

0717

ZSE

 Zeitschrift für
Sozialisationsforschung
und Erziehungssoziologie

Sonderdruck



Beltz

Das alltägliche Erziehungsverständnis junger Mütter¹

1. Fragestellung

Familienleben ist Alltagsleben. Es umfaßt die Bewältigung einer Vielzahl kleiner und großer Aufgaben, die sich bei der Gestaltung eines Lebensraumes stellen, der einer gedeihlichen Entwicklung des Kindes und der Eltern dient. Daß dieses Handeln nicht ohne Bezug auf Wissen aller Art geschieht, versteht sich von selbst. Von besonderem Interesse waren seit jeher die Auffassungen und Vorstellungen, die sich auf die Pflege und Erziehung der Kinder beziehen².

Aus der Vergangenheit kennt man allerdings eher die Betrachtungen und Ratsschläge, die an die Eltern herangetragen wurden, als die Erziehungsvorstellungen der Eltern selbst; in der Tat reichen die Bemühungen, die mit dem heutigen Begriff der Elternbildung umschrieben werden können, weit zurück³.

Durch die empirische Sozialforschung hat sich dies nur zum Teil geändert. Die lange Zeit vorherrschenden Paradigmen und Forschungstechniken hatten zur Folge, daß absichtlich oder unabsichtlich vor allem ermittelt wurde, in welcher Weise die von Wissenschaftlern entwickelten Modelle und Vorstellungen des Sozialisationsgeschehens durch das Verhalten und die Befragungsantworten der Mütter „ausgefüllt“ bzw. bestätigt wurden. Insgesamt dominierte dabei ein Verständnis von Sozialis-

1 Der folgende Bericht bezieht sich auf Forschungsarbeiten der Projektgruppe Familienforschung an der Universität Konstanz (Leitung: R. FISCH und K. LÜSCHER). – Die Befragungen der Eltern wurden gemeinsam mit dem „ZENTRUM FÜR UMFRAGEN, METHODEN UND ANALYSEN“ (ZUMA), Mannheim, durchgeführt. Das Projekt wurde in den ersten beiden Phasen (1978–1981) hauptsächlich durch das Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit finanziert, in der dritten (1982–1983) durch die DFG. Die Arbeiten an den diesem Aufsatz zugrundeliegenden Analysen wurden ferner von der Stiftung Volkswagenwerk durch Gewährung eines Akademiestipendiums an K. LÜSCHER unterstützt. Für allgemeine Darstellungen des Forschungsvorhabens wird verwiesen auf die ARBEITSBERICHTE Nr. 1, 7, 9, 10 und 11, weitere Daten zum hier behandelten Thema finden sich im ARBEITSBERICHT Nr. 13. Die Projektgruppe Familienforschung an der Universität Konstanz steht in Zusammenarbeit mit der „International Study Group on Comparative Human Ecology“. Ihr gehören derzeit auch Forschungsgruppen in Israel (Leitung: S. KAV-VENAKI und R. SHOUVAL), Schweden (Leitung: B. E. ANDERSSON), USA (Leitung U. BRONFENBRENNER, M. COCHRAN und B. CROSS) und Wales (Leitung R. DAVIE) an. Diese Teams haben bei der Entwicklung der Konzepte, der Forschungsinstrumente und der Methoden zusammengearbeitet. Die Gruppe hat als eines ihrer Ziele den interkulturellen Vergleich von Daten über die Ökologien junger Familien.

2 Eine knappe Übersicht ist in LÜSCHER (1975) vermerkt. Die dort aus einer Interpretation geschichtlicher Darstellungen gewonnenen Einsichten sind einer der Ausgangspunkte für die nachfolgend referierten Forschungsarbeiten.

3 Eine einigermaßen umfassende Darstellung der Geschichte der Elternbildung fehlt. Eine Übersicht über die Anfänge institutionalisierter Elternbildung enthält NAVE-HERZ (1964), eine solche über die USA BRIM (1965). Besonderes Interesse dürfen MECHLING (1975) und SCHLOSSMANN (1976) beanspruchen. Weitere Arbeiten werden in LÜSCHER (1982) diskutiert. Über aktuelle Formen der Elternbildung in Deutschland informiert BERTRAM (1979).

tion, das bei aller Differenziertheit auf den zielgerechten Einsatz von Mitteln und auf Widerspruchslosigkeit Wert legt⁴.

Die Notwendigkeit der systematischen Einordnung der empirischen Befunde legt oft ein mittleres Niveau der Abstraktion nahe, was wiederum die Bildung von „Theorien mittlerer Reichweite“ förderte. Für sie ist kennzeichnend, daß sie sich weder auf den einzelnen Menschen beziehen, noch eine umfassende Weltansicht ausdrücken, sondern in einem Zwischenbereich angesiedelt sind, der nicht weniger als ein eigenes Reich, nämlich dasjenige der „Profession“ erscheint.

Änderungen sind in Gang gekommen, als der Alltag und damit auch das Alltagswissen in den Horizont der Sozialwissenschaften geriet. Besondere Beachtung verdienen im Hinblick auf Alltagswissen die Arbeit Fritz HEIDERS. Er umschreibt den Ausgangspunkt seiner Überlegungen folgendermaßen:

„Im Alltagsleben entwickeln wir Vorstellungen über andere Leute und soziale Situationen. Wir interpretieren die Handlungen anderer Leute und sagen vorher, was sie in bestimmten Situationen tun werden. Obwohl diese Vorstellungen für gewöhnlich nicht formuliert werden, funktionieren sie oft adäquat. In mancher Hinsicht erreichen sie das, was eine Wissenschaft erreichen sollte: Eine adäquate Beschreibung des Gegenstandsbereiches, durch die eine Vorhersage möglich wird. Ebenso wie man über eine naive Physik spricht, die aus der unformulierten Art und Weise besteht, in der einfach mechanische Gesetze in unseren angepaßten Handlungen gebraucht werden, kann man auch von einer „Naiven Psychologie“ sprechen, die uns die Prinzipien in die Hand gibt, die wir zum Aufbau unseres Bildes von der sozialen Umwelt benutzen und die unsere Reaktionen auf diese steuern. Eine Erklärung dieses Verhaltens muß sich deshalb mit der common-sense-Psychologie beschäftigen, ohne Rücksicht darauf, ob ihre Annahmen und Prinzipien sich bei wissenschaftlicher Überprüfung als gültig erweisen“ (HEIDER, 1977, S. 14).

Seit der bahnbrechenden Arbeit HEIDERS sind eine Reihe weiterer Publikationen erschienen, die sich ganz allgemein mit der Beschreibung und der Bedeutung des Alltagswissens befassen (vgl. insbesondere LAUCKEN, 1974).

Nebst psychologischen Untersuchungen, für die das Verständnis von Wissen und Handeln im Vordergrund steht, ist auch die soziologische Perspektive wichtig. Einen geeigneten Ausgangspunkt bedeutet hier die Vorstellung, es gäbe einen „kollektiven Wissensvorrat“, der sich im Laufe der Geschichte in der Kultur gesellschaftlicher Gruppen niederschlagen habe⁵.

⁴ Der kritische Unterton dieser Bemerkung richtet sich besonders gegen die Erziehungstilforschung. Lange Zeit dominierten dort Untersuchungstechniken, für die ausführliche Fragebatterien kennzeichnend sind, deren Inhalte nur teilweise reale Erziehungssituationen der jeweils befragten Mütter (selten Väter) betreffen. Die bei der Analyse verwendeten statistischen Verfahren (Faktorenanalysen von Skalen) vergrößerten die Distanz zu den realen Gegebenheiten. Für eine ausführliche Darstellung dieses Forschungsbereiches siehe LUKESCH (1975, 1976).

