

Philosophische Fakultät der Universität Rostock

## **Erziehungskompetenz von Eltern**

### **Zur Notwendigkeit der Unterstützung elterlicher Erziehung durch Familienbildungsmaßnahmen**

Dissertation  
zur  
Erlangung des akademischen Grades  
Doctor philosophiae (Dr. phil.)  
der Philosophischen Fakultät  
der Universität Rostock

vorgelegt von:  
Birgit Höppner  
Rostock

Rostock, November 2007

[urn:nbn:de:gbv:28-diss2009-0162-5](http://urn.nbn.de/urn:nbn:de:gbv:28-diss2009-0162-5)

Dekan  
der Philosophischen Fakultät der  
Universität Rostock: Prof. Dr. Hans-Jürgen von Wensierski

Gutachter:

1. Prof. Dr. Wolfgang Nieke  
Universität Rostock  
Philosophische Fakultät  
Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik  
August-Bebel-Str. 28  
18055 Rostock
2. Prof.in Dr. Karin Bock  
Universität Rostock  
Philosophische Fakultät  
Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik  
August-Bebel-Str. 28  
18055 Rostock
3. Prof.in Dr. Karin Böllert  
Westfälische Wilhelms-Universität Münster  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung II: Sozialpädagogik  
Georgskommende 33  
48143 Münster

Tag der Einreichung: 20. November 2007

Tag der Verteidigung: 10. Juli 2009

## **INHALTSVERZEICHNIS**

<b>1.</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>5</b>
<b>2.</b>	<b>Die Gesellschaft im Umbruch.....</b>	<b>15</b>
2.1	Umbrüche und Wertprobleme .....	15
2.2.	Wertediskussion in Deutschland - Verhältnis von Werten und Erziehung.....	17
2.2.1	Anlass der Diskussion um das Verhältnis von Erziehung und Werten .....	19
2.2.2	Die Grundwertedebatte.....	21
2.2.2.1	Positionen .....	22
2.2.2.2	Begriff der Grundwerte .....	25
2.2.2.3	Pädagogische Ansätze .....	27
2.2.2.4	Zeitgenössische Kritik.....	30
2.2.3.	Werterzieherische Konzepte.....	32
2.2.4	Aktuelle Positionen .....	34
2.3.	Die Familie im Wandel .....	37
2.3.1.	Demographische Entwicklungen und Veränderungen im familialen Zusammenleben.....	41
2.3.1.1	Rückgang der Eheschließungen, höheres Heiratsalter und Zunahme der nichtehelichen Lebensgemeinschaften.....	42
2.3.1.2.	Geburtenrückgang .....	55
2.3.1.3	Zunahme der Scheidungshäufigkeit .....	72
2.3.2.	Familie – Erziehungsvorstellungen, Erziehungsziele und Erziehungsbedingungen von „gestern“ und „heute“ – .....	85
2.3.2.1	Erziehungsvorstellungen und Erziehungsziele im Wandel .....	87
2.3.2.2	Erziehungsleitbilder nach Altersgruppen .....	95
2.3.2.3	Schichtspezifische Erziehungsleitbilder.....	97
2.3.2.4	Wandel der Erziehungsbedingungen und warum Erziehung heute so schwierig geworden ist.....	99

<b>3.</b>	<b>Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen auf die junge Generation sowie deren Einstellungen und Wertvorstellungen.....</b>	<b>110</b>
3.1.	Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen auf die Kinder und Jugendlichen .....	111
3.2.	Werteorientierungen der Jugend .....	122
3.2.1.	Werteentwicklungstendenz bei Jugendlichen im zeitlichen Verlauf.....	122
3.2.1.1	Quantitativer Trend der Wertentwicklung bei Jugendlichen .....	123
3.2.1.2	Qualitativer Trend .....	126
3.2.2.	Wertorientierung der heutigen Jugend .....	131
3.2.2.1.	Besonderheiten der Geschlechter .....	137
<b>4.</b>	<b>Erziehungsgrundlagen .....</b>	<b>142</b>
4.1.	Kinderrechte .....	151
4.1.1.	UN-Konvention über die Rechte des Kindes .....	151
4.1.2.	Paragraph 1631 BGB, Absatz 2.....	152
4.2.	Bedürfnisse der Kinder – Annahme, Liebe und Vertrauen als Grundlage fürs Selbstwertgefühl –.....	156
4.2.1.	Liebe und Zuneigung.....	156
4.2.2.	Annahme.....	158
4.2.3.	Vertrauen .....	158
4.3.	Ebenen der Einflussnahme in der Erziehung .....	160
4.4	Die Bedeutung der Familie für die Entwicklung der Kinder .....	161
<b>5.</b>	<b>Eltern- und Familienbildung .....</b>	<b>171</b>
5.1.	Begriffserklärung, historische Entwicklung, rechtliche Grundlagen, Angebote, Aufgaben und Träger/Institutionen sowie empirischer Forschungsstand .....	171
5.2.	Stärkung der Eltern- und Familienbildung.....	179
5.3.	Zur Jugendministerkonferenz vom 22./23. Mai 2003 .....	181
5.4.	Präventionsansätze / -programme .....	186
5.4.1.	Klassifikation von Präventionsansätzen .....	187
5.4.2.	Anforderungen an Präventionsprogramme.....	193
5.4.3.	Internationale Programme .....	193
5.4.4.	Zusammenfassende Betrachtung .....	195
5.5.	Qualitätsanforderungen an Elternkurse.....	196

5.6.	Elternkurse – Ein Vergleich .....	197
5.6.1.	Triple P (Positive Parenting Programm) .....	198
5.6.2.	STEP - „Systematic Training for Effective Parenting“ .....	202
5.6.3.	Gordon-Training.....	205
5.6.4.	Starke Eltern - Starke Kinder .....	206
5.6.5.	Zusammenfassende Betrachtung.....	208
5.7.	Bewertung verschiedener Programme/Erziehungshilfen hinsichtlich ihrer empirischen Fundiertheit/Wirksamkeit .....	214
<b>6.</b>	<b>Empirische Untersuchung .....</b>	<b>218</b>
6.1.	Forschungsleitende Fragestellungen und Zielsetzungen der Studie sowie Hypothesen .....	218
6.2.	Beschreibung der Stichprobe .....	224
6.3.	Forschungsmethode sowie Darstellung und Auswertung der Ergebnisse .....	226
<b>7.</b>	<b>Elternbildungsprogramm .....</b>	<b>249</b>
7.1.	Elternbildungsprogramm – Zielsetzungen und Rahmenbedingungen .....	249
7.2.	Aufbau und Inhalt der Programmbausteine .....	257
<b>8.</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>271</b>

## 1. Einleitung

*Ich kann freilich nicht sagen, ob es besser werden wird, wenn es anders wird; aber so viel kann ich sagen, es muss anders werden, wenn es gut werden soll.*  
*(Georg Christoph Lichtenberg)*

Wir leben in einem alarmierten Land, in dem sich die Horrormeldungen jagen und dazu gehören neben den Themen Arbeitslosigkeit, Renten und Gesundheit auch die Themen Familie und Erziehung (KEUPP 2004, S. 7).

„Familie“ und „Erziehung“ sind ein stets beliebter Gegenstand von Fernsehsendungen, Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln, Ratgeber-Literatur sowie sozialwissenschaftlicher Forschung. Derzeit hat das Nachdenken über Familie und Erziehung – wieder einmal – Hochkonjunktur. Vermutlich auch deswegen, weil Erziehung – wieder einmal – zum Problem geworden ist (SCHNEEWIND, 2003, S. 4; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2005 a, S. 9 ff.). Doch sind heute die Erziehungsprobleme anderer Art als noch vor 20 oder 30 Jahren. Während früher die Kinder durch eine einengende, übermäßig autoritäre Erziehung in ihrer Entwicklung behindert wurden, scheint dies heute dadurch zu geschehen, dass sie aufgrund von Erziehungsresignation und Erziehungsunsicherheit kaum noch Grenzen kennenzulernen (ROTTHAUS 2005, S. 67). „Erziehung ist schwieriger geworden.“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2005: 10).

Viele hundert Millionen Euro, die für Elternzeitschriften und Erziehungsberater jährlich ausgegeben werden, eine deutlich steigende Anzahl von Rat suchenden Eltern in Erziehungsberatungsstellen sowie eine nicht übersehbare Konjunktur von populären Fernsehsendungen in Sachen Erziehung sind nur einige Anzeichen, die andeuten, dass in Erziehungsfragen zumindest ein Orientierungsbedarf besteht, den es früher so nicht gab (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005 a, S. 45). In jüngster Zeit häufen sich die Belege für die **These: die Erziehungskompetenz von Eltern nimmt ab.** „**Viele Erwachsene fühlen sich derart belastet, dass ihnen für die Aufgaben der Erziehung kaum noch Kraft bleibt, Überforderung, Hilflosigkeit und Unsicherheit nehmen zu**“. (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2005 : 10) Entsprechend nimmt für eine stets größer werdende Zahl von Kindern ihr psychisches und physisches Wohlbefinden sowie ihre Gemeinschafts- und Leistungsfähigkeit

ab (SCHNEEWIND 2003, S. 2, WYRWA 2001, S. 8 ff.). Als professioneller Helfer ist man natürlich jeweils mit den Extremen gesellschaftlicher Entwicklung konfrontiert. Jedoch scheinen die geschilderten Beobachtungen in überspitzter Form einen Wandel erzieherischer Haltungen und Einstellungen aufzuzeigen und Kernfragen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, unter denen Erziehung heute verläuft, zu verdeutlichen (ROTTHAUS 2005, S. 67).

Bereits mehr als zwei Jahre hält sich nun schon eine angeregte Debatte über Erziehungsfragen in der Öffentlichkeit, die wie kaum eine andere Aufsehen erregt, eine breite Beteiligung in Fachkreisen, bei Eltern und Politikern erlangt hat (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2005 a, S. 9 f.). „Das neu erwachte öffentliche Interesse an Bildung, Betreuung und Erziehung ist Ausdruck der gewachsenen gesellschaftlichen Bedeutung dieses Bereichs.“ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005 a: 31)

Das, was das Journalistenpaar Petra Gerster und Christian Nürnberger als „Erziehungsnotstand“<sup>1</sup> oder Susanne Gaschke als „Erziehungskatastrophe“<sup>2</sup> bezeichnen, traf den allgemeinen Unmut über aktuelle Zustände in Schule, Familie und Gesellschaft und regte zur privaten und öffentlichen Meinungsbildung über Erziehung an: berufstätige Mütter, Vaterlosigkeit, Medienkonsum, Grenzenlosigkeit, mangelnde Zeit der Eltern für ihre Kinder, fehlende normative Maßstäbe – diese und weitere Faktoren werden dafür verantwortlich gemacht, dass immer mehr Kinder Verhaltensauffälligkeiten und psychische Störungen zeigen, und Gewalt zum Alltag der Kinder gehört (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 17 f.).

In einem scharfen Kontrast von pro und contra erscheint „Familie“ seit einigen Jahren einmal als Hort, ein andermal als Tort,\* bewegt sich die gelebte Familie zwischen Lust und Frust. Auch in der wissenschaftlichen Szene lassen die Titel von einschlägigen Büchern und Presse-Mitteilungen – je nach Standpunkt der Autoren – erkennen, ob das gegenwärtige Erscheinungsbild der Familie mit Ablehnung oder Zustimmung bzw. Verunsicherung gesehen wird (SCHNEEWIND 1991, S. 28). Neben dem Begriff der Familie haben sich die Lebensbedingungen, -formen und -entwürfe von Familien im Verlauf der letzten Jahrzehnte stark verändert. Familien sehen sich mit Herausforderungen konfrontiert, die mit der zunehmenden Komplexität und Diversität gesamtgesellschaftlicher Rahmenbedingungen zusammenhängen, unter denen Familienleben heute gelebt und organisiert wird.

---

<sup>1</sup> Gerster, P./Nürnberger, C: Der Erziehungsnotstand, wie wir die Zukunft unserer Kinder retten, Berlin 2001

<sup>2</sup> Gaschke, S.: Die Erziehungskatastrophe, Kinder brauchen starke Eltern, München 2001

\* Kränkung, Unbill

Gegenwärtig resultieren solche Herausforderungen insbesondere aus dem Übergang zu einer Wissensgesellschaft, aus der Arbeitswelt, aus einer zunehmend stärker werdenden Mobilität, aus der (globalisierten) Ökonomie und der modernen Wirtschaft, aber auch aus Phänomenen wie Armut und soziale Ausgrenzung. Darüber hinaus hat die sozialwissenschaftliche Forschung seit geraumer Zeit einen Wandel familialer Beziehungen und Strukturen dokumentiert, der zusätzliche Anforderungen an die einzelnen Mitglieder der Familie sowie an das System Familie richtet (KEUPP 2004, S. 11 ff.; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 17 und 2005 a, S. 9. f.). Im Rahmen dieser Arbeit soll unter anderem auf die gesellschaftlichen Umbrüche im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts und Beginn des neuen 3. Jahrtausends eingegangen werden. Besonderes Augenmerk wird dabei auf Veränderungen im familiären Zusammenleben, auf die veränderten Lebens- und Erziehungsbedingungen von Familie gelegt sowie der Frage: Warum ist Erziehung heute so schwierig geworden? – nachgegangen.

Die entstandene Vielfalt an Lebens- und Familienformen, wie z. B. nichteheliche Lebensgemeinschaften, Alleinerziehende, Stieffamilien u. a. machen die Familienlandschaft interessanter und bunter. Nicht zuletzt sind es diese Wandlungsprozesse, die Familien immer wieder erneut zum Thema sozialwissenschaftlicher Bemühungen machen und „Familie“ im Gespräch halten (WALPER/PEKRUN 2001, S. 10).

In Anbetracht der entstandenen Vielfalt an alternativen Lebensformen soll ferner näher betrachtet werden, welchen Stellenwert die Familie heute noch in der Gesellschaft einnimmt. Zur Beantwortung werden vorrangig verschiedenste demoskopische Untersuchungsergebnisse sowie statistische Angaben herangezogen.

Zu vermuten bleibt jedoch, dass trotz der statistischen Zunahme an alternativen Lebensformen und journalistischen Feststellungen wie z.B. „Auflösung der Familie“ (WARNOW-KURIER vom 17.02.2002, S. 2) oder „Familie mit Kindern ein Auslaufmodell“ (NNN vom 12.01.2005, S. 1) von einer radikalen Abkehr von Familie nicht die Rede sein kann und die Bedeutung der Familie – gerade in Anbetracht der gestiegenen Anforderungen an Familien – noch steigt. Welche Bedeutung die Familie gerade im Hinblick auf die Entwicklung der Kinder hat, soll bei dieser Betrachtung Berücksichtigung finden.

Wertevielfalt und Individualismus bestimmen heute immer mehr das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft (ROMEIKE/IMELMANN 1999, S. 10). Die Werteproblematik ist seit geraumer Zeit verstärkt ins Zentrum des akademischen und öffentlichen Interesses gerückt, denn seit gut einem Jahrzehnt häufen sich die Klagen über die „neuen“ Kinder und „modernen“ Jugendlichen. Allgemein unterstellt wird ihnen ein Zuwachs an Aggressions- und

Gewaltpotential, an egoistischen wie sozial – rücksichtslosen Haltungen, an Verführbarkeit gegenüber Suchtmitteln aller Art, gegenüber extremistischen und antisemitistischen, rassistischen Gesinnungen und feindseligen Aktionen gegen Minderheiten, Polizisten, Pädagogen u.a.. Erzieher, Lehrer und Sozialarbeiter berichten zyklisch klagend aus ihrem Berufsalltag von alarmierenden Entwicklungen und die Medien mit ihrem unersättlichen Themenbedürfnis illustrieren diese Fachurteile mit der Schilderung dramatischer oder angeblich typischer Fälle. In der breiten öffentlichen Diskussion kommt es zu einer stets zunehmenden Bombardierung mit Schlüsselbegriffen wie Werteverlust, Wertewandel oder Werteverfall (FEES 2000, S. 28 f.). So warnt beispielsweise Ulrich Wickert<sup>3</sup> in einem Essay anhand zahlreicher Symptome unseres gesellschaftlichen Lebens vor einer „Herrschaft des Pöbels“, wenn sich der Prozess des Werteverlustes weiter fortsetze (GERNERT 1996, S. 93). Es bleibt dennoch zu mutmaßen, dass es sich nicht um einen generellen, ersatzlosen Verlust oder Verfall von Werten handelt, sondern eher um eine Veränderung im Wertehaushalt, welche einerseits auf Verlust von alten und Gewinn von neuen Wertorientierungen sowie auf Synthesen unterschiedlicher Werthaltungen beruht.

Die Werteproblematik soll in dieser Arbeit auch mit Inaugenschein genommen werden. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen hier unter anderem das Verhältnis von Erziehung und Werten sowie die Erziehungsziele und Wertevorstellungen von Familien der vergangenen letzten fünf Jahrzehnte bis zur Gegenwart. Ferner wird ein kurzer historischer Abriss der pädagogischen Wertediskussion in Deutschland dargestellt.

Außerdem wird der Versuch unternommen, ein Porträt der Jugendlichen in Deutschland zu zeichnen. Dazu gehören die Wertorientierungen der Jugendlichen genauso wie ihre Standpunkte zu Familie und Schule sowie ihre Erwartungen und Wünsche an die Zukunft. Spezielle Beachtung finden hierbei die Besonderheiten der Geschlechter.

Zur näheren Beleuchtung der Thematik werden umfangreiche wissenschaftliche Publikationen und Resultate repräsentativer Untersuchungen (z. B. die 14. und 15. Shell-Jugendstudie<sup>4</sup> sowie der Jugendsurvey 2003 des DJI<sup>5</sup>) herangezogen.

Des Weiteren geben gegenwärtig zahlreiche Fachberichte sowie auch meine eigenen Erfahrungen im Umgang mit Eltern im Bereich der Erziehungsberatung Anlass zur

---

<sup>3</sup> Wickert, U.: Der Ehrliche ist der Dumme – über den Verlust der Werte, Hamburg, 1994

<sup>4</sup> Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002, Zwischen pragmatischem Idealismus und robusten Materialismus, 14. Shell-Jugendstudie, Frankfurt am Main, 2002

Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2006, Eine pragmatische Generation unter Druck, 15. Shell-Jugendstudie, Frankfurt am Main, 2006

<sup>5</sup> Gille, Martina / Sardei-Biermann, Sabine / Geiser, Wolfgang / Rijke, Johann, 2006: Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-jähriger, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Vermutung, dass Eltern heute – aufgrund der Instabilität und Vielzahl von Werten – vermehrt damit überfordert sind, „Geborgenheit, Halt und Schutz zu geben sowie zugleich orientierende und organisierende Personen im kindlichen Lebensalltag zu sein.“ (ROMEIKE / IMELMANN, 1999: 10)

Für die Kinder bleibt zu erwarten, dass die Konsequenzen dieses gesellschaftlichen Trends sehr unterschiedlich sein werden, je nachdem, in welche bildungs-kulturelle, sozioökonomische und sozial-emotionale Familienkonstellation sie hineingeboren werden.

Traditionell besonders vernachlässigt, aber in seiner grundlegenden Bedeutung als immer wichtiger in Erscheinung tretend ist die Unterstützung und Förderung der Kompetenzen, speziell für die familiäre Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Nur wenn diese Kompetenzen durch entsprechende Förderung in zeitgemäßen Formen vermittelt werden, kann jenseits von Idealisierungen von Familie deren Leistungsfähigkeit herausgefordert werden (HÖTZEL 2003, S. 2). Deshalb muss der **Aufbau eines qualifizierten breitenwirksamen Angebots an Familien- und Elternbildung** ein zentrales Anliegen sein. So beschäftigt sich ein Kapitel mit dem Stellenwert der Eltern- und Familienbildung sowie der Notwendigkeit der Schaffung eines entsprechenden Bildungsangebotes für alle Eltern zur Stärkung ihrer Erziehungskompetenz, um in den jeweiligen Phasen von Familiengründung und Familienleben für die notwendige Kompetenz Sorge tragen zu können. Ferner wird in den Ausführungen über die Förderung der Erziehungskompetenz darauf eingegangen, wie wichtig die Vernetzung verschiedener Institutionen ist, wenn man Familien bei den zunehmenden Anforderungen an Erziehung unterstützen will.

Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Familienforschung ist es, unterstützende sowie belastende Faktoren im familialen Umfeld zu ermitteln. Dies beinhaltet eine Analyse von individuellen Merkmalen der Erziehenden und der Erzogenen sowie gesellschaftlicher Bedingungen in ihrem Einfluss auf die Familie. Analysieren sowie unterscheiden können, was Situationen ausmacht und Menschen prägt, gehört somit zu den Kernaufgaben. Mittels fundierter Beurteilungen von Entwicklungspotentialen oder Gefährdungsmomenten sowie von Lebensumständen sollen sowohl soziale und psychische Faktoren für Entwicklung und Gefährdung kenntnisreich erkundet als auch Wünsche, Ängste und Vorstellungen der Menschen selbst respektvoll berücksichtigt werden. Ziel dieser durchblickenden Anstrengungen ist es, zu realisierbaren Vorschlägen für sozialpädagogisches Handeln, so zum Beispiel für geeignete Hilfen bzw. notwendige Interventionen zu kommen, d. h. präventive

sowie korrektive Maßnahmen für den familialen Bereich zu entwickeln (PAETZOLD 1999, S. 198 ff.; SCHRAPPER 2005, S. 217).

Bereits über Jahrtausende hinweg wurden in Bezug auf die Erziehung von Kindern sowie der Selbsterziehung der Eltern die gleichen Fragen gestellt und beantwortet. Damals genauso wie heute ist das aktuelle Lamento über die allgemeine Überforderung und Hilflosigkeit vieler Eltern groß. Die Klagen und Beobachtungen über das Unvermögen der Eltern in Erziehungsfragen unterscheiden sich so nicht wesentlich von denen der Klassiker der Pädagogik, wie sie z. B. C. G. Salzmann, J. A. Comenius, J. J. Rousseau, F. Fröbel, J. H. Pestalozzi oder J. Korczak vorbrachten. Seitdem die Bedeutung von Erziehung ins Bewusstsein der Menschheit gerückt ist, gibt es auch **Ideen zur Unterstützung der Erziehungskompetenz von Eltern** – immer auf der Suche nach Beantwortung der Frage wie die „rechte“ Erziehung wohl auszusehen hätte. Fragen, wie z. B. was es heißt, ein „guter Vater zu sein“ (Fröbel) sind heute wie damals ebenso aktuell wie die Auseinandersetzungen mit pädagogischen Themen, wie sie beispielsweise Comenius im „Informatiorium der Mütterschul“ beschreibt. Hierzu gehören auch die Ausführungen zur Förderung der Selbstreflexion und Selbsterziehung der Erzieher (z. B. Salzmann) als Voraussetzung für jede Erziehung. Wer heute Elternbildung fordert sowie anbietet, steht somit in der Tradition dieser Pädagogen, deren Überlegungen zur Entlastung, Unterstützung und Begleitung von Familien nichts an Aktualität verloren haben. So schuf Fröbel 1840 beispielsweise mit seinem Kindergarten eine familienergänzende Institution, die dem heutigen Konzept einer Ganztagsbetreuung entspricht, in der nicht nur ausschließlich Kinder gefördert wurden, sondern auch den Müttern durch Aus- und Weiterbildung neue Kenntnisse und Handlungskompetenzen sowie neues Wissen vermittelt wurden, die sie im Alltag mit der Familie nutzen konnten, vergleichbar mit dem heutigen aktuellen Konzept der lebendigen Lerngemeinschaft in dem Dreieck Kinder-Eltern-Institution. Hingegen wollte Pestalozzi u. a. die „Kraft der Wohnstuben“ wieder beleben, in dem er den Müttern die Bedeutung ihrer Rolle in der Familie am Beispiel der „Gertrud“ nahe brachte, die für sie ein Vorbild war. So entwickelte Pestalozzi Konzepte der Nachbarschaftshilfe sowie sozialer Netzwerke, indem er beispielsweise seiner Protagonistin Gertrud in seinem Volksroman „Lienhard und Gertrud“ die Aufgabe übertrug, Mütter aus dem Dorf in ihrer Wohnstube zu sammeln. Durch ihr Vorbild sowie durch Gewöhnung an Rituale sollten sie lernen, ihren Erziehungs- und Familienalltag angemessener zu gestalten. Diese Ansätze finden sich heute in vielen

Konzepten (u. a. Stadtteilmütter / Essen), in denen Eltern von Eltern lernen, wieder (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2005, S. 10 ff.).

Demnach benötigten Familien immer schon vielfältige Unterstützungssysteme, um ihren Alltag eigenverantwortlich und mit Lebensfreude und nicht nur „irgendwie“ bewältigen zu können.

„Die alten Fragen der Klassiker sind auch unsere Fragen und das alte Wissen zeigt vor allen Dingen, dass es sehr unterschiedliche Angebote geben muss, um die Vielzahl der menschlichen Lebensentwürfe zu treffen.“ (ebd. : 12)

In dieser Arbeit soll sich stark gemacht werden für die Angebote der Elternbildung, in Berufung auf den § 16 BGB VII, der die Förderung der Familienerziehung in den Mittelpunkt stellt und die Träger der Jugendhilfe verpflichtet, den Erziehungsberechtigten Unterstützung in ihrer Erziehungsverantwortung anzubieten. Als Bereiche dieser Unterstützungsleistungen werden, neben den Angeboten der Familienfreizeit und –erholung sowie der Beratung, ausdrücklich die Angebote der Familienbildung genannt. Sie sollen „**auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen, die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe besser befähigen sowie junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten.**“

Ziel ist dabei die Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung, wobei diese – dem Bedarf entsprechend – auf unterschiedliche Familienformen und Lebenslagen zugeschnitten sein sollte.

Hinzu kommt, dass mit dem im November 2000 verabschiedeten Gesetz zum Recht des Kindes auf eine gewaltfreie Erziehung im BGB § 1631, 2 es nicht mehr im Belieben der Eltern liegt, WIE sie ihre Kinder erziehen:

**„Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“**

Ferner wurden die Jugendhilfeträger durch eine Ergänzung im Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 16) verpflichtet, dass sie „**Eltern Wege aufzeigen sollen, wie Konfliktsituationen in Familien gewaltfrei gelöst werden können.**“

Beiden Forderungen, der „Elternpflicht zur Erziehung“ sowie dem „Kindesrecht auf eine gewaltfreie Erziehung“ im Zusammenhang mit der Selbstverpflichtung des Staates, den Eltern Unterstützung in ihren Erziehungsaufgaben zuteil werden zu lassen, entsprechen Elternbildungsangebote. Diese werden entweder in **Form von Stadtteil- und Nachbarschaftsarbeit** oder als **Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern und**

**Erzieher/innen** (Lehrer/innen) oder in **Form standardisierter Programme angeboten** (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2005, S. 13).

Derzeit stehen über fünfzig Elternkurse überforderten bzw. Hilfe suchenden Eltern in Deutschland zur Seite – „aber nicht alle Angebote sind gleichermaßen Erfolg versprechend“ (RESPONDEK, 2005: 124) und „nicht alle Elternkurse sind für alle Eltern gleich gut geeignet“. (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2003: 115)

TSCHÖPE-SCHEFFLER bestimmt derzeit die deutsche Debatte über Elternbildung. Als Forschungsleiterin der Forschungsprojekte: „Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz“ und „Elternkurse auf dem Prüfstand“ hat sie sich unter anderem eingehend mit verschiedenen Elternkursen auseinandergesetzt. Ihre Ergebnisse wurden in zahlreichen Publikationen wie z. B. „Elternkurse auf dem Prüfstand“ (2003) oder „Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht“ (2005) veröffentlicht. Auf die vier bundesweit am häufigsten angebotenen Elternkurse: „Starke Eltern – Starke Kinder“, „STEP“, „Gordon-Training“ sowie „Triple P“ (RESPONDEK 2005, S. 124) soll im Rahmen dieser Arbeit näher eingegangen werden, hinsichtlich deren Ziele, Inhalte, Methoden, theoretischen Hintergründe und Anforderungen an die Eltern, um zu sehen, für welche Eltern diese Kurse eine geeignete Unterstützung zur Stärkung ihrer Erziehungskompetenz darstellen.

Eine Frage, die sich die Verfasser/-innen aller Konzepte implizit und explizit stellen müssen, wenn sie ihre Programmstruktur ausarbeiten und methodisch festlegen, besteht darin: Worin sollten – (und wollen) Eltern besonders unterstützt und gefördert werden? (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2005, S. 277) und ferner verfolgen alle Elternbildungsprogramme ein gemeinsames Ziel, nämlich möglichst viele Eltern erreichen zu wollen. Hierbei spielen neben den Kosten, dem Angebotsort, der Angebotsdauer u. a. natürlich auch die angebotenen Inhalte eine große Rolle (ebd. S. 329). Deshalb ist es unter anderem notwendig herauszufiltern, worin genau sich Eltern Unterstützung hinsichtlich ihrer Erziehungsleistung wünschen, d. h. an welchen Themen sie besonders interessiert sind, um einerseits dafür Sorge tragen zu können, dass sich Eltern konkret angesprochen fühlen und andererseits erreicht wird, Eltern gezielt bei ihren Unsicherheiten, Sorgen sowie Wissens- und Informationsbedarf „abholen“ zu können, d. h. um entsprechend das Curriculum für ein Elternbildungsprogramm erarbeiten zu können.

