetreten werden kann und eingetreten wird.

Im makrosozialen Bereich sind ebenfalls bewahrende und verändernde Kräfte wirksam, die mit dem Wissen über die Familie zusammenhängen. So ist darauf hinzuweisen, daß es durchaus „funktional“ scheint, wenn in der Familie und durch die Familie Leistungen erbracht werden, die den vorherrschenden Werten und Interessen entsprechen. Demgegenüber ist zu erwarten, daß gesellschaftliche Gruppierungen, die andere Auffassungen vertreten, auch in der Familie und durch sie Änderungen als erstrebenswert erachten. Eine besondere Art von Problematisierungen stellen Äußerungen dar, in denen gesagt wird, „die Familie“ erfülle „ihre“ gesellschaftlichen Aufgaben unzureichend, oder wenn Erscheinungen, die als Symptome gesell-

schaftlicher Krisen gedeutet werden (wie z. B. „Jugendunruhen“), auf „Mängel“ der Familie zurückgeführt werden.

Daß die Wirkungen von Elternbildung im öffentlichen wie im wissenschaftlichen Bewußtsein weitgehend „unauffällig“ blieben, dürfte zumindest teilweise darauf zurückzuführen sein, daß Elternbildung in ihren Grundzügen den vorherrschenden institutionellen Rahmen der Familie abstützt, und dies auch angestrebt wird. Es kann darüber hinaus nicht erstaunen, daß es Familien gibt, die von Elternbildung nicht erreicht bzw. angesprochen werden. Sie gehören zum einen wahrscheinlich zu den Bevölkerungsgruppen, welche die vorherrschenden Auffassungen über Familie nicht anzweifeln und zum anderen zu denjenigen, die sie für sich als nicht relevant ansehen. Dennoch wächst anscheinend der Bedarf an „rationaler“ Auseinandersetzung mit Fragen der Gestaltung alltäglicher familiärer Lebensverhältnisse, dementsprechend an innovativen Versuchen der Elternbildung. Diese zielen auf eine Veränderung der Lebensverhältnisse, allenfalls auch auf Veränderungen institutioneller Regelungen. So wird etwa deutlich, daß in der Elternbildung vielfach eine partnerschaftliche Gestaltung der Beziehungen der Ehegatten untereinander und der Eltern zu den Kindern das als wünschenswert dargestellt wird.

Strittig werden alle diese Aspekte von Elternbildung, wenn ihre Träger staatliche Organe sind. Denn es stellt sich die Frage, in welcher Weise die institutionelle Steuerung normativer Vorstellungen gerechtfertigt wird. Das betrifft allerdings nicht nur Maßnahmen der Elternbildung im engeren Sinne, sondern generell familienpolitische Maßnahmen und Einrichtungen.

Unsere Überlegungen über Elternbildung führen so auf Strukturfragen, die im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Analyse von Elternbildung, der Bedeutung von Wissenssystemen in der Familienpolitik und ihres Stellenwertes in der Entwicklung der Sozialpolitik theoretisch wie praktisch an Interesse gewinnen:

– In der Elternbildung stoßen universale und partikuläre Wissensformen aufeinander. Universales Wissen wird gesellschaftlich legitimiert, bevorzugt als Ausdruck allgemeiner Wertvorstellungen (Ideologien) und allgemein gültiger Erkenntnis (Wissenschaft). Partikuläres Wissen legitimiert sich aus der eigenen Erfahrung. Diese bezieht sich auf Individuen, auf personelle Prämissen und auf situative Kontexte von Eltern wie Kindern. Universales Wissen wird – definitionsgemäß – als umfassend, mithin der partikulären Erfahrung überlegen aufgefaßt. Darum ist der Elternbildung immer ein Moment der Beeinflussung eigen, und sie ist dementsprechend prinzipiell mit „Interessen“ verflochten. Je umfassender die beabsichtigten bzw. die tatsächlichen Auswirkungen von Elternbildung, desto dringender und problematischer ist ihre Legitimation. – Dies gilt wahrscheinlich auch für andere Formen der Wissensvermittlung qua Familienpolitik, beispielsweise für Beratungs-

tätigkeiten. Auch wenn letztlich Kompetenz und Selbstbewußtsein der Eltern gestützt werden sollen, befinden und empfinden sich Eltern oft in der Position der Schwächeren, denn sie wenden sich als Ratsuchende an „Experten“. Die Bestrebungen, Selbsthilfe-Gruppen bzw. -Organisationen zu bilden, den Erfahrungsaustausch unter „Gleichen“ zu institutionalisieren, verdienen darum besondere Beachtung, auch über den Bereich der Familienpolitik hinaus.