⁵ Zum Begriff des Wissensvorrates siehe SCHÜTZ & LUCKMANN (1975, 113 ff.). Wir möchten an dieser Stelle auf eine ausführliche Erörterung des Verhältnisses unseres Ansatzes zu anderen wissens- bzw. alltagssoziologischen Orientierungen verzichten. Aus der nachfolgenden Darstellung der gewählten Methode dürfte jedoch erkennbar sein, daß wir anstreben, wissenssoziologische Vorstellungen (wie diejenige des Wissensvorrates), die bis anhin vorwiegend theoretisch begründet und anhand ausgewählter Beispiele veranschaulicht werden, allenfalls in Einzelfall-Analysen verwendet worden sind, bei der Befragung einer größeren Anzahl von Personen anzuwenden, so daß auch quantitative Datenanalysen möglich werden. Von ethnomethodologischen Fragestellungen unterscheidet sich unser Ansatz durch ausdrücklichen Einbezug der pragmatischen Komponenten des Handelns (hier die Pflege und Erziehung des Kindes).

Es interessiert nun, wie dieses Wissen auf die verschiedenen Segmente einer Bevölkerung und auf die Individuen verteilt ist. Dabei kann man gleichzeitig annehmen, daß sich das alltägliche Wissen auch im Umgang mit den konkreten Gegebenheiten herausbildet, verändert und entwickelt, also Unterschiede je nach den Lebensverhältnissen bestehen.

Zur Klärung dieser Sachverhalte versuchten wir im Rahmen eines größeren Forschungsvorhabens „Lebenssituationen junger Familien“ einen Beitrag zu leisten. Den Ausgangspunkt bildete eine Ausschreibung des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit für Untersuchungen zur Evaluation und Weiterentwicklung von Elternbildung. In unserem Projektentwurf plädierten wir aus theoretischen und praktischen Erwägungen für eine relativ weitgefaßte Exploration der alltäglichen Lebensverhältnisse junger Familien, mit besonderer Berücksichtigung möglichst freier Schilderungen und Beurteilungen durch die Eltern. Die Idee war, die „Perspektiven“ von Müttern und Vätern zu ermitteln, die in der sozialwissenschaftlichen Literatur und in den familienpolitischen Diskussionen selten zur Geltung kommt⁶. In diesem Rahmen bot sich die Möglichkeit, eine Beschreibung des „Sozialisationswissens“ von jungen Müttern zu versuchen.

In einer gewissen Weise können alle Informationen, die wir mit einem solchen Vorgehen von den Müttern erhielten, als Ausdruck ihres Alltagswissens betrachtet werden. Wissenssoziologische Erwägungen spielen in der Tat bei der Interpretation der Befunde eine wichtige Rolle (vgl. ARBEITSBERICHT Nr. 11). Jedoch bemühten wir uns auch um die Beschreibung und die Analyse des „Sozialisationswissens“ in einem engeren Sinne des Wortes. Sie bilden das Thema dieses Berichtes.

Zur näheren Kennzeichnung stützen wir uns auf folgenden *begrifflichen Orientierungsrahmen*:

- a) Die Gesamtheit der sprachlichen Äußerungen der Mütter, die sich auf deren Beobachtung des Kindes, seine tatsächlichen und erstrebenswerten Eigenschaften und sein Verhalten beziehen, ferner auf seine Beziehungen zur sozialen und zur physischen Umwelt und auf den Umgang der Mutter mit dem Kind, nennen wir „*alltägliches Erziehungsverständnis*“.
- b) Das Erziehungsverständnis findet seinen Niederschlag in *Aussagen*, d. h. Einheiten von sprachlichen Äußerungen, die eine (oder mehrere) genau angebbare Bedeutungen haben. Aussagen können den Charakter von Beschreibungen und von Bewertungen haben. Aussagen stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit einem situationalen Kontext, auf den sie sich beziehen oder in dem sie gemacht werden.
- c) Zur Systematisierung der Aussagen werden sie zu abstrakteren und situationsübergreifenden „*Orientierungen*“ zusammengefaßt.

Es geht also im folgenden um eine Deskription des mütterlichen Erziehungsverständnisses in umschriebenen Bereichen, deren Inhalte im weiteren dargelegt werden.

⁶ Verallgemeinernd schlagen wir vor, in bezug auf das Verständnis von Familie zu unterscheiden zwischen privaten Perspektiven (die sich aus der persönlichen Erfahrung von Familie ergeben) und öffentlichen Perspektiven, die ihren Niederschlag in institutionellen Regelungen, Maßnahmen und Einrichtungen (z. B. solchen der Familienpolitik) finden. Zwischen diesen beiden Perspektiven kann es – empirisch zu ermittelnde – Übereinstimmungen und Konflikte geben; dies zu analysieren macht wiederum die „Perspektive“ der Sozialwissenschaften aus.

2. Methode

2.1 Das Erhebungsinstrument

Als Verfahren wählten wir ein Interview mit strukturierten Fragen und offenen Antworten, um in Erfahrung zu bringen, was Müttern bei bestimmten Themen spontan in den Sinn kommt, und um so relativ unverfälscht ihre Vorstellungen, ihre Sichtweisen, ihre Bewertungen, ihre Erklärungen kennenzulernen. Das Interview war als Gespräch und nicht als Abfrage angelegt. Besonderer Wert wurde auf alltagsprachliche Formulierungen der Interviewfragen gelegt, um so Mütter unterschiedlichster Bildungsstände in die Lage zu versetzen, ein Gespräch über ihr Erziehungsverständnis und den Familienalltag zu führen.

Das Interview enthielt zwei unterschiedliche Inhaltsbereiche. Die ersten Fragen erkundigten sich, z. T. recht intensiv, nach den Aktivitäten des Kindes am vorausgegangen Tag, ferner nach allgemeinen Gesichtspunkten der Pflege des Kindes und der bevorzugten Spielzeuge sowie Gesichtspunkten, die zur Auswahl der Spielzeuge herangezogen werden. In einem zweiten Teil ging es um das eingangs erwähnte Erziehungsverständnis. Das Interview und zugehörige Erläuterungen sind im ARBEITSBERICHT Nr. 9 enthalten. Im einzelnen wurde bei der Konstruktion des Instrumentes auf folgendes geachtet:

- Zielgruppe der Befragung waren Mütter von 3½- bis 4½-jährigen Kindern.
- Die Gesprächsinhalte sollten sich auf vertraute und alltägliche Sachverhalte beziehen: Alltagssituationen in der Familie, Aktivitäten des Kindes, die es allein oder mit Geschwistern, auch am Wochenende, durchführt, ferner um Wünsche, Hoffnungen oder Sorgen in bezug auf die Gegenwart und Zukunft des Kindes.
- Die entsprechenden Fragen knüpfen an Überlegungen an, die sich Mütter bei verschiedensten Anlässen ihres Alltags selbst machen; z. B. bei Entscheidungen bezüglich des Kindes, bei Gesprächen über aktuelle Fragen der Kindererziehung (z. B. „Ich spiele gerne mit meinem Kind Lego, weil es dabei so richtig aufblüht“; „Es soll nicht aufstehen, das stört das Zusammensein in der Familie“).

2.2 Stichprobe

Befragt wurden 234 Mütter in Konstanz (n = 113) und Mannheim (n = 121) mit einem Kind zwischen 3½ und 4½ Jahren, etwa je zur Hälfte Mütter von Jungen und Mädchen. Ferner sollte die Hälfte der Haushalte Empfänger der sogenannten Elternbriefe sein (vorwiegend in Konstanz). Die Stichproben wurden nach Stadtteilen sozial gemischt gezogen; das war im Hinblick auf andere Fragestellungen, z. B. nach den familiären Lebensverhältnissen, notwendig. – Weitere Details zur Stichprobe und zum ganzen Verfahren befinden sich in „Feldbericht I“, „Feldbericht II“ und „Forschungsinstrumente“ (ARBEITSBERICHTE Nr. 7, Nr. 10 und Nr. 9).

Die solchermaßen in die Stichproben aufgenommenen Mütter können nicht als repräsentativ für alle Familien mit kleinen Kindern in der Bundesrepublik Deutschland gelten, auch nicht, wenn man sich lediglich auf die städtische Bevölkerung beschränkt. Die Verteilung wichtiger sozialer Merkmale wie Bildung, Zugehörigkeit zu Berufsgruppen, durchschnittliches Monatseinkommen, Anteil alleinerziehender Mütter weicht indessen nicht erheblich von der entsprechenden Charakteri-

sierung junger Familien in Deutschland ab. Obgleich sie also nicht repräsentativ ist und auch nicht darauf hin angelegt war, kann man festhalten, daß unsere Auswahl von Eltern keine herausragende Eigenheiten aufweist, auf die bei der Interpretation der Befunde besonders zu achten ist.