Bislang gibt es in diesem Zusammenhang kaum veröffentlichte Elternbefragungen. „Bedeutsam für Familienbildung“ sowie für die Erstellung von Elternbildungsprogrammen „ist aber auch die Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer – und hier zeigt sich ein grundlegendes Defizit: Markt- und Bedarfsanalysen, die in anderen Bereichen seit langem gang und gäbe sind, lassen sich hier kaum finden.“ (SMOLKA, 2007: 45)

Klann et. al.<sup>6</sup> haben im Rahmen einer repräsentativen Studie bei Beratungsstellen 1.1.94 Klientinnen und Klienten – unter anderem – danach befragt, welche Unterstützung sie sich wünschen, um den täglichen Anforderungen des Lebens gerecht zu werden. Die Vorschläge sollten frei formuliert und stichwortartig in den Fragebogen eingetragen werden. Zur Orientierung wurden vier Schwerpunkte angeboten: partnerschafts-, gesellschafts-, familien- und personenbezogene Vorschläge machen zu können (SAßMANN / KLANN 2002, S. 143 f.). Jedoch handelt es sich bei dieser Untersuchung um eine ausgewählte Population, nämlich allein um Eltern, die bereits- aufgrund von Problemen mit ihren Kindern – (im Erhebungszeitraum) in Erziehungsberatung waren. Des Weiteren bezog sich die Studie nicht auf Elternbildungsprogramme, sondern im Mittelpunkt der Untersuchung von Klann et. al. standen die Schwerpunkte „Armut“ und „Schulschwierigkeiten“ (SAßMANN / KLANN 2002, S. 11). Des Weiteren hat das Staatsinstitut für Familienforschung (ifb)<sup>7</sup> im Jahr 2002 im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, eine empirische Studie mit dem Ziel durchgeführt, Informationen darüber zu erhalten, wie Eltern ihren zunehmend komplexeren Erziehungsalltag bewältigen, wo sie Probleme in der Erziehung ihrer Kinder sehen und sich Orientierung wünschen, sowie auf welchen Wegen sie Informationen suchen. Diesen Fragestellungen wurde zunächst durch eine telefonische Befragung von 1.013 Eltern aus ganz Bayern nachgegangen. Als Vertiefung der in der telefonischen Befragung angesprochenen Themenbereiche wurden mit 38 Müttern und 8 Vätern persönliche qualitative Gespräche geführt (SMOLKA 2007, S. 45 f.). Diese Untersuchung bezog sich auch nicht auf Elternbildungsprogramme und differenzierte bei den befragten Eltern nicht nach Alter, Bildungsstand u. ä. Eine Gemeinsamkeit zwischen den beiden angeführten Untersuchungen und dem eigenen Untersuchungsvorhaben besteht jedoch in dem Ziel: aus den Antworten Ansätze für Unterstützungsangebote für Eltern gewinnen zu können.

So wurde während der Auseinandersetzung mit der angesprochenen Thematik – in Form einer Fragebogenerhebung – bei 205 Rostocker Eltern/werdenden Eltern untersucht, ob und welche Eltern/werdenden Eltern – d. h. in Abhängigkeit vom Bildungsstand, Alter, Einkommen, Erwerbsstatus, Wohnsituation und dem Alter der Kinder – sich für ein Elternbildungsprogramm interessieren und sich eine Teilnahme vorstellen können. Des Weiteren wurde erfragt, bei welchen Themen ein besonders hoher Informationsbedarf besteht

---

<sup>6</sup> Klann, N. / Hahlweg, K. / Janke, M. & Kröger, C., 2000: Beratungsstellen als Seismografen für Veränderungen in der Gesellschaft. Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Beratung e. V. (Hrsg.), Bonn: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Beratung e. V.

<sup>7</sup> Smolka, A., 2002: Beratungsbedarf und Informationsstrategien im Erziehungsalltag. Ergebnisse einer Elternbefragung (ifb-Materialien 5-2002). Bamberg

sowie ob, wo und welche Eltern/werdenden Eltern sich bereits nach einem Elternbildungsprogramm erkundigt haben.

Der eigens für diese Untersuchung entwickelte Fragebogen wurde in verschiedenen Rostocker Kindertagesstätten, Schulen, Kinderarztpraxen und Schwangerschaftsberatungsstellen verteilt.

Der Fragebogen wurde als so genannter Selbstausfüller konzipiert, um die Verweigerungsrate sowie mögliche Intervieweffekte zu minimieren und eine mögliche systematische Verzerrung durch den Effekt der sozialen Erwünschtheit weitestgehend vernachlässigen zu können. Die Beantwortung der Fragen erfolgte anonym. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden in dieser Arbeit präsentiert.

Die Arbeit abschließend wird ein mögliches zukünftiges Elternbildungsprogramm vorgestellt, in das die aus der Erhebung stammenden Themenwünsche der Rostocker Eltern/werdenden Eltern einflossen. Inhaltlich unterscheidet es sich in einigen Punkten deutlich von den vier vorgestellten – in Deutschland führenden – Elternkursen.

## **2. Die Gesellschaft im Umbruch**

Derzeit – zu Beginn des dritten Jahrtausends leben wir in einer Epoche radikaler gesellschaftlicher und historischer Umbrüche. Dies betrifft nicht nur die im engeren Sinne gesehene politische Ebene, sprich die weltpolitische Situation nach dem Ende der Systemkonkurrenz, die europäische Situation mitten im Prozess der sozialen, wirtschaftlichen sowie politischen Integration und die deutsche Situation nach der noch lange nicht bewältigten Vereinigung, es betrifft in gleicher Weise auch andere Dimensionen gesellschaftlichen Lebens: Wissenschaft und Technik, Kirche und Religion, Arbeit und Wirtschaft, Kunst und Literatur, Erziehung und Bildung sowie den Alltag in Privatheit und Öffentlichkeit insgesamt (KLAGES/GENSICKE 1994, S. 674; LIEBAU 1999, S. 11).

### **2.1 Umbrüche und Wertprobleme**

Einerseits eröffnen Umbrüche ungeahnte neue Chancen zur Lösung gesellschaftlicher, politischer sowie auch individueller Probleme; jedoch andererseits sind sie auch auf allen drei Ebenen mit schweren Konflikten und Krisen verbunden, deren Lösungsmöglichkeiten und Ausgang durchaus ungewiss sind (bKe 2004, S. 21; KOSCHORKE 2003, S. 72; LIEBAU 1999, S. 11; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 23). Ob die sozialen, politischen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen sich als hinreichend entwicklungs- und tragfähig erweisen werden, um im ganzen positive „nachhaltige Entwicklungen“ zu ermöglichen, wird auch davon abhängen, welche Werte und somit ethischen Prioritäten zur praktischen Geltung gebracht werden können. Dies betrifft nicht nur die politische, sondern auch alle anderen Ebenen und Dimensionen in analoger Weise (LIEBAU 1999, S. 11).

Umbruchzeiten bringen immer auch Verunsicherung, Ängste sowie Rat- und Hilflosigkeit mit sich (FEES 2000, S. 36 f., ebd.; Siebenter Familienbericht 2006, S. 1). „Sozialer und kultureller Wandel wird vom Individuum ja nicht nur als wünschenswert, progressiv oder wie immer erlebt, sondern auch als Verunsicherung.“ (SCHÄFERS, 1994: 116) Was bisher selbstverständlich war, was mehr oder weniger unbefragt gelten konnte, was gewohnt, gelebter Alltag war, wird problematisch und fragwürdig (LIEBAU 1999, S. 111). Dem liberal-konservativen Gesellschaftstheoretiker Daniel Bell zufolge hat die Kultur der Moderne das Kontinuum von Innovation und Tradition aufgekündigt. Ihr modernes Konzept beruhe auf Vielfalt. Diese Vielfalt rufe ein Gefühl des Diffusen, der Verwirrung hervor (FEES, 2000, S. 37).

„Unsere Welt hat sich von einer Kultur, in der die Überlieferung ihren festen Platz hatte, in eine Informationsgesellschaft verwandelt, in der nur noch das zu zählen scheint, was heute gerade aktuell ist. Und so haben wir das Gefühl auf einer riesigen Baustelle zu leben, die niemals zu Ende geführt wird, egal, ob es sich um die Erziehung unserer Kinder handelt, um Moral, Politik oder Religion.“ (FERRO/JEAMMET, 2001: Einband) Dies rückt in den Horizont bewusster Wahrnehmung und wird zum Gegenstand öffentlicher Aufmerksamkeit sowie öffentlicher Debatte. Der – wie auch immer hergestellte, wie auch immer durch Macht, Ideologie und Ökonomie stabilisierte – gesellschaftliche Wertekonsens gerät ins Wanken (LIEBAU 1999, S. 12). Gesellschaftlich relevante Auffassungen vom Wünschenswerten unterliegen zwangsläufig Veränderungen und weisen eine Dynamik auf, weil sie als Orientierungsleitlinien Kontingenz regulieren. Als Merkmal der Moderne gilt die Vielfalt sowie Konkurrenz von Wertauffassungen, ohne dass einer auf verbindlicher Weise prärogativ eingeräumt werden könnte. „Für den Alltag pluralistischer Gesellschaften müssen Wertspannungen als normal angesehen werden.“ (BAUMANN, 1987: 114)

Umbruchzeiten sind somit Zeiten für Werte-Debatten. Man kann auch umgekehrt schließen: Wo recht heftige öffentliche Werte-Debatten geführt werden, finden sich auch strukturelle Umbrüche und Entwicklungen, die dafür den Hintergrund bilden. Das gilt für die Renaissance als dem eigentlichen Beginn der Neuzeit; für die Aufklärung als der Eröffnung der Moderne; es gilt für die intellektuelle Romantik als der ersten Reaktion auf Urbanisierung und Industrialisierung ; für die Neo-Romantik, in der Nietzsche die „Umwertung aller Werte“ als Antwort auf die gesellschaftlich kalte Rationalisierung postulierte sowie nach einiger Zeit der Nicht-Wahrnehmung ein begeistertes Echo des kulturbürgerlichen Publikums hervorrief – er hatte dessen „Lebensnerv“ getroffen; es gilt ebenso für die Arbeiterbewegung, welche dem Konkurrenz-Kapitalismus die sozialistische Utopie entgegensezte und Solidarität als führenden Wert propagierte. Die Reihe ließe sich bis in die heutige Zeit fortsetzen (LIEBAU 1999, S. 12).

Ein kurzer historischer Abriss der pädagogischen Wertediskussion in Deutschland soll im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

## **2.2. Wertediskussion in Deutschland - Verhältnis von Werten und Erziehung**

Bereits um die Jahrhundertwende bis in die 1930-er Jahre wurden zahlreiche philosophische Wertethiken und Werttheorien entworfen, die auch in der Pädagogik rezipiert wurden in Gestalt einer „wertphilosophischen Pädagogik“, einer axiologisch fundierten „Theorie der Bildung“, einer „Wertpädagogik“ bzw. einer „pädagogischen Wertlehre“. Es handelt sich hierbei um den Versuch einer philosophischen Grundlegung der Pädagogik, weniger um Versuche einer Begründung faktischen erzieherischen Handelns. Es gibt zwischen diesen Ansätzen und den neueren Überlegungen um „Werteerziehung“ seit den 1970er Jahren keine direkten Entwicklungslinien. Jedoch sind Vorstellungen wertphilosophischer Art implizit in die neueren Ansätze eingegangen (FEES 2000, S. 10).

In Deutschland wird – in erzieherischen Kontexten – über Werte etwa seit den frühen 70er Jahren diskutiert, in den USA schon etwas früher. Gefragt wird hier nach der normativen Orientierung der nachwachsenden Generation. Die Diskussion steht im engen Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Begleiterscheinungen der Erziehungs- und Lebenspraxis in der säkularisierten pluralistischen Moderne, welche als Krisenphänomene gedeutet werden.

Das Verhältnis von Werten und Erziehung wird stets im Zusammenhang mit den Symptomen thematisiert, die auf faktische Erziehungsprobleme unter den spezifischen Bedingungen der Moderne hinweisen. Solange das Aufwachsen der nachfolgenden Generation nicht von den Auswirkungen erfasst wurde, die zum einen als Folgen pluraler Einstellungen und zum anderen als „negative“ gelten, wurde der Wertebegriff in pädagogischen Kontexten fast nicht aufgegriffen. So findet sich dieses Begriffspaar im pädagogischen Schrifttum der fünfziger sowie sechziger Jahre kaum (ebd., S. 28).

In den 1970er Jahren wird von Pädagogen, Sozialwissenschaftlern, Politikern eine Diskussion in Gang gesetzt, welche die festzustellenden Einstellungsveränderungen in der Bevölkerung als Symptome einer kulturellen und sittlichen Krise zur Kenntnis nehmen, der es erzieherisch entgegenzuwirken gilt. Die darauf folgenden Verlautbarungen und Publikationen erreichen quantitativ gegen Ende der 1970er Jahre als Folge der Grundwertedebatte einen Höhepunkt; diese Diskussion wird bis zum heutigen Tag in mehreren Schüben fortgesetzt. Orientiert sich die Grundwertedebatte an Basisbegriffen aus Parteiprogrammen und Verfassungen, die als universelle Leitlinien für die Erziehung herangezogen werden, so herrscht in den 1980er Jahren der Begriff „Frieden“ als maßgebliche Zielformulierung vor. In den 1990er Jahren stehen nach Globalisierung und Wende Werte wieder hoch im Kurs, vor allem im Kontext mit

der Delinquenz Jugendlicher sowie mit der schulischen Erziehung (ebd.; LIEBAU 1999, S. 12). Der Bundespräsident Roman Herzog hat beispielsweise im November 1997 in einem Vortrag über die Aufgaben der zukünftigen Bildung vor allem „mehr Entschlossenheit zur Werteerziehung“ von den Pädagogen gefordert (HERZOG, 1998: 1001). Auch der ehemalige Bildungsminister Rüttgers forderte am 15. April 1998 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung: Die Schule müsse wieder Werte vermitteln. (RÜTTGERS 1998, S. 3)

Erziehungsthemen, Wertvorstellungen werden auch derzeit – zu Beginn des 21. Jahrhunderts – sehr vehement diskutiert, ob in Fachkreisen, unter Politikern, Prominenten oder Eltern (v. HENTIG 2001, S. 16; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2005 a, S. 10 f.). So empfiehlt u. a. die Bundeskanzlerin Angela Merkel, Schuluniformen im Rahmen eines Modellversuches einzuführen, um die Solidarität der Kinder zu stärken oder sieht der Moderator Günther Jauch den klassischen Klavierunterricht für die kindliche Erziehung und Bildung als unerlässlich an (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 18 f.; ebd. 2005 a, S. 10 f.).

Für die in den letzten Jahren öffentlich geführte Erziehungsdebatte ist grundlegend, dass in ihr ein wachsendes Interesse an Erziehung zum Ausdruck kommt, was jedoch häufig damit einhergeht, den Familien selbst eine mangelnde Erziehungsfähigkeit zu bescheinigen (BÖLLERT 2007, S. 31).

Die politischen Reaktionen auf die öffentlich geführte Debatte kommen derzeit in zwei verschiedenen Bündnissen zum Ausdruck, die Fragen der Werteerziehung diskutieren und beantworten wollen. Als Ergänzung der „Allianz für Familie“ hat die Bundesfamilienministerin von der Leyen im Sommer 2006 mit der evangelischen und katholischen Kirche ein „Bündnis für Erziehung“ gegründet (ebd., S. 32). Die Unterstützung junger Familien in Fragen der Werteerziehung sollte der Kern dieser Initiative sein. Ebenfalls sollten die Tageseinrichtungen für Kinder von dieser Initiative profitieren. Diese Initiative stieß jedoch auf Kritik einer gesellschaftlichen Gruppierung, die sich von dem Paritätischen Wohlfahrtsverband der Arbeiterwohlfahrt, der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft bis zum Zentralrat der Juden und Muslime erstreckte. Die Gruppe wollte mit einer Gegenerklärung deutlich machen, dass der eingeschlagene Weg des Bündnisses für Erziehung nicht die Bandbreite unserer pluralistischen Gesellschaft sowie die Wurzel unserer Gesellschaft neben den christlichen auch humanistisch demokratische und jüdische Wertevorstellungen widerspiegelt. Diese Kritik aufnehmend, empfahl Frau Ministerin von der Leyen, dem Bundesforum Familie – ein Zusammenschluß von ca. 100 bundesweit agierenden gesellschaftlichen Gruppen, die aktiv Verantwortung für eine familienfreundliche

Gesellschaft tragen – die Federführung der Initiative zu übernehmen. Das Bundesforum Familie gestaltet unter der Überschrift „Kinder brauchen Werte – Bündnisinitiative: Verantwortung Erziehung“ über zwei Jahre lang diese Initiative mit unterschiedlichen, teilweise noch zu planenden Veranstaltungen, Aktionen und Workshops (FORUM JUGENDHILFE 1/2007, S. 29). Die lebhaft öffentliche Debatte um Erziehungsziele, -inhalte und –methoden bewegt derzeit nicht nur die Medien, sondern auch die breite Bevölkerung (BMFSFJ 2006 a, S. 3). „87 % der Deutschen finden es richtig, dass die Familienministerin eine öffentliche Diskussion über die Bedeutung von Werten für die Erziehung von Kindern gestartet hat.“ (BMFSFJ, 2006 b: 03)

Nachfolgend sollen grundlegende werteerzieherische Diskussionsansätze der letzten Jahrzehnte aufgegriffen und kritisch gewürdigt werden. Diese Übersicht kann aufgrund der Fülle der Veröffentlichungen nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, jedoch den Anspruch darauf, anhand markanter Positionen wesentliche Grundlinien der Diskussion zum Ausdruck zu bringen.

## **2.2.1 Anlass der Diskussion um das Verhältnis von Erziehung und Werten**

Den äußeren Anlass für die pädagogische Wertediskussion seit den 1970er Jahren bilden die Veränderungen in den Werthaltungen der Menschen in den letzten Jahrzehnten, die die empirische Wertforschung zu ermitteln versucht hat. Unter Wertorientierungen versteht die soziologische Werteforschung individuelle Leitgrößen des Wahrnehmens sowie des Verhaltens, wie sie etwa in „Lebenszielen“ zum Ausdruck kommen. Sie leiten aus ihren Erhebungen einen Individualisierungsprozess ab, innerhalb dessen die Eigenverantwortlichkeit und Eigenständigkeit des menschlichen Individuums zur obersten Leitgröße der Gesellschaft erklärt worden sei. Den Wertewandel deuten die Soziologen als „Normalisierungs-“ oder „Anpassungsbewegung“. Der Wertewandel folge den objektiven weltanschaulichen sowie ökonomischen Entwicklungen nach, so dass Neues und Altes konkurrierend nebeneinander existiere.

Diese Umbrüche werden in negativer Weise auch als Rückgang des sozialen Engagements gewertet, verbunden mit der Entsolidarisierung der Gesellschaft, demzufolge die Frage nach dem sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft aufgeworfen wird. Die Ursachen für diese

Entwicklungen werden der „Werteverwirrung“ oder dem „Werteverlust“ bzw. der fehlenden Vermittlung der „richtigen“ Werte in der Erziehung zugeschrieben (FEES 2000, S. 83 f.).

Daher gehen in typischer Weise die Überlegungen um „Erziehung“ und „Werte“ von der Deutung aus, dass bisher handlungsleitende Werte schwinden oder nicht mehr in dem Maße wie „früher“ anerkannt werden würden. Daraus folge ein nicht unbeträchtliches Maß an Orientierungslosigkeit und Sinnverlust in unserer Gesellschaft, das sich als „Wertunsicherheit“ in Erziehung und Bildung niederschlage. Damit erweist sich „Werteerziehung“ als pädagogische Antwort auf die Symptome „Wertwandel“, „Wertkrise“, welche von den empirischen Sozialwissenschaften diagnostiziert werden. Es verbirgt sich dahinter die Vorstellung, man könne durch organisierte „erzieherische“ Maßnahmen diesen Phänomenen begegnen und zu ihrer Behebung beitragen (ebd.; EDELSTEIN 2001, S. 7).

Als Grund für das mangelnde Wertbewusstsein, welches unser Gemeinwesen durch Anwachsen von Permissivität, Aggressivität bedrohe, wird angeführt, dass die Pädagogik bislang keine überzeugende Antwort auf Wertewandel und Pluralismus gefunden habe. Ferner wird als weitere Ursache ein Versagen der elterlichen Erziehung konstatiert, welches weniger „wirksam“ als „früher“ sei. Laut einer aktuellen GfK-Umfrage im Auftrag von „Baby und Familie“ ist die Mehrheit der Bundesbürger (62,8 %) der Ansicht, dass die Kinder heute schlechter erzogen seien als noch vor zehn bis fünfzehn Jahren. Diese Meinung wird vorrangig von der älteren Generation vertreten: In der Altersgruppe zwischen 50 und 59 Jahren äußerten sich sieben von zehn Befragten (69,3 %) den Erziehungsmethoden heutiger Eltern gegenüber negativ, bei den 60- bis 69-Jährigen waren es sogar drei Viertel (75,5 %) (DAK MAGAZIN fit! 1/2007, S. 6). So würden Kinder und Jugendliche verwöhnt als auch unterdrückt. Zugleich nähmen Eltern ihre Verantwortlichkeit überhaupt nicht mehr wahr und delegieren die Erziehung an Institutionen. Auch die Erziehungswissenschaft könne keinen Minimalkonsens über ihr Erziehungsverständnis vorweisen, und Sinnfragen und Wertprobleme würden nur von wenigen Erziehungswissenschaftlern thematisiert.

Der Ruf nach Werteerziehung wird durch ein Weltbild getragen, das sich an Zuschreibungen der vorpluralistischen Zeit orientiert. Diesem Weltbild zufolge gingen Lehrkräfte und Eltern bis in die sechziger Jahre von einer vorgeschriebenen Ordnung aus, auf die hin erzogen werden sollte. Erziehung und Bildung orientierten sich an einem Kanon von Grundüberzeugungen und vermittelten diesen als Gesamtgefüge von Menschenbild, Geschichtsverständnis und Weltbild, das von der christlich-humanistischen Tradition geprägt war. All dies habe das Bildungsverständnis der 1960er und 1970er Jahre zum „reaktionären

Relikt“ erklärt sowie das Schlagwort der „uneingeschränkten Emanzipation“ dagegen gesetzt (FEES 2000, S. 84 f.).

Gesellschaftliche Missstände und sittliche Verfehlungen bei Kindern und Jugendlichen werden einer permissiven Erziehungshaltung der letzten Jahre angelastet. Die Gewaltbereitschaft von Jugendlichen wird so als Konsequenz einer Pädagogik gedeutet, die Toleranz, Verständigungsbereitschaft und Gewaltfreiheit zu höchsten Werten hinauf gesteigert habe. Demgegenüber wird erklärt, dass solche Wertüberzeugungen nur dann dauerhaft zu vermitteln und zu stabilisieren seien, wenn sie als sekundäre verstanden werden würden. Achtung vor der Menschenwürde, Dankbarkeit und Tugenden, Barmherzigkeit, Tapferkeit, Wille zu verantwortlicher Lebensgestaltung, Wertbewusstsein können argumentativ nicht begründet, sondern nur gestützt werden. Letztlich habe der Zerfall der Familie den Zerfall der Werte verursacht. Die „gesellschaftliche Verwilderung“ infolge des ausufernden Werte-Pluralismus wird nicht als Frage materieller, sondern „geistiger“ Armut interpretiert.

Die Forderung nach Werteerziehung wird auch verursacht durch die Furcht vor einem Partikularismus, dem zufolge die auseinander driftenden Wertvorstellungen den Zusammenhalt des gesellschaftlichen bzw. staatlichen Ganzen bedrohen. Als Indiz dafür werden beispielsweise die wachsenden Disziplinschwierigkeiten in den Schulen angeführt. Der schulischen Erziehung gelinge es nicht mehr, den Schülern die grundlegenden Normen und Werte unserer Gesellschaft zu vermitteln. Ferner würden ein korrelativer Materialismus sowie ein überbordendes Warenangebot die Ordnung wie auch Orientierung vieler Menschen erschweren. Beklagt wird, dass die für die moderne Gesellschaft charakteristische Forderung nach Emanzipation von Tradition sowie überkommenen Autoritäten das Ansehen der alten Wertesysteme aufgelöst, jedoch nicht Neues an deren Stelle zu setzen vermacht habe (ebd., S. 85 f.).

## 2.2.2 Die Grundwertedebatte

Beruht der überwiegende Teil der wertpädagogischen Literatur bis in die Mitte der 1970er Jahre noch auf Fundamenten, die vor dem Kriege gelegt wurden, vor allem in der Wertphilosophie, so setzen die jüngeren Überlegungen um Erziehung und Werte zum größten Teil erst mit der Grundwertediskussion um 1975 ein. Insofern hat die Grundwertedebatte

deutliche Spuren in der Pädagogik hinterlassen, da durch sie eine Reflexion über die Thematik Werte und Erziehung unter den Bedingungen des Pluralismus erst angestoßen worden ist bzw. als sie wesentlich den Bereich Werteerziehung für die Pädagogik erschlossen hat. Im gleichen Jahr, in dem der Kongress „Mut zur Erziehung“ (Bonn 1978) stattfand, wuchs die Anzahl der diesbezüglichen Publikationen erheblich an, wobei der überwiegende Teil der allgemeinpädagogischen Literatur gegenüber den Thesen dieses Kongresses eine ablehnende Haltung einnahm. Der Schwerpunkt der die Werteerziehung bejahenden Literatur ist demgegenüber im Bereich der Schulpädagogik und Fachdidaktik zu finden.

„Die Grundwertedebatte muss als die Initialzündung der jüngeren Überlegungen zur Werteerziehung in Deutschland betrachtet werden, welche die Wertproblematik im pädagogischen Kontext der pluralistischen Republik erst aufgeworfen hat.“ (FEES, 2000: 87) Zugleich wird dadurch deutlich, dass es sich bei dieser Thematik nicht um ein „einheimisches“ Feld der Pädagogik handelt. Zum Problem werden Werte immer erst dann, wenn sie keine mehr sind. „Werte sind ein eigentümlicher Stoff. Sie lassen sich weder stehlen noch übertragen oder kreditieren.“ (DUBIEL, 1995: 36 ) Daher berührt das Wertthema den Zusammenhang von Gesellschaft und Erziehung bzw. deren sozio-ökonomischen Wandel. Es wird virulent, wenn ungewohnte Veränderungen und Verwerfungen zu verzeichnen sind, die bislang gewohnte Deutungsmuster obsolet werden lassen und zugleich bewährte Orientierungen zur Disposition stellen.

### **2.2.2.1 Positionen**

Die Grundwertedebatte gehört dem politischen Bereich an. In ihrem Kern dreht es sich um die Frage, ob der Staat lediglich einen institutionellen Rahmen bereitzustellen oder ob der Staat normative Orientierungen im Sinne eines Minimalkonsenses vorzugeben habe, innerhalb dessen sich die Bürger selbst um ihre Orientierungen zu kümmern haben. Angefacht wird der Streit durch Kirchen, die den Politikern die Verantwortlichkeit für den „Sittenverfall“ anlasten und ihnen vorwerfen, sich der Verantwortung zu entziehen. Die Erziehungswissenschaft wird in diesem Kontext über die Frage nach den „richtigen“ Erziehungszielen und deren Begründung berührt.

Die Debatte wird faktisch von etablierten Institutionen wie den Parteien, Kirchen, Verbänden getragen und muss wohl als Versuch einer „Gegenformation“ verstanden werden, um den Umwälzungen, welche sich in Staat, Gesellschaft sowie Bildungswesen seit 1968 eingestellt haben, restaurativ zu begegnen. Es handelt sich bei der Grundwertedebatte somit um ein

historisches Ereignis der 1970er Jahre, das ursächlich aus den Veränderungen ein Dezennium zuvor hervorgegangen ist und bereits in der ersten Hälfte der 80er Jahre zunächst wieder recht schnell aus dem öffentlichen Interesse verschwindet. Die Debatte wird primär aus politischen Motiven heraus angestoßen. Hierbei versucht die Politik, „Erziehung“ mit dem Ziel einer Gesellschaftsveränderung zu instrumentalisieren (BENNER 1991, S. 275 ff.; FEES 2000, S. 87 f.).

In pädagogischer Hinsicht sind die 1960er Jahre von Belang, weil in dieser Zeit – auch in den übrigen westlichen Staaten – vorwiegend von den Mitgliedern der jüngeren Generation Verhaltensmuster und Einstellungen propagiert und schließlich durchgesetzt wurden, welche sich paradigmatisch in besonders auffälliger Weise von denen ihrer Eltern- und Erzieher-Generation unterschieden. Wurde bis dahin Erziehung in der pädagogischen Praxis weitgehend noch im Sinne von Angleichung an bestimmte Sitten und Regeln verstanden, sollte die neue Pädagogik gerade dies aufbrechen. So hießen die neuen Ziele etwa „Erziehung zur Kritikfähigkeit“ oder „Befreiung von Herrschaft“.

Im Nachhinein kann die Zeit der 1960er Jahre als die „Pubertät“ der jungen Nachkriegsrepublik Deutschland-West bezeichnet werden. Die inneren Veränderungen finden in den Studentenunruhen von 1968 ihren für alle sichtbaren Ausdruck. Jene Umbrüche, welche sich in modifizierten Lebenskonzepten und -einstellungen zeigen, nehmen dort ihren Ausgang. Der Pluralismus – als der Verzicht auf zentrale normative Instanzen – wird vollends umgesetzt. „Die ‘Demokratisierung aller Lebensbereiche’ (Brandt) führt auch zu demokratischen ‘Erziehungsstilen’.“ (FEES, 2000: 89)

Beginnt auch nach 1968 der „Marsch durch die Institutionen“, teilweise getragen von großem Enthusiasmus vorwiegend von einem jüngeren, tonangebenden Teil der Bevölkerung, stellen sich schon bald nach 1970 Krisenerscheinungen ein, welche in der Gestalt von terroristischen Anschlägen, Rezession, durch Drogen zerstörte Menschen, Ölkrise, Numerus Clausus, Akademikerarbeitslosigkeit einerseits Grenzen aufzeigen, andererseits den Gegnern dieser Veränderungen frischen Auftrieb geben, den diese auch nutzen und sich neu formieren. Von vielen wird die Kehrseite des Wandels als Bedrohung empfunden. Das Ressentiment gegen die Umbrüche bricht sich Bahn und wird als kulturelle Krise empfunden. Die „neuen“ gesellschaftlichen Verhältnisse stoßen in der breiten Öffentlichkeit auf große Bedenken. Dort wird der Wandel in der Weise erlebt, dass die Generationen auseinander rücken, Veränderungen in der Verlässlichkeit des menschlichen Zusammenlebens negativer Art zu verzeichnen sind und familiäre Bande schwinden. In Deutschland-West kommen zu all den Innovationen, die das ambivalente Verhältnis zur Moderne nähren – die elektronischen

Medien, das Aufkommen multinationaler Konzerne, die Technik und das Schwinden der Wirtschaftsgrenzen – insbesondere die Gewalttaten des Linksterrorismus. Speziell die katholische Kirche kritisiert, dass soziales Fehlverhalten sowie soziale Konflikte immer seltener dem einzelnen als Folge sittlich falschen Verhaltens angelastet, sondern eher als Folge einer ungerechten Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung hingestellt werden würden (ebd., S. 89 f.; Grundwerte 1979, S. 10 ff.).

Hinter der Forderung nach den Grundwerten verbirgt sich die Sorge vor den Auswirkungen des weltanschaulichen Pluralismus. Die Unentbehrlichkeit allgemein gültiger Normen gelangt ins Blickfeld, jedoch auch die Problematik ihrer Fundierung. Berührt wird das Spannungsverhältnis zwischen Willkür und individueller Freiheit.