– Elternbildung betrifft in erster Linie die ideellen Komponenten von „Familie“, d. h. das Verständnis des Handelns und der materiellen Lebensverhältnisse. In dieser Sicht ist Elternbildung – ebenso wie andere pädagogische Interventionen – das Gegenstück zu den materiellen Hilfen und Unterstützungen. Weiterer Klärung bedürfen die Chancen, aber auch die Probleme der institutionellen Verknüpfung der ideellen und der materiellen Interventionsformen. Soziologisch bedeutet dies die Frage nach den erwünschten und den unerwünschten Folgen der Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Leistungsträgern. – Auch diese Problematik weist über den Bereich Familienpolitik hinaus. Sie verweist auf das Dilemma, daß eine „umfassende“ d. h. den ideellen Bereich einschließende Verbesserung der Lebensverhältnisse qua Sozialpolitik institutionelle und organisatorische Einschränkungen der individuellen Freiheit und einen Abbau des gesellschaftlichen Pluralismus mit sich bringen kann.

– Elternbildung hängt mit Prozessen der Sinngebung und Bewertung partikulärer Tätigkeiten und Lebensweisen zusammen. Sie trägt somit letztlich zu den Prozessen der Institutionalisierung von „Familie“ bei. Das gilt generell für familienpolitische Maßnahmen: Die von ihnen im öffentlichen Raum verlangte bzw. beanspruchte Anerkennung bzw. Legitimation überträgt sich auf ihr „Subjekt“, nämlich die darin eingeschlossenen Formen von Familie, und sie vermindert die gesellschaftliche Anerkennung ausgeschlossener Formen. Je umfassender Sozialpolitik angelegt ist, desto schwerwiegender sind die beabsichtigten und die unbeabsichtigten Folgen für die Beteiligten und die Ausgeschlossenen.

Eine Sozialpolitik, die sich nicht nur auf die Abwendung konkreter Notlagen bezieht, sondern auf die Gestaltung der Lebensverhältnisse weiter Kreise ausgerichtet ist und die überdies auch Maßnahmen einschließt, die sich auf das Verständnis dieser Lebenslagen beziehen, entwickelt sich so prinzipiell zur Gesellschaftspolitik in all ihren Verheißungen und Widersprüchen, wie es am Beispiel der Elternbildung lebenspraktisch wirksam wird. Die Herausforderung an die Sozialwissenschaften, solche Zusammenhänge mit Engagement und Verantwortung zu untersuchen, ohne sich vorsehnell auf die Seite der einen oder anderen Partei zu schlagen, legt nahe, Wirklichkeit nicht nur über die Programmatik steuernder Systeme zu rekonstruieren, sondern zugleich auch die Interpretation der für soziale Wirklichkeit konsti-

tutiven Wissenssysteme und Deutungsmuster zum Thema sozialwissenschaftlicher Theoriebildung zu machen. Daß eine solche Sicht der sozialen Dynamik familialer Wirklichkeit auch praktische Konsequenzen hat, konnte gerade das Beispiel der Elternbildung deutlich machen.

Literatur:

- Bane, M.J., 1973: A review of child care books. Harvard Education Review 43, 669-680.
- Bertram, H., 1978: Elternbildung: Aktuelle Formen und Probleme der Verbreitung von Sozialisationswissen in der Bundesrepublik Deutschland. In: LüscherK. (Hrsg.), Sozialpolitik für das Kind. Stuttgart: Klett.
- Brim, O.G., 1965²: Education for child rearing. New York: Russel Sage Foundation.
- Bronfenbrenner, U., 1981: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett.
- Bronfenbrenner, U., 1979: The experimental ecology of human development. Boston: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., 1976: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett.
- Bronfenbrenner, U. & Cochran, M., 1976: The comparative ecology of human development. Research proposal. Unveröffentlichter Arbeitsbericht, Cornell University, Ithaca.
- Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.), 1978 (a): Hilfen für die Familie. Bonn: BMJFG.
- Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.), 1978 (b): Mobilisierung der Erziehungskräfte der Familie. XV. Europäische Familienministerkonferenz in Bonn 1977. Bonn: BMJFG.
- Burnham, J.C., 1960: Psychiatry, psychology and the Progressive Movement. American Quarterly, 12, 457-465.
- Gérôme, N., 1976: Le bonheur inquiet. L'information pédagogique des familles par la presse spécialisée. Paris: Thèse pour le doctorat 3^e cycle.
- Giehler, W., 1978: Gestaltung und Struktur von "Elternbrief-Serien". Arbeitsbericht Nr. 6 der Projektgruppe Familienforschung an der Universität Konstanz. Konstanz.
- Giehler, W. & Ugarte, W., 1978: Zielsetzung und Trägerschaft von "Elternbrief-Serien". Ergebnisse einer Inhaltsanalyse. Arbeitsbericht Nr. 5. der Projektgruppe Familienforschung an der Universität Konstanz. Konstanz.
- Kaufmann, F.-X., Herlth, A., Schulze, H.-J. & Strohmeier, K.-P., 1978: Sozialpolitik und familiäre Sozialisation. Schlußbericht des Forschungsprojekts Wirkungen öffentlicher Sozialleistungen an den Sozialisationsprozeß. Bielefeld.
- Kopp, H., 1974: Erziehung im Wandel. Basel: Krebs.