2.3 Durchführung der Untersuchung

Das Interview wurde in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen in Mannheim (ZUMA) auf der Basis von Arbeiten der internationalen Projektgruppe entwickelt. ZUMA führte auch Pretests durch, die sowohl der Instrumentenerprobung als auch der Überprüfung des gesamten Ablaufs im Feld dienten. Aufgrund der Pretest-Ergebnisse wurde die Endfassung des Instrumentes erstellt⁷.

Ebenfalls in Zusammenarbeit mit ZUMA erfolgte eine mehrtägige Interviewer-Schulung besonders ausgesuchter Interviewer: Sie waren in der Regel 30 Jahre und älter, umfaßten die Berufsgruppen Sozialarbeiter, Laboranten, Lehrer/innen und Psychologen/innen, Kinderärztin, Dipl.-Volkswirtin.

Die Interviews wurden den Eltern vorher schriftlich angekündigt. Die Interviewer führten zunächst ein Erstgespräch mit den Eltern mit dem Ziel, eine Verabredung für eine Interviewzeit zu bekommen, in der ein ungestörtes Gespräch über etwa zwei Stunden geführt werden konnte. Die Verweigerungsquote war gering, und die Interviews verliefen in sehr angenehmer Atmosphäre.

2.4 Vercodung der freien Äußerungen

Für die Antworten jedes Fragebereiches wurde ein inhaltsanalytisches Kategorienschema entwickelt, wobei darauf geachtet wurde, daß die Kategorien die Antworten der Mütter möglichst unverfälscht klassifizieren. Nach einer ausgiebigen Kodiererschulung, wobei zufriedenstellende Reliabilitäten erreicht wurden, wurden die 234 Interviews Fragebereich für Fragebereich kodiert.

3. Ergebnisse

3.1 Übersicht

Bei der Auswertung der Interviews erwiesen sich letztlich 13 Gesprächsthemen als ergiebig für die Analyse des alltäglichen Erziehungsverständnisses im eingangs umschriebenen Sinne. Diese Gesprächsthemen sind als Leitfragen (nicht identisch mit den Interviewfragen) in Tabelle 1, Spalte 2, aufgeführt. Die Zusammenstellung wirkt nicht mehr so systematisch wie die Befragung einmal angelegt war, aber die angesprochenen Bereiche sind deutlich erkennbar. Ferner informiert Tabelle 1 über

⁷ Wir möchten an dieser Stelle die große Sachkunde und den unermüdlichen Einsatz der Leiterin der Feldabteilung, Frau Erika BRÜCKNER besonders hervorheben. Ausführliche Angaben zu den verschiedenen Teilen der Feldarbeit enthalten die ARBEITSBERICHTE Nr. 7, Nr. 9, Nr. 10.

Tabelle 1: Häufigkeit von Aussagen zu 13 vorgegebenen Gesprächsthemen (Gesamtstichprobe, N = 234)

Gesprächsthemen	Anzahl absolut	Aussagen Prozent	Durchschnitt pro Befragte
1. Auf welche Eigenschaften legt die Mutter bei ihrem Kind besonderen Wert?	539	14	2,3
2. Worauf legt sie beim Kauf von Spielzeug Wert?	512	13	2,2
3. Weshalb macht sie bestimmte Aktivitäten besonders gerne mit dem Kind?	435	11	1,9
4. Wie wirkt es sich auf das Kind aus, daß sie mehr oder weniger Zeit für es hat?	333	8	1,4
5. Worauf achtet sie bei der Zusammenstellung der Mahlzeiten besonders?	298	8	1,3
6. Weshalb legt sie auf bestimmte Dinge im Verhalten des Kindes bei Tisch Wert?	296	8	1,3
7. Was empfiehlt sie anderen Eltern?	273	7	1,2
8. Was belastet oder entlastet die Mutter im Alltag?	272	7	1,2
9. Welche Erwartungen hat sie von ihrem Kind für die Zukunft?	215	5	0,9
10. Wie kann sie ihr Kind am besten unterstützen?	203	5	0,9
11. Weshalb legt sie auf bestimmte Dinge im Verhalten des Kindes bei Tisch keinen Wert?	199	5	0,9
12. Was meint sie zu den Rollenspielen des Kindes?	198	5	0,9
13. Woran könnte es liegen, daß sich das Kind bei Tisch noch nicht so verhält, wie es die Mutter wünscht?	164	4	0,7
Total	3937	100	16,8

die Häufigkeit von Aussagen bei den einzelnen Themen. Z. B. kamen die meisten Aussagen bei Fragen zu Kind-Eigenschaften auf die die Mutter besonderen Wert legt.

Die Gesamtheit der Aussagen wurde inhaltsanalytisch in 17 Kategorien eingeordnet, unabhängig davon, bei welchem der 13 Themen eine Aussage auftauchte. Die 17 Kategorien stehen für „Orientierungen“ im alltäglichen Erziehungsverständnis hinsichtlich Pflege und Erziehung eines kleinen Kindes. Relativ die meisten Aussagen kamen zu „Leistungskompetenzen“ (Intelligenz, Selbständigkeit, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer), „seelisches Wohlbefinden“ und „gesundheitliches Wohlergehen“ des Kindes (vgl. Tabelle 2). Die Aufstellung der Tabelle 2 repräsentiert eine nach Wichtigkeit (abgeleitet aus der Nennungshäufigkeit) geordnete Liste handlungsleitender Orientierungen bei der Pflege eines kleinen Kindes.

Tabelle 2: Inhaltsanalytisch erfaßte „Orientierungen“ des alltäglichen Erziehungsverständnisses hinsichtlich Pflege und Erziehung des Kindes; Gesamtstichprobe (N = 234)

Orientierungen	Anzahl Personen absolut	Anzahl Aussagen absolut	Aussagen Prozent	Durchschnitt pro Befragte, die die Orientierung ansprach
1. Leistungskompetenzen	208	585	15	2,8
2. Seelisches Wohlbefinden des Kindes	202	555	14	2,8
3. Gesundheitliches Wohlergehen	207	444	11	2,1
4. Präferenzen des Kindes	203	355	9	1,8
5. Soziale Kompetenzen	145	282	7	1,9
6. Rücksichtnahme auf Mutter	167	257	7	1,5
7. Entwicklungsstand des Kindes	157	234	6	1,5
8. Entwicklung des Kindes allgemein	146	204	5	1,4
9. Gutes Benehmen	141	182	5	1,3
10. Folgsamkeit/Disziplin	119	141	4	1,2
11. Kreative Eigenschaften	137	137	3	1,0
12. Zeit für das Kind	107	130	3	1,2
13. Familiäre Harmonie	82	113	3	1,4
14. Eigenschaften d. Kindes	78	98	2	1,3
15. Gute Beziehung zum Kind	80	87	2	1,1
16. Ablehnung von Zwang als Erziehungsmittel	58	72	2	1,2
17. Motorische Fertigkeiten	54	61	2	1,1
Total:		3937	100	

Bei der folgenden Interpretation gehen wir von der Annahme aus, die Befragten seien eine typische Gesamtheit von Müttern mit kleinen Kindern, die über einen „kollektiven Wissensvorrat“ verfügen, d. h. wir interpretieren die Daten im Sinne von *Modalwerten* über das Erziehungsverständnis⁸.

Die Ergebnisse lassen wichtige Bausteine des alltäglichen Erziehungsverständnisses der Mutter erkennen, nämlich allgemeine Eigenschaften und Verhaltensweisen des Kindes (Leistungen, seelisches Wohlergehen, Gesundheit, Entwicklungsstand), solche über die Haltung der Mutter bzw. der Familie zum Kind. Des weiteren referieren die Mütter allgemeine gesellschaftliche Vorstellungen über Kinder und die damit zusammenhängenden Erfahrungen, wobei sie aber auch immer über das Kind als Person sprechen.