In den Auseinandersetzungen um die gültigen Richtlinien in politischer, pädagogischer und sozialer Hinsicht „artikuliert sich auf der oppositionell zur ‚emanzipatorischen‘ Richtung stehenden Seite das Verlangen nach allgemeinverbindlichen und überzeitlichen Orientierungen, welche dem Diktat des Moments und auch den Differenzen der Schichten, Generationen, Geschlechter enthoben sind und in der Debatte jener Jahre ‚Grundwerte‘ genannt werden.“ (FEES, 200: 91) Sie sollen das Fundament des Staates bilden.

Zunächst ist der Grundwertedisput als politische Auseinandersetzung zu verstehen, der im pädagogischen Umfeld, wo man die Schalthebel und Weichenstellungen für den künftigen Gang der Republik vermutet, sich verdichtet sowie dort im Gewande der Pädagogik weitergeführt wird. Wird in der Bildungspolitik nach 1968 und der emanzipatorischen Pädagogik der Begriff ‚Erziehung‘ durch ‚Sozialisation‘, ‚Enkulturation‘ und ‚Qualifikation‘ ersetzt (HINTZ et al. 1993, S. 40 ff.), so plädieren die Protagonisten der Grundwerte (wie z. B. AURIN und DERBOLAV) für die „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ bzw. für den „Mut zur Erziehung“ (AURIN 1980, S. 22). Von emanzipatorischer Position wird eingewandt, der Grundwert „Solidarität“ werde von den Grundwerten – Protagonisten nicht im dialektisch-materialistischen Sinne als „Kampfgenossenschaft“ gemeint, sondern hingegen beschwichtigend als „Mitmenschlichkeit“ (RÜGEMER 1978, S. 144 ff.). In vergleichbarer Weise verwahrt man sich gegen die Inanspruchnahme des Grundwertes „Freiheit“, denn damit wäre die Wahrnehmung gesellschaftlicher Rechte verbunden. Es sollte vielmehr erst jener „frei“ sein, welcher die gegebenen sozialen Unterschiede als im Wesen des Menschen anerkennt. Entsprechend dem gleichen Schema sollte soziale Ungleichheit mittels des Grundwertes der „Gerechtigkeit“ festgeschrieben werden.

Die emanzipatorische **Position** deutet die als ‚ewigmenschlich‘ und als ‚naturhaft‘ ausgewiesenen Grundwerte als Verkleidung politischer Positionen, die ihrer Meinung nach in

letzter Konsequenz in eine autoritäre Staatsverfassung münden. Den Grundwerte-Vertretern wird somit vorgeworfen, anstelle von sozialkämpferischen Anliegen, wie etwa dem Beseitigen des Lehrstellenmangels, der Überwindung von Jugendarbeitslosigkeit, der notwendigen materiellen Förderung Benachteiligter, humanistische Euphemismen zu pflegen und damit klassenspezifische Antagonismen übertünchen zu wollen (FEES 2000, S. 92; MILLER-KLIPP 1981, S. 127). Die emanzipatorische Pädagogik verzichtet indes auch nicht auf den Ausweis von Tugenden und formuliert eigene: etwa Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Bereitschaft zum Engagement und Zivilcourage (KERSTIENS 1980, S. 71; FEES 2000, S. 92).

Einen publizistischen Höhepunkt der bildungspolitischen Grundwertediskussion stellt das Forum „Mut zur Erziehung“ im Januar 1978 dar, ein politisches Gremium in pädagogischem Gewande, welches die Wert- und Erziehungsproblematik der Zeit erörtert (FEES 2000, S. 89 f.).

### **2.2.2.2 Begriff der Grundwerte**

Verstanden werden die Grundwerte als Gemeinsamkeiten, als „unverzichtbare Basis unserer Demokratie“, sozusagen als ‚eiserne Ration‘ an sittlicher Substanz unserer Gesellschaft“ (PÖGGELE, 1980: 31), als der „Gegenstand des nötigen Konsenses“ (CAMPENHAUSEN, 1983: 17). In der Grundwertedebatte geht es um die Basis gemeinsamer inhaltlicher Wertüberzeugungen, welche ein pluralistisches Gemeinwesen benötigt, um der Anarchie entgehen sowie dauerhaft bestehen zu können (BREZINKA 1992, S. 150). Die Vertreter der ‚Grundwerte‘ stehen für die Ausrichtung des öffentlichen Lebens – unter das im Wesentlichen auch die Erziehung speziell in institutioneller Form subsumiert wird – nach konventionalisierten ideellen Wegweisungen. Gefragt wird nach Gewissheit sowie Übereinkunft über Normen und Maßstäbe von überzeitlicher Gültigkeit, welche weder dem kurzzeitigen Wechsel politischer Mehrheiten noch der Willkür des Stärkeren ausgeliefert sein sollten. Bei allem Zweifelhaften, welches die pluralistische Moderne gebracht hat, wird nun die positive Zielangabe, das Verlässliche gesucht, tritt die Frage nach tragfähigen Werten hervor. Die Situation, welche von Kritikern der Moderne beklagt wird ist nun eingetreten. Die alten Autoritäten erhalten nur noch partiell Zustimmung, besonders die Kirchen haben als spirituelle und moralische Leitinstanzen an Geltung verloren (FEES 2000, S. 94 ff.).

Der Begriff „Grundwerte“ ist der politischen Diskussion entsprungen. So fungieren beispielsweise im Godesberger Programm der SPD (1959) die mit diesem Begriff

bezeichneten Ziele Gerechtigkeit, Solidarität und Freiheit als Orientierungskriterien für das politische Handeln des demokratischen Sozialismus (PEUKERT 2001, S. 453). Die SPD will mit diesen Maßgaben jene Ziel- und Wertvorstellungen aufgreifen, welche ihr als eine solche Partei tragfähig erscheinen, die sich von der marxistischen Bindung gelöst hat. Nachdem die Kirchen in unwiderleglicher Weise die Auffassung vertreten haben, das Wertbewusstsein der Bundesrepublik sei im Schwinden, greifen in den siebziger Jahren alle Parteien die Diskussion um die Grundwerte auf. So finden sich Grundwerteaussagen zum Beispiel in den Grundsatzprogrammen der CSU (1976) oder CDU (1978). „Da die Diskussion vor allem von den großen Parteien, aber auch von den Kirchen vorangetrieben wird, wird sie innerhalb der politischen Topographie der ‚gegenreformatorischen‘ Seite zugeordnet. Das Anliegen bestehe darin, das öffentliche Leben auf bestimmte Normen einzuschwören.“ (FEES, 2000: 95). Von der gegnerischen Seite wird es daher als „staatspolitisches Ordnungsdenken“ (HOLZ, 1978: 56) bzw. als „Kreuzzug der Werte“ (MILLER – KLIPP, 1981: 127) etikettiert.

Wenn angenommen wird, dass eine Gemeinschaft verbindlicher ethischer Grundansichten sowie politischer Minimalprinzipien und Grundorientierungen bedarf, tritt die Frage auf, wie diese material zu fassen sind. Über das Problem hinaus, dass eine bestimmte dazu beorderte Instanz diese Größen festzuschreiben muss, müssen sie vom Inhalt her so präzise sein, dass über ihre Geltung kein Disput entfacht werden könne. Denn Grundwerte setzen vom Begriff her schon eine nicht hinterfragbare, allseitige Zustimmung voraus. „Somit müssten moralische Orientierungen gefunden werden, deren normative Verbindlichkeit unmittelbar evident wäre.“ (FEES, 2000: 96)

In der Tat sind in der Grundwertediskussion die zentralen Größen materiell gefüllt worden. Hans Maier, Kultusminister von Bayern und Präsident des Zentralkomitees der Deutschen Katholiken, bezeichnete die konkreten Freiheiten eines Staatsbürgers als Grundwerte, wenn diese sich an den Regeln des Zusammenlebens orientieren, wie sie in Rechtsordnung und Verfassung niedergelegt sind. Von der katholischen Kirche werden folgende Grundwerte angeführt: Prinzip der Solidarität, Freiheit und Würde der menschlichen Person, Prinzip des Gemeinwohls; ferner Liebe, Freiheit, Gerechtigkeit, Frieden, Schönheit und Wahrheit. Lehmann, der einräumt, dass in den überwiegenden Darstellungen der Begriff „Grundwerte“ weniger erklärt als vielmehr einfach vorausgesetzt wird, nennt als solche die Freiheit und Würde der Person, Liebe, Frieden, Wahrheit, das Recht der Freiheit, Gemeinwohl und Gerechtigkeit sowie Subsidiarität als elementare Prinzipien der Gestaltung (FEES 2000, S. 96; LEHMANN 1977, S. 159 f.). Für Kurt AURIN betreffen Grundwerte Freiheit, Solidarität, Verwirklichung des sittlich Guten, Humanität, die Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens

und des Staates, Brüderlichkeit und Toleranz (AURIN 1994, S. 565 f.; ebd.) Schwan zählt als Grundwerte auf: Freiheit, Würde der Person, Gleichheit, Leben, Solidarität, Pluralität sowie Gerechtigkeit (SCHWAN 1979, S. 28).

Sieht man sich das kurz vorgestellte Arsenal an überzeitlichen Orientierungen genauer an, so zeigt sich deutlich deren mangelnde allgemeine Gültigkeit. Damit erweist sich der Grundwertbegriff als inhaltlich mehrdeutig. Hinzu kommt, dass Grundwerte als Basis eines politischen Diskurses nur bedingt tragfähig sind, weil sie als grundgesetzliche Termini überhaupt nicht existieren. In der verfassungsrechtlichen Literatur taucht der Ausdruck „Grundwerte“ nämlich überhaupt nicht auf. „Zielangaben in Verfassungstexten wie ‚Friedensliebe‘ stellen zwar Werte im allgemeinen Sinne dar, denen juristisch eine Berechtigung zukommen mag. Jedoch sind sie eben nur im juristischen Sinne ‚fundamental‘, insofern sie dort verfassungsmäßig geschützt sind.“ (FEES 2000, S. 97; KERSTIENS 1980, S. 57).

### **2.2.2.3 Pädagogische Ansätze**

Von einzelnen pädagogischen Positionen wird die Grundwertediskussion in zustimmender Weise aufgegriffen. Dort werden die Grundwerte – im Sinne von Leitbegriffen – als sozio-moralische Normen verstanden, aus denen sekundäre Werte abgeleitet werden. Als obersten Zweck sollen sie dem menschlichen Zusammenleben dienen (DIKOW 1980, S. 13 ff.). Die Schule wird dafür verantwortlich erklärt, für das „richtige“ Verhalten der Schüler zu sorgen, zu dem die Kinder durch die Zustimmung zu den Grundwerten geführt werden sollen. Bei diesen Entwürfen fungieren die Grundwerte als zentrale Leitgrößen eines materialen ‚Sollens‘. „Wenn die Mitglieder einer Gesellschaft – so die These – diese Werte anerkennen würden, würde auf diese Weise einer gelingenden Sozialität der Weg bereitet werden. Sittliches Handeln erwüchse dem Konsens über die materialen Leitbestimmungen. Diese Entwürfe zeigen ferner eine Affinität zu ‚etatistischen‘ Haltungen und weisen in der Regel auf Zielbestimmungen verschiedener Landesverfassungen hin.“ (FEES, 2000: 98) Verfassungsmäßig ‚gesicherte‘ Leitbestimmungen wie beispielsweise die „Bereitschaft zum sozialen Handeln“ oder „Achtung vor der Würde des Menschen“ werden als Grundwerte ausgelegt mit dem Hinweis auf den geleisteten Amtseid der Lehrer. Wichtig sei nicht, wie die Grundwerte gelehrt, sondern vielmehr wie sie „gelebt“ werden. Diese Position argumentiert in der Art, dass, wenn sich die Kinder und Jugendlichen Grundwerte zu Eigen machen, daraus

Sitte und Moral entstehen. Habe man über die ethisch-sittliche Orientierung Übereinkunft erlangt, folge tugendhaftes Handeln nach.

Die Grundwerte werden als Möglichkeit gesehen, auf positive Weise den Gemeinschaftssinn zu befördern bzw. die häufig beklagten Mängel der familialen Sozialisation zu nivellieren. Habe ein Kind zum Beispiel nie die Eigenschaft der „Verlässlichkeit“ erfahren, könne man von ihm auch nicht erwarten, dass es Verpflichtungen einhalte (PÖGGELER 1980, S. 27 ff.; FEES 2000, S. 98). „Werterziehung wird als kompensatorisches Instrument aufgefasst, Defizite der Sozialisation zu beheben.“ (FEES, 2000: 98)

Man betont eine Wesensverwandtschaft von Tugenden und Grundwerten. Dieser Auslegung zufolge meinen die republikanischen Grundwerte „Freiheit“, „Gleichheit“, „Brüderlichkeit“ nichts anderes als der moderne Begriff „Solidarität“. Eine Erziehung in Verpflichtung auf solche konsensuale Qualitäten würde den Kindern und Jugendlichen die Erfahrung von gelingender Sozialität ermöglichen.

Indem die Grundwerte als normative Zielgrößen fungieren sollen, sollen sie erzieherisch eine Bedeutsamkeit erlangen. Die Rechtmäßigkeit dieses Ansatzes speist sich aus der Legitimität der Grundwerte. In der Regel wird diese als evident vorausgesetzt. Es werden sowohl tradierte Tugendkataloge als auch die republikanischen Ideen herangezogen (ebd.; KERSTIENS 1980, S. 56 ff.). Die Dignität der Tradition weise die überzeitliche Gültigkeit aus. Lediglich bemüht man sich, die Geltung der Ideen und Tugenden aktuell zu exemplifizieren (FEES 2000, S.98 f.; SCHRÖDER 1978, S. 48 ff.). Die Schule habe mehr zu leisten, als nur Werte zu „vermitteln“, sie habe ihre Entfaltung zu inspirieren sowie zu fördern.

Es handelt sich bei diesen Ansätzen – die Grundwerte erzieherisch bedeutsam werden zu lassen – nicht um geschlossene Konzepte. Es wird die Intention deutlich, einer als schwierig und problematisch wahrgenommenen gesellschaftlichen Realität pädagogisch begegnen zu wollen. Die Grundwerte scheinen einen Pfad zu weisen. Denn wenn sich die nachfolgende junge Generation die Grundwerte aneignen würde, könne sich auch die gesellschaftliche Realität verändern (FEES 2000, S.98 f.).

Wenn die Diagnose der pädagogischen Grundwerte-Vertreter zutreffen sollte, dann müssten ferner auch Wege einer pädagogischen Realisierung aufgezeigt werden können. Diese werden jedoch nicht deutlich. Der Logik des Ansatzes folgend reduziert sich die methodische Frage darauf, wie den Kindern die Grundwerte nahe zu bringen seien. Dieser Ansatz schließt ein

technisches Verständnis von Erziehung ein. Werden nämlich der Erziehung Grundwerte zugrunde gelegt, müssen sie als Erziehungsziele dienen. Die Grundwerte repräsentieren Einstellungen und Haltungen, die sich die Edukanden aneignen sollen. Aber kann Erziehung als Technik verstanden werden? Und falls dies legitim wäre, welches sind die Mittel? Des Weiteren schließt sich die Frage an: Was ist denn konkret unter Grundwerten wie „Brüderlichkeit“, „Solidarität“ oder „Mitmenschlichkeit“ zu verstehen? Zwischen einer abstrakten nominalistischen Bejahung auf der einen sowie der konkreten Einlösung auf der anderen Seite besteht nämlich eine Differenz (ebd., S. 99).

Es ist den pädagogischen Grundwerte-Ansätzen eine Affinität zu etatistischen Positionen eigen. AURIN beispielsweise expliziert sowohl ein technologisches wie auch ein etatistisches Verständnis von Erziehung. Ersteres definiert er als beabsichtigte, sozial-ethisch verantwortete Einwirkung von Erwachsenen auf Kinder sowie Jugendliche zur bestmöglichen Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Förderung ihrer seelisch – geistigen Fähigkeiten (AURIN 1980, S. 17). In dieser Auslegung beziehen sich die Grundwerte auf die Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens sowie des Staates. Ihnen entsprechen Bereiche der Wertverwirklichung wie beispielsweise Familie, Erziehung, Kunst, und sie finden subjektiv in Grundformen menschlicher Haltungen und Einstellungen wie etwa den Kardinaltugenden, ihre ethische Gestalt. Die Grundwerte setzen ein bestimmtes Sinnverständnis von Demokratie voraus. Für alle Staatsbürger stellen sie eine verbindliche Handlungs- und Wertbasis dar und müssen täglich von ihnen verwirklicht und gelebt werden. Ferner bestimmen sie Bildungsziele, wie zum Beispiel solche über die Förderung wichtiger Persönlichkeitseigenschaften, die für die Lebensbewährung wichtig sind, wie etwa Friedensliebe oder Förderung von Toleranz. Schließlich überzeuge nicht die über Belehrung vermittelte, sondern eher die im Alltag erfahrene Demokratie sowie die mit ihr vermittelten Grundwerte und Tugenden. Bei AURIN mündet die auf den Grundwerten ausgerichtete Erziehung schließlich in eine sozialethische Erziehung ein, die all jene Lücken schließen soll, welche – seiner Meinung nach – die emanzipatorische Erziehung geschlagen hat.

Hier wird ein geschlossenes System aus politischer Organisation, Subjekt und Wertvorgaben vorgestellt, das Konzept einer hermetisch verriegelten Staatserziehung. Die Grundwerte werden als ideelle normative Leitgrößen vorausgesetzt, aus denen sich Maßgaben für die Strukturierung des gesamten gesellschaftlichen Lebens gewinnen lassen. Zwischen Bürger und Subjekt wird nicht unterschieden. Der Bürger hat sich den Wertvorgaben anzupassen. Innerhalb dieses Konzeptes kommt der Erziehung die Funktion zu, die nachfolgende Generation an dieses System zu adaptieren. Speziell sollen stark erwünschte

Persönlichkeitseigenschaften anerzogen werden. Das öffentliche Wohl soll diesem Konzept zufolge allen anderen Erfordernissen vorangestellt werden. Es bleibt die Frage, was sich hinter dem öffentlichen Wohl verbirgt und wer es definieren soll und darf. Bei allen Grundwerten, die AURIN anführt, fehlt jedoch die Mündigkeit. Offenbar soll das Subjekt nicht zu einer auf Rationalität beruhenden Autonomie hingeführt werden, sondern vielmehr zur Übernahme normativ vorgegebener Wertvorstellungen (AURIN 1980, S. 17; FESS 2000, S. 100 f.).

#### **2.2.2.4 Zeitgenössische Kritik**

Die Ansätze der pädagogischen Grundwerte-Vertreter stoßen innerhalb der Wertedebatte ihrerseits auf Kritik. Einerseits wird auf das technologische Defizit hingewiesen – Wie soll die Umsetzung der Grundwerte in pädagogische Konzepte erfolgen? – und zum anderen wird die Berechtigung dieser Ansätze grundsätzlich bezweifelt.

Von der zeitgenössischen Kritik wird angemerkt: Welchen Sinn solle ein Grundwertekatalog haben, wenn sich anhand eines Kernbestandes solcher grundlegenden Normen und Werte keine positiven Konturen eines pädagogischen Konzeptes ermitteln lassen? Es bleibe offen, in welcher Weise solche Grundwerte den methodischen bzw. didaktischen Aufbau von Unterrichtsprozessen und Lehrplänen anzuleiten vermögen; ferner bleibe offen, wie Grundwerte orientierende Hinweise auf die Organisationsstrukturen der Schulsysteme geben könnten. Solche Entscheidungen könne man nur aus „Pädagogischen Prinzipien“ ableiten, die allerdings auf eine erzieherische und gesellschaftliche Wirklichkeit rückbezogen werden müssten. Ein Deduktionszusammenhang, wie in „Mut zur Erziehung“ (1978) suggeriert, könne es nicht geben (FESS 2000, S. 101). In diesem Kontext sei darauf aufmerksam gemacht, „dass es bereits Kant darauf ankommt, pädagogisches Nachdenken auf Prinzipien zu gründen und dass er von der Pädagogik als Wissenschaft fordert, dass diese sowohl ihre Erkenntnis- als auch ihre möglichen Handlungsprinzipien zu entwickeln habe.“ (KRON, 1994: 25) Im Sinne J. KANT's (1724 – 1804) müssen sich alle Führungsstile und Erziehungsmittel rechtfertigen lassen, die den Anspruch erheben wollen, dem Menschen dienlich zu sein. Erziehung erfülle nämlich nur dort ihre Aufgabe, wo sie so etwas wie Denken und Urteilskraft freisetzt. Hierauf müsste innerhalb der Wertedebatte hingewiesen werden, da noch immer irrationale und intuitionistische Erziehungslehren nachwirkten, welche allzu schnell ihr endgültiges Urteil darüber gefällt hätten, was sie „Rationalität“ oder

„Vernunft“ zu nennen pflegten. Mit ähnlicher Absicht erinnert U. HERRMANN an die Traditionenbestände pädagogischen Denkens und wirft den Vertretern der Bonner Thesen historische Inkonsistenz vor. Man könne nämlich einerseits nicht die bürgerliche Gesellschaftsordnung als Verfassungsstaat bejahen, der an den Prinzipien der Demokratie und an den Menschenrechten orientiert ist und zugleich jene Pädagogik ablehnen, die dieses verfassungspolitische System hervorgebracht hat. Ferner hält er den Repräsentanten der Grundwerte vor, zu polemisieren und beabsichtigt ein „falsches Bewusstsein“ zu erzeugen. Das Bonner Forum liste nur Allgemeinplätze auf, gehe aber den Schwierigkeiten des Alltags aus dem Weg, was Lehrern, Kindern und Eltern letztendlich nichts nütze (FEES 2000, S. 101 f.; HERRMANN 1978, S. 221 ff.).

BENNER nimmt darüber hinaus in prinzipieller Absicht Stellung zur Grundwerte-Aporetik. Die Beschwörung der Grundwerte könne nicht die Gewissheit über die Handlungsorientierung erbringen, welche der Gesellschaft aufgrund veränderter innerer als auch äußerer Umstände verloren gegangen ist. Es könne über Grundwerte nicht abgestimmt werden, weil auf diese Weise ihre Legitimation aus einer Entscheidung abgeleitet werden müsste und somit die Dezision und nicht das Prinzip der Grundwerte als letzte Instanz des menschlichen Handelns angenommen werden müsste. Ebenso wenig könne über die Grundwerte dogmatisch befunden werden, da dies wiederum eine zentrale normative Instanz voraussetzen würde, deren scheinbarer Verlust jedoch erst den Ruf nach den Grundwerten herbeigeführt hat (BENNER 1983, S. 45 ff.; FEES 2000, S. 102).

BENNER konstatiert ferner eine Verkürzung von Grundrechten zu Grundwerten. Grundrechte seien mit der Würde der Person vereinbar, insoweit sie die freie Entscheidung des Gewissens, die Beratung über die Entfaltung der Person sowie die freie Meinungsäußerung nicht normativ vorentscheiden, sondern zur unabnehmbaren Aufgabe gemeinsamen und individuellen Handelns erklären. Umgekehrt führe die Verkürzung der Grundrechte auf Grundwerte dahin, die Würde der Person ganz konkret zu bewerten und die Artikulation des Gewissens, die Entfaltung der Persönlichkeit sowie die Äußerungen der eigenen Meinung, anstatt als Grundrechte anzuerkennen, im einzelnen Fall danach einzuschätzen, inwieweit durch sie „so genannten Grundwerten entsprochen wird oder nicht.“ (BENNER, 1983: 55)

Mit dem universellen Prinzip der Würde der Person sei es unvereinbar, Grundwerte zur Grundnorm zu erheben und das Definitionsmonopol für diesen Vorgang bei dem zu verankern, der ihn vollziehe (FEES 2000, S.102). Von BENNER wird die Grundwertediskussion als ein Rückfall in die Sophistik bewertet. Die Grundwertediskussion weise auf unfreiwillige Art und Weise nach, dass die Ideen der drei republikanischen

Grundwerte – Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit – bis heute nicht praktisch geworden sind und über die bestehende Gesellschaftsordnung hinausweisen. Daher sei - nach BENNER - nicht Werterziehung und Grundwertbindung, sondern noch immer „Entbindung, maieusis, sokratischer Auftrag jeder vernünftigen Erziehung.“ (BENNER, 1983: 56)

Der Begriff „Grundwert“ bleibt deshalb terminologisch ohne Sinn. Wie BENNER aufgezeigt hat, können Grundwerte weder beschworen noch restauriert werden, da dies ihren Status als Grundwerte suspendieren würde. „De facto gibt es keine Grundwerte, weder in der Politik noch in der juristischen Fachsprache, noch in der Pädagogik. Ein Wert stellt immer eine Setzung dar, ein Grundwert wäre demzufolge eine apriorische Größe ohne Setzung, was logisch nicht möglich ist.“ (FEES, 2000: 103) Die republikanischen Zielbestimmungen sind in einem bestimmten historischen Kontext als Ideen bzw. als revolutionäre Kampfbegriffe entstanden, insofern nicht als „Grundwerte“ aus dem Nichts heraus hervorgegangen. Die Grundwertedebatte wird somit begrifflich unscharf geführt, was innerhalb der Debatte keinen Mangel darstellen mag, jedoch pädagogisch nicht weiterhilft (ebd., S. 103).

### **2.2.3. Werterzieherische Konzepte**

Insoweit der Grundwertedisput die Pädagogik berührte, wurde sich darüber Gedanken gemacht, ob und in welcher Weise den Einstellungsveränderungen, die als Begleiterscheinungen der Moderne ausgelegt wurden, erzieherisch zu begegnen sei. Im Verlaufe dieser Diskussion hat sich der Begriff „Werteerziehung“ bzw. „Werterziehung“ etabliert. Damit ist eine Erziehung gemeint, die beim Edukanden zu Gesinnungen führen soll, welche als wertvoll angesehen werden und diesen vor etwaigen „Folgeschäden“ des Pluralismus bewahren soll. Dabei werden Werte als normative Orientierungen verstanden, welche das pädagogische Handeln mit allumfassender Gültigkeit anzuleiten vermögen (ebd., S. 104 f.).

Im Folgenden werden die drei werterzieherischen Konzepte kurz benannt, jedoch sollen diese Entwürfe nicht konkret vorgestellt oder kritisch beleuchtet werden, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

- Dem werterzieherischen Konzept der „**aktionalen Einstellungsbildung**“ von GÜNZLER/TEUTSCH liegt eine spezifische Moralauffassung zugrunde, welche dieser in normativer Weise eine Sinnrichtung geben soll. Hier wird Werterziehung als Prozess

verstanden, den Edukanden zu jenen Verhaltensweisen bzw. sittlichen Einstellungen zu führen, die der vorausgesetzten, wünschenswerten Moral entsprechen. Der Habitus von Menschen soll durch die „Einstellungsbildung“ im weiteren Sinne in Richtung auf eine „sozialverantwortliche Einstellung“ beeinflusst werden, die auch als Werthaltung, sittliche Haltung oder Werteinstellung bezeichnet wird (ebd., S. 105 f.; TEUTSCH 1978, S. 140).

- Das werterzieherische Konzept – die „**Neukantische Position**“ – von Dieter-Jürgen LÖWISCH schließt an philosophische Vorstellungen an, wie sie im Neukantianismus der so genannten südwestdeutschen Schule, speziell von Jonas COHN, entwickelt wurden. Die wertbezogene Erziehung unterliege der Aufgabe, beim Edukanden „Wertsicht“ zu bilden und bei ihm „Werteinsicht“ zu erreichen. (LÖWISCH, 1982: 32) Unter Werten versteht LÖWISCH „ideale Handlungsregulative“, die das Tun und Lassen des Einzelnen sinnhaft zu legitimieren vermögen (LÖWISCH 1982, S. 30). Sie können auch als „Sinn-Prinzipien“ bezeichnet werden, die das Subjekt einer Sache zuspricht oder die es seinerseits in seinem Handeln zu bewähren versucht. Solche Werte bzw. „Sinn-Kriterien“ unterscheiden sich grundsätzlich von Richtlinien, die unter Maßgaben der Nützlichkeit festgelegt wurden und das menschliche Handeln kanalisieren und regeln sollen. Danach heißt „Wertorientierung“ – nach LÖWISCH – immer „Sinnorientierung“, aufgrund derer man erst in die Lage versetzt wird, konkretes Verhalten auch als wertvolles, sinnvolles Handeln auszuweisen (FEES 2000, S. 112 ff.; LÖWISCH 1985, S 402 f.).
- Der **technologisch-positivistische** werterzieherische Ansatz verbindet sich in erster Linie mit dem Namen Wolfgang BREZINKA. Bedeutsam ist dieser Ansatz insofern, als das er in der pädagogischen Öffentlichkeit eine breite Rezeption erfahren hat und Werteerziehung vielfach mit diesem gleichgesetzt wird (FEES 2000, S. 117). BREZINKA (1989, S. 48) sieht Werterziehung als Instrument an, den von ihm als problematisch wahrgenommenen Begleiterscheinungen westlicher pluralistischer Demokratien entgegenzuwirken. Sein Erziehungskonzept basiert auf drei Komponenten: „Verständnis von Erziehung als Beeinflussung in Richtung erwünschter Persönlichkeitseigenschaften, der Bestimmung entsprechender materialer Erziehungsziele und der Entwicklung entsprechender Techniken zur Zielerreichung.“ (FEES, 2000: 132) Der Edukand wird zum Objekt und der Erzieher zum Technologen. Die regulative Idee der Selbstbestimmung des Subjekts wird damit unterlaufen (ebd.).

## 2.2.4 Aktuelle Positionen

Die Diskussion um Erziehung und Werte lebt in den 1990er Jahren fort (EDELSTEIN 2001, S.7; FEES 2000, S. 132; GERNERT 1996, S. 93 ff.; HENTIG 2001, S. 16 f.; MEULEMANN 1997, S. 12 ff.; ROTHE 1993, S. 109 ff.; SARCINELLI/GENSICKE 2000; S. 56), wird jedoch konzeptionell nur noch von BREZINKA verfolgt. Die Grundwertediskussion der 1970er Jahre, die im Wesentlichen nach dem „Minimal-Konsens“ fragt, taucht in Ansätzen in den nachfolgenden Jahrzehnten immer mal wieder auf. Laut These der Grundwertebefürworter finde sich keine Alternative zu den „zentralen abendländischen Werten“ – wie „Freiheit“, „soziale Verpflichtung“ und „Menschenwürde“ (FEES 2000, S. 132).