- Lange, E., 1975: Elternbildung durch Elternbriefe - Empirische Untersuchung zur Vermittlung von Erziehungseinstellungen und -verhaltensweisen. *Neue Praxis*, 5, 105-118.
- Lüscher, K., 1980: Wie wirkt das Fernsehen? Eine Zwischenbilanz der Forschung. In: Studienkreis für Presserecht und Pressefreiheit (Hrsg.), *Presserecht und Pressefreiheit*. Festschrift für Martin Löffler. München: Beck, 233-251.
- Lüscher, K., 1979: Sozialpolitik für das Kind: Ein allgemeiner Bezugsrahmen. In: Lüscher, K. (Hrsg.), *Sozialpolitik für das Kind*. Stuttgart: Klett.
- Lüscher, K., 1975: Perspektiven einer Soziologie der Sozialisation: Die Entwicklung der Rolle des Kindes. *Zeitschrift für Soziologie*. 4. 359-379. Nachgedruckt in Hurrelmann K. (Hrsg.), *Familiäre Sozialisation*. Stuttgart: Klett, 1977a, 324-351.
- Lüscher, K. & Böckle, F., 1981: Familie. Christlicher Glaube in der modernen Gesellschaft, Bd. 7. Freiburg: Herder.
- Lüscher, K., Koebbel, I., Fisch, R. & Giehler, W., 1981: Elternbriefe als Elternbildung. Konstanz: Arbeitsbericht der Projektgruppe Familienforschung an der Universität Konstanz, (vervielf.).
- Lüscher, K., Rösinger, P. & Fisch, R., 1981: Das alltägliche Erziehungsverständnis der Mütter. Konstanz: Arbeitsbericht der Projektgruppe Familienforschung an der Universität Konstanz, (vervielf.).
- Lüscher, K., Giehler, W. & Stolz, W., 1977a: Elternbildung durch Elternbriefe. In: Lukesch, H. & Schneewind, K. (Hrsg.), *Familiäre Sozialisation*. Stuttgart: Klett, 324-351.
- Lüscher, K. & Fisch, R., 1977: Das Sozialisationswissen junger Eltern. Konstanz: Arbeitsgruppe Familienforschung, (vervielf.).
- Maccoby, N., 1961: The communication of child-rearing advice to parents. *Merrill-Palmer Quarterly*, 7, 199-204.
- Mechling, J., 1975: Advice to historians on advice to mothers. *Journal of Social History*, 44-63.
- Nave-Herz, R., 1964: Die Elternschule. Neuwied: Luchterhand.
- Niehuis, E., Elternbildung durch Elternmitwirkung. *Neue Praxis*, 4, 342-353.
- Petri, H., Kehr, G., Paeschke, V., Thieme, E. & Gaedt, Ch., 1975: Erziehung und Aufklärung. *Praxis der Kinderpsychologie*, 24, 161-168.
- Schlossmann, S.L., 1976: Before home start: Notes toward a history of parent education in America, 1897-1929. *Harvard Educational Review*, 46, 436-468.

Stolleis, M., 1978: Eltern- und Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe. Stuttgart: Kohlhammer (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit).

Vincent, C.E., 1951:Trends in infant care ideas. Child Development, 22, 199-209.

Wahl, K., 1973: Familienbildung und -beratung in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, Bd. 8.