⁸ Wir wissen, daß diese Annahme in Anbetracht der Eigenheiten der Auswahl eine heuristische Hilfskonstruktion darstellt. Auf alternative Vorgehensweisen wird im letzten Teil des Aufsatzes eingegangen.

3.2 Spezifische Analyse

Eine Zuordnung der „Orientierungen“ zu den Gesprächsthemen stellt den ursprünglichen, gesprächsweisen Zusammenhang zwischen Thema und zugehöriger Aussage wieder her. Dies ist in Tabelle 3 geschehen. Für die Interpretation greifen wir zunächst auf die reinen Häufigkeiten zurück, mit denen bestimmte Inhalte bei bestimmten Themen angesprochen wurden. Hieraus kann man z. B. schließen, wie produktiv die jeweiligen Gesprächsthemen gewesen sind. Dies könnte unter anderem davon abhängen, wie vertraut die Mütter mit dem Thema sind und inwieweit sie sich selbst darüber bereits Gedanken gemacht haben.

Das Thema „Auf welche Eigenschaften und Fähigkeiten des Kindes legt die Mutter besonderen Wert“ weist die meisten Aussagen auf. Hierbei steht das Kind selbst und nicht bestimmte Aktivitäten und Alltagssituationen im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Ein anderes auf das Kind zentriertes Thema, nämlich die „kindbezogenen Zukunftserwartungen der Mutter“ (Thema 9), hat zu wesentlich weniger Aussagen geführt. Der Grund mag darin liegen, daß im Gegensatz zu den „Zukunftserwartungen“ bei den Aussagen über „wichtige Eigenschaften“ konkrete Alltagserfahrungen beim Umgang mit dem Kind zugrunde liegen, auch ist die „Gegenwart“ näher als die Zukunft.

Ein weiterer Unterschied in der Nennungshäufigkeit bei einem vergleichbaren Thema scheint bemerkenswert: Es treten weitaus mehr Nennungen zu dem Thema „weshalb die Mutter auf bestimmte Verhaltensweisen bei Tisch Wert legt“ (Thema 6) auf als bei dem Thema „weshalb sie auf bestimmte Dinge im Verhalten des Kindes bei Tisch keinen Wert legt“ (Thema 10). Man kann die Ursachen solcher Unterschiede nicht genau ermitteln. Allerdings läßt sich in diesem Fall vermuten, daß es den Müttern näher liegt, gewissermaßen „positive Ziele“ im Umgang mit dem Kind zu nennen als zu vermeidende Eigenschaften. Erziehung wird, zumindest in den Aussagen, als eine positive Gestaltung des Umgangs mit dem Kind dargestellt; möglicherweise besteht jedoch ein Unterschied zwischen Wissen und Handeln, da es im Alltag, wie die Erfahrung zeigt, oft auch um Abwehr bzw. Kritik unerwünschten Handelns geht.

Vergleichsweise selten erfolgen Aussagen, die einen Bezug zum Freiraum des Kindes, Ablehnung von Zwang (Thema 16), ferner Wert auf die Ausbildung und die Förderung physischer Fertigkeiten (Thema 17) legen sowie die Bindung zwischen Mutter und Kind (Thema 15) ansprechen. Die Mutter-Kind-Beziehung wird vielleicht deswegen weniger genannt, weil sie für viele Mütter bereits selbstverständlicher Teil ihrer Bemühungen um das seelische Wohlergehen des Kindes ist⁹.

Ein Vergleich der Häufigkeiten bei den 17 Orientierungen zeigt, daß es zu jedem Gesprächsthema eine Orientierung gibt, die vergleichsweise häufig auftritt. Das gilt besonders für „Auf welche Eigenschaften legt die Mutter bei ihrem Kind besondere

⁹ Diese letzte Feststellung weist auf eine Frage hin, die wir im Rahmen der bisherigen Analysen noch nicht befriedigend zu beantworten vermochten: Wann wird in den Interviews von den Befragten „Selbstverständliches“ explizit genannt, wann als bekannt vorausgesetzt.

Tabelle 3: Häufigkeit von Aussagen über alltägliche Erziehungsvorstellungen klassifiziert nach Gesprächsthemen und „Orientierungen“ (Gesamtstichprobe, N = 234)

Gesprächsthemen	Orientierungen*																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Alle
1. Auf welche Eigenschaften legt die Mutter bei ihrem Kind besonderen Wert?	101	80	66	-	198	-	-	8	51	13	-	-	-	-	-	-	22	539
2. Worauf legt sie bei Spielzeug Wert?	116	7	47	127	-	-	60	57	-	87	-	-	-	-	-	-	11	512
3. Weshalb macht sie bestimmte Aktivitäten besonders gerne mit dem Kind?	20	38	7	117	-	142	-	46	-	16	-	-	-	-	41	-	8	435
4. Wie wirkt es sich auf das Kind aus, daß sie mehr oder weniger Zeit für es hat?	35	133	-	-	29	-	-	76	-	28	-	-	-	-	32	-	-	333
5. Worauf achtet sie bei der Zusammenstellung der Mahlzeiten besonders?	-	-	198	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	298
6. Weshalb legt sie auf bestimmte Dinge im Verhalten des Kindes bei Tisch Wert?	5	-	62	-	-	33	23	-	152	-	-	21	-	-	-	-	-	296
7. Was empfiehlt sie anderen Eltern?	17	99	-	-	15	-	-	-	-	-	17	52	36	6	-	11	20	273
8. Was belastet oder entlastet die Mutter im Alltag?	14	54	34	-	6	-	-	-	-	31	-	78	41	-	14	-	-	272
9. Welche Erwartungen hat sie von ihrem Kind für die Zukunft?	142	15	-	-	12	-	-	-	22	-	-	-	-	24	-	-	-	215
10. Wie kann sie ihr Kind am besten unterstützen?	35	55	5	11	22	-	-	15	-	-	9	-	-	15	-	36	-	203
11. Weshalb legt sie auf best. Dinge im Verhalten des Kindes bei Tisch keinen Wert?	-	15	25	-	-	36	30	-	-	-	-	-	15	53	-	25	-	199
12. Was meint sie zu den Rollenspielen des Kindes?	8	59	-	-	-	46	64	10	-	-	11	-	-	-	-	-	-	198
13. Woran könnte es liegen, daß sich das Kind bei Tisch noch nicht so verhält, wie es die Mutter wünscht?	92	-	-	-	-	-	57	-	-	15	-	-	-	-	-	-	-	164
Total	585	555	444	355	282	257	234	204	182	141	137	130	113	98	87	72	61	3937

Anmerkung: * Zur Benennung der Orientierungen vgl. Tabelle 2, Spalte 1.

ren Wert?“ (Orientierung Nr. 1). Wie ist nun zu erklären, daß hier die sozialen Kompetenzen weit häufiger angesprochen werden als kognitive Kompetenzen? – Zu bedenken ist, daß 3½- bis 4½-jährige Kinder in diesem Altersabschnitt vermehrt in Kontakt zu anderen Kindern kommen, so z. B. durch den Eintritt in den Kindergarten und durch die damit verbundenen Anforderungen an das Sozialverhalten. Hier kann die Mutter unmittelbar beobachten oder über die Kindergärtnerin erfahren, wie kontaktfreudig oder gehemmt, wie durchsetzungsfähig oder rücksichtsvoll ihr Kind gegenüber anderen ist. Dabei hat sie die Möglichkeit, das Verhalten ihres Kindes in sozialen Situationen unmittelbar mit dem Verhalten anderer Kinder zu vergleichen oder von anderen Erziehungspersonen ein Urteil über die sozialen Verhaltensweisen ihres Kindes zu erfahren. Diese direkte oder indirekte Vergleichsmöglichkeit ist bezüglich der kognitiven Leistungen nicht in solch großem Maße gegeben. Auch die entsprechenden Nennungen zum Thema der Alltagsbelastungen der Mutter weisen in diese Richtung. Man kann davon ausgehen, daß sich dies ändern wird, sobald das Kind in das schulpflichtige Alter kommt. Hinweise darauf ergeben sich bereits aus dem Befund zu „kindbezogenen Zukunftserwartungen“ (Nr. 9). Hier erscheinen den Müttern kognitive Kompetenzen für das spätere Leben vergleichsweise wichtiger als soziale¹⁰.