Das Arsenal der Grundwerte wechselt ständig, je nach weltanschaulicher Herkunft des jeweiligen Vertreters. Immer werden kollektive Gemeinsamkeiten beschworen, zunächst „Solidarität“, „Gerechtigkeit“, „Freiheit“, später dann auch „Selbstbestimmung“, „Individualität“ und „Gemeinsinn“ oder „Verantwortung für sich und andere“. Handelt es sich bei der Grundwertedebatte in den 70er Jahren um die Gegenreaktion der einen Position auf die emanzipatorischen Bestrebungen der anderen Position vor allem mit rückschrittlichem Impetus, so wird aus Anlass verschiedenster Delikte Jugendlicher mit Tendenzen zu autoritären politischen Positionen diese Auseinandersetzung zu Beginn der 1990er Jahre erneut aufgegriffen. Verweisen die einen in der Diskussion darauf, dass autoritäres Verhalten von Eltern, Lehrern und Erziehern Gewalt und Aggressionen als Widerstandshandlungen von jungen Leuten geradezu herausfordere, kommen die Befürworter des „Mutes zur Erziehung“ zu einer gegensätzlichen Erklärung. Ihrer Ansicht nach seien Gewalt und Aggressionen die Resultate von Gleichgültigkeit und Permissivität sowie die Symptome von Verwahrlosung und Verunsicherung (ebd., HURRELMANN 1994, S. 13). Ferner wird allgemein die „unscharfe Rede von ‚Werten‘ und ‚Werterziehung‘“ kritisiert. (BRUMLIK, 1994: 21 f.)

Auch in den 1990er Jahren wird die klassische Vorstellung von Werterziehung vertreten, der zufolge Erziehung auf zentrale normative Orientierungen auszurichten sei. So wird Werterziehung oftmals verstanden als Hinführung der Schüler zu Inhalten, welche dem Vorrat eines vermeintlichen Wertreiches entstammen. Der Erzieher solle deswegen die dafür bereits vorhandene Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder zu höherer Empfindsamkeit und wacher Aufmerksamkeit gegenüber diesen Werten anleiten. Dadurch werde das Gespür der Kinder für „Werte“ geweckt und verfeinert, so dass sie letztendlich tatsächlich Gutes, Schönes und Verehrungswürdiges aus allen Lebensbereichen in Muße erleben könnten.

Um die jungen Leute zur Lösung der Wertproblematik zu rüsten, müssten Werte wie Toleranz, Demokratie, Rechtsbewusstsein und Menschenwürde sowie auch Sekundärtugenden (wie z. B. Pünktlichkeit, Regelmäßigkeit) vermittelt werden. Die Jugendlichen müssten „gesprächskompetent“ und „kooperationsbereit“ werden. Ferner müsse erzieherisch den Süchten sprich Drogen- und Fernsehkonsum entgegengewirkt werden, ebenso der sich steigernden Aggression und Gewaltbereitschaft Jugendlicher, die vielfach nur dem Ausleben diffuser Hassgefühle gelte (FEES 2000, S. 135).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die **pädagogische Wertediskussion explizit im Zusammenhang mit den Begleiterscheinungen des Pluralismus geführt wird, auch wenn bereits seit mehr als 20 Jahren über das Verhältnis von Werten und Erziehung diskutiert wird, hat der Gegenstand dennoch kaum an Transparenz gewonnen** (ebd., S. 136; HENTIG 2001, S. 9 ff.). Zwar gibt es zu diesem Thema eine Reihe von Veröffentlichungen und es werden immer wieder Tagungen abgehalten, doch über den Stand einer fortlaufenden Auseinandersetzung hinaus sind diese Aktivitäten nicht gediehen.

Die pädagogische Wertediskussion der vergangenen drei Jahrzehnte hat in erster Linie gezeigt, dass es sich im Wesentlichen hier um eine politische Auseinandersetzung handelt, die in den pädagogischen Bereich hineingetragen wird. Die Werte werden dabei vor allem dazu bemüht, um tatsächlichen bzw. vermeintlichen Fehlentwicklungen entgegenzuwirken. „**De facto kommt der Ruf nach den Werten immer zu spät. Haben sich die Einstellungen der Mitglieder einer Gesellschaft gewandelt, „gibt' es diese Werte auch nicht mehr.“** (FEES, 2000: 138) Die Bemühungen, erzieherisch die verflossenen positiven Konsenspunkte bei der nachfolgenden Generation künstlich wiederherstellen zu wollen, „kommt dem technologischen Vorhaben gleich, sich einen vergangenen Zustand wieder zu vergegenwärtigen versuchen, indem man die Uhr zurückdreht. Aber so, wie sich durch das Zurückdrehen der Uhr nicht die Zeit zurückdrehen lässt, so lassen sich auch traditionelle Werte nicht wiederherstellen.“ (ebd.) Denn Werte, ob sozialer, individueller, moralischer, zwischenmenschlicher, religiöser oder ästhetischer Art, worunter wir die Grundwerte subsumieren, sind historisch gewachsene und sich auch historisch verändernde Normen einer Gesellschaft, die über Leit- und Vorbilder durch Identifikationen an die nachwachsende Generation vermittelt sowie bei dieser zu inneren Wertemustern umgebaut werden (GEBAUER/HÜTHER 2002, S. 55).

Angesichts der aktuellen Debatten über Werteerziehung und ausgehend davon, dass Erziehung nicht ohne Werte vorstellbar ist und dass Werte sich nicht von allein vermitteln, muss es für die Kinder- und Jugendhilfe in erster Linie um die Fragestellung gehen, welche

Werte sie wie vermitteln möchte. Es ist hierzu erforderlich, dass die Kinder- und Jugendhilfe - anders als bisher gesehen – als **Akteur** der aktuellen Debatten um Erziehung und Werteerziehung in Erscheinung tritt. Zentrale Grundlage ist zunächst die wesentliche Differenzierung von Normen als Verhaltenserwartungen, Werten als Ausdruck dessen, was Einzelnen oder Gruppen wichtig ist sowie Tugenden als Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, in dem Werte zum Ausdruck kommen. Anknüpfend hieran kann dann geklärt werden, was im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe hinsichtlich der kulturellen Vielfalt einer pluralistischen Gesellschaft vermittelt werden soll und kann (BÖLLERT 2007, S. 33). „Bezogen auf die aktuellen Debatten über Werteerziehung und der damit häufig einhergehenden Unterstellung eines grundlegenden Versagens elterlicher Erziehungsleistungen muss die Kinder- und Jugendhilfe zusätzlich Erziehung verunmöglichen Bedingungen offen legen und dabei gegen eine weitere Privatisierung von Erziehungsleistungen und deren Voraussetzungen die Wahrnehmung der öffentlichen Erziehungsverantwortung durch eine soziale Infrastruktur für Erziehung verdeutlichen.“ (ebd.) Jedoch kann die Basis entsprechender Aktivitäten nicht ausschließlich eine christliche, religiöse Erziehung sein, sondern die Orientierung an demokratisch verfassten Grundwerten sowie bürgerlichen Menschenrechten, d. h. die Kinder- und Jugendhilfe muss ihr eigenes Verständnis von Erziehungszielen und Erziehung verdeutlichen sowie für dessen Realisierung die Bedingungen herstellen, fördern und absichern. Schlussendlich bedeutet dies, die Auseinandersetzung über Werte professionell zu befördern, um sowohl einer deintegrierend wirkenden Werte-Begrenzung als auch einer Werte-Beliebigkeit entgegentreten zu können (ebd.).

Wenn man die pädagogische Situation im Hinblick auf die Erziehung / Werteerziehung realistisch einschätzen und konkrete Perspektiven entwerfen möchte, muss man sich mit den Modernisierungsphänomenen auseinandersetzen. Besonders bedeutsam für Erziehungsfragen sind beispielsweise Veränderungen in den Generationsbeziehungen, Veränderungen in der gesellschaftlichen Ökonomie oder auch die Pluralisierung der Lebensformen (LIEBAU 1999, S. 13; WALPER 2007, S. 22 ff.). Nachfolgend soll deshalb – soweit es die Datenlage erlaubt – der Versuch unternommen werden, die Veränderungen im familialen Zusammenleben darzustellen.

## 2.3. Die Familie im Wandel

In Deutschland, wie auch in anderen hoch entwickelten Gesellschaften Europas und Nordamerikas, hat die Familie im Zuge der Industrialisierung und speziell in dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts aufgrund von sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Veränderungen einen beträchtlichen Wandel erfahren (BARABAS/ERLER 1994, S.69; GEIßLER 2000, S.3; HILL/KOPP 1995, S. 233; KOSUBEK 1994, S.523 f.; RITZENFELDT 1998, S. 17; Siebenter Familienbericht 2006, S. 9; SCHNEEWIND 1999, S. 55 f.; SCHNEIDER 2004, S. 5). Augenfällig wird dies nach einer häufig vertretenen Ansicht unter anderem in einer zeitlichen Veränderung der Familienformen und Haushaltsstrukturen, d.h. einer in den späten 60er Jahren beginnenden Ausdifferenzierung privater Lebensformen im allgemeinen und familialen Zusammenlebens im besonderen (GÜNTER 1994, S. 8 f.; MARBACH 1996, S. 23; MERKEL 1994, S. 8 f.; PEUKERT 1996, S. 28; SCHÄFERS 2002, S. 138 f.).

Versucht man den Gegenstandsbereich „Familie“ näher zu fassen, stellt man fest, dass es keine allgemeingültige Definition von „Familie“ gibt, wohl aber eine beträchtliche Vielfalt an Familienformen. Neben die traditionelle Kernfamilie ist eine Vielzahl alternativer Lebensformen getreten, wie z. B. binukleare Familien, Stieffamilien, nichteheliche Lebensgemeinschaften, kinderlose Ehepaare, Alleinlebende usw. So hat sich heute das Schlagwort „Pluralität familialer Lebensformen“ eingebürgert (BARABS/ERLER 1994, S. 69; BRÜDERL 2004, S. 3; GÜNTER 1994, S. 7). Als Vergleichsmaßstab für den Wandel der Formen familialen Zusammenlebens dient das Leitbild der modernen bürgerlichen Familie, welche die legale, monogame, lebenslange Ehe zwischen einem Mann und einer Frau fordert, die mit ihren gemeinsamen Kindern in einem Haushalt leben und in der der Mann Autoritätsperson und Hauptnährer und die Frau primär für die Erziehung der Kinder und den Haushalt verantwortlich ist. „Bis in die Gegenwart hinein ist dieses Modell des in einer räumlichen Einheit sich realisierenden Zusammenlebens von Familienmitgliedern, das im Anschluss an einen öffentlichen Eheschluss als monogame Gattenfamilie mit Kind(ern) stattfindet, zu einem normativen Leitbild geworden, an dem zum einen alle in anderen Familienformen erbrachten Leistungen gemessen werden und an dem sich zum anderen auch die gegenwärtige Diagnose der Familie als Auslaufmodell entzündet.“ (BÖLLERT /KARSTEN /OTTO, 1995: 18)

Alternative Lebensformen weichen aber in vielerlei Hinsicht von der von diesem Leitbild geprägten „Normalfamilie“ („traditionelle Kernfamilie“) ab (PEUCKERT 1996, S. 28), wie die Gegenüberstellung in der folgenden Tabelle deutlich macht:

*Abb. 1 Gegenüberstellung traditioneller Kennzeichen der Familie und ihrer „nicht-traditionellen“ Alternativen (nach MACKLIN; 1980, S. 176)*

„Traditionelle“ Perspektive	„Nicht-traditionelle“ Perspektive
legal verheiratet	Singles; nicht-eheliche Lebensgemeinschaft
mit Kindern	bewusste Kinderlosigkeit
zwei Elternteile	Ein-Elternteil-Familie (ledig/früher verheiratet)
Permanenz der Ehe	Scheidung, Wiederverheiratung (binukleare Familien mit oder ohne gemeinsames Sorgerecht, Stieffamilien)
Mann als primär Verdiner	Androgyn Ehe (einschl. „offene Ehe“, Zwei Karrieren-Ehen)
Sexuelle Exklusivität	Außereheliche Beziehungen (z. B. sexuell offene Ehe, Partnertausch)
Heterosexualität	gleichgeschlechtliche intime Beziehungen
Zwei-Erachsenen-Haushalt	Multi-Erachsenen-Haushalt (z. B. erweiterte Familien, Kommunen, Wohngemeinschaften)

(Quelle: SCHNEEWIND 1999, S. 18)

Offensichtlich konstituiert sich der Lebenslauf der Normalbiographie gegenüber der Kernfamilie der Moderne durch eine Fülle von Wahlakten, wobei allen konservativen Moralisten/-innen zum Trotz Familienintimität und Sexualität auch außerhalb des ehelichen Monopols befriedigend gelebt werden können. Struktur und Inhalt pluraler Lebensformen spiegeln sich in vielfältigen Alternativen wieder, wobei Wahlfreiheit, Entscheidungswänge und öffentliche Anerkennung im Einzelfall sicherlich zu konfigurerenden Situationen führen (können) (BÖLLERT/OTTO 1993, S. 8).

Die also noch für die bürgerliche Ehe- und Familienordnung geltende institutionelle Verknüpfung von Liebe, exklusiver Monogamie, lebenslanger Ehe, gemeinsamen Haushalten und Zusammenleben sowie biologischer Elternschaft lockert sich, wird unverbindlich. Heute folgt aus Liebe nicht mehr (bindend und motivational zwingend) Ehe/Heirat, aus

Verheiratsein nicht mehr notwendig ein Sexualprivileg oder der Wunsch nach Kindern usw. (PEUCKERT 1996, S. 37).

So bleibt insgesamt als ein wesentlicher Punkt festzuhalten – wenn vom Wandel bzw. oft auch von „Krise“ der Familie gesprochen wird – dass die von Macklin zusammengetragenen Kennzeichen der traditionellen Perspektive von Familie in den letzten Jahrzehnten ihre normative Verbindlichkeit mehr oder weniger verloren haben (SCHNEEWIND 1999, S. 17). Der soziale Wandel der familialen Lebensformen wird somit begleitet von einem Wandel des modernen Leitbildes des ehelich-familialen Verhaltens.

„Tyrell (1988) spricht von einem Prozess der Deinstitutionalisierung, der Abnahme der normativen Verbindlichkeit des bürgerlichen Familienmusters in den westlichen Industriegesellschaften“. (PEUCKERT, 1996: 35)

Der vordem als verbindlich angesehene Familientypus der „Normalfamilie“ hat quantitativ an Bedeutung eingebüßt. Haushalte in denen eine „vollständige“ Familie – die „Normalfamilie“ – lebt, sind seltener geworden (RÜRUP/GRUESCU 2003, S. 9). Beispielsweise ergab sich für das alte Bundesgebiet von 1972 bis 2000 ein deutlicher Rückgang. So lebten 1972 im früheren Bundesgebiet 55 % der Bevölkerung mit Kindern unter 18 Jahren zusammen. Im Jahr 2000 ist dieser Anteil auf 41,4 % gesunken (RÜRUP/GRUESCU 2003, S. 9).

Bezieht man sich auf ganz Deutschland, so waren z. B. 1992 von allen Privathaushalten auch nur 37 % Familienhaushalte in der traditionellen Form „verheiratetes Ehepaar mit Kind(ern) im Haushalt“, im Jahre 1994 gab es nur 35,9 % (BAUEREISS/BAYER/ BIEN 1997, S.14), 1995 sogar nur noch 35,4 % (SCHÄFERS 2002, S. 126) sowie 2000 gar nur noch 33,8 % (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 2004, S. 22). In Deutschland sind somit von allen Haushalten nur noch rund ein Drittel Familienhaushalte im Sinne der „traditionellen“ Eltern-Kind-Einheit (GÜNTER 1994, S. 9; SCHÄFERS 2002, S. 140). Deutschland gehört innerhalb der Europäischen Union zu den Ländern mit dem geringsten Anteil an Haushalten mit Kindern. „Zwei von drei Haushalten in Deutschland (66,2 %) sind Haushalte ohne Kinder.“ (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT, 2004: 22) Demgegenüber haben in den letzten Jahrzehnten in der Bundesrepublik Deutschland die verschiedenen Familienformen statistisch zugenommen, die nicht dem „Normalitätsmuster“ im Hinblick auf den Familienbildungsprozess und auf die Rollenzusammensetzung entsprechen, d. h. es ist z. B. ein stetiger Anstieg von nicht ehelichen Lebensgemeinschaften mit Kindern, der Ein-Eltern-Familien und Stief-Elternschaften gegeben (GERNERT 1996, S. 96; GÜNTER 1994, S. 8 f.; GEIßLER 2000, S. 3 f.; MERKEL 1994, S. 9; NAVÉ-HERZ 1994, S.8; SCHÄFERS 2002, S. 125 ff.). Die Konsequenz ist auch eine im Bereich der rhetorischen Behandlung von Familie

beobachtbare Verlagerung von „Familie als Institution“ zur „Familie als gelebte Wirklichkeit“ (SCHNEEWIND 1998, S. 10).

In diesem Zusammenhang meint Kaufmann (1988), es sei vielleicht „das offensichtlichste Krisensymptom, dass man ... von einer Krise der Normalfamilie spricht, dass also unsere familialen Denkmodelle sich verändern. Dies zeigt sich zum Beispiel in der zunehmenden sozialen Akzeptanz nichtehelicher Lebensgemeinschaften, aber auch im zunehmenden politischen Druck, sog. alternativen Lebensformen gleiche Rechte wie den durch die Ehe begründeten Familien zu gewähren. Dies sind Forderungen, die in ihrer Konsequenz zu einer Delegitimierung der Exklusivität des herkömmlichen Familienleitbildes führen.“ (KAUFMANN, 1988: 394, zit. nach SCHNEEWIND 1998: 10)

Aus der vorangegangenen Tabelle (Abb. 1) ist aber auch ersichtlich, dass sich nicht nur die Formen familialen Zusammenlebens erheblich geändert haben, sondern auch die Aufgaben bzw. Funktionen von Familien und die Aufgabenverteilung in den Familien (RITZENFELDT 1998, S. 18; SCHÜTZE 1995, S. 160 f.).

Der soziale Wandel der Lebensformen sowie die Auswirkungen auf die Familie werden meistenteils in Beziehung zu allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen gesetzt. Für die Pluralisierung der Lebensformen werden z. B. Urbanisierung und Industrialisierung, der steigende Lebensstandard und die Emanzipation der Frau, die Abnahme religiöser Bindungen verantwortlich gemacht. Der heute verbreitetste Erklärungsversuch betrachtet die demographischen und familialen Veränderungen sowohl als Ergebnis eines gesellschaftlichen Differenzierungsprozesses als auch als Ergebnis eines langfristig stattfindenden Industrialisierungs- und Modernisierungs-Prozesses (RITZENFELDT 1998, S. 18).

Ergänzend sei aber noch erwähnt, dass der tief greifende Wandel der Lebensformen in der Bundesrepublik Deutschland in den letzten Jahren und Jahrzehnten keineswegs in einheitlichen Bahnen verlaufen ist. So muss beispielsweise einerseits die kulturelle Vielgestaltigkeit der einzelnen Regionen der Bundesrepublik berücksichtigt werden. Es ist mehr als natürlich, dass sich die Lebensformen in ländlichen Regionen im allgemeinen und in ländlich katholischen im Besonderen (z. B. in Bayern) anders entwickeln und darstellen, als in den großen Industriezentren. Die gravierendsten Unterschiede treten jedoch beim Ost-West-Vergleich hervor. Somit soll, soweit es die Datenlage erlaubt, im nachfolgenden Abschnitt der Versuch unternommen werden, den familialen Wandel im Ost-West-Vergleich darzustellen sowie Konvergenzen und Divergenzen aufzuzeigen und zu erklären.

### **2.3.1. Demographische Entwicklungen und Veränderungen im familialen Zusammenleben**

Bevor der Versuch unternommen wird, die Frage zu klären, welche Bedeutung heute die gelebte Familie für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen hat, wie Innenleben der Familie und Außenanforderungen koordiniert werden, wie der Erziehungsalltag gestaltet wird und speziell mit welchen Wertvorstellungen Eltern ihre Kinder erziehen, muss zunächst beschrieben werden, wie und wo Kinder und Jugendliche heute in der Bundesrepublik Deutschland leben. In den Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern zeigen sich – wie kaum in einem anderen Bereich – ebenso anhaltende wie markante Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 25).

Die Veränderungen der Formen des Familienlebens gehen mit größeren demographischen Entwicklungstendenzen einher. Die Veränderungen stellen einen zentralen Indikator der "neuen familialen Lebensformen" dar (PETZOLD 1996, S. 214; RITZENFELDT 1998, S. 18). Der Wandel demographischer Strukturen ist somit der äußere Aspekt gesellschaftlicher Wandlungen (STROHMEIER/SCHULZE 1995, S.26).

In den weiteren Ausführungen werden anhand demographischer Sachverhalte, sowie durch das Aufzeigen von Einstellungs- und Verhaltensänderungen aktuelle Trends in der Familienentwicklung dargestellt, die

- zu einer Veränderung der Familienstruktur,
  - zum Wandlungs- und Delegitimierungsprozess des traditionellen Familienleitbildes sowie
  - zur Pluralisierung der Lebensformen
- führten (RITZENFELDT 1998, S. 18).

Dabei soll sich zugunsten nachfolgender Kapitel aber nur auf die in der Literatur am häufigsten angeführten Hauptkennzeichen des demographischen Wandels – die rückläufige Heirats- und Geburtenhäufigkeit, die Zunahme von nichtehelichen Lebensgemeinschaften, das gestiegene Heiratsalter sowie auf die steigende Scheidungsneigung – beschränkt werden.

### 2.3.1.1 Rückgang der Eheschließungen, höheres Heiratsalter und Zunahme der nichtehelichen Lebensgemeinschaften

Trotz des staatlichen Schutzes der Institutionen Ehe und Familie hat sich die Zugkraft einer legalisierten Partnerschaft in Form der Ehe über Jahre hinweg erheblich verringert (GÜNTER 1994, S. 9; PEUKERT 2007, S. 38; SCHNEEWIND 1998, S. 11).

Der Attraktivitätsverlust der Institution Ehe – verschiedene Autoren, z. B. PETZOLD (1996, S.217) und SCHNEEWIND (1998, S. 11), sprechen auch von einer gewissen „Heiratsmüdigkeit“ – ist deutlich an der Entwicklung der allgemeinen Heiratziffern (Eheschließungen je 1000 Einwohner) in den nachfolgenden Tabellen (Abb. 2 und 2a) sowie der zusammengefassten Erstheiratziffer (Abb. 3) ablesbar.

*Abb. 2 Indikatoren der Heiratshäufigkeit im früheren Bundesgebiet und in der ehemaligen DDR bzw. in den neuen Bundesländern, 1960 – 2000*

Jahr	Eheschließungen je 1000 Einwohner	
	<i>früheres Bundesgebiet</i>	<i>ehemalige DDR</i>
1960	9,4	9,7
1965	8,3	7,6
1970	7,3	7,7
1975	6,3	8,4
1980	5,9	8,0
1985	6,0	7,9
1989	6,4	7,9
1990	6,6	6,3
1991	6,3	3,2
1992	6,2	3,1
1993	6,0	3,1
1994	5,9	3,4
1996	5,6	3,5
1998	5,4	3,6
1999	5,5	4,0
2000	5,4	3,9

(Quelle: PEUCKERT 2005, S. 45)

Abb. 2a *Eheschließungen in Deutschland 1950 – 2004*

Jahr	Eheschließungen je 1000 Einwohner
1950	11,0
1960	9,5
1970	7,4
1980	6,3
1990	6,5
1995	5,3
1998	5,1
1999	5,2
2000	5,1
2001	4,7
2002	4,8
2003	4,6
2004	4,8

(Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT 2006, S. 50)

	<i>Friheres Bundesgebiet</i>		<i>Ehemalige DDR/ Neue Länder</i>	
	<i>Männer</i>	<i>Frauen</i>	<i>Männer</i>	<i>Frauen</i>
1960	106	106	103	105
1970	90	97	101	98
1980	64	66	79	81
1989	60	63	68	76
1990	60	64	58	64
1991	57	62	27	31
1992	56	62	28	32
1994	54	60	32	38
1995	53	60	33	40
1996	57	61	33	41
1998	53	60	35	42
1999	57	64	40	47
2001	53	58	30	35
2001	52	58	29	35

(Quelle: PEUKERT 2005, S. 45)

Die Eheschließungen sind im früheren Bundesgebiet wie auch in der ehemaligen DDR seit Beginn der 60er Jahre erheblich zurückgegangen. Die Entwicklungen unterscheiden sich aber für beide Gebiete (BARABAS/ERLER 1994, S. 69 f.; BAUEREIß/BAYER/ BIEN 1997, S.120; ENGSTLER 2001, S. 78 ff.). Die Heiratsziffer sank im früheren Bundesgebiet von 9,4 (1960) auf 6,4 (1989) und hat sich inzwischen bei einem Wert von ca. 5,5 eingepegelt (PEUKERT 2005, S. 44 f.). Der leichte Anstieg Mitte der 1980er Jahre ist auf das Heranwachsen stark besetzter Jahrgänge aus der Zeit des so genannten „Babybooms“ (um 1965) zurückzuführen. Die geringe Attraktivität der Ehe ist aber auch anhand der Einstellungen erkennbar. Hielten noch 1963 etwa 90% der 14- bis 29-jährigen Jugendlichen die Ehe als „grundsätzlich notwendig“, reduzierte sich der Anteil bereits im Jahre 1978 auf 40 % (PEUCKERT 2005, S. 50).

In der ehemaligen DDR sank die Zahl der Eheschließungen je 1000 Einwohner von 9,7 im Jahre 1960 auf 7,9 im Jahre 1989 und lag damit 1989 noch deutlich über dem Wert im alten Bundesgebiet. Im Gefolge der sozialen Umstrukturierungsprozesse durch die Wiedervereinigung möchten z. B. viele junge Leute möglichst ungebunden bleiben, um auf die veränderten Lebensbedingungen reagieren zu können; sicherlich z. T. durch das nunmehr auch in den neuen Bundesländern geltende Familienrecht und die damit einhergehenden

Unsicherheiten ist die allgemeine Heiratsziffer drastisch gefallen und beträgt 2000 nur noch 3,9 (gegenüber 5,4 in den alten Bundesländern). Im Jahr 1996 betrug die Zahl der Eheschließungen in Deutschland insgesamt 427.279, davon entfielen 373.245 auf das frühere Bundesgebiet und nur 54.052 auf die Neuen Länder und Berlin-Ost. Im Jahr 2000 verzeichnete man in den alten Bundesländern 359.837 Eheschließungen. In den Folgejahren sanken diese Zahlen nochmals, so wurden im Jahr 2002 in den alten Bundesländern nur noch 328.553 Ehen geschlossen und in den neuen Bundesländern (ohne Berlin-Ost) 50.610 (STATISTISCHES BUNDESAMT 2004, S. 50).

Die abnehmende Eheschließungsneigung lässt sich auch sehr anschaulich an der Entwicklung der zusammengefassten Erstheiratsziffer ablesen, die angibt, wie viele Frauen und Männer mindest einmal in ihrem Leben heiraten würden, wenn die Heiratsintensität des jeweiligen Kalenderjahres über das gesamte heiratsfähige Alter bestehen würde (Abb. 3). 1992 betrug die zusammengefasste Erstheiratsziffer für Männer im früheren Bundesgebiet nur noch 56 und für Frauen 62 (PEUCKERT 2005, S. 45). Im Jahr 1994 lag die zusammengefasste Erstheiratsziffer für Männer im früheren Bundesgebiet nur noch bei 54 und für Frauen bei 60 (ebd.; ENGSTLER 2001, S. 83) und im Jahr 2002 gar nur noch bei 52 für die Männer und 58 für die Frauen.. So ist demzufolge zu erwarten, dass der Anteil der niemals Heiratenden zukünftig 40 % und mehr erreicht (PEUKERT 2005, S. 46).

Für die neuen Bundesländer hat sich die zusammengefasste Erstheiratsziffer sogar auf 29 für Männer und 35 für Frauen (2002) reduziert. Es ist allerdings sehr unwahrscheinlich, dass ca. 70 % der Bevölkerung unverheiratet bleiben. Vielmehr ist davon auszugehen, dass hier die aktuelle Heiratsflaute durch das Nachholen von Eheschließungen zu einem späteren Zeitpunkt wenigstens zum Teil kompensiert wird (PEUCKERT 1996, S. 42 ff.; ebd. 2005, S. 45 f.)).

Mittlerweile wird jedoch davon ausgegangen, dass in Zukunft etwa 25 % aller Frauen und Männer zeitlebens unverheiratet bleiben (BARABAS/ERLER 1994, S. 71).

Zu beachten bleibt ferner, dass in die Gesamtzahl der Eheschließungen, z. B. früheres Bundesgebiet: 1960 = 521.445, im Jahre 1992 noch 405.196 (RITZENFELDT 1998, S.18) sowie 1995 = 376.350 und 2000 = 359.837 (STATISTISCHES BUNDESAMT 2004, S. 50) und Neue Länder und Berlin-Ost: 1960 = 167.583 und 1995 = 54.184 (ENGSTLER 2001, S. 83) sowie 2000 = 58.713 (STATISTISCHES BUNDESAMT 2004, S. 50) auch die über Jahrzehnte steigende Anzahl derer eingeht, die bereits geschieden waren und wieder heiraten (vgl. Abb. 4).

Abb. 4 *Eheschließungen, Erst – Ehen und Wiederverheiratungen*

Eheschließungen insgesamt 1000	Erst-Ehen beide Partner ledig	eines Partners	Wiederverheiratungen beider Partner % von Spalte insgesamt
-----------------------------------	----------------------------------	----------------	--

alte Bundesländer

1960	521,4	83,4	10,6	6,0
1970	444,5	80,0	12,1	7,8
1975	386,7	75,8	14,2	10,0
1980	362,4	74,3	15,6	10,1
1985	364,7	71,4	17,2	11,5
1990	414,5	70,6	17,6	11,8
1992	405,2	69,5	18,5	12,0

neue Bundesländer

1960	167,6	77,7	11,8	10,5
1970	130,7	74,7	14,1	11,9
1975	142,1	73,0	14,2	12,8
1980	134,2	72,1	14,7	13,2
1885	131,5	66,6	16,9	16,4
1990	131,0	61,5	20,0	18,6
1992	48,2	58,1	20,1	21,8

(Quelle: RITZENFELDT 1998, S. 160)

alte Bundesländer

Eheschließungen gesamt 1000	Erst-Ehen	Wiederverheiratungen gesamt (% von Spalte insgesamt)
2000	359,8	64

neue Bundesländer

Eheschließungen gesamt 1000	Erst-Ehen	Wiederverheiratungen gesamt (% von Spalte insgesamt)
2000	58,7	59

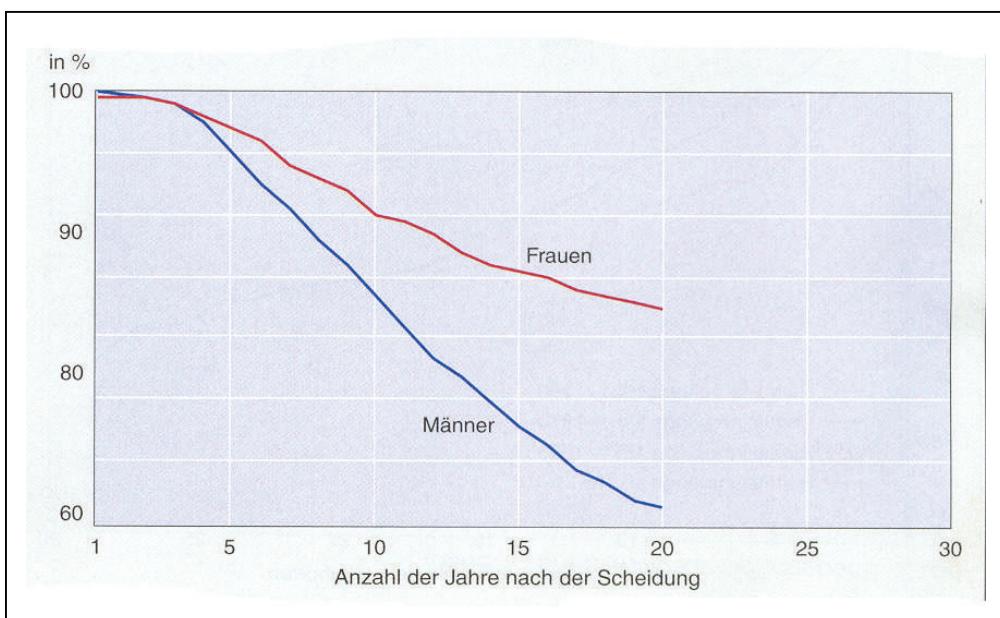
(Quelle: PEUKERT 2005, S. 228; STATISTISCHES BUNDESAMT 2004, S. 50)

Insgesamt besteht eine relativ starke Neigung zur Wiederheirat, Beispielsweise gehen heute zwischen 50 % und 60 % aller Geschiedenen eine Zweitehe ein (PEUKERT 2005, S. 50 und 229). Aufgrund einer relativ hohen Wiederverheiratungstendenz ist eine wachsende Zahl von Stieffamilien zu vermuten.

Die Auswertungen von Statistiken über die Eheschließung Geschiedener ergeben grundsätzlich höhere Wiederverheiratungswahrscheinlichkeiten für Männer als für Frauen (BARABAS/ERLER 1994, S. 71 f.; ENGSTLER 2001, S. 87; STATISTISCHES BUNDESAMT 2004 a, S. 540).

Die Abb. 5 zeigt die höheren Wiederverheiratungsquoten von Männern gegenüber den Frauen.

*Abb. 5 Scheidung und Wiederverheiratung: Anteil der Geschiedenen nach Anzahl nach Anzahl der vergangenen Jahre nach der Scheidung*



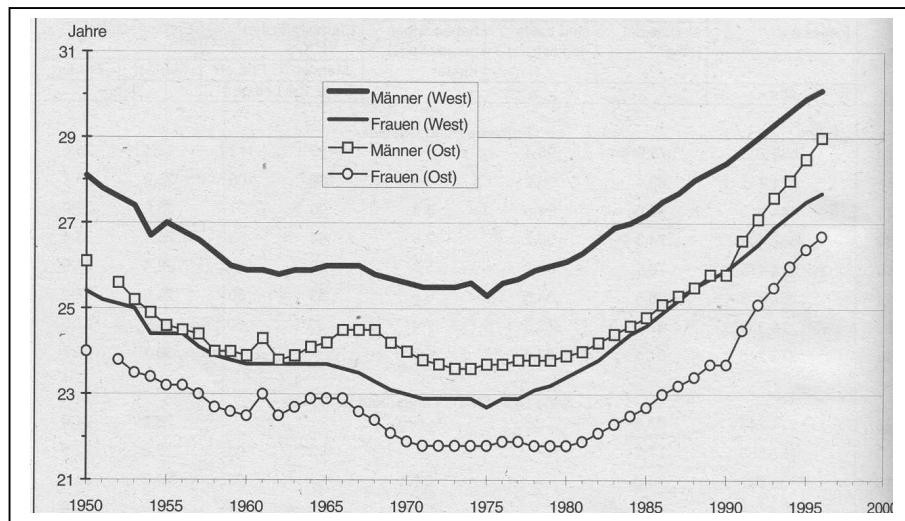
(Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT 2004 a, S. 540)

Mit dem Rückgang der Eheschließungen geht ein deutlicher Anstieg des durchschnittlichen Erstheiratsalters einher (Siebenter Familienbericht 2006, S. 40). Es betrug in den alten Bundesländern 1960 bei den Männern 25,9 und bei den Frauen 23,7 Jahre, dagegen betrug es 1995 schon 29,9 bei den Männern und 27,5 Jahre bei den Frauen sowie 1996 bei den Männern 30,1 und bei den Frauen 27,7 Jahre.

Eine ähnliche Entwicklung zeigte sich auch in der ehemaligen DDR, obwohl man in der Regel hier früher den Bund fürs Leben schloss. Das durchschnittliche Heiratsalter lediger Männer betrug 1960 dort 23,9 und 1996 dann 29,0 Jahre. Die ledigen Frauen heirateten 1960 mit durchschnittlich 22,5 Jahren und 1996 erst mit 26,7 Jahren. So ist zu erkennen, dass es zu einer Annäherung an das Heiratsmuster des früheren Bundesgebietes gekommen ist

(BAUEREISS/BAYER/BIEN 1997, S. 120; ENGSTLER 2001, S. 83; SCHÄFERS 2002, S. 143). (vgl. Abb. 6)

*Abb. 6 Entwicklung des durchschnittlichen Heiratsalters lediger Männer und Frauen im früheren Bundesgebiet und der ehemaligen DDR, 1959 – 1996 (in Jahren)*



(Quelle: ENGSTLER 2001, S. 84)

Im Jahr 2000 betrug das durchschnittliche Erstheiratsalter in Westdeutschland bei den Männern dann bereits 31,3 und bei den Frauen 28,5 Jahre. Auch in Ostdeutschland ist das Erstheiratsalter bis 2000 weiter angestiegen und lag dort bei den Männern bei 30,7 und bei den Frauen bei 28 Jahren (PEUKERT 2005, S. 47 ff.).

Im Jahr 2001 waren ledige Männer in Deutschland bei der Hochzeit im Durchschnitt 31 Jahre und sieben Monate alt. Für Frauen, die zum ersten Mal den Bund fürs Leben schlossen, ergab sich ein Durchschnittsalter von 28 Jahren und zehn Monaten (STATISTISCHES BUNDESAMT 2004 a, S. 45 f.)

Die Gründe für das Ansteigen des durchschnittlichen Heiratsalters und den Rückgang der Heiratsneigung sind vielfältig (auf die geänderten Gründe junger Leute in den neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung wurde bereits hingewiesen) und können hier nicht alle im Einzelnen diskutiert werden. So soll nur kurz erwähnt sein, dass das im fraglichen Zeitraum stetig gewachsene Ausbildungsniveau junger Frauen, ihre zunehmende Beteiligung am Erwerbsleben und ihre daraus resultierende finanzielle Unabhängigkeit als Erklärung sicher eine gewisse Rolle mitspielt. Andere Gründe, die auch das durchschnittlich gestiegene Heiratsalter der Männer berücksichtigen, können z. B. in der Verlängerung der Ausbildungszeiten, einer späteren Ablösung vom Elternhaus, in einer veränderten

Sexualmoral, in den veränderten Gründen für eine Eheschließung sowie auch in der Bevorzugung neuer Partnerschaftsformen gesehen werden (RITZENFELDT 1998, S. 19; SCHNEEWIND 1998, S. 11 f.).

Bei der Bevorzugung neuer Partnerschaftsformen steht die nichteheliche Lebensgemeinschaft an erster Stelle (SCHNEEWIND 1998, S. 12; SCHÄFERS 2002, S. 159 ff.). Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes werden unter einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft eine „Haushaltsgemeinschaft von zwei zusammenlebenden, aber nicht miteinander verwandten oder verheirateten Personen verschiedenen Geschlechts mit einem Mindestalter von 18 Jahren verstanden. In diesen Haushalten können noch ledige gemeinsame Kinder oder ledige Kinder des einen oder anderen Partners vorhanden sein.“ (STATISTISCHES BUNDESAMT, 1995: 23)

Nichteheliche Verbindungen sind selbstverständlich kein exklusives Phänomen der jüngsten Zeit. Blickt man einmal kurz in die Historie zurück, so hat es auch früher schon Paare gegeben, die unverheiratet waren, wie etwa in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts und in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts, weil sie nicht heiraten konnten, da ihnen bestimmte rechtliche oder ökonomische Voraussetzungen fehlten oder weil sie nicht heiraten wollten, da die Partnerin bzw. der Partner nicht standesgemäß war oder mit der Ehe finanzielle Nachteile (z. B. Verlust von Versorgungsansprüchen wie im Falle der „Onkelehen“ nach dem 2. Weltkrieg und in den 50-er Jahren) verbunden waren (BARABAS/ERLER 1994, S. 113; PEUCKERT 1996, S. 69). Das sich Menschen jedoch freiwillig und bewusst für ein unverheiratetes Zusammenleben als alternative Lebensform entschieden, kam relativ selten vor. Dabei handelte es sich meist um Menschen, die der bürgerlichen Ehe mit Skepsis gegenüberstanden und sich über bürgerliche Konventionen hinwegsetzten.

Neu ist, dass sich in den letzten 30 Jahren immer mehr Paare aus eigenem Entschluss gegen die Eheschließung und für ein (vorläufiges oder dauerhaftes) unverheiratetes Zusammenleben als Paar entschieden (PEUCKERT 1996, S. 69). So hat sich beispielsweise die Zahl der nichtehelichen Lebensgemeinschaften im früheren Bundesgebiet seit 1972 mehr als verzehnfacht (ENGSTLER 2001, S. 58).

Des Weiteren ist auf jeden Fall auch die Selbstverständlichkeit neu, mit der nichteheliches Zusammenleben heute von Dritten akzeptiert wird (KAUFMANN 1995, S. 107). Die noch vor einigen Jahrzehnten als abweichend begriffene „wilde Ehe“ gilt heute nicht mehr verbreitet als „Hort der Sittenlosigkeit“, sondern als zunehmend alltäglich gewordene und selbstverständliche Praxis (GEIßLER 1992, S. 275; PEUCKERT 1996, S. 76). „Die überwiegende Mehrheit der deutschen Bevölkerung akzeptiert oder toleriert zumindest das

Zusammenleben nichtverheirateter Paare.“ (VASKOVICS, 1996: 44) Zwar gibt es soziale und regionale Unterschiede, jedoch ist dieser Einstellungswandel frappant.

Einstellungs- und Verbreitungsunterschiede laufen weitgehend parallel: nichteheliche Paargemeinschaften sind ein antitraditionalistisches Phänomen, daher sind sie dort am verbreitetsten, wo auf Tradition weniger Wert gelegt wird, in Großstädten eher als in Kleinstädten und Dörfern, unter Gebildeten, sowie häufiger unter Protestanten und Konfessionslosen als unter Katholiken usw. (KAUFMANN 1995, S. 107; PEUCKERT 1996, S. 75).

Bei einer Rückschau auf die vergangenen drei Jahrzehnte, was allerdings auf Grund der Datenlage nur für das frühere Bundesgebiet möglich ist, zeigt sich, dass nichteheliche Lebensgemeinschaften eine zunehmende Verbreitung erfahren haben. (Abb. 7).

*Abb. 7      Nichteheliche Lebensgemeinschaften  
insgesamt und mit und ohne Kindern 1972 – 2003*

Jahr	Insgesamt	davon: mit Kindern	
	Tsd.	Tsd.	%
Früheres Bundesgebiet			
1972	137	25	18,4
1982	516	71	13,8
1992	1.147	222	19,3
1996	1.408	277	19,7
April 2002	1.698	430	25,3
Neue Länder und Berlin-Ost			
1991	327	180	55,0
1996	442	220	49,8
April 2002	543	273	50,3
Deutschland			
1991	1.393	378	27,2
1996	1.850	497	26,9

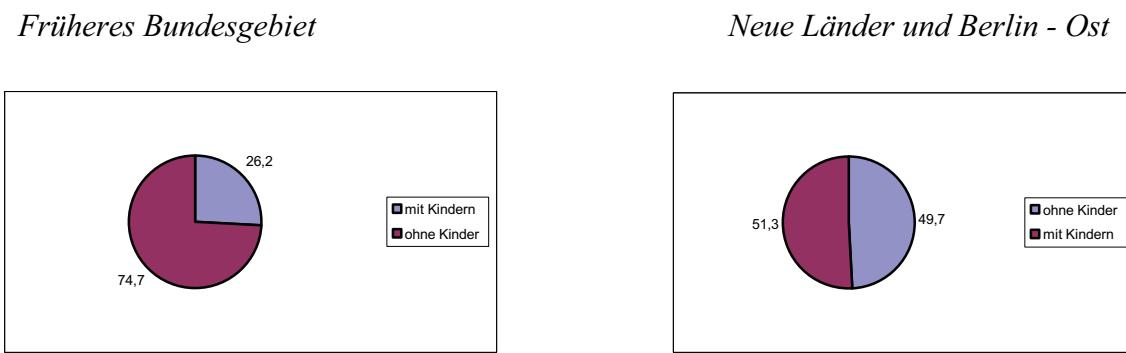
(Quelle: ENGSTLER 2001, S. 62; STATISTISCHES BUNDESAMT 2004 a, S. 42)

	Deutschland		
1999	2.054	594	28,9
2000	2.113	624	29,5
2001	2.185	658	30,1
2002	2.276	707	31,0
2003	2.361	747	31,6

(Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT 2004, S. 46)

Aus der vorliegenden Tabelle (Abb. 7) wird ersichtlich, dass seit 1972 ihre Anzahl kontinuierlich auf über 1,6 Mio. (April 2002) im früheren Bundesgebiet gestiegen ist und sich somit im gefragten Zeitraum mehr als verzehnfacht hat. Jedoch befanden sich unter der **im April 2002 für das frühere Bundesgebiet** erfassten Anzahl nichtehelicher Lebensgemeinschaften **nur rund 25 % mit Kindern**. In den neuen Bundesländern und in Berlin – Ost lebten im April 2002 dagegen in der Hälfte der 543.000 nichtehelichen Lebensgemeinschaften Kinder.

*Abb. 8      Nichteheliche Lebensgemeinschaften April 2002  
- mit und ohne Kinder -*



Somit ist bei den nicht ehelichen Lebensgemeinschaften der Anteil der Kinderlosen im Westen deutlich höher als im Osten, wo die Hälfte aller nichtehelichen Lebensgemeinschaften Verantwortung für Kinder trägt. Der hohe Prozentsatz an Kindern in den neuen Bundesländern in dieser Lebensform ist einerseits auf den starken Anstieg nicht ehelicher Geburten in der ehemaligen DDR zurückzuführen, wo zuletzt jedes dritte Kind nichtehelich geboren wurde. Andererseits waren die Kinder dort relativ häufiger von Ehescheidungen betroffen, als im früheren Bundesgebiet (5. FAMILIENBERICHT 1994, S. 51; PEUCKERT 1996, S. 71).

Nach Angaben des „Statistischen Bundesamtes – Microzensuns“ (ENGSTLER 2001, S. 62), ist die Anzahl nichtehelicher Lebensgemeinschaften in den letzten Jahren rapide gestiegen und lag in Deutschland 1996 bereits bei 1,85 Mio. Im Vergleich zu 1991 ist ihre Zahl allein um 475.000 angewachsen. Bis Mai 2003 stieg die Anzahl der nichtehelichen Lebensgemeinschaften in Deutschland dann bis auf 2,361 Mio. an (davon: 1,613 Mio. ohne Kinder und 747.000 mit Kindern) (STATISTISCHES BUNDESAMT 2004, S. 46).

Vermutlich haben die gleichen historischen Entwicklungen, die für den Rückgang der Eheschließungen verantwortlich sind (z. B. hohe Bildungsbeteiligung- und Berufsorientierung junger Frauen, Wertewandel, Gleichberechtigung von Mann und Frau usw.) komplementär auch zur Ausbreitung der nichtehelichen Lebensgemeinschaften beigetragen (BARABAS/ERLER 1994, S. 114; PEUCKERT 1996, S. 86).

ENGSTLER, VASKOVICS und PEUCKERT betonen (mit besonderem Blick auf die alten Bundesländer), dass außer der zunehmenden Verbreitung nichtehelicher Lebensgemeinschaften auch ein Strukturwandel dieser Lebensform zu beobachten ist: lebten 1972 noch relativ viele ältere Personen, zum Teil Geschiedene, mit ihren Kindern in dieser Lebensform – (hier war die nichteheliche Lebensgemeinschaft eher ein nacheheliches Phänomen) - so werden nichteheliche Lebensgemeinschaften heute zunehmend von jüngeren, ledigen Menschen bevorzugt (ENGSTLER 2001, S. 58 f.; PEUCKERT 1996, S. 74; PEUKERT, 2005, S. 80; VASKOVICS 1996, S. 45). Beispielsweise waren 1972 nur 30 % der Frauen in nichtehelichen Lebensgemeinschaften unter 36 Jahre alt, 20 Jahre später bereits 64 % (in den neuen Ländern 66 %). 1996 lebten 9 % der 18 – 24 Jährigen in diesem Haushaltstyp, wobei im mittleren und höheren Alter nur recht wenige Menschen in einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft lebten. Bei den 34- bis 54-Jährigen betrug die Zahl 4,8 % im Jahre 1996 und bei der Bevölkerung ab 55 Jahren waren es gar nur 2 % (ENGSTLER 2001, S. 59). Des Weiteren bildeten 1996 im früheren Bundesgebiet die Paargemeinschaften mit nur ledigen Paaren mit einem Anteil von ca. 62 % die größte Gruppe. In den neuen Bundesländern lag der Anteil lediger Paare bei etwa 54 %, d. h. häufiger als in den alten, sind in den neuen Bundesländern Geschiedene an nichtehelichen Lebensformen beteiligt (ENGSTLER, 2001, S. 63).

Zur zunehmenden Ausbreitung unverheirateten Zusammenlebens in jüngeren Altersgruppen hat maßgeblich auch der generelle Strukturwandel der Jugend beigetragen. Dieser zeigt sich u. a. daran, dass aufgrund von verlängerten Schul- und Ausbildungszeiten, wachsender Probleme beim Übergang in den Beruf sowie der Zunahme von Zweit- und Dritttausbildungen sich für immer mehr Menschen die Jugendphase zeitlich nach oben ausgedehnt hat. Zwischen traditionellem Jugend- und Erwachsensein ist die Nach-Jugendphase oder Postadoleszenz, als neue Altersphase getreten. Autonomie, Entwicklung von Individualität, Ungebundenheit sind Werte, die diesen Lebensabschnitt, der bis weit über das 30. Lebensjahr hinaus ausgedehnt werden kann, am ehesten charakteristisch. Kennzeichnend ist ein Experimentieren mit unterschiedlichen Lebensentwürfen. Unbestimmtheiten und Unentschiedenheiten im Beruf bringen auch Unbestimmtheiten im privaten Bereich mit sich (PEUCKERT 1996, S. 89). So

wird in den alten Bundesländern nur selten geheiratet, wenn „das Nest noch nicht gemacht ist“ (VASKOVICS, 1996: 49), wenn die berufliche Ausbildung noch nicht abgeschlossen ist, die Frau nach Abschluss ihrer Ausbildung noch nicht berufstätig war, die Einkommenssituation ungünstig ist u. ä. (VASKOVICS 1996, S. 49).

Ich vermute, dass diese Gründe auch für junge Leute in den neuen Bundesländern zunehmend Gewichtung erlangen werden.

Insgesamt wird die Diskussion um nichteheliche Lebensgemeinschaften aber von der Frage beherrscht, ob es sich hierbei um eine neue Form des Zusammenlebens, eine echte Alternative zur Ehe oder um eine temporäre, zeitlich befristete Lebensform bzw. „funktionales Äquivalent des Verlöbnisses“ (KAUFMANN, 1995: 108) handelt.

Nach den Ergebnissen der vom Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit 1985 durchgeführten Untersuchungen lassen sich drei Typen nichtehelicher Lebensgemeinschaften unterscheiden:

Vorstufe zur Ehe (Bei den Paaren besteht ein erklärter Ehewille, d. h. eine feste Heiratsabsicht).

Diese Gruppe weist eine auffallend jugendliche Struktur auf. Die meisten wollen erst ihre berufliche Existenz sichern bzw. ihre Ausbildung abschließen: 33%.

Probe-Ehen (Vorwiegend scheidungserfahrene und ältere Personen, die sich noch unklar darüber sind, ob sie den Partner heiraten wollen oder nicht): 38% .

Alternative zur Ehe (Paare ohne Heiratsabsicht – überwiegend geschiedene und ältere Personen): 28%.

(PEUCKERT 1996, S. 77; VASKOVICS 1996, S. 45).

Aus den Angaben zur möglichen Heiratsabsicht ist ersichtlich, dass nichteheliche Lebensgemeinschaften eine Umwandlung in eine Ehe erfahren können, aber nicht müssen. Ein eher geringer Prozentsatz betrachtet diese Lebensform als dauerhafte Alternative zur Ehe. Die recht hohe Akzeptanz der nichtehelichen Lebensgemeinschaften korrespondiert somit nicht mit einer grundsätzlichen Ablehnung der Ehe.

Gerade im Hinblick auf die wachsende Zunahme jüngerer Leute in nichtehelichen Lebensgemeinschaften bestätigt sich diese These, anhand neuer Ergebnisse einer Längsschnittstudie von VASKOVICS und Mitarbeitern bei 900 nichtehelichen Lebensgemeinschaften: „Nur 5 bis 8 % der unverheiratet zusammenlebenden Paare unter 35

Jahren lehnen eine Eheschließung grundsätzlich ab“. (VASKOVICS, 1996: 41). In den meisten Fällen handelt es sich um eine zeitlich begrenzte Lebensform, um ein Durchgangsstadium (PEUCKERT 1996, S. 77 u. 89; PEUKERT 2005, S. 79). Auch BARABAS/ERLER (1994, S. 116) und KAUFMANN (1995, S. 111) betonen, dass gerade für junge Erwachsene die nichteheliche Lebensgemeinschaft eher ein Durchgangsstadium ist, das entweder mit dem Eheschluss oder mit der Auflösung des eheähnlichen Verhältnisses endet.

Aus Forschungsberichten von SCHNEEWIND, VASKOVICS und ihren Mitarbeitern (1992) – (dem für die alten Bundesländer repräsentativen Bamberger Ehepaar Panel und der analog konzipierten Studie junger Ehepaare in den neuen Bundesländern) – geht eindeutig hervor, dass die meisten erstmals verheirateten Ehepaare heute vor ihrer Eheschließung bereits längere Zeit in Form einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft zusammenleben. In den alten, ebenso wie in den neuen Bundesländern liegt dieser Anteil bei 80 %. Nur hinsichtlich der Dauer der vorehelichen Lebensgemeinschaft ergab sich folgender Unterschied: Die westdeutschen Ehepaare blickten auf eine längere voreheliche Paargemeinschaft (50 % länger als zwei Jahre) zurück, als die ostdeutschen Ehepaare, wo 40 % bereits nach einem Jahr des Zusammenlebens heirateten und sich nur gut ein Viertel mindestens zwei Jahre Zeit ließ (VASKOVICS/ROST 1995, S. 140 ff.). Diese Ergebnisse korrespondieren mit den Unterschieden, die sich hinsichtlich des durchschnittlichen Heiratsalters zwischen den neuen und den alten Bundesländern zeigten.

Während noch vor einigen Jahrzehnten der Weg in die Ehe durch eine Heirat nach relativ kurzer Freundschaft und in der Regel ohne voreheliches Zusammenleben – (z. B. lebten in den alten Bundesländern vom Heiratsjahrgang 1970 nur 10 % und 1950 gar nur 4 % vor ihrer Ehe in einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft) (GEISSLER 1992, S. 275) – gekennzeichnet war, deuten diese Ergebnisse auf einen Wandel zu einem neuen Partnerschaftsmuster hin, bei dem der Eheschließung heute eine längere nichteheliche Lebensgemeinschaft vorausgeht (ENGSTLER 2001, S. 59; SCHÄFERS 2002, S. 139; VASKOVICS/ROST 1995, S. 141).

Abschließend bleiben also zwei Dimensionen zu unterscheiden, wenn von nichtehelichen Lebensgemeinschaften gesprochen wird:

Zum Einen – und das trifft für den überwiegenden Teil dieser Lebensgemeinschaften zu – handelt es sich um ein phasentypisches Phänomen. Die Folge ist die (um einige Jahre) spätere Eheschließung. Dieser überwiegende Anteil steht also nicht in Konkurrenz zur Ehe. Auf der anderen Seite aber bleibt ca. ein Drittel der nichtehelichen Lebensgemeinschaften, aus verschiedenen Gründen (z. B. weil sie eine Eheschließung grundsätzlich ablehnen oder weil

sie aus Altersgründen eine Familiengründung nicht mehr in Erwägung ziehen) zeitlebens unverheiratet (VASKOVICS 1996, S. 49).

Doch wenn vom gesellschaftlichen Wandel der Familie gesprochen wird, wird weiterhin auch auf den starken Geburtenrückgang verwiesen, da er unter den demographischen Veränderungen sicherlich die größte Aufmerksamkeit erregt hat. Ausgehend hiervon wird im folgenden Abschnitt auch der Geburtenrückgang einer eingehenden Betrachtung unterzogen.

### **2.3.1.2. Geburtenrückgang**

In Deutschland hat es nach dem „Babyboom“ Mitte der 60er Jahre einen drastischen und historisch einmaligen Geburtenrückgang gegeben, der das Niveau der „Bestandshaltung der Bevölkerung weit unterschreitet (Nettoreproduktionsziffer unter 1) (BAUEREISS/BAYER/BIEN 1997, S. 124; ENGSTLER 2001, S. 95; STATISTISCHES BUNDESAMT 1995, S. 100; STATISTISCHES BUNDESAMT 2004a, S. 38).

„Die Nettoreproduktionsrate – d. h. die mittlere Anzahl der Mädchengeburten einer Frau im Laufe ihres Lebens unter Berücksichtigung der gegebenen Fruchtbarkeits- und Sterblichkeitsverhältnisse – liegt heute bei 0,66. Im früheren Bundesgebiet werden nur noch etwas mehr als zwei Drittel der Kinder geboren, in den neuen Ländern noch wesentlich weniger, die nötig sind, um den derzeitigen Umfang der Bevölkerung ohne Zuwanderung langfristig zu gewährleisten.“ (PEUKERT, 2007: 37)

Für manche Sozialpolitiker sind dies alarmierende Zahlen, da unter der Voraussetzung einer unverändert geringen Neigung zum Kinderkriegen, langfristig gesehen ein markanter Bevölkerungsrückgang prognostiziert wird. „Dies wiederum hat im Zusammenhang mit der veränderten Altersstruktur der Bevölkerung Auswirkungen auf den Generationsvertrag der Alterssicherung, d. h. immer weniger junge Leute müssen für die Altersversorgung von immer mehr älteren Menschen aufkommen“. (SCHNEEWIND, 1998: 13)

Für Deutschland lässt sich insgesamt betrachtet ein Rückgang an Lebendgeburten von 1.325.386 Mio. (1965) auf 705.622 (2004) verzeichnen (STATISTISCHES BUNDESAMT 2006, S. 50).

Im früheren Bundesgebiet wurde, ausgehend von über 1 Mio. Lebendgeburten (1.044.328) / 1965, im Jahre 1978 mit 576.000 Lebendgeborenen der tiefste Punkt erreicht (STATISTISCHES BUNDESAMT 1995, S. 100 f.).

Der Mitte der 1980er Jahre im alten Bundesgebiet allmählich einsetzende Anstieg der Geburten (bis auf 702.688 im Jahre 1996) ist aber nur zu einem geringen Teil auf ein verändertes generatives Verhalten zurückzuführen, sondern überwiegend auf den Eintritt von geburtenstarken Jahrgängen ins gebärfähige und –intensive Alter (ENGSTLER 2001, S. 95). Seit 1998 ist die Zahl der Lebendgeburten in den alten Bundesländern wieder rückläufig (STATISTISCHES BUNDESAMT 2004a, S. 38 f.).

Die Entwicklung lässt sich auch an der Veränderung der allgemeinen Geburtenziffer (Lebendgeborene je 1000 Einwohner) ablesen (vgl. Abb. 9 und 9a) (STATISTISCHES BUNDESAMT 2004a, S. 39).

*Abb. 9 Lebendgeborene je 1000 Einwohner von 1950 – 2000*

Jahr	früheres Bundesgebiet	ehemalige DDR
1950	16,3	16,5
1960	17,4	16,9
1970	13,4	13,9
1975	9,7	10,8
1980	10,1	14,6
1985	9,6	13,7
1988	11,0	12,9
1990	11,5	11,1
1992	11,1	5,6
1994	10,5	5,1
1999	9,9	7,0
2000	9,8	7,3

(Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT 2004a, S. 39)

*Abb. 9a Lebendgeborene je 1000 Einwohner von 1995 – 2002*

Jahr	Deutschland
1995	9,4
1999	9,4
2000	9,3
2001	8,9
2002	8,7

(Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT 2004, S. 50)

Der Geburtenrückgang ausgehend von 1965 wäre im früheren Bundesgebiet noch stärker gewesen, wenn er nicht durch die Geburten von zugezogenen Ausländerinnen teilweise kompensiert worden wäre.

Im Jahre 1965 hatten 3,6 % der Lebendgeborenen im früheren Bundesgebiet eine ausländische Staatsangehörigkeit. Dieser Anteil stieg bis 1975 auf 16 % an und fiel dann bis 1985 auf 9,2 %, hauptsächlich bedingt durch die hohe Abwanderung von Ausländer/-innen. Inzwischen besitzt hier jeder siebte Lebendgeborene eine ausländische Staatsangehörigkeit (BAUEREISS/BAYER/BIEN 1997, S. 128; STATISTISCHES BUNDESAMT 2004a, S. 49). Insgesamt wurden 2002 in Deutschland 41.000 Kinder mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft geboren, die weitaus meisten von ihnen in den alten Bundesländern, wo auch der größte Teil der in Deutschland lebenden ausländischen Bevölkerung heimisch ist (STATISTISCHES BUNDESAMT 2004a, S. 49).