Kognitive Kompetenzen spielen eine bedeutende Rolle bei den Themen über wichtige Eigenschaften des Kindes (Nr. 1), Eigenschaften von Spielzeug (Nr. 2), Erwartungen für die Zukunft (Nr. 9) und den Gründen, weshalb es im Tischverhalten des Kindes noch nicht so recht klappt (Nr. 13); weniger bedeutsam erscheint ihre Rolle bei den Gründen für die Aktivitäten, die die Mutter besonders gerne mit ihrem Kind zusammen macht (Nr. 3), bei den Auswirkungen bei „Zeit für das Kind“ (Nr. 4), den Empfehlungen an andere Eltern (Nr. 7), den Belastungen oder Entlastungen im Alltag (Nr. 8) sowie den Meinungen zum Rollenspiel (Nr. 11).

Vergleicht man die Nennungshäufigkeiten der Orientierungen „kognitive Kompetenzen“ und „seelisches Wohlergehen“, so lassen sich in jenen Fällen, wo beide Inhaltskategorien auftauchen, ganz grob folgende Unterscheidungen treffen: Es gibt geringe Unterschiede in den Häufigkeiten beider Orientierungen (kognitive Kompetenzen, seelisches Wohlergehen) bei den Themen: „wichtige Eigenschaften des Kindes“ (Nr. 1), „Gründe für die bevorzugten Aktivitäten“ (Nr. 3), „Unterstützung des Kindes“ (Nr. 12). – Mäßige Unterschiede gibt es bei Alltagsbelastungen (Nr. 8) und bei Meinung zum Rollenspiel (Nr. 11). – Große Unterschiede sind zu beobachten bei: Eigenschaften von Spielzeug (Nr. 2), Auswirkungen von „Zeit für das Kind“ (Nr. 4), Empfehlungen an andere Eltern (Nr. 7) und Erwartungen von dem Kind für die Zukunft (Nr. 9).

Mit wenigen Ausnahmen (wichtige Eigenschaften des Kindes und Gründe für bevorzugte Aktivitäten mit dem Kind) wird um so häufiger über kognitive Kompetenzen gesprochen, je seltener die Äußerungen zum „seelischen Wohlergehen“ sind und umgekehrt. Diese Kovariation liefert nicht nur Ansätze für die Erklärung themenspezifischer Häufigkeiten von Aussagen über kognitive Kompetenzen und

¹⁰ Die darin zum Ausdruck kommende Auffassung ist neueren Überlegungen in der Vorschulpädagogik verwandt, in denen ebenfalls dem Erwerb sozialer Kompetenz größeres Gewicht beigemessen wird als demjenigen kognitiver Kompetenzen. Das äußert sich beispielsweise in der Abkehr von Bemühungen um Früh-Lesen und Früh-Schreiben.

über das seelische Wohlergehen des Kindes, sondern weist auch darauf hin, daß es in vielen Situationen den Müttern schwerfällt, beiden Gesichtspunkten gleichermaßen Rechnung zu tragen. Daß dies für das Thema „wichtige Eigenschaften des Kindes“ nicht zutrifft – also für einen Bereich, der es den Müttern erlaubt, ihre Wünsche relativ uneingeschränkt zum Ausdruck zu bringen –, deutet an, wo möglicherweise die Erklärungsgründe für die Diskrepanz der beiden Orientierungen in den Erziehungsvorstellungen der Mütter zu suchen sind: nämlich in der Ausrichtung auf gesellschaftliche Vorstellungen von den Aufgaben einer Mutter eines kleinen Kindes und der Bedeutung, die bestimmten Aktivitäten in bezug auf das Kind beigemessen wird. Auch kann man vermuten, daß die Fragen nach den wichtigsten Eigenschaften des Kindes auf seine „konkrete Individualität“ bezogen werden; auf diesen Begriff wird in der Diskussion näher eingegangen.

Mit solchen Gesichtspunkten sind wir bei der naheliegenden Frage nach den Strukturen des alltäglichen Erziehungsverständnisses. Diese Frage ist bei unserer Vorgehensweise (Inhaltsanalyse zum Zwecke der Deskription der „Bausteine“ des Erziehungsverständnisses) näherungsweise beantwortbar: Wir können feststellen, welche Orientierungen miteinander vorkommen; daraus schließen wir auf eine Relation und damit auf eine zugrundeliegende Wissensstruktur. Dazu führten wir korrelationsstatistische Analysen durch, die teils befriedigende, teils inkonsistente Befunde erbrachten¹¹.

Da kein durchgängiges und übertragbares Strukturmodell aufgedeckt werden konnte, beschränken wir uns hier auf einige wenige Aussagen und müssen wohl andere methodische Zugänge hinzunehmen, z. B. idiographische Analysen, was aber diesen Bericht sprengen würde¹².

Auf jeden Fall kann festgehalten werden, daß fast alle Befragten vier Orientierungen eingebracht haben: Leistungskompetenzen, seelisches Wohlbefinden, gesundheitliches Wohlergehen und Präferenzen des Kindes (vgl. Tab. 2). Dabei sind die ersten drei Orientierungen relativ themenunabhängig, während die vierte und alle weiteren Orientierungen themenspezifischer sind. D. h. die Verknüpfungen hängen nach unseren Daten eher an den Themen und weniger an Personen. Daraus kann insgesamt der Schluß gezogen werden, daß es so etwas wie einen gemeinsamen Fundus allgemein geteilter Orientierungen im Erziehungsverständnis kleiner Kinder gibt.

3.3 Unterschiede nach Sozialvariablen

Analysiert wurden die Häufigkeiten der Orientierungen in Abhängigkeit verschiedener Sozialvariablen, von denen vier theoretisch und praktisch ergiebig waren: Jungen-Mütter vs. Mädchen-Mütter, formaler Bildungsgrad der Mutter (jeweils höchster Schulabschluß), Status (Bildungsgrad × Berufsgruppe des Haushaltsvor-

¹¹ Wir verweisen auf die entsprechenden Ausführungen in ARBEITSBERICHT Nr. 13 Teil B.

¹² Unter idiographischen Analysen verstehen wir die Ermittlung der Argumentationsstrukturen in den Antworten eines Individuums. Entsprechende Arbeiten sind in Gang. Eine spezifische Schwierigkeit dieser Vorgehensweise besteht darin, daß die Strukturen sich rasch verzweigen und entsprechend vielfältig sind; Quantifizierungen sind deshalb schwierig, nicht zuletzt auch deswegen, weil solche Analyseverfahren sehr zeitaufwendig sind und man deshalb bei der Zahl der zu bearbeitenden Fälle rasch an praktische (u. a. finanzielle) Grenzen stößt.

stands) und „Index familiärer Lebenssituationen“ (vgl. 3.3.4). Bei der Interpretation der Befunde ist zu bedenken, daß ihnen zwei gewissermaßen entgegengesetzte „Tendenzen“ zugrundeliegen. Die eine läßt sich mit folgender Überlegung charakterisieren: Die befragten Mütter gehören, im ganzen betrachtet, der gleichen „Gesellschaft“ bzw. Kultur an, auch der gleichen Generation, die Themen beziehen sich auf eine eng umschriebene Aufgabe; dies läßt Homogenität der Antworten erwarten. Die andere „Tendenz“ bewirkt das Gegenteil, also Heterogenität. Dafür spricht, daß die Mütter als Individuen sich auf ihre Kinder als Individuen beziehen. Die Analyse nach Sozialvariablen weist somit gleichzeitig auf relative Differenzierungen hin. Zur Vereinfachung der Darstellung werden im folgenden nur statistisch signifikante Unterschiede berichtet.