Zu dem leichten Aufwärtstrend der Geburtenzahlen ab Mitte der 80er Jahre hat auch die Zunahme von Aussiedlerinnen (deutschstämmige Zuwanderinnen) und Übersiedlerinnen (ehemalige DDR-Bürgerinnen) beigetragen (5. FAMILIENBERICHT 1994, S. 35; PEUCKERT 1996, S. 104).

Auch in der ehemaligen DDR hat es in den 60er Jahren ein hohes „Geburtenniveau“ gegeben, ebenfalls gefolgt von einem starken Rückgang im Laufe eines Jahrzehntes. So ist die Zahl der Lebendgeburten von gut 300.000 (1963) auf knapp 180.000 (1974) gefallen und erreichte somit nur wenige Jahre früher als in Westdeutschland ein historisches „Tief“. Die weitere Entwicklung der Geburtenzahlen verlief in den darauf folgenden Jahren jedoch anders als im früheren Bundesgebiet. Während die Geburtenzahlen im Westen auf einem sehr niedrigen Niveau stagnierten, bewirkten sehr gezielte familienpolitische Maßnahmen im Osten innerhalb von 6 Jahren einen deutlichen Wiederanstieg auf etwa 245.132 / 1980 (ENGSTLER 2001, S. 99; STATISTISCHES BUNDESAMT 1995, S. 103).

So brachte beispielsweise eine Frau in der ehemaligen DDR im Jahre 1980 im Durchschnitt 1,9 Kinder zur Welt, während es im früheren Bundesgebiet nur 1,4 waren (vgl. Abb. 10).

*Abb. 10 Zusammengefasste Geburtenziffer je Frau*

Jahr	früheres Bundesgebiet	Neue Länder und Berlin Ost
1960	2,36	2,33
1970	2,01	2,19
1980	1,44	1,94
1990	1,45	1,52
1995	1,34	0,84
1999	1,41	1,15
2000	1,38	1,22
2002	1,42	1,22

(Quelle: PEUKERT 2005, S. 121)

*Abb. 10 a Zusammengefasste Geburtenziffer je Frau*

Jahr	Deutschland	Jahr	Deutschland
2001	1,29	2002	1,31

(Quelle: RÜRUP/GRUESCU 2003, S. 10)

(Quelle: 7. Familienbericht 2006, S. 33)

Die Wirkung der familienbezogenen Unterstützungs- und Fördermaßnahmen ließ jedoch bald wieder nach. (Ein Teil des Geburtenzuwachses dürfte auch auf eine vorgezogene Familienplanung zurückzuführen sein.) Ab 1980 setzte in der ehemaligen DDR wieder ein rückläufiger Geburtentrend ein. Ein Jahr vor dem Fall der Berliner Mauer betrug die Geburtenzahl nur noch 216.000 und näherte sich somit wieder dem „Tief“ von 1974. Die Jahre danach waren – durch das soziale und wirtschaftliche Geschehen und die damit einhergehenden Unsicherheiten sowie unklaren Zukunftsperspektiven mit bedingt – durch einen starken „Abstieg“ der Geburtenzahlen gekennzeichnet. So erblickten im Jahr der Wiedervereinigung nur noch knapp 180.000 Kinder das Licht der Welt und somit so viele wie in dem bereits erwähnten „Tief“ des Jahres 1974. In den folgenden Jahren fiel die Geburtenzahl noch einmal drastisch ab und zwar auf 96.350/2002 (STATISTISCHES BUNDESAMT 2004, S. 50).

Bezieht man in die Betrachtung der Geburtenentwicklung nun noch die Differenzierung nach dem Anteil an nichtehelichen Lebendgeborenen mit ein, ergibt sich im Ost-West-Vergleich folgendes Bild:

Im früheren Bundesgebiet verzeichnete die Nichtehelichenquote seit Mitte der 60er Jahre nur einen leichten, aber stetigen Aufwärtstrend (1970 = 5,5 %; 1980 = 7,6 %; 1990 = 10,5 %) (ENGSTLER 2001, S. 99).

Demgegenüber stieg die Zahl der nichtehelich Lebendgeborenen in der ehemaligen DDR besonders stark nach 1976 an (1980 = 22,8 % - 1989 = 33,6 %). Vermutlich hatte daran die Nutzung der Vergünstigungen, welche sich den alleinstehenden Müttern durch die sozialpolitischen Maßnahmen boten, einen wesentlichen Anteil. Doch auch nach der Wiedervereinigung blieb dieser deutliche Unterschied zum früheren Bundesgebiet, z. B. wurden 1996 in Ostdeutschland 42 % und in Westdeutschland nur ca. 14 % aller Kinder nichtehelich geboren (ebd.). Doch inwieweit diese Entwicklung als eine wie von Kaufmann behauptete zunehmende „Entkopplung von Ehe und Elternschaft“ (KAUFMANN, 1995: 99) interpretiert werden kann, ist noch fraglich, da sich in den letzten 15 Jahren auch der Anteil der Eheschließungen mit gemeinsamen vorehelichen Kindern in den alten ebenso wie in den

neuen Bundesländern verdoppelt hat. Durchschnittlich betrachtet wird ca. jedes dritte nichtehelich geborene Kind durch eine spätere Heirat der Mutter mit dem Kindesvater legitimiert (BAUEREISS/BAYER/ BIEN 1997, S. 130).

Nicht unerwähnt soll der Tatbestand bleiben, dass ein weiteres Drittel nichtehelich geborener Kinder durch die spätere Heirat der Mutter einen Stiefvater erhält (PEUCKERT 2005, S. 128).

Hinter dem generellen Geburtenrückgang können sich sehr unterschiedliche Veränderungen in der Verteilung der Familiengrößen verbergen. Die Gesamtzahl der Familien mit im elterlichen Haushalt wohnenden Kindern ist im alten Bundesgebiet zwischen 1971 und 1991 von 11,136 Mio. auf 10,668 Mio. gesunken. (In den neuen Ländern lag diese Zahl 1991 bei 2,970 Mio.). Gestiegen ist im gefragten Zeitraum im früheren Bundesgebiet die Zahl der Ein-Kind-Familien von 45,5 % auf 51,1 % (er lag in den neuen Bundesländern 1991 bei 52,5 %) und der Zwei-Kind-Familien von 32,9 auf 36,1 %. Dagegen ist der Anteil der Familien mit drei und mehr Kindern gesunken (PEUCKERT 1996, S. 106).

Für das Jahr 2002 ergibt sich folgendes Bild:

Die Gesamtzahl der Familien mit Kindern im elterlichen Haushalt betrug im alten Bundesgebiet 10,290 Mio. und in den neuen Bundesländern 2,403 Mio.

In der Hälfte der knapp 12,7 Mio. Haushalte mit Kindern lebte ein Kind, knapp zwei Fünftel (37 %) dieser Haushalte hatten zwei und 13 % hatten drei und mehr Kinder.

Im Vergleich zum früheren Bundesgebiet war im April 2002 der Anteil der Haushalte mit einem Kind in den neuen Ländern und Berlin Ost höher (48 % gegenüber 59 %). Die Anteile der Haushalte mit zwei Kindern wiesen mit 38 % im früheren Bundesgebiet und mit 34 % in Berlin-Ost und den neuen Ländern vergleichsweise geringe Ost-West-Unterschiede auf, wohingegen die Haushalte mit drei oder mehr Kindern im Westen doppelt so häufig vorkamen wie im Osten (14 % gegenüber 7 %) (STATISTISCHES BUNDESAMT 2004a, S. 42).

Aufgrund dieser Angaben könnte man die These aufstellen, dass bereits jedes zweite Kind geschwisterlos aufwächst. Doch dürfte der Anteil der in dieser Querschnittsbetrachtung ermittelten Ein-Kind-Familien stark überhöht sein, da in diesem Teil der Familien die Geschwisterkinder noch nicht geboren sind bzw. bereits den elterlichen Haushalt verlassen haben. Nach Berechnungen von Klein (1995) in Längsschnittperspektive rangiert der Anteil der dauerhaften Ein-Kind-Familien deutlich niedriger und macht im neuen wie im alten Bundesgebiet knapp ein Drittel der Familien aus (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 2004,

S. 23; PEUCKERT, 1996, S. 106). Demzufolge würde die These weit an der Realität vorbeigehen.

Da von den häufig in der Öffentlichkeit behaupteten sozialen Folgen der Geschwisterlosigkeit in erster Linie die Kinder betroffen sind, empfiehlt es sich diesbezüglich noch anzumerken, dass nach gegenwärtigem Erkenntnisstand es sich nur weitgehend spekulieren lässt, welche Auswirkungen die Einzelkindsituation auf den Sozialisationsprozess des Kindes hat. Einerseits erfahren Einzelkinder tendenziell eine höhere Zuwendung und Aufmerksamkeit der Eltern, gleichzeitig sind sie aber auch stärker der Gefahr der Überbehütung ausgesetzt. Andererseits gibt es Hinweise darauf, dass Geschwister, denen es an elterlicher Zuwendung mangelt, eine sehr enge Beziehung zueinander entwickeln, eine Kompensationsmöglichkeit, die für Einzelkinder in dieser Form nicht besteht. Ebenso ist der Ablösungsprozess von Einzelkindern vom Elternhaus strukturell erschwert, da sie aufgrund des Fehlens von Geschwistern leicht in eine oftmals besonders intensive Eltern-Kind-Beziehung geraten. Somit fehlt eine Geschwistergruppe, die – sowohl im Falle zu großer Distanz als auch zu großer Nähe zu den Eltern – ein Gegengewicht zu den Eltern bilden kann (PEUCKERT 2005, S. 127).

Der enorme Rückgang der Geburtenzahlen in Deutschland hat eine Vielzahl von empirischen Untersuchungen und theoretischen Erklärungsversuchen ausgelöst. Doch trotz des enormen Forschungsaufwandes ist das Ergebnis wenig ergiebig. Aber man ist sich darüber einig, dass es sich um ein komplexes und vielschichtiges Geflecht von Ursachen handelt (PEUCKERT 1996, S. 110, GEISSLER 2000, S. 4).

So ist der Geburtenrückgang u. a. im Zusammenhang mit folgenden Faktoren zu sehen:

Zum einen mit dem erhöhten Heiratsalter der Frauen und Männer bzw. der „späten Elternschaft“ (BZgA 2005, S. 7; RITZENFELDT 1998, S. 19; RÜRUP/GRUESCU 2003, S. 17).

In der alten Bundesrepublik ist das Durchschnittsalter der Mütter bei der Erstgeburt seit 1970 kontinuierlich gestiegen. So waren beispielsweise die verheirateten Frauen bei der Geburt ihres ersten Kindes 1979 im Durchschnitt 24 Jahre, im Jahr 1996 bereits 28 und im Jahr 2000 im Durchschnitt rund 29 Jahre. Die unverheirateten Frauen waren durchschnittlich jeweils 1 Jahr jünger.

In der ehemaligen DDR begann die Familiengründungsphase ca. 2 Jahre früher und lag bei allen Frauen, die ihr 1. Kind erwarteten bei durchschnittlich 22 Jahren. Ab Mitte der 80er Jahre erhöhte sich das Durchschnittsalter jedoch kontinuierlich und betrug bei den

verheirateten Frauen im Jahr 1996 27,3 und bei den nichtverheirateten Frauen 25,8 Jahre (ENGSTLER 2001, S. 100; PEUKERT, 2005, S. 128; RÜRUP/GRUESCU 2003, S. 17).

Im Jahr 2000 betrug das Alter der Erstgebärenden in Ostdeutschland dann bereits 28 Jahre.

Betrachtet man das Durchschnittsalter der Mütter bei der Geburt ihres ersten Kindes im Jahr 2001 für Gesamtdeutschland, so lag es bei den verheirateten Frauen bei 30,4 und bei den nichtverheirateten Frauen bei 27,46 Jahre (RÜRUP/GRUESCU 2003, S. 17).

Die Mütter sind somit heute bei der Geburt ihres ersten (ehelichen) Kindes immer häufiger 30 Jahre alt und älter. Waren 1970 im früheren Bundesgebiet nur 15,8 % der Mütter von (ehelich) erstgeborenen Kindern 30 Jahre alt, sind es 1992 bereits 29,2 % (STATISTISCHES BUNDESAMT 1995, S. 105). Dies ist u. a. ein Ergebnis dessen, dass viele Ehepaare den Übergang zur Erstelternschaft heute zeitlich nicht unmittelbar sofort mit der Hochzeit verbinden, sondern die Geburt des ersten Kindes erst einige Jahre später planen und realisieren. „Der durchschnittliche Abstand zwischen Heirat und Geburt des ersten Kindes beträgt 2 ¼ Jahre“ (VASKOVICS, 1996: 50).

Auch in den neuen Bundesländern ist der Anteil an Müttern mit mindestens 30 Jahren bei ihrer ersten (ehelichen) Geburt im Steigen begriffen. Er betrug kurz vor der Wiedervereinigung aufgrund der vergleichsweise früh realisierten Kinderwünsche 11,3 % und machte 1992 dann bereits 14,3 % aus (STATISTISCHES BUNDESAMT 1995, S. 105). Doch unterscheidet sich dieser Anteil recht signifikant vom alten Bundesgebiet. Somit geschieht der Eintritt in die Familienbildungsphase in den neuen Bundesländern nach wie vor früher (ENGSTLER 2001, S.95).

Wie bereits im Zusammenhang mit der zurückgehenden Heiratsneigung und der Ausbreitung alternativer Lebensformen muss auch parallel zur „späten Erstelternschaft“ das gestiegene Bildungsniveau und die wachsende Beteiligung der Frauen am Erwerbsleben im Ursachengeflecht der rückläufigen Geburtenentwicklung gesehen werden (GEISSLER 2000, S. 4 f.; RITZENFELDT 1998, S. 19; RÜRUP/GRUESCU 2003, S. 21 f.; SCHÄFERS 2002, S. 110 f.).

Diese beiden Faktoren stellen bereits für sich genommen einen der auffälligsten Indikatoren des sozialen Wandels dar. Das heißt, dass die Erwerbsbeteiligung von Frauen in den alten Bundesländern in den letzten Jahrzehnten – trotz der zeitweilig angespannten Lage auf dem Arbeitsmarkt – erheblich zugenommen hat. So ist die Erwerbsquote von Frauen im Alter von 15 bis unter 65 Jahren (mit Kindern im Haushalt) von 48 % im Jahr 1972 (SCHNEEWIND 1998, S. 17) auf 51 % im Jahr 1996 gestiegen (ENGSTLER 2001, S. 115). Im Jahr 2001 lag

die Müttererwerbstätigkeitsquote im Westen bei 47,9 % (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 2004, S. 23). Daran dürfte die verbesserte Ausbildung vor allem der jüngeren Frauen (z. B. durch die gewachsenen Bildungschancen) und die veränderte gesellschaftliche Einstellung zur Frauenerwerbstätigkeit - z. B. waren im Jahr 1959 erst 57 % der befragten Männer nicht gegen eine Berufstätigkeit der Frauen, so waren es 1979 bereits 79 % (SCHNEEWIND 1998, S. 17) ganz wesentlich beteiligt sein.

In der ehemaligen DDR hat es aufgrund anderer gesellschaftlicher und politischer Rahmenbedingungen schon seit längerem eine relativ hohe Erwerbsbeteiligung der weiblichen Bevölkerung gegeben. So bewegte sich dort die Erwerbsquote der Frauen im genannten Alter schon in den 70-er Jahren in einer Größenordnung von 70 %. Auch ein halbes Jahr nach der Wiedervereinigung waren in den neuen Bundesländern noch gut 77 % der Frauen am Erwerbsleben beteiligt. Im darauf folgenden Jahr setzte dann ein leichter Rückgang auf 75 %/1992 ein (STATISTISCHES BUNDESAMT 1995, S. 48). 1996 lag die Erwerbsquote dann bei 70 % (ENGSTLER 2001, S. 115). 2001 betrug die Müttererwerbstätigkeitsquote im Osten 53,2 % (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 2004, S. 23). Doch liegt sie immer noch über dem Niveau der alten Bundesländer. Ostdeutsche Kinder haben nach wie vor öfter eine vollzeiterwerbstätige Mutter, während Mütter westdeutscher Kinder häufiger – in geringerem zeitlichen Umfang als ostdeutsche – Teilzeitarbeiten bzw. nicht erwerbstätig sind (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 55).

Es soll im Zusammenhang mit dem Geburtenrückgang der letzten Jahrzehnte und somit auch der Familienplanung oder -erweiterung aber nicht die gesamte Entwicklung der Frauenerwerbsbeteiligung im Ost-West-Vergleich für sich genommen im Detail dargestellt werden, sondern es soll nur auszugsweise auf ein paar Daten im Hinblick auf den Aspekt der Vereinbarkeit von Familie und Beruf eingegangen werden, da dieses für viele Frauen – auch aus aktueller Sicht – das zentrale Thema ist, die versuchen, diese beiden Lebensbereiche „unter einen Hut zu bringen.“

In den letzten Jahrzehnten ist die Erwerbsquote der Frauen im früheren Bundesgebiet erheblich emporgestiegen. 1972 betrug die Erwerbsquote der 15- bis 64-jährigen Frauen 48 %, 2002 bereits 64 %, und dies trotz bedeutender Rückgänge bei den jüngeren Frauen durch den vermehrten Besuch von weiterführenden Schulen sowie Hochschulen und trotz früheren Ruhestands. Im Vergleich zu früher nehmen besonders verheiratete Frauen und Mütter verstärkt am Berufsleben teil (PEUKERT 2005, S. 262 f.).

War beispielsweise 1950 erst jede vierte Mutter mit Kindern unter 18 Jahren erwerbstätig, so war es 1961 bereits jede dritte und ist nunmehr jede zweite (NAVE-HERZ 1994, S. 31). Im letzten Jahrzehnt ist die mütterliche Erwerbstätigkeit innerhalb der autochthonen Bevölkerung kontinuierlich gestiegen, was vor allem durch die Zunahme halbtags beschäftigter Mütter im früheren Bundesgebiet bedingt war. So lag beispielsweise die Erwerbsbeteiligung der 15- bis 64-jährigen Mütter mit Kindern im Haushalt – (mit einer Wochenarbeitszeit bis 20 Stunden) – im Jahr 1991 bei 19,3 % und im Jahr 2003 bei 29,7 % (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 55).

Darüber hinaus steht die Erwerbsbeteiligung der Mütter in starker Abhängigkeit vom Familienstand sowie von der Zahl der Kinder und dem Alter des zuletzt geborenen Kindes (ENGSTLER 2001, S.109). So liegen die Erwerbsquoten bei alleinerziehenden Müttern deutlich höher als bei verheirateten Frauen (ebd.). Des Weiteren gehen die alleinerziehenden Frauen auch häufiger einer Vollbeschäftigung nach, als verheiratete Frauen. Schaut man sich die Vollzeiterwerbsbeteiligung aller Mütter im Zusammenhang mit dem Alter ihrer Kinder an, so ergibt sich folgendes Bild: Von allen Frauen mit einem jüngsten Kind unter 3 Jahren übten im Jahr 2000 im früheren Bundesgebiet 10 % eine Vollzeittätigkeit aus, 11 % mit einem jüngsten Kind zwischen 3 und 5 Jahren. Von allen Frauen, deren jüngstes Kind zwischen 6 und 14 Jahren alt war, waren es schon mehr – nämlich 17 % - und 25 % der Frauen mit im Haushalt lebenden Kindern ab 15 Jahren (PEUKERT 2005, S. 264). Dies zeigt, dass mit zunehmendem Alter der Kinder die Erwerbsbeteiligung (auch Vollzeit) der Mütter steigt. Bei den alleinerziehenden Frauen wird die Erwerbsquote auch sehr stark vom Alter der Kinder beeinflusst, aus verschiedenen – meist wohl wirtschaftlichen – Gründen, jedoch in geringerem Maße als bei verheirateten Frauen (STATISTISCHES BUNDESAMT 1995, S. 51 und 58).

Die Beispiele sprechen wohl für sich. Zu ergänzen bleibt, dass mit zunehmender Kinderzahl sowohl für Alleinerziehende als auch für verheiratete Mütter die Vereinbarkeit von Mutter- und Berufsrolle immer noch schwieriger wird (PEUCKERT 1996, S. 112; Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005a, S. 57) – dieses nicht zuletzt aufgrund noch nicht genügender Betreuungsmöglichkeiten für Kinder jeder Altersstufe, besonders für Klein- und Schulkinder und wenig flexibler Arbeitszeiten.

Generell hängt die Erwerbsbeteiligung der Mütter also mit Zahl und Alter der Kinder zusammen, d. h. vor allem Mütter mit älteren und diejenigen mit weniger Kindern sind im früheren Bundesgebiet erwerbstätig. Dieses stellt auch einen Grund neben anderen dar, warum Alleinerziehende häufiger erwerbstätig sind, ihre Kinder sind in der Regel schon älter,

und sie haben insgesamt weniger Kinder (ENGSTLER 2001, S. 110 ff.; LÖHR 1995, S. 89; Siebenter Familienbericht 2006, S. 63 und 184).

**Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Mehrheit der jungen Frauen heute sowohl familien- als auch berufsorientiert ist, d. h. die Doppelorientierung ein integraler Bestandteil ihres Lebensentwurfs geworden ist.**

Einerseits möchten sie ihre erhöhte Berufsqualifikation und stärkere Bildungsbeteiligung auf breiter Front auch in einem tatsächlich ausgeübten Beruf umsetzen, dieses beweist die gestiegene Quote der Erwerbsbeteiligung in den zurückliegenden Jahren. Andererseits möchten sie auf Elternschaft nicht verzichten, denn folgt man den Angaben von PEUCKERT (1996, S. 123), so wünschen sich seit Jahrzehnten bestenfalls nur 5 % der jüngeren Frauen keine Kinder. (Die Daten der Familien in West und Ost zeigen für die Altersgruppe der 18- bis 55-Jährigen eine hohe generelle Bereitschaft zur Elternschaft. In West- und Ostdeutschland verfestigt sich die soziale Norm der Zwei-Kinder-Familie (PEUCKERT 1996, S. 114 f.; Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005a, S. 52)).

Doch aufgrund unzureichender Rahmenbedingungen, um beide Bereiche miteinander verbinden zu können (von ROSENSTIEL 2001, S. 115), müssen sich die jungen Frauen entscheiden, welchem Bereich sie höhere Priorität einräumen. Besonders beruflich stark ambitionierte Frauen schieben die Erstelternschaft heute oft zeitlich hinaus, bis es irgendwann zu spät ist oder nur noch für ein Kind reicht. „Wie die Forschung zu Bildungsabschlüssen und Übernahme von Erwachsenenrollen (MARINI, 1984, 1986; HOGAN, 1978) übereinstimmend gezeigt hat, schiebt, wer einen höheren Bildungsgrad anstrebt und erreicht, die Übernahme von Erwachsenenrollen bezüglich Heirat und Elternschaft auf.“ (JUANG/SILBEREISEN, 2001: 157) Auffällig ist so der besonders hohe Anteil kinderloser Frauen mit Fachhochschul- und Hochschulabschluss. Mikrozensusdaten für 2000 – für die alten Bundesländer – ergaben beispielsweise, dass von den 35- bis 39jährigen Akademikerinnen 44,3 % keine Kinder im Haushalt hatten (ENGSTLER 2001, S. 96; RÜRUP/GRUESCU 2003, S. 22; Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005a, S 7). Ferner hat in Deutschland nur eine von fünf Professorinnen mindestens ein Kind (Siebenter Familienbericht 2006, S. 119). Gerade westdeutsche Akademikerinnen sehen Kinder vielfach als schlecht vereinbar mit eigenen Interessen an. Auch die externe Betreuungssituation als Haupthinderungsgrund ist ein rein westdeutsches Argument (BZgA 2005, S. 7, 9). Dennoch ist Gleichstellung unter Frauen und Männern mit Hochschulabschluss gegenüber Kindern ausgesprochen positiv. TNS Emnid führte im Herbst 2004 im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung eine Studie zum Thema

Familiengründung und Kinderwunsch durch. Befragt wurde ein repräsentativer Querschnitt von Männern und Frauen mittleren Alters mit Hochschulabschluss: 500 40- bis 49-jährige Männer und 500 35- bis 44-jährige Frauen. Die Erhebung erfolgte durch telefonische Interviews. Bei dieser Untersuchung bestätigten 84 % der Frauen sowie 83 % der Männer: „Kinder gehören zum Leben einfach dazu“, sie antworteten „stimme voll zu“ bzw. „stimme überwiegend zu“. Über 90 % Zustimmung erhielt die Aussage: „Kinder machen das Leben erfüllter“, gleiches galt für das Statement: „Kinder geben einem das Gefühl, gebraucht zu werden“ (BZgA 2005, S. 10-11). Zu vermuten bleibt, dass sich hierunter ein - wenn vielleicht auch nur geringer - Teil derer befindet, die z. B. aus medizinischen Gründen ungewollt kinderlos blieben. 1,6 Millionen Paare sind in Deutschland ungewollt kinderlos (KUNZ 2006, S. 126). Von der Bevölkerungswissenschaftlerin HÖHN wurde für die nach 1970 geschlossenen Ehen ein Anteil kinderloser Ehen von 20 % berechnet. Bleibt es in den alten Bundesländern beim gegenwärtigen Verhalten bezüglich der Geburtenhäufigkeit, werden in Zukunft 30 % aller Frauen und Männer kinderlos bleiben (PEUCKERT 1996, S. 112 ff. u. 123). Schätzungen gehen davon aus, dass beispielsweise von den 1965 geborenen Frauen im Westen Deutschlands voraussichtlich 31 %, im Osten 26 % kinderlos bleiben werden (RÜRUP/GRUESCU 2003, S. 10) In Europa nimmt die Bundesrepublik damit eine Spitzenposition ein. Noch nie zuvor sind in Deutschland vor allem so viele Frauen und insbesondere gut und hoch qualifizierte Frauen kinderlos geblieben, eine spezielle Entwicklung, die sich so in keinem anderen europäischen Land vollzieht (BRUCKSTEEG/KAISER/LEHMANN 2005, S. 4 f; SCHMIDT 2003, S. 3). „Deutschland wird zur kinderentwöhnten Gesellschaft.“ (BRUCKSTEEG/KAISER/ LEHMANN, 2005: 5)

In der ehemaligen DDR hat es, wie bereits ausgeführt, schon in den 70er Jahren einen sehr hohen Anteil (um 70 %) erwerbstätiger Frauen gegeben. Dafür gab es sowohl individuell-ökonomische Gründe – zur Sicherung eines befriedigenden Lebensstandards einer Familie waren in der Regel zwei Erwerbseinkommen erforderlich –, als auch gesellschaftliche und soziale Gründe. Die Gleichzeitigkeit von Vollerwerbstätigkeit und Elternschaft war als gesellschaftliches Leitbild vorgegeben. Zudem gab es ein eng geknüpftes Netz familien- und sozialpolitischer Leistungen, die leitbildgemäßes Verhalten mit monetären Zuwendungen und nicht monetären Vergünstigungen (z. B. nahezu kostenfreie Kinderbetreuung) honorierte und so erst die Verbindung von Berufstätigkeit und Eltern- bzw. Mutterschaft ermöglichte.

So konnten in der DDR beispielsweise 80 % der Kleinkinder in Krippen versorgt werden; im Kindergartenalter lag der Versorgungsgrad bei 94 %. In den Schulhorten konnten 82 % der Schulkinder untergebracht werden. Die Eltern mussten lediglich einen anteilmäßigen Beitrag

zur Mittagsverpflegung zahlen, die anderen Kosten für die Unterbringung wurden vom Staat getragen.

Seit der Wende wurden infrastrukturelle Möglichkeiten, die eine gleichzeitige Ausübung von Familien- und Erwerbstätigkeit ermöglichten, reduziert, fielen weg oder passen sich nicht an die Anforderungen des Familienalltags sowie des Arbeitsmarktes an (SCHNEIDER/TÖLKE/NAUCK 1995, S. 2 u. 9). So betrug die Versorgungsquote mit Kinderkrippenplätzen (für Kinder von 0-3 Jahren) in den neuen Bundesländern im Jahr 1998 schon nur noch 34,8 % (RÜRUP/GRUESCU 2003, S. 31) und im Jahr 2002 37 % (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 2004, S. 39). Hinzu kommt der Aspekt, dass gerade die Frauen in den neuen Bundesländern im Zuge des gesellschaftlichen Umbruchs besonders stark von der Arbeitslosigkeit betroffen sind. Vorwiegend arbeitslos gewordene junge Mütter und Alleinerziehende finden neben älteren Frauen nur schwer wieder Arbeit.

In Ostdeutschland gehören die alleinerziehenden Mütter zu den „neuen Risikogruppen“, die in besonderem Maße von Armut bedroht sind (GEIßLER 1992, S. 262; RÜRUP/ GRUESCU 2003, S. 39; Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005a, S. 64 f.). So lag beispielsweise 1993 das mediane Haushalt nettoeinkommen bei alleinerziehenden Müttern mit zwei und mehr Kindern bei durchschnittlich nur 1.428,00 DM im Osten Deutschlands. Ferner kommt die oft prekäre Einkommenssituation alleinerziehender Mütter auch darin zum Ausdruck, dass sie häufiger als alle anderen Familien- und Haushaltstypen auf Sozialhilfe angewiesen sind (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 2004, S. 19; ENGSTLER 2001, S. 137 ff.; RÜRUP/GRUESCU 2003, S. 39; Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005a, S. 64).

Des weiteren darf in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben, dass in Deutschland derzeit eine Reihe von neueren Untersuchungen vorliegt, die Aufschluss darüber geben, welche emotionalen Belastungen, Gesundheitsrisiken und Leistungsbeeinträchtigungen ökonomische Deprivation für Kinder mit sich bringt. Außerdem zeigen Daten, dass nicht nur Kinder, sondern auch deren Mütter ihr Erziehungsverhalten viel negativer beurteilen, wenn das Geld knapp ist. (WALPER/GERHARD/SCHWARZ/GÖDDE 2001, S. 267; 287). Auch das psychische Befinden alleinerziehender Mütter wird schlechter als das der Frauen mit Partnern und Kindern beschrieben (RESCH 2002, S. 30).

Die Situation für alleinerziehende Frauen mit Kindern bis zum Schulalter mit „hoher Erwerbsneigung“ verschärft sich in den letzten Jahren dahingehend, dass sie ihre beruflichen Ambitionen mangels nicht bzw. unzureichend vorhandener gesellschaftlicher Rahmenbedingungen nicht oder nur ungenügend realisieren können.

Gingen 1990 noch 90 % der ostdeutschen alleinerziehenden Mütter einer Arbeit nach, waren es 1994 nur noch 52 %. Im Jahr 2002 waren es 59 %.

Des Weiteren ist z. B. für 1994 der hohe Anteil arbeitsloser Frauen mit Kleinkindern im Osten sehr auffällig. Das heißt, für die Gruppe von Müttern in der Familiengründungsphase (mit Kindern unter 3 Jahren) ist die Arbeitslosigkeit gegenüber 1990 um 20 % gestiegen und betrug 1994 = 25 %; im Westen = 2 % (SCHREIER 1996, S. 155 f.; PEUKERT 2005, S. 207).

Betrachtet man sich noch ein letztes Beispiel – nämlich die Frauen in der Familienaufbauphase –, so ergibt sich folgendes Bild:

1994 waren in den neuen Ländern 60 % aller Frauen mit Kindern (bis zum 14. Lebensjahr) berufstätig, in den alten Ländern = 51 %. Obwohl der Anteil der ostdeutschen erwerbstätigen Mütter hier noch deutlich höher ist als der westdeutschen, hat er doch im Vergleich zu 1990 abgenommen, denn damals waren noch 86% von ihnen berufstätig, davon 5% in Kurzarbeit (ebd., S. 158 f.). So wird der Übergang zur Elternschaft von ostdeutschen Frauen langfristig aufgeschoben, die in der neuen gesellschaftlichen Situation Elternschaft und Berufstätigkeit als sich ausschließende Optionen erfahren haben sowie die Chance auf eine Berufstätigkeit nicht durch ein Kind bzw. ein weiteres Kind beeinträchtigen möchten (SCHNEIDER/TÖLKE/NAUCK 1995, S. 13). Hiermit kann der jüngste Geburtenrückgang in den neuen Ländern in erster Linie als Ausdruck von Irritation angesichts der Umgestaltung vertrauter Randbedingungen angesehen werden (STROHMEIER/SCHULZE/ 1995, S. 37).

„Die familienpolitischen Errungenschaften – gleich welcher Provenienz – müssen erhalten und ausgebaut werden, um das Ziel der Gleichberechtigung von Mann und Frau im Osten wie im Westen Deutschlands bei der Entscheidung für die Berufs- und Familientätigkeit zu verwirklichen.“ (DANNENBECK/KEISER/ROSENDORFER, 1995: 117) Zu ergänzen bliebe noch, dass der Geburtenrückgang in den neuen Ländern nicht nur auf Verhaltensänderungen zurückzuführen ist, sondern auch aus der Altersstruktur der Bevölkerung resultiert. Die Altersgruppen mit der höchsten Geburtenwahrscheinlichkeit sind in den neuen Ländern nur relativ schwach besetzt. Dazu haben sowohl die hohen Wanderungsverluste während der letzten Jahre als auch das erwähnte Geburtentief Anfang der 70er Jahre in der DDR beigetragen (SCHNEIDER/TÖLKE/NAUCK 1995, S. 13).

Des weiteren muss man die derzeitige rückläufige Geburtenentwicklung auch im Zusammenhang mit der zunehmenden gesellschaftlichen Akzeptanz von Kinderlosigkeit

sowie den verbesserten Möglichkeiten der Geburtenkontrolle sehen (GEIßLER 1992, S. 290, ebd. 2000, S. 4 f.; RITZENFELDT 1998, S. 20; RÜRUP/GRUESCU 2003, S. 49). Dem Verständnis halber sei zum Punkt der allgemein zugänglichen und normativ akzeptierten Bedingungen der Geburtenkontrolle noch hinzugefügt, dass nicht sie als Ursache des Geburtenrückgangs gesehen werden, sondern im Sinne der Möglichkeiten die gewünschte Kinderzahl tatsächlich realisieren zu können (BARABAS/ERLER 1994, S. 77; KAUFMANN 1995, S. 93). Kaufmann spricht in diesem Zusammenhang von einer „Entkopplung von Sexualität und Fortpflanzung.“ (KAUFMANN, 1995: 97)

Als eine weitere mögliche Ursache des Geburtenrückgangs in dem gesamten Bedingungsgeflecht sei noch die geänderte Einstellung zu Kindern, d. h. die gewandelte Bedeutung des Kinderkriegens genannt. Dies bedeutet, dass die ökonomisch-utilitaristischen Nutzenerwartungen an das Kind als Arbeitskraft und spätere Versorger im Falle von Alter und/oder Krankheit der Eltern zunehmend von psychologischen Nutzenerwartungen, wie der Befriedigung emotional – affektiver Bedürfnisse, der Freude am Aufwachsen von Kindern, dem Austausch von Zärtlichkeiten etc. abgelöst wurden (HERRMANN 1994, S. 188 ff.; PEUCKERT 1996, S. 216; RITZENFELDT 1998, S. 20; RÜRUP/GRUESCU 2003, S. 49; TROMMSDORFF 2001, S. 52).

Zum anderen dürfen aber auch nicht die gesellschaftlichen Anforderungen und Aufgaben, die an Familien mit Kinder bezüglich der Erziehung und Sozialisation ihrer Kinder gestellt werden außer Acht gelassen werden. **Die Ansprüche an die Elternrolle haben sich erhöht**, was häufig zu erheblichen psychischen Belastungen und Verunsicherungen führt (KEUPP 2004, S. 7; PEUCKERT 1996, S. 113; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 9; WERNER 2004, S. 108). Eltern sind heute vielfach überlastet und überfordert (WYRWA 2001, S. 11). Die Familie ist heute immer weniger in der Lage, die an sie gestellten Aufgaben und Erwartungen umfassend – ohne Zuhilfenahme öffentlicher und professioneller Angebote zu erfüllen (BÖLLERT/KARSTEN/OTTO 1995, S. 16; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 9). Eine allgemeine Erwartungshaltung an die einzelnen Familien ist u. a. die, Voraussetzungen zu schaffen, dass ihre Kinder eine qualifizierte Schul- und Berufsbildung erhalten. Wie es scheint haben die Eltern diese Erwartung auch weitgehend verinnerlicht.

So stellt z. B. HURRELMANN (1988) fest, dass der Erwartungsdruck der Eltern an die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder sehr hoch ist, denn nur 10 % der Eltern wollen sich mit einem Hauptschulabschluss zufrieden geben, neun Zehntel erwarten von ihren Kindern einen Real-

oder Gymnasialabschluss (SCHNEEWIND 1998, S. 15). Diese Erwartungshaltung der Eltern übertrifft jedoch recht häufig die Möglichkeiten ihrer Kinder (FERRO/JEAMMET 2001, S. 54 f.; PEKRUN 2001, S. 86 f.). Überhöhter Leistungsdruck von Elternseite führt vielfach zu Eltern-Kind-Konflikten sowie gesundheitlichen und psychischen Problemen bei den Kindern (PEKRUN 2001, S. 87). Zu diesen Leistungserwartungen gesellt sich eine epochale Umgewichtung von Erziehungszielen, d. h. eine Zunahme von „Selbstentfaltungswerten“ wie Selbständigkeit und Autonomie, während Unterordnung und Gehorsam über die letzten Jahrzehnte an Boden verloren haben (FEES 2000, S. 29; LIEBAU 1999, S. 21). Mit der Anerkennung und Betonung kindlicher Autonomieansprüche wandelt sich die Eltern-Kind-Beziehung mehr und mehr zu einem partnerschaftlichen Zusammenleben. Aus dem Erziehungsverhältnis wird ein Beziehungsverhältnis.

Alles in allem kann man sagen, dass Elternsein zunehmend schwieriger geworden ist. Es reicht nicht mehr aus, Forderungen an ein Kind zu stellen und diese durchzusetzen, sondern Erziehung verlangt ein differenziertes Ausbalancieren von Forderung und Gewährenlassen, von Unterstützung und Eigeninitiative usw.

Viele potentielle Eltern sind sich der Risiken bewusst, wenn sie vor die Frage gestellt sind, ob sie die Erziehungsaufgaben übernehmen wollen. Doch es gibt auch Frauen und Männer, die angesichts des Erfordernisses einer verantworteten Elternschaft der Übernahme von Erziehungsverpflichtungen abwartend oder mit Ambivalenz gegenüberstehen. Nach Untersuchungen von SCHNEEWIND und Mitarbeitern liegt der Anteil der Eltern mit unsicherem Kinderwunsch „um etwa 15 Prozent.“ (SCHNEEWIND, 1998: 15)

Es wäre aber sicher ungerechtfertigt, diese Paare – und auch den geringen Teil derer, die sich bewusst gegen ein Leben mit Kindern entscheiden – als „kinderfeindlich“ einzustufen, denn das Gegenstück zu verantworteter Elternschaft ist die verantwortete Nicht-Elternschaft. Das heißt, „ein Bewusstsein davon, dass die Bedingungen für die Übernahme von Erziehungsverpflichtungen – aus welchen Gründen auch immer – nicht oder noch nicht gegeben sind. In diesem Sinne kann gelebte Elternschaft als verantwortete Elternschaft dazu beitragen, dass Kinder, wenn sie denn geboren werden, unter entsprechend günstigen familiären Entwicklungsbedingungen aufwachsen können – auch wenn gesamtgesellschaftlich die quantitativen Ziele der Bevölkerungspolitik nicht erreicht werden.“ (ebd.)

Die Reihe der möglichen Ursachen für den Geburtenrückgang ließe sich noch weiter fortsetzen durch solche Faktoren, wie z. B.

- hohe direkte und indirekte „Kosten“ für ein Kind, d. h. für gut ausgebildete Frauen scheinen die Opportunitätskosten von Kindern, d. h. die Kosten einer Erwerbsunterbrechung zu groß zu sein, und für die geringqualifizierten (und damit Niedrigverdiener) die direkten Kosten von Kindern zu hoch zu sein (RÜRUP/GRUESCU 2003, S. 22 ff.),
- ökonomische Benachteiligungen von Familien mit Kindern. Wie gravierend die Einkommensunterschiede zwischen jungen Familien, in denen der Ehemann beispielsweise zwischen 25 und 35 Jahre alt ist, und gleichaltrigen kinderlosen Ehepaaren in Deutschland sind, lässt sich anhand der Zahlen des Mikrozensus 1998 zeigen. Bei den allermeisten jungen Paaren steigt das verfügbare monatliche Haushaltsnettoeinkommen mit der Geburt eines Kindes nicht etwa an, wie es aufgrund des höheren Bedarfs wünschenswert wäre. Es ist im Gegenteil sogar deutlich rückläufig. Junge Ehepaare mit Kindern verfügten 1998 im Durchschnitt über 3.662 DM, kinderlose Ehepaare über 4.344 DM. Dabei ist die Kinderzahl so gut wie ohne Bedeutung. Die wichtigste Ursache für diese Einkommensunterschiede liegt in der Aufgabe bzw. der Einschränkung der Erwerbsfähigkeit der Frau bei Geburt eines Kindes. Kinderlose Partner sind zu 90 % beide erwerbstätig, wobei die Mehrheit der Mütter eine Teilzeitbeschäftigung ausübt. Die staatlichen Transferleistungen sowie Steuervergünstigungen reichen bei weitem nicht aus, um den Einkommensverlust als Folge der Reduktion oder Aufgabe der Erwerbstätigkeit eines Elternteils auszugleichen (PEUKERT 2005, S. 400 f.). Mit mehr als zwei Kindern unterliegen Familien in unserer Gesellschaft bereits einem erhöhten Armutsrisko, ein erheblicher Anteil unserer Sozialhilfe-Empfänger besteht aus Kindern (VOSSLER 2007, S. 62).
- Angst um den Verlust des Arbeitsplatzes oder Sorge um die weitere berufliche Perspektive. So geht beispielsweise aus einer Umfrage der Zeitschrift „Eltern“ hervor, dass heute ca. 40 % der kinderlosen Paare aus Sorge um ihre berufliche Zukunft auf Kinder verzichten (NNN vom 12.01.2005, S. 1. (Siehe dazu auch Abb. 11.)
- wachsende Scheidungsraten (worauf im Nachfolgenden eingegangen werden soll) usw.

Abb. 11



(Quelle: NNN vom 12.01.2005, S. 3)

Die ausgewählten Beispiele belegen jedoch bereits eindeutig, dass es sich bei der Beschränkung der Kinderzahl in den Familien um ein multifaktorielles Bedingungsgeflecht handelt (RITZENFELDT 1998, S. 20).

Somit sind die Gründe sowohl auf der Mikroebene, der Mesoebene sowie der Makroebene zu suchen (KAUFMANN 1995, S. 35). Aber immer mehr wird der Entschluss für oder gegen eigene Kinder sowie auch die zeitliche Festlegung der Geburt ein Ergebnis individueller bzw. partnerschaftlicher Entscheidungen und Abstimmungsprozesse.

Ungeklärt ist jedoch noch, wie häufig es sich um einen bewussten, die Vor- und Nachteile von Kindern rational abwägenden Entscheidungsprozeß beider Partner handelt, denn immerhin kommt etwa jede dritte Ehe in den neuen und alten Bundesländern aufgrund einer ungewollten Schwangerschaft zustande (PEUCKERT 1996, S. 111).

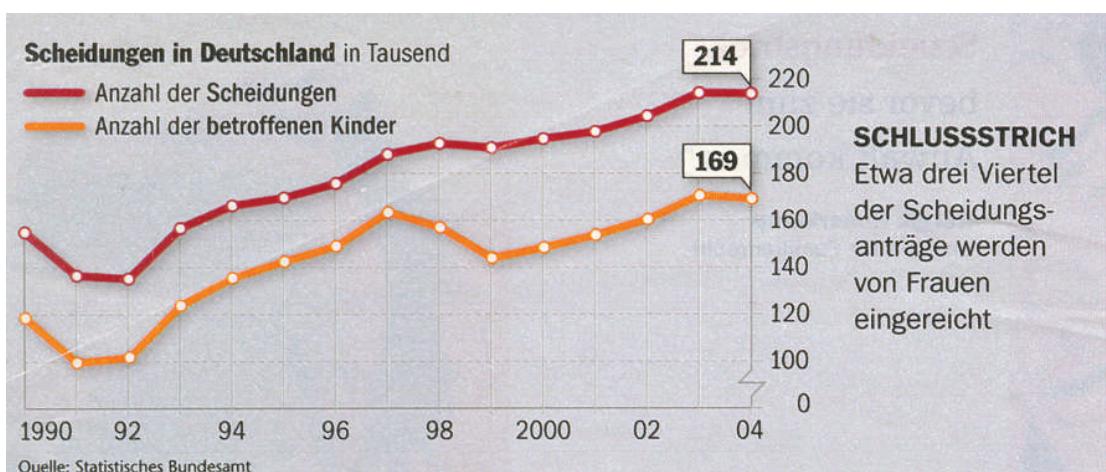
### 2.3.1.3 Zunahme der Scheidungshäufigkeit

In der Entwicklung des Scheidungsverhaltens kann ein weiterer wichtiger Indikator für die gravierenden Veränderungen familialen Verhaltens gesehen werden (HILL/KOPP 1995, S. 52; GERNERT 1996, S. 96; CYPRIAN/FRANGER 2001, S. 56; SCHÄFERS 2002, S. 143 f.).

In diesem Zusammenhang wird zunächst die absolute Zahl der geschiedenen Ehepaare betrachtet.

Im Jahr 2000 wurden in Deutschland 194.410 Ehen rechtskräftig geschieden. Im Vergleich zu 1999 nahm die Scheidungszahl um 3.820 oder rund zwei Prozent zu (NNN vom 07. September 2001, S. 4; WARNOW-KURIER vom 17. Februar 2002, S. 2). Im Jahr 2002 wurden sogar 197.500 Ehen geschieden. Laut dem Statistischen Bundesamt zerbrachen noch nie so viele Ehen (NNN vom 12. Juni 2003, S. 3). Die Scheidungsrate liegt derzeit in Deutschland bei 38 %, im Osten bei 33 % und im Westen bei 40 % (FOCUS Nr. 10, vom 1. März 2003, S. 129) (vgl. Abb. 12). Aus Sicht des renommierten Mainzer Familiensoziologen Norbert Schneider werden auch in den kommenden Jahren immer mehr Ehen in die Brüche gehen (NNN vom 07. September 2001, S.4).

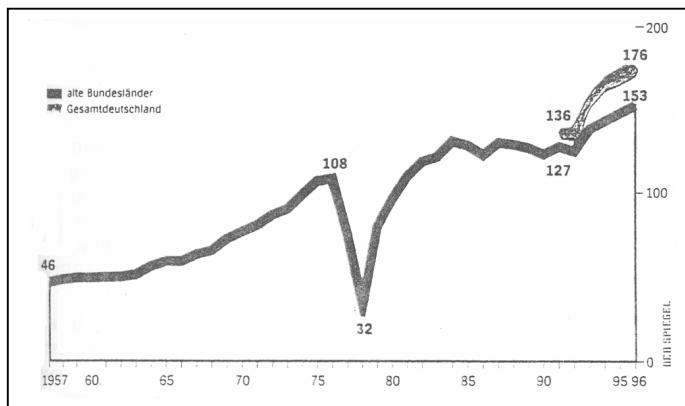
*Abb. 12 Scheidungsrate in Deutschland*



(Quelle: FOCUS 1/2006, S. 87)

Ein Blick in die Vergangenheit zeigt, dass die Zahl der Ehescheidungen im früheren Bundesgebiet in den vergangenen vier Jahrzehnten, nur unterbrochen von einem Rückgang zwischen den Jahren 1976 und 1978, ständig zugenommen und sich von 1960 bis Ende der 90-er Jahre mehr als verdreifacht hat ( SPIEGEL 47/1997, S. 86; SPIEGEL SPEZIAL 5/1998, S. 18).

*Abb. 13 Ehescheidungen in Tausend*



(Quelle: SPIEGEL 47/1997, S. 86)

Die Anzahl der Ehescheidungen betrug 1960 in den alten Bundesländern genau 48.878 und im Jahre 1970 dann bereits 76.520 (ENGSTLER 2001, S. 90; RITZENFELDT 1998, S. 163). Der starke Rückgang speziell 1977/78 ist allein auf die Änderung des Ehescheidungsrechts zurückzuführen (5. FAMILIENBERICHT 1994, S. 52). **Zu Beginn der 80er Jahre lag die Zahl der Scheidungen dann bei 96.222** und pendelte sich **in den nachfolgenden Jahren bei über 120.000 pro Jahr** ein (RITZENFELDT 1998, S. 163; SCHÄFERS 2002, S. 144). Betrachtet man die letzten Jahre etwas genauer, so ist die Scheidungszahl kontinuierlich gestiegen. Wurden 1992 ca. 125.000 Ehen geschieden, waren es 1994 bereits etwa 143.000. Die Scheidungsanträge wurden dabei überwiegend (58 %) von den Ehefrauen eingereicht (PEUCKERT 1996, S. 144). **Bis Ende 1996 kletterte die Scheidungsrate dann sogar auf rund 153.000** (ENGSTLER 2001, S. 90; SPIEGEL SPEZIAL 1998, S. 18).

Diese Zahlen sind aber nicht nur von dem Handeln der Individuen, sondern insbesondere auch von der Größe sowie demographischen Zusammensetzung der Bevölkerung abhängig. In amtlichen Statistiken finden sich aus diesem Grunde auch fast immer Angaben, die die Zahl der Eheschließungen in Relation zu der Größe der Bevölkerung setzen. Hier werden die

Scheidungen meist je 10.000 Einwohner berechnet. **Die jährliche Zahl der Ehescheidungen pro 10.000 Einwohner ist seit 1960 von 9 auf 22 im Jahre 1994 gestiegen.**

Auf bestehende Ehen umgerechnet ist gar ein Anstieg von jährlich 35 auf 91 Scheidungen pro 10.000 Ehen im gefragten Zeitraum festzustellen (BAUEREISS/BAYER/BIEN 1997, S.122; ENGSTLER 2001, S. 90). Im Jahre 1996 waren es sogar 95,2 Scheidungen pro 10.000 im früheren Bundesgebiet (ebd.). Die Ehescheidungsquoten sind in den Stadtstaaten wie z. B. Hamburg, Bremen, Berlin, München am höchsten (NAVE-HERZ 1990, S. 18; BAUEREISS/BAYER/BIEN 1997, S. 122).

Die durchschnittliche Ehedauer bis zu einer Scheidung (bezogen auf die alten Bundesländer) hat sich gegenüber früheren Jahrzehnten allerdings erhöht, und zwar beispielsweise von neun Jahren 1970 auf zwölf Jahre im Jahre 1996 (ebd.). Dies wird nicht zuletzt dadurch begründet, dass die zunehmende Scheidungshäufigkeit auch die Ehen mit sehr langer Dauer betrifft. So spielt das „verflixte siebte Jahr“ bei den Ehescheidungen keineswegs die ihm zugeschriebene Rolle. Im früheren Bundesgebiet gibt es die meisten Ehescheidungen nach 4 bis 5 Jahren, aber auch Scheidungen mit niedrigerer oder höherer Ehedauer kommen relativ häufig vor, d. h. es gibt keinen ausgeprägten Schwerpunkt hinsichtlich der Ehedauer. Somit ist das „Scheidungsrisiko“ über einen längeren Zeitraum relativ hoch (KAUFMANN 1995, S. 118 ff.; STATISTISCHES BUNDESAMT 1995, S. 107).

**Die Entwicklung der zusammengefassten Ehescheidungsziffer** – die besagt, wie viele Ehen unter den gegenwärtigen Verhältnissen im Laufe ihres Bestehens geschieden werden – signalisiert für das frühere Bundesgebiet, dass sich das Scheidungsrisiko zwischen 1970 mit 15,9 % (5. FAMILIENBERICHT 1994, S. 53) und 1994 mit 33,7 % verdoppelt hat und dass somit **mittlerweile ein Drittel aller geschlossenen Ehen mit einer Scheidung enden** (ENGSTLER 2001, S. 88 ff; HÖHN/DOBRITZ 1995, S. 154). „In Deutschland wird jede dritte der heute geschlossenen Ehen durch Scheidung wieder aufgelöst.“ (NAPP-PETERS, 1995: 9)

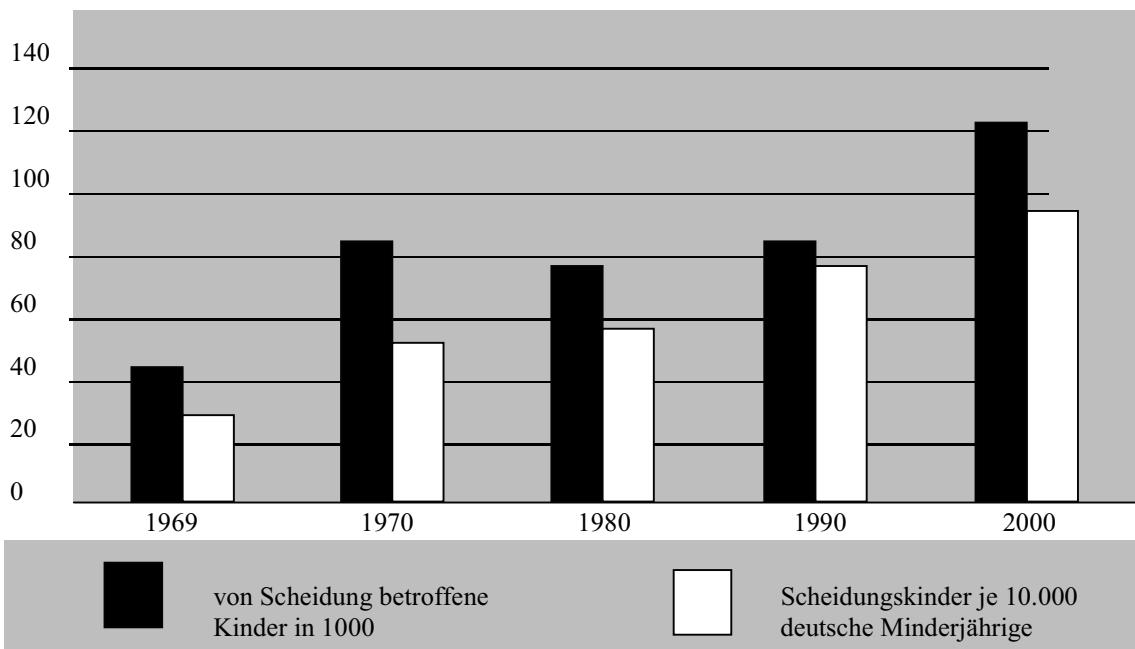
Zum Teil wird die heute relativ hohe Scheidungshäufigkeit dadurch kompensiert, dass auch die Zahl der „Wiederverheiratungen“ deutlich zugenommen hat. Zudem zeigt das Zusammenspiel von Ehescheidungen und Eheschließungen an, dass die Heirats-Scheidungs-Wiederverheiratungsspirale über die gewachsene Scheidungsbereitschaft an Dynamik gewonnen hat (HÖHN/DOBRITZ 1995, S. 154; RITZENFELD 1998, S. 28).

**Von besonderem Interesse bezüglich der Thematik ist, wie viele Kinder in den letzten Jahren von der Scheidung ihrer Eltern betroffen waren. Im Jahre 2000 waren in Deutschland 148.190 minderjährige Kinder von der Scheidung ihrer Eltern betroffen, 3,1 % mehr als im Jahr 1999 (WARNOW-KURIER vom 17. Februar 2002, S. 2). Im Jahr 2001 erlebten 154.000 minderjährige Kinder die Scheidung ihrer Eltern (STATISTISCHES BUNDESAMT 2004, S. 47), und im Jahre 2002 lag die Anzahl der von der Scheidung ihrer Eltern betroffenen minderjährigen Kinder in Deutschland bei 153.500 (NNN vom 12.Juni 2003, S. 3). Im Jahr 2004 betrug die Anzahl der betroffenen Kinder 169.00 (Focus 1/2006, S. 98).**

Bei einem Blick zurück – im Ost-Westvergleich – ergibt sich folgendes Bild:

Von den in den alten Bundesländern 1994 geschiedenen Ehen hatten etwas mehr als die Hälfte (51,1 %) minderjährige Kinder. Obgleich dieser Anteil gegenüber 1960, als es noch bei 58 % der geschiedenen Ehen minderjährige Kinder gab (ENGSTLER 2001, S. 90), eine fallende Tendenz aufweist, ergibt sich dennoch aufgrund der insgesamt zunehmenden Zahl von Scheidungen jährlich eine steigende Zahl zusätzlicher „Scheidungswaisen“. Lag die Zahl der „Scheidungswaisen“ 1960 noch bei 45.067, so waren von den 1992 geschiedenen Ehen bereits 91.747 minderjährige Kinder betroffen. Oder anders gesagt: auf 1000 Ehescheidungen kamen 1992 insgesamt 736 minderjährige Kinder (STATISTISCHES BUNDESAMT 1995, S. 109 f.), und 1994 waren bei jeweils 1000 Scheidungen sogar 780 minderjährige Kinder betroffen (BAUEREISS/BAYER/BIEN 1997, S. 122). Erweitert man den Betrachtungszeitraum bis zum Jahr 2000, so kann man feststellen, dass die Zahl der von der Scheidung ihrer Eltern betroffenen Kinder und Jugendlichen stetig weiter angewachsen ist, 1960 von 45.067 auf 123.257 im Jahr 2000. Bezogen auf jeweils 10.000 Minderjährige hat sich das Risiko, von einer Scheidung der Eltern betroffen zu werden, in diesem Zeitraum gar verdreifacht (BUNDESKONFERENZ für Erziehungsberatung e.V., 2001, S. 6) (vgl. Abb. 14).

Abb. 14 Scheidungsentwicklung in der Früheren Bundesrepublik



(Quelle: ebd.)

In der ehemaligen DDR ist die Entwicklung der Ehescheidungen bis Ende der 80er Jahre – sieht man einmal von dem westlichen Einbruch anlässlich der Neuregelung des Scheidungsrechts im Jahre 1977 ab – weitgehend parallel, aber auf deutlich höherem Niveau verlaufen (KLEIN 1995, S. 77). So ist die Zahl der Ehescheidungen von 24.540 im Jahre 1960 kontinuierlich bis auf 51.240 im Jahre 1985 angestiegen und hat sich somit im gefragten Zeitraum verdoppelt (RITZENFELDT 1998, S. 163).

Die jährlichen Scheidungen pro 10.000 Einwohner sind von Mitte der 50er Jahre bis Ende der 80er Jahre von etwa 15 auf 30 (statt im Westen von 10 auf 20) angestiegen, die Scheidungen pro 10.000 Ehen von – grob betrachtet – 60 auf 120 (statt im alten Bundesgebiet von ca. 40 auf 80) (KLEIN 1995, S. 77).

Die aktuelle Entwicklung ist in den neuen Bundesländern – wie auch bei den Eheschließungen und Geburten – durch einen dramatischen Einbruch gekennzeichnet. So ist z. B. zwischen den Jahren 1990 und 1991 in den fünf neuen Bundesländern eine Abnahme der Ehescheidungen zu konstatieren, die alle historischen Vergleiche übertrifft. Die Scheidungen gingen in dem Zeitraum um 72 % zurück. Die Abnahme ist größer als die Anomalie zwischen 1976 und 1978 in den alten Bundesländern, als die Anzahl der Scheidungen um 69 % sank (BARABAS/ERLER 1994, S. 77).

Die Scheidungsziffer (Scheidungen je 10.000 bestehender Ehen) ist im Jahre 1991 auf einen Wert von 22,6 abgefallen. In diesem Rückgang kommen sicherlich neben der 1990 mit der

Vereinigung erfolgten Umstellung auf das westdeutsche Scheidungsrecht auch die Veränderungen der wirtschaftlichen und sozialen Lebensverhältnisse (z. B. durch die Massenarbeitslosigkeit) zum Ausdruck, die zu einem Hinausschieben beabsichtigter Scheidungen geführt haben. Aller Voraussicht nach werden sich die Scheidungsziffern in den neuen Bundesländern aber allmählich an das westdeutsche Niveau angleichen (PEUCKERT 1996, S. 144 f.; Peuckert 2005, S.179ff.).