3.3.1 Unterschiede zwischen Jungen-Müttern und Mädchen-Müttern

Die Stichprobe bestand etwa je zur Hälfte aus Mädchen-Müttern und Jungen-Müttern. Da das Interview nicht speziell auf die Erfassung von Geschlechtsunterschieden hin angelegt war, können die Antworten bei strenger Auslegung nicht als Vergleich zwischen Jungen und Mädchen interpretiert werden. – Es gibt hier und dort geringe numerische Unterschiede hinsichtlich der absoluten Häufigkeit von Orientierungen, doch nirgendwo erreichen sie statistische Signifikanz. Nur wenn geprüft wird, ob eine Orientierung überhaupt genannt wird oder nicht, treten zwei (leicht signifikante) Unterschiede auf: Mehr Mädchen-Mütter sprechen über „soziale Kompetenzen“ und mehr Jungen-Mütter erwähnen Gesichtspunkte zu „Entwicklung allgemein“.

Trotz der eingangs erwähnten Einschränkung war diese hohe Übereinstimmung nicht zu erwarten, denn die Alltagsbeobachtung legt nahe, daß es Unterschiede im Erziehungsverständnis im Hinblick auf Jungen und Mädchen gibt, auch dann, wenn kein direkter Vergleich vorgenommen wird¹³.

3.3.2 Bildungsgrad

Orientierungen sind Ausdruck einer bestimmten Art von Wissen. Darum kann man Zusammenhänge zwischen dem Auftreten von Orientierungen und Bildungsgrad der Befragten erwarten. – Die Klassifikation der Befragten erfolgte nach dem höchsten formalen Schulabschluß: Hauptschule, mittlere Reife (oder Äquivalent) und Abitur (oder Äquivalent).

Je höher der Bildungsgrad, desto mehr Befragte erwähnten „Entwicklung des Kindes allgemein“, „Soziale Kompetenz“, „Kreative Eigenschaften“, „Motorische Fertigkeiten“. Umgekehrt wird „Familiäre Harmonie“ seltener erwähnt, besonders bei Befragten mit Abitur. Nach dieser Aufstellung stehen Gesichtspunkte individu-

¹³ Die Daten der Analyse der Schilderungen des Kindes (vgl. ARBEITSBERICHT Nr. 13, Teil A) bestätigen ein hohes Maß an Übereinstimmung, lassen aber auch einige Unterschiede erkennen. – Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß im parallel durchgeführten amerikanischen Projekt Unterschiede in den Schilderungen und den Beurteilungen der Mädchen und Jungen auftraten, wobei eine wichtige intervenierende Variable Art und Umfang der Erwerbstätigkeit der Mutter ist. Vgl. hierzu: COCHRAN & HENDERSON, 1982.

eller Tüchtigkeiten in engem Zusammenhang mit dem Bildungsgrad, während interpersonelle Beziehungen demgegenüber zurückzutreten scheinen. Man kann in diesem Befund ein (weiteres) Indiz dafür sehen, daß eine gewisse Art des Verständnisses von Individualität mit dem Bildungsgrad zusammenhängt.

3.3.3 Status

Es wurden vier Statusgruppen gebildet: Untere Schicht, untere Mittelschicht, obere Mittelschicht und oberste Schicht. Je höher die Schicht, desto häufiger werden erwähnt: „Gesundheitliches Wohlergehen“, „Soziale Kompetenzen“, „Rücksichtnahme auf Mutter“ (besonders häufig in der unteren und oberen Mittelschicht), „Kreative Eigenschaften“, „Motorische Fertigkeiten“ und „Familiäre Harmonie“. Bei „Zeit für das Kind“ reagieren die Angehörigen der vier Schichten (signifikant) uneinheitlich, der Gesichtspunkt taucht vergleichsweise häufiger auf bei der oberen Mittelschicht, gleich häufig genannt bzw. nicht genannt wird er in der unteren Schicht, unterrepräsentiert ist er in der unteren Mittelschicht, und in der obersten Schicht überwiegen leicht die Nicht-Nennungen.

Dieser Befund verweist u. a. auf die noch wenig untersuchte Bedeutung des Zeitverständnisses bzw. Zeiterlebens im familiären Alltag. An dieser Stelle ist etwa darauf hinzuweisen, daß „Zeit für das Kind haben“ sowie „mehr Zeit für sich selbst haben“ bei der Erörterung von Erleichterungen und Erschwernissen im familiären Alltag als Themen auftreten (ARBEITSBERICHT Nr. 11)¹⁴.

3.3.4 Lebenssituation

Es ist allgemein üblich, den sozialen Status bzw. die Schichtzugehörigkeit anhand eines Indexes zu bestimmen, z. B. abgeleitet aus Bildungsstand, beruflicher Position o. ä. Im Hinblick auf das Ziel, das Erziehungsverständnis von Müttern zu charakterisieren, vermag dies wenig zu befriedigen, denn üblicherweise läßt der Berechnungsmodus keinen Platz für den Einbezug des subjektiven Beitrags, den eine Person für die Festlegung ihrer Sozillage leistet. Dies ist jedoch für ihr Verhalten und für ihr Verständnis von Bedeutung. Dieser Beitrag ist allerdings schwierig zu erfassen. Wir haben versucht, einen ersten Schritt in diese Richtung zu gehen. Zu diesem Zweck haben wir uns bemüht, die verschiedenen Komponenten präziser zu umschreiben und zu gewichten sowie unterschiedliche empirische Konstellationen der Zusammensetzung zu berücksichtigen. Das führte zur Entwicklung eines Verfahrens, das ursprünglich „Index familiärer Ökologien“, später „Index familiärer Lebenssituationen“ genannt wurde (PAPE 1981; FISCH, LÜSCHER & PAPE [in Vorb.]). Die Grundidee besteht darin zu ermitteln, welche Konfigurationen für 10 Variablen, die

¹⁴ Zur Berücksichtigung der Bedeutung von Zeit im familiären Alltag und im Sozialisationsgeschehen gehört u. a., daß man den Sinn subjektiver Zeitvorstellungen gebührend berücksichtigt. „Subjektive Zeit“ ist eine Komponente von „Identität“. – Zeit für sich selbst haben bedeutet somit, über Chancen individueller Entwicklung verfügen und sich dessen bewußt sein bzw. dies zu wünschen. – Im weiteren stellt der familiäre Alltag eine Reihe komplexer mehrschichtiger zeitlicher Koordinationsaufgaben: Lebensläufe sind aufeinander abzustimmen, kurz- und mittelfristige Bedürfnisse abzuwägen und entsprechende Chancen zuzuteilen. – Schließlich spielen Zeitvorstellungen insofern eine Rolle, als die Familie und hier in ganz besonderer Weise die Eltern-Kind-Beziehungen dauerhaft und in gewisser Weise unauflöslich sind (vgl. hierzu z. B. LÜSCHER 1974, WERTHEIMER 1982, ELDER 1981).

sich auf die Person, die Wohnverhältnisse und die sozio-ökonomischen Verhältnisse beziehen, empirisch auftreten und hiervon Typen von Lebenssituationen zu bilden. Die ursprünglich zehn Typen wurden analog zum Status zu vier Gruppen nach Günstigkeit der Lebenssituationen vereinigt. Je günstiger die Lebenssituation, desto häufiger findet Erwähnung: „Gesundheitliches Wohlergehen“, „Familiäre Harmonie“, „Soziale Kompetenzen“, „Kreative Eigenschaften“, „Motorische Fertigkeiten“, „Präferenzen des Kindes“, „Entwicklung des Kindes“.

Die Wahrscheinlichkeit, im Alltag auf eine bestimmte mütterliche Orientierung und damit auf ein bestimmtes Erziehungsverständnis zu treffen, hängt nicht nur von den Orientierungen ab (zur Erinnerung: die ersten vier Orientierungen der Tabelle 2 sind fast durchgängig verbreitet) sondern auch mit bestimmten sozialen Variablen zusammen: Bildung ist bedeutsam, jedoch kovariieren komplexere Variablen wie Schicht oder Lebenssituation stärker. Das bedeutet, daß eine Bewertung des (abstrakten Konzepts) Erziehungsverständnisses die Lebenssituation bzw. die soziale Lage in einer hier nicht bis ins Letzte aufklärbaren Weise einzubeziehen hat. Aus dem unmittelbaren Umgang mit unseren Daten haben wir den Schluß gezogen, daß die Zusammenhänge zwischen einer (wie immer definierten) sozialen Lage und dem Erziehungsverständnis von Müttern differenzierter darzustellen sind als es die lange vorherrschenden Auffassungen einer schichtspezifischen Sozialisationsforschung nahelegen. D. h. also daß die Erörterung des Themas sich allen Versuchen der Komplexitätsreduktion durch begriffliche Konzepte wie „Schicht“ oder „Klassen“ dann entzieht, wenn man bereit ist, bei den Betroffenen und ihrem Verständnis des familiären Alltags anzusetzen: Es gibt dann weitaus weniger Homogenität und eindeutige Relationen innerhalb einer Gruppierung als es die begrifflichen Konzepte nahelegen möchten.

4. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Aufsatz referieren wir die Ergebnisse von Bemühungen zur Beschreibung des alltäglichen Erziehungsverständnisses junger Mütter. Die empirische Grundlage bilden Interviews mit 234 Müttern eines Kindes zwischen 3½ und 4½ Jahren. Die Fragen bezogen sich auf die Gestaltung des familiären Alltags und die Schilderung einiger immer wiederkehrender Situationen, nämlich Spielen mit dem Kind, Gestaltung der Mahlzeiten und das Zubettgehen sowie auf einige allgemeine Gesichtspunkte. Die Antworten konnten ohne irgendwelche Vorgaben gegeben werden, wurden soweit wie möglich wörtlich mitgeschrieben und in der Folge inhaltsanalytisch ausgewertet. Auf diese Weise konnten in der Erörterung von 13 Themen 17 Orientierungen identifiziert werden, d. h. zusammenfassende, situationsübergreifende Aussagen, unter denen „Leistungskompetenzen“ und „Seelisches Wohlbefinden des Kindes“ eine besonders hohe durchschnittliche Häufigkeit aufweisen, also eine Orientierung, die sich auf gesellschaftliche Standards und eine solche, die sich auf die Individualität des Kindes bezieht.

Zwischen Müttern, die einen Jungen und solchen, die ein Mädchen geschildert haben, besteht weitgehende Übereinstimmung. Dies ist in einem hohen Maße auch beim Vergleich der Mütter entsprechend ihrem Bildungsgrad und dem – davon nicht unabhängigen – sozialen Status der Fall. Allerdings zeigen sich hier auch Unterschiede; in den Antworten der höheren sozialen Schichten kommen Äußerungen,

die sich auf die Individualität des Kindes beziehen, etwas stärker zur Geltung¹⁵. Darüber hinaus sind wir der Auffassung, daß es wünschenswert ist, zur sozialen Charakterisierung der Familien ein differenzierteres Maß zu entwickeln als die üblichen Kennzeichnungen sozialer Schichten. Wir selbst haben erste ermutigende Versuche mit einem konfigurationsanalytisch gewonnenen Index von Lebenssituation unternommen.

Mit unseren Bemühungen, das alltägliche Erziehungsverständnis der Eltern zu systematisieren, sind wir auf unerwartete, teilweise erhebliche Schwierigkeiten gestoßen. Dazu möchten wir abschließend einige Überlegungen vorlegen. Wir beziehen dabei auch, soweit tunlich, Erfahrungen mit ein, die wir in anderen, hier nicht ausführlich referierten Teilen des Forschungsvorhabens gemacht haben (vgl. hierzu die ARBEITSBERICHTE 11–14).

In den ersten Phasen unserer Analysen wurden wir paradoxerweise von einem simplen Sachverhalt überrascht: Die Aussagen der Mütter über den alltäglichen Umgang mit dem Kind enthalten viel Selbstverständliches, Triviales und viele Allgemeinheiten. Im weiteren finden sich zahlreiche Details über die persönlichen Verhältnisse und die persönlichen Eigenschaften der Familienangehörigen, Informationen also, die kaum systematisch auswertbar scheinen. Kurz: Schilderungen des Alltages sind über weite Strecken eben „alltäglich“ und sehr persönlich. – Im Laufe der Zeit gelang es uns dann, diese „Trivialität“ des Alltages besser zu verstehen, und daraus ergab sich, zusammenfassend, folgendes Bild:

Das alltägliche Erziehungsverständnis junger Eltern weist zwei Grundzüge auf, nämlich übergreifende Generalisierungen und individuelle Besonderheiten. Das erste bezieht sich auf allgemeine Vorstellungen über gesellschaftliche Werte und Normen und hat nicht selten gewissermaßen weltanschauliche Züge; das zweite beruht auf individuellem Erleben und umfaßt ein spezifisches Verständnis von Individualität.

Für letzteres möchten wir – in formaler, teilweise auch inhaltlicher Anlehnung des Begriffes „le temps vécu“ von MINKOWSKI (1971) – die Bezeichnung „individualité vécu“ vorschlagen: gelebte Individualität. Gemeint ist der schwierig zu umschreibende Sachverhalt, daß die Eltern ihre Kinder (und sich selbst) im Alltag in einer besonderen Weise als Individuum erleben, nämlich als „Sylvia“ oder „Markus“, nicht als Individuum schlechthin, sondern als „konkrete“ Individuen. Diese Art von Individualität ist in den Schilderungen der Eltern teils das „Ziel“, teils der „Grund“ des Handelns, bisweilen ohne nähere Spezifizierung. Dieser Sachverhalt ist für das Verständnis des Handelns wichtig, denn „gelebte Individualität“ ist in der Realität eine seiner Komponenten¹⁶.

Diese Beobachtungen legen für einen in der sozialisationstheoretischen Literatur behandelten Sachverhalt eine vom üblichen abweichende Interpretation nahe. In den meisten Umschreibungen von Sozialisation wird – richtigerweise – festgestellt,

¹⁵ Gleiches gilt sinngemäß auch für die Aussagen der Väter in der Erhebung über Erleichterungen und Erschwernisse im familiären Alltag.

¹⁶ Diese Überlegungen lassen sich auch auf das Verständnis elterlicher Autorität anwenden, deren Legitimation dadurch gesehen werden kann, daß die Eltern Sachwalter der „konkreten“ Individualität des Kindes sind (LÜSCHER 1980).

daß es sich dabei um einen Prozeß der Herausbildung von Individualität handelt. Dies sollte man nicht nur abstrakt sondern auch konkret verstehen: Im Sozialisationsgeschehen ist Individualität gewissermaßen „konkret gegenwärtig“. Das bedeutet auch, daß man in sozialwissenschaftlichen Analysen bei der Ermittlung der Bestimmungsgründe des Handelns irgend einmal an die Grenzen der Systematisierbarkeit stößt, nämlich dort wo Sozialisation zum idiographischen Geschehen wird. Anders ausgedrückt: Wenn in Sozialisation potentiell bzw. aktuell Individualität gebildet wird, ist dieser auch in der Beschreibung der Ergebnisse Rechnung zu tragen. In diesem Sinne ist Sozialisation ein „offenes Geschehen“ (LÜSCHER 1977).

Überlegungen dieser Art legen im weiteren eine These zum Vergleich zwischen dem alltäglichen Erziehungsverständnis und sozialwissenschaftlichen Theorien nahe. Diese vermögen auf der einen Seite die umschriebenen konkreten individuellen Gegebenheiten nicht zu erfassen; das ist auch gar nicht bezweckt, denn die Theorien sollen generalisierbar sein. Der Einzelfall bildet nur ausnahmsweise die empirische Grundlage; üblich sind Auswahlen, seien sie repräsentativ oder nicht. Auf der anderen Seite gilt es nicht als korrekt – Ausnahmen bestätigen die Regel – sozialwissenschaftliche Befunde und Erklärungen so weit zu verallgemeinern, daß sie den Charakter von „Weltanschauungen“ bekommen. Sozialwissenschaftliche Analysen von Sozialisation sind, ausgesprochen oder unausgesprochen, Variationen von „Theorien mittlerer Reichweite“. Innerhalb ihrer Reichweite sind der präzise empirische Bezug, die sorgfältige Überprüfung von Häufigkeiten, die logische Konsistenz der Analysen und die sich daraus ergebende theoretische Systematik wichtige Kriterien. Der Bezug zum konkreten individuellen Handeln bleibt mittelbar. Anders die „Alltagstheorien“ der Eltern; sie handeln vom Leben und leben vom Handeln. Sie haben eine eigene Logik, die Ambivalenzen, auch Widersprüche zuläßt, da diese durch Handeln praktisch aufgelöst werden können. Wo dies nicht geschieht, ergeben sich allerdings oft pathologische, psychische und soziale Erscheinungen¹⁷.

Wir gestehen uns die spekulative Komponente dieser Überlegungen durchaus ein. Davon abgesehen legen unsere Analysen den Schluß nahe, daß Befragungen, die in vergleichsweise hohem Maße (u. a. durch Verzicht auf sozialwissenschaftlich entwickelte Antwortvorgaben) den Eltern Möglichkeiten zur freien Schilderung boten, wichtige Unterschiede zwischen dem alltäglichen Erziehungsverständnis von Müttern und Vätern und sozialwissenschaftlichen Theorien erkennen lassen.

Darin sehen wir eine Herausforderung für die weitere sozialwissenschaftliche Arbeit. Sie sollte unseres Erachtens stärker als dies bis anhin üblich ist, die Perspektive der Eltern als solche zu ermitteln versuchen. Nach unseren Erfahrungen neigen wir zur Ansicht, daß dabei Verfahren entwickelt werden sollten, die „ganzheitlicher“ als wir es bis jetzt getan haben die Schilderungen der einzelnen Mütter und Väter erfassen; allerdings sollte nicht darauf verzichtet werden, eine größere Anzahl von Personen miteinzubeziehen. Um die Arbeit in machbaren

17 Diesen versucht man bezeichnenderweise meistens nicht mit sozialwissenschaftlichen Theorien der umschriebenen Art zu begegnen, sondern mit Therapien, die wiederum auf ihre Weise, und oft sehr direkt „Individualität“ und „Weltanschauung“ aufeinander beziehen und nicht selten auch vermengen.

Dimensionen zu halten, wird man die Zahl der Gesprächsthemen beschränken müssen; ihre Auswahl wirft allerdings neue Fragen auf.

Was für die sozialwissenschaftliche Arbeit gesagt wird, gilt sinngemäß auch für die sozialpolitische, genauer die Familienpolitik und die praktische Sozialarbeit. Auch hier wäre es erwünscht, wenn der Perspektive der Eltern vermehrt Rechnung getragen würde. Denn sie sind auf ihre Weise „Experten“ für die Pflege und Erziehung der Kinder, zwar von unterschiedlicher Kompetenz (wie andere Experten auch), jedoch mit dem unbestreitbaren Vorteil einer jeden Tag von neuem genährten Erfahrung. Vor allem aber sind ihre „Theorien“ unmittelbar handlungsrelevant¹⁸.

Literatur

- ARBEITSBERICHT Nr. 1: Das Sozialisationswissen junger Eltern. Universität Konstanz, 1977.
- ARBEITSBERICHT Nr. 7: Feldbericht I zu den Untersuchungen über die Lebensverhältnisse junger Familien in Konstanz und Mannheim. Universität Konstanz, 1980.
- ARBEITSBERICHT Nr. 9: Forschungsinstrumente im Projekt „Das Sozialisationswissen junger Eltern“. Universität Konstanz, 1981.
- ARBEITSBERICHT Nr. 10: Feldbericht II zu den Untersuchungen über die Lebensverhältnisse junger Familien in Konstanz und Mannheim. Universität Konstanz, 1981.
- ARBEITSBERICHT Nr. 11: Lebenssituationen junger Familien. Universität Konstanz, 1982 (in Druck).
- ARBEITSBERICHT Nr. 12: Erleichterungen und Erschwernisse junger Familien. Universität Konstanz, 1982.
- ARBEITSBERICHT Nr. 13: Das Erziehungsverständnis junger Eltern. Universität Konstanz, 1982 (in Druck).
- ARBEITSBERICHT Nr. 14: Elternbriefe als Elternbildung. Möglichkeiten und Grenzen einer aktuellen familienpolitischen Maßnahme. Universität Konstanz, 1982.
- BERTRAM, H.: Aktuelle Formen und Probleme der Verbreitung von Sozialisationswissen in der Bundesrepublik Deutschland. In: K. LÜSCHER (Hrsg.), Sozialpolitik für das Kind. Stuttgart: Klett, 1979.
- BRIM, O. G.: Education for child rearing. New York: Russel Sage Foundation, 1965 (2. Aufl.).
- COCHRAN, M. & HENDERSON, C. R. Jr.: The ecology of urban family life: A summary report to the National Institute of Education. The comparative ecology of human development project. Cornell University, 1982.
- ELDER, G.: History and the family: The discovery of complexity. Journal of Marriage and the Family, 1981, 44, 489–518.
- FISCH, R., LÜSCHER, K. & PAPE, T.: Die Erfassung familiärer Lebenssituationen anhand objektiver Merkmale. (In Vorbereitung)
- HEIDER, F.: The psychology of interpersonal relations. New York: Willy, 1958. Deutsche Übersetzung: Psychologie der interpersonalen Beziehungen. Stuttgart: Klett, 1977.
- LAUCKEN, U.: Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart: Klett, 1974.
- LÜSCHER, K.: Time – A much neglected dimension in social theory and research. Sociological Analysis and Theory, 1974, 4, 101–117.
- LÜSCHER, K.: Perspektiven einer Soziologie der Sozialisation: Die Entwicklung der Rolle des Kindes. Zeitschrift für Soziologie, 1975, 4, 359–379.
- LÜSCHER, K.: Sozialpolitik für das Kind. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft Soziologie und Sozialpolitik, 1977, 19, 591–628.
- LÜSCHER, K.: Autorität in der Familie. Bildung und Erziehung, 1980, 33, 57–69.
- LÜSCHER, K.: Familienpolitik und Wissenssysteme: Das Beispiel der Elternbildung. In: F.-X. KAUFMANN (Hrsg.), Staatliche Sozialpolitik und Familie. München: Oldenbourg, 1982.
- LUKESCH, H.: Erziehungsstile. Pädagogische und psychologische Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer, 1975.

18 Selbstkritisch müssen wir anfügen: in welcher Weise die Verknüpfung von Erziehungsverständnis bzw. „Wissen“ und Handeln zustande kommt, vermochten wir mit unseren Untersuchungen nicht zu ermitteln – hier liegt noch ein weites Feld für gleichermaßen theoretisch und praktisch bedeutsame Forschungen.

- LUKESCH, H.: Elterliche Erziehungsstile. Psychologische und soziologische Bedingungen. Stuttgart: Kohlhammer, 1976.
- MECHLING, J.: Advice to historians on advice to mothers. *Journal of Social History*, 1975, 44–63.
- MINKOWSKI, E.: Die gelebte Zeit. Über den zeitlichen Aspekt des Lebens. Salzburg: Otto Müller, 1971 (Original: *Le temps vécu*, 1933).
- NAVE-HERZ, R.: Die Elternschule. Neuwied: Luchterhand, 1964.
- PAPE, T.: Ein Index zur Erfassung familialer Lebenswelten. Diplomarbeit an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Konstanz, Konstanz, 1981.
- SCHLOSSMANN, S. L.: Before home start: Notes toward a history of parent education in America, 1897–1929. *Harvard Education Review*, 1976, 46, 436–468.
- SCHÜTZ, A. & LUCKMANN, T.: Strukturen der Lebenswelt. Neuwied: Luchterhand, 1975.
- WERTHEIMER, E. S.: Zeit, Geschichte und Familientherapie. *Familiendynamik*, 1982, 7, 2–18.

Autoren: Prof. Dr. Rudolf Fisch, Dipl.-Psych. Thomas Pape, FG Psychologie
Prof. Dr. Kurt Lüscher, FG Soziologie, Universität Konstanz,
Postfach 5560, 7750 Konstanz