Die Zahl der Ehescheidungen pro 10.000 Einwohner lag 1994 in den neuen Bundesländern bei 15 (im Westen bei 22) und die Scheidungen pro 10.000 Ehen bei 60 (im alten Bundesgebiet bei 91) (BAUEREISS/BAYER/BIEN 1997, S.122; ENGSTLER 2001, S. 90).

In den neuen Bundesländern wurden 1994 ca. 23.000 Ehen geschieden. Dabei wurden zu 71 % die Scheidungsanträge von den Ehefrauen eingereicht (PEUCKERT 1996, S. 143 f.).

Das Scheidungsrisiko ist in den neuen Ländern schon nach kurzer Ehedauer (zwei bis drei Jahre) am höchsten. Allerdings zeichnet sich auch hier kein ausgeprägter Schwerpunkt ab, da auch Ehen mit etwas längerer Ehedauer relativ oft geschieden werden. Des Weiteren münden auch in den neuen Ländern und Berlin-Ost, ebenso wie in den alten Bundesländern, die Ehescheidungen zunehmend in eine neue Ehe (STATISTISCHES BUNDESAMT 1995, S. 109).

„Die Neigung Geschiedener zur Wiederheirat unterscheidet sich in den beiden deutschen Staaten nur unwesentlich und lässt kein klares Muster erkennen.“ (5. FAMILIENBERICHT, 1994: 52) Allerdings soll in diesem Zusammenhang auf den allgemein bekannten Fakt aufmerksam gemacht werden, dass zweite Ehen einem höheren Scheidungsrisiko unterliegen, als erste Ehen (KLEIN 1995, S. 79). Die Scheidungswahrscheinlichkeit von Zweitehen wird mit 40 % angegeben. Besonders hoch ist sie beim Vorhandensein von Stiefkindern (RITZENFELDT 1998, S. 28).

Im Unterschied zum früheren Bundesgebiet gab es in der ehemaligen DDR in zunehmendem Maße Ehescheidungen, bei denen minderjährige Kinder betroffen waren. Beispielsweise lag der Prozentanteil der Scheidungen mit Kindern im Jahre 1970 im Osten bei 69,2 % (im Westen = 63,7 %), zehn Jahre später betrug der Anteil in der DDR schon 70,4 % (im Westen = 52,9 %). Auch in den letzten Jahren sieht das Bild ähnlich aus. So hatten von den 1994 in den neuen Ländern geschiedenen Ehen ca. 70 % minderjährige Kinder, während das im alten Bundesgebiet nur bei der Hälfte der Scheidungen der Fall war (BAUEREISS/BAYER/BIEN 1997, S. 122; ENGSTLER 2001, S. 90). In Gesamtdeutschland hatten 55 % der 1996 geschiedenen Ehen gemeinsame minderjährige Kinder (ebd.). Im Jahr 2002 waren in jeder

zweiten in Deutschland geschiedenen Ehe minderjährige Kinder betroffen (früheres Bundesgebiet 49 %, neue Länder und Berlin-Ost 56 %) (PEUKERT 2005, S. 176).

Bis heute ist noch relativ wenig über die Faktoren bekannt, die die Entwicklung und Höhe der Scheidungszahlen eines Landes bestimmen. Steigende Scheidungszahlen entwickeln eine gewisse Eigendynamik, da mit dem Anstieg der Scheidungen die Scheidung immer häufiger als legitime Form ehelicher Konfliktlösung akzeptiert wird und zunehmend seltener als moralisches Versagen angesehen wird. Wichtig für den Anstieg der Scheidungen in der DDR und der Bundesrepublik war und ist das Phänomen der „intergenerationalen Scheidungstradierung“, d. h. wer als Kind die elterliche Scheidung erlebt hat, dessen Chance steigt, selbst geschieden zu werden.

In sozialdemographischen Analysen wurden verschiedene soziale Merkmale mit dem Scheidungsrisiko korreliert. Im Folgenden sollen nur einige häufig analysierte Zusammenhänge kurz benannt werden:

**Heiratsalter:** Frühehen (mindestens ein Ehepartner ist jünger als 20) sind stark scheidungsgefährdet.

**Konfession:** Protestanten und Konfessionslose haben ein höheres Scheidungsrisiko als Katholiken.

**Frauenerwerbstätigkeit:** Ehen, in denen beide Ehepartner einer Erwerbstätigkeit nachgehen, werden häufiger geschieden als Ehen, in denen die Frau zu Hause ist.

**Bildungsniveau:** Ehen, in denen die Frau ein höheres Bildungsniveau aufweist als der Mann, sind gefährdeter, als Ehen in denen der Mann eine mindestens gleichwertige Bildung aufweist

**Ehedauer:** Mit zunehmender Ehedauer wird zunächst ein ansteigendes und dann aber wieder abfallendes Scheidungsrisiko beobachtet.

**Kinderzahl:** Bei kinderlosen Ehepaaren liegt die Scheidungsrate am höchsten. Ein „ehestabilisierender“ Effekt ist allerdings nur bei kleinen Kindern (unter 5 Jahren) nachweisbar (FOCUS 10/2003, S. 130; KAUFMANN 1995, S. 118 ff.; PEUCKERT 1996, S. 149 f.).

So dürfen nach diesen Angaben die sozialstrukturellen Faktoren - wie z. B. geringe Kirchenbindung, hohe Erwerbsbeteiligung der Frauen und das frühe Heiratsalter – zu den höheren Scheidungsraten in der ehemaligen DDR beigetragen haben.

Doch folgt man PEUCKERT (1996, S.150) so liefern die zuvor genannten empirischen Verallgemeinerungen nur vage Hinweise auf die eigentlichen Ursachen für das gestiegene Scheidungsrisiko. Bedeutsamer dürfte allerdings sein, dass aufgrund eines stattfindenden Individualisierungsprozesses die Ansprüche der Menschen – insbesondere der Frauen – an ein

selbstbestimmtes Leben gewachsen sind. **Ehe und Familie genießen trotz steigender Scheidungszahlen im Vergleich zu anderen Lebensbereichen immer noch eine hohe Wertschätzung.** Dieser vermeintliche Widerspruch löst sich jedoch auf, wenn man bedenkt, dass die Ehen gerade wegen ihrer großen subjektiven Bedeutung für den einzelnen instabiler geworden sind (KAUFMANN 1995, S. 119; PEUCKERT 1996, S. 151).

Den Ergebnissen einer empirischen Untersuchung von NAVÉ-HERZ et. al. (1990) über den zeitgeschichtlichen Anstieg der Ehescheidungen in der Bundesrepublik nach zu urteilen, haben sich die subjektiven Gründe für das Scheitern der Ehe im Generationsvergleich verändert. Beziehungsprobleme zwischen den Partnern und damit auch Anforderungen an den Partner sowie Emotionen sind bedeutsamer geworden, wohingegen traditionelle Scheidungsgründe wie finanzielle Probleme oder Untreue eine eher untergeordnete Rolle spielen (NAVÉ-HERZ 1990, S. 60 u. 63).

„Der zeitgeschichtliche Anstieg der Ehescheidungen ist also kein Zeichen für einen „Verfall“ oder für eine „Krise“ der Ehe, sondern für ihre enorme psychische Bedeutung für den Einzelnen.“ (NAVÉ-HERZ, 1990: 65)

**Die Veränderungen in den Erwartungen an die Ehe und in den Ansprüchen an den Partner sind Ausdruck eines allgemeinen gesellschaftlichen Wertewandels. In der Bundesrepublik wie auch in anderen westlichen Industrienationen haben die Akzeptanz- und Pflichtwerte (d. h. die Identifizierung mit Tugenden, die auch ein Zurückstellen der eigenen Lebensinteressen im Falle der Nichterfüllung nahe legen) eine Rangverminderung erfahren, gleichzeitig haben aber Selbstentfaltungswerte (d. h. die Betonung von Selbstverwirklichung, Autonomie) an Bedeutung gewonnen** (BUNDESKONFERENZ für Erziehungsberatung e.V. 2002, S. 17; FEES 2000, S. 29; LIEBAU 1999 S. 21). Der Verbindlichkeits- und Verpflichtungscharakter der Institution Ehe lässt immer mehr nach, während zunehmend individuelle Glückserwartungen in den Mittelpunkt rücken. Werden die eigenen Erwartungen enttäuscht, zieht man eher die Konsequenzen als bei einem Heiratssystem, das stärker den Charakter eines Zweckverbandes hat (PEUCKERT 1996, S. 152).

Die Scheidungszunahme wirkt sich in mehrerlei Hinsicht auf den Prozess der Pluralisierung der Lebensformen bzw. auf die Strukturveränderungen der Familie aus. Zum einen erhöht sich die Anzahl der Ein-Personen-Haushalte bzw. der Ein-Eltern-Familien (FOCUS 36/2003, S. 21; RITZENFELDT 1998, S. 20). So stieg z. B. der Anteil der Einpersonenhaushalte an allen Haushalten, im früheren Bundesgebiet in den Jahren 1961 bis 1995 von 20,6 % auf 35,9 %. Gut ein Drittel aller Haushalte sind heute in Deutschland Einpersonenhaushalte

(BAUEREISS/BAYER/BIEN 1997, S. 10; ENGSTLER 2001, S. 65; SCHÄFERS 2002, S. 126). Natürlich kann man diese Entwicklung nicht primär auf die steigenden Scheidungszahlen zurückführen, denn zur statistischen Kategorie der Einpersonenhaushalte gehören neben Geschiedenen auch noch die verheiratet Getrenntlebenden, die Verwitweten sowie natürlich die alleinlebenden Ledigen. Doch kann man sagen, dass ein beträchtlicher Teil der Geschiedenen nach der Trennung – wenn nicht sofort in einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft – erst einmal allein lebt (FOCUS 36/2003, S. 21; PEUCKERT 1996, S. 154).

Ergänzend sei noch hervorgehoben, dass der Anteil der Geschiedenen an allen Alleinlebenden im Osten generell höher ist als im Westen (STATISTISCHES BUNDESAMT 1995, S. 15).

**Auch die Zahl der Alleinerziehenden in Deutschland ist in den letzten Jahren deutlich angestiegen.** Gab es 1975 ca. 1,2 Millionen alleinerziehende Mütter in Deutschland, so lag ihre Zahl im Jahr 2000 bereits bei 2,61 Millionen. Die Tendenz ist weiter steigend. Aber auch die Zahl der alleinerziehenden Väter wird ständig größer: von 189.000 im Jahr 1975 auf immerhin 634.000 im Jahr 2002 (STATISTISCHES BUNDESAMT 2004, S. 46). 2002 gab es in Deutschland etwa 3,244 Millionen Ein-Eltern-Familien, davon waren 80,5 % Mutter-Kind-Familien (85,5 %) und 19,5 % alleinerziehende Väter (ebd.).

„Die Zunahme der Ein-Eltern-Familien ist im Wesentlichen eine Folge der stark gewachsenen Scheidungshäufigkeit.“ (NAVE-HERZ, 1994: 11)

Des Weiteren ist infolge der wachsenden Scheidungszahlen auch ein Anstieg der nichtehelichen Lebensgemeinschaften zu verzeichnen. Häufiger als in den alten sind in den neuen Bundesländern Geschiedene an dieser Lebensform beteiligt. Zum Beispiel waren im Jahre 1992 in den neuen Ländern in 30 % der Gemeinschaften beide Partner bereits schon einmal verheiratet (im Westen = 22 %) (PEUCKERT 1996, S. 74 f.). Im Jahr 1996 waren in den neuen Ländern in 17,4 % der nichtehelichen Lebensgemeinschaften beide Partner bereits schon mal geschieden (im Westen = 12,6 %) (ENGSTLER 2001, S. 63).

Daneben besteht aber auch die Möglichkeit der Wiederheirat („Fortsetzungsehe“, „Zweitehe“). Da auf die zunehmende Zahl von Wiederverheiratungen bereits eingegangen wurde, sei hier nur noch erwähnt, dass aufgrund der relativ hohen Wiederverheiratungstendenz auch eine wachsende Zahl von Stieffamilien zu erwarten ist. Aus Schätzungen geht hervor, dass inzwischen bis zu 20 % aller Familien Stieffamilien sind. So „gehören so genannte Zweit- und Drittstellen sowie das mit diesen verknüpfte Problem der

„sozialen Elternschaft“ zum selbstverständlichen Familienbild in Deutschland.“ (MEYER, 1992: 274, zit. nach RITZENFELDT 1998: 21)

KAUFMANN (1995, S. 100 ff.) spricht in diesem Zusammenhang von einer zunehmenden Entkopplung biologischer und sozialer Elternschaft, da immer mehr Kinder nur noch mit einem biologischen Elternteil und aufgrund der ansteigenden Zahl der Wiederverheiratungen mit einem Stiefelternteil – einem so genannten „sozialen Elternteil“ – aufwachsen.

**Trennungen/Scheidungen sowie die Gründung von Stieffamilien stellen aber nicht nur statistisch zunehmende Phänomene dar, sondern sind Ereignisse die das Leben aller Betroffenen einschneidend verändern. Besonders für ein Kind bedeutet die Trennung der Eltern oft eine schwere Krise.**

Aber auch die Gründung einer neuen Familie durch eine Wiederheirat ist nicht – wie oft angenommen – die Rückkehr zur Vollständigkeit und Normalität, durch die automatisch Stabilität und Kontinuität wieder hergestellt werden, sondern häufig brechen alte Probleme wieder auf und es entstehen neue Schwierigkeiten (FRIEDEL/MAIER-AICHEN 1991, S.46; SCHMIDT-DENTER 2001, S. 306 ff.).

**Zusammenfassend:** Die beschriebenen soziodemographischen Veränderungen seit Mitte der 60er Jahre illustrieren den Wandel des traditionellen Leitbildes der Familie. Dieser Wandel äußert sich vor allem in einer größeren Vielfalt faktisch gelebter Lebens- und Familienformen.

Beim Ost – West – Vergleich wurde deutlich, dass die Pluralisierung der Lebensformen bzw. der Wandel der Familie in der ehemaligen DDR aufgrund anderer gesellschaftlicher Verhältnisse anders verlaufen ist, als in den alten Bundesländern. Doch auch beim weiterführenden Vergleich – nach der Wiedervereinigung – konnten die demographischen Veränderungen nicht immer auf die gleichen Ursachen zurückgeführt werden.

Insgesamt betrachtet wurden hinsichtlich der Verbreitung bestimmter Lebensformen sowie der Dynamik und dem Verlauf der Lebensführung Konvergenzen und Divergenzen sichtbar.

**Von einer radikalen Abkehr von Ehe und Familie kann aber trotz der statistischen Zunahme alternativer Lebensformen weder in den alten noch in den neuen Bundesländern die Rede sein** (KOSUBEK 1994, S. 523; STATISTISCHES BUNDESAMT 2004a, S. 541 f.).

So lebt auch heute noch die Mehrheit der 30- bis 65-jährigen Bevölkerung in Deutschland nach dem konventionellen Muster – verheiratet und mit dem Ehepartner zusammenlebend

(ENGSTLER 2001, S. 15 ff.; 5. FAMILIENBERICHT 1994, S. VI). Nach wie vor hielten z. B. im Jahre 1992 zwischen 85 % und 90 % der Frauen und Männer in den neuen wie in den alten Bundesländern die Ehe für sinnvoll. Jedoch ist aber die Notwendigkeit der Ehe gerade bei der jüngeren Generation – wie anhand von Meinungsänderungen gezeigt werden konnte – stark gesunken. Um die Situation allgemein einmal mit den Worten von KAUFMANN zusammenfassend zu beschreiben: „Traditionelle Leitbilder sind keineswegs wirkungslos geworden, aber sie werden freier – und teilweise auf Zeit – realisiert und kombiniert.“ (KAUFMANN; 1995: 106)

Bei einem zusammenfassenden Blick auf die Kindschaftsverhältnisse sollen nur zwei Aspekte noch einmal herausgehoben werden, nämlich, dass heute einerseits immer noch über 80 % der Kinder in Deutschland bei verheirateten Elternpaaren aufwachsen. (BAUEREISS/BAYER/BIEN 1997, S. 24; ENGSTLER 2001, S. 32 ff.). Es gilt hierbei jedoch zu berücksichtigen, dass in diese Zahl ja auch alle bestehenden Stiefelternverhältnisse mit einfließen, da sie durch den Mikrozensus nicht gesondert erfasst werden. Andererseits wächst jedoch bereits jedes vierte Kind bei nur einem Elternteil auf (BRAMMEN/SIEVERLING 1997, S. 36), dies nicht zuletzt infolge ständig steigender Scheidungszahlen.

Alles in allem genommen halte ich dennoch journalistische Feststellungen wie z. B. „Abschied vom Familienleben“ (Süddeutsche Zeitung vom 31. 10. 92) oder „Die klassische Familie stirbt aus“ (Focus 7/1993) (LÖHR 1995, S. 83) bzw. „Auflösung der Familie „(WARNOWKURIER vom 17.02.2002, S. 2) sowie „Familie mit Kindern ein Auslaufmodell?“ (NNN vom 12.01.2005, S. 1) für übertrieben.

So hebt NAVÉ-HERZ (1988, 1989) hervor, dass es sich nicht um einen Bedeutungsverlust von Ehe und Familie handelt, sondern um einen Bedeutungswandel, der sich zudem stärker auf die Ehe als auf die Familie bezieht (RITZENFELDT 1998, S. 22). Auch die Autoren des „Fünften Familienberichtes“ des Bundesministeriums für Familie und Senioren (1994, S. VI und IX) betonen, dass die Bedeutung der Familie nicht geringer geworden ist, sondern die Familie der Ort der personellen Entfaltung des Menschen ist und bleibt, jedoch die Gegenwart durch eine Pluralität der Familienformen gekennzeichnet ist.

„Demoskopische Untersuchungen der jüngsten Zeit kommen zu dem Ergebnis, dass dem Lebensbereich Familie ein sehr hoher Stellenwert beigemessen wird.“ (KOSUBEK, 1994: 523). Beispielsweise der „Wertesurvey 97“ – eine repräsentative Befragung, die durch das Projekt „Wertewandel in den neunziger Jahren – Tendenzen und Probleme“ konzipiert und bei etwa 2000 Befragten in den alten Bundesländern und rund 1000 Befragten in den neuen

Ländern durch das Institut Infratest Burke nach einem Prätest im Frühsommer 1997 durchgeführt wurde – kam zu folgendem Ergebnis:

Ein gutes Familienleben führen“ wurde von 95 % als „eher wichtig“ und von 88 % sogar als „sehr wichtig“ eingeschätzt (GENSICKE 2001, S. 124 f. und S. 134). Betrachtet man ferner die Datenbasis: ALLBUS 2002 hinsichtlich der Beantwortung der Frage, ob man eine Familie braucht, um glücklich zu sein, oder ob man alleine genauso glücklich leben kann, gibt die überwiegende Mehrheit in den neuen und alten Bundesländern an, dass eine Familie Voraussetzung ist, um glücklich zu sein (vgl. Abb. 15).

*Abb. 15 Einstellung zu Familie und Eheschließung*

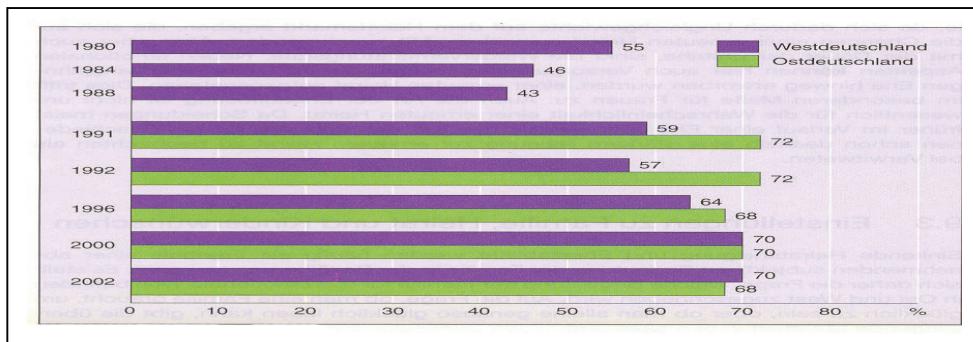
	Altersgruppen							
	18–30 Jahre		31–45 Jahre		46–60 Jahre		61 und älter	
	West	Ost	West	Ost	West	Ost	West	Ost
in %								
Braucht man Familie zum Glück?								
Man braucht Familie zum Glück	70	68	63	72	71	84	80	91
Ohne Familie gleich glücklich/	19	25	27	19	22	12	13	7
glücklicher	7	10	9	7	5	7	7	1
Unentschieden	11	15	10	10	12	13	11	6
Heirat bei dauerndem Zusammenleben?								
Ja	39	27	44	44	53	61	74	83
Nein	49	59	46	46	35	26	15	11
Unentschieden	12	15	10	10	12	13	11	6
Ist ein Kind Grund für eine Heirat?								
Ja	39	27	37	22	56	38	60	38
Nein	47	59	46	68	32	49	21	38
Unentschieden	14	15	17	10	12	13	19	24

(Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT 2004a, S. 542)

Am weitesten verbreitet ist diese Ansicht bei älteren Menschen ab 61 Jahren. Unter jüngeren Frauen und Männern, vor allem in den alten Bundesländern, findet sich ein Anteil von etwa einem Fünften, der glaubt, dass man alleine genauso glücklich bzw. glücklicher leben kann. In den neuen Bundesländern findet diese Ansicht nur in der jüngsten Altersgruppe bis 30 Jahre eine größere Verbreitung. Überwiegend wird der Familie jedoch eine zentrale Rolle für das persönliche Glück zugeschrieben.

Gibt es im zeitlichen Verlauf einen Wandel in der subjektiven Bedeutung der Familie? Von besonderer Bedeutung sind hierzu die Einstellungen von jüngeren Frauen und Männern, die mit der Entscheidung zur Familienbildung konfrontiert sind. Seit den 90er Jahren ist in den alten Bundesländern bei Befragten bis 30 Jahre sogar ein Anstieg des Anteils der Befragten, die angeben, dass man eine Familie zum Glücklichsein braucht, zu erkennen (vgl. Abb. 16).

*Abb. 16 Anteil der jungen Erwachsenen, der angibt „Man braucht eine Familie zum Glück“*



(Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT 2004a, S. 542)

Während 1988 nur 43 % dieser Altersgruppe der Familie eine hohe Bedeutung für das persönliche Glück zuschrieben, waren es ab dem Jahr 2000 sogar 70 %. Dies zeigt für junge Frauen und Männer in den alten Bundesländern einen erheblichen Wiederanstieg der subjektiven Bedeutung der Familie. In den neuen Bundesländern liegen die entsprechenden Anteile seit 1991 unverändert bei ebenfalls rund 70 %. **Im Allgemeinen ist eine Tendenz zu einer abnehmenden Bedeutung der Familie jedenfalls nicht zu erkennen.** Spezifische Einstellungen zu Heirat und Partnerschaft können allerdings davon abweichen (STATISTISCHES BUNDESAMT 2004a, S. 541).

So bedeutet insgesamt der als Pluralisierung familialer Lebensformen zu begreifende Wandel der deutschen Familienverhältnisse keineswegs den Niedergang der Familie. Die Familie ist für die große Mehrheit der Menschen der wichtigste Bereich in ihrem Leben. Dort finden sie vor allem Zufriedenheit, Unterstützung und Rückhalt. Eine Abkehr von der Familie lässt sich in unserer Gesellschaft nicht feststellen (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 6). Zwar ist das Kleinfamilienmodell in seinem Monopolanspruch zwar relativiert, bleibt jedoch für die Mehrheit der deutschen Bevölkerung Fixpunkt und Leitbild familialer Orientierungen (GEIßLER 1996, S. 330). So bleibt festzuhalten: „die Familie ist nach wie vor der zentrale Lebensbereich des Menschen.“ (MERKEL, 1994: 9).

In Bezug auf alle Haushalte in der Bundesrepublik Deutschland haben, wie aufgezeigt wurde, die traditionellen Familienhaushalte in Form der Kernfamilie allerdings abgenommen, was aber nicht einfach als Pluralisierung der Lebensformen zu Lasten der Kernfamilie interpretiert werden kann. Dies ist unter anderem auch eine Folge der gestiegenen Lebenserwartung der Deutschen, die zu einer zeitlichen Veränderung der Familienphase führte

(BAUEREISS/BAYER/BIEN 1997, S. 14). Ferner steigt kontinuierlich die Zahl derer, die vier- bis siebenmal ihre Lebensform ändern (SACHSE 2003, S. 51).

**Abschließend bleibt zu betonen: Trotz des schnellen gesellschaftlichen Wandels hat sich die Familie als die beständige Form menschlichen Zusammenlebens erwiesen und behaupten können (MERKEL 1994, S. 9). Die Familie legt „das Fundament für die zukünftige Lebensgestaltung der Kinder, für ihr Normen- und Wertesystem.“ (KOSUBEK, 1994: 524)**

Wie die Erziehung in der Familie in den vergangenen Jahren aussah, d.h. welche Veränderungen es in den Erziehungszielen und bei den Erziehungsbedingungen gegeben hat, darauf soll im folgenden Abschnitt das Hauptaugenmerk gelegt werden.

### **2.3.2. Familie – Erziehungsvorstellungen, Erziehungsziele und Erziehungsbedingungen von „gestern“ und „heute“ –**

So verschieden der Begriff Familie auch interpretiert wird und so unterschiedlich sich Familie im gesellschaftlichen Wandel sowie in ihren aktuellen Erscheinungsformen auch darstellt, so kann aber dennoch festgehalten werden, dass die Familie nach wie vor einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft einnimmt. So gaben immerhin 90 % der Deutschen bei einer Repräsentativumfrage an, dass ihnen die Familie wichtig bzw. sehr wichtig ist (GÜNTER 1994, S.6). So kann trotz der aufgezeigten Entwicklungen familiärer Lebensformen nicht von einer „Auflösung“ der Familie die Rede sein. Wie für alle anderen gesellschaftlichen Ereignisse, die einen Wandel erfahren, gilt für die Familien der gleiche Grundsatz: Ein Wandel kennt kein Ende, sondern stellt nur eine „Neuorientierung“ dar, in der sich die alten Strukturen verändern und an die Stelle neue Wertorientierungen und Denkmuster treten (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2006, S. 32). Welchen Wandel die Familienleitbilder innerhalb der letzten Jahrzehnte erfahren haben, lässt sich chronologisch anhand der Familienberichte der jeweiligen Bundesregierung gut darstellen:

1968 wurde die Familie als biologische Reproduktionsgemeinschaft verstanden und diente der Sicherung des Bevölkerungsbestandes.

1975 war die Familie in erster Linie der Ort für Bildung und Erziehung. In dieser Ausgabe fanden Wahlverwandte (z. B. Stiefeltern) und allein Erziehende zum ersten Mal Erwähnung.

1979 wurde der Wert auf die eheliche Kernfamilie gelegt und allein erziehende Familien als „unvollständig“ bezeichnet.

1986 wird die Pflege älterer Familienmitglieder als anerkannte Familienleistung berücksichtigt.

1994 stellen die immer mehr zunehmenden Individualisierungstendenzen sowie die daraus resultierenden vielfältigen neuen Lebensformen im Mittelpunkt (d. h. seit ≈ 12 Jahren werden alternative Lebensformen als gleichwertig angesehen).

2000 wird die Situation von Familien mit ausländischer Herkunft, die in Deutschland leben beschrieben. Ziel der Bundesregierung ist es, die rechtmäßig und auf Dauer in Deutschland lebenden ausländischen Familien gleichberechtigt sowie umfassend am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu lassen. Herausforderungen und Belastungen von Familien ausländischer Herkunft sind zu benennen und die notwendigen Maßnahmen zur Integration zu verstärken.

2006 Im Zentrum des siebten Familienberichtes zum Thema „Zukunft der Familie – gesellschaftlicher Wandel und sozialer Zusammenhalt“ steht die Balance von Familien- und Arbeitswelt im Lebensverlauf. Neben der Stabilität und dem Wandel von Familien werden die Veränderungen von Bildung, Wirtschaft und Arbeit, Zeit- und Geldökonomie sowie die Generationenbeziehungen zwischen Großeltern, Eltern und Kindern sowie Veränderungen der Rollen der Geschlechter behandelt (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 32 f.).

Die Familie ist und bleibt nicht nur ein Wert in sich (FERRO/JEAMMET 2001, S. 69; MERKEL 1994, S. 8 f.; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 21), indem sie die nötige Sicherheit, Geborgenheit und Zuwendung gibt, sondern sie ist zugleich die wichtigste Voraussetzung für alle anderen Werte (BLUNCK/BLUNCK 2002, S. 5). Die Familie ist die erste und wichtigste Sozialisationsinstanz der Gesellschaft sowie Erziehungsgemeinschaft für das Kind. Sie stellt die wichtigste Ressource für die kindliche Entwicklung dar (Siebenter Familienbericht 2006, S. 159). „Sie gewährleistet als Keimzelle die Kontinuität und die Zukunft in unserem sozialen System und die Eltern sind dabei die wichtigsten Erzieher.“ (KOSUBEK, 1994: 518). Durch die Erziehung im Sozialisationsprozess lernt das Kind Werte und Normen, die in der Familie gelten sollen, durch Imitation, Identifikation, Konditionierung sowie Internalisierung (ebd. S. 519; HAMMEL 1993, S. 32).

Damit spielen die Elternhäuser nach wie vor eine entscheidende Rolle, wenn es um die Vermittlung von Werten geht (SCHIELE 2000, S. 14). „Kindergarten und Schule können

immer nur Ergänzung, nie Grundlegung von Werten sein.“ (BLUNCK/ BLUNCK, 2002: 5). Doch die Erziehungsziele und auch die Erziehungsbedingungen von Familien haben sich in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert.

Welche Veränderungen es bei den Erziehungszielen sowie auch Erziehungsbedingungen in den Elternhäusern in den letzten Jahrzehnten zu verzeichnen gibt, soll im Folgenden aufgezeigt werden. Ferner soll der Frage nachgegangen werden, warum Erziehung heute so schwierig geworden ist.

### **2.3.2.1 Erziehungsvorstellungen und Erziehungsziele im Wandel**

Erziehungsziele, definiert nach BREZINKA<sup>8</sup>, sind Idealvorstellungen von der Gesamtpersönlichkeit bzw. von einzelnen Persönlichkeitseigenschaften, die die Educanden soweit wie möglich verwirklichen sollen (CYPRIAN/FRANGER 2001, S. 90; GUDJONS 1994, S. 175).

In der Erziehungszieldiskussion kommt die zentrale Aufmerksamkeit zwei Wertgruppen zu, die als Akzeptanz- und Pflichtwerte oder auch Kontroll- und Selbstzwangswerte bezeichnet werden können.

In einer Reihe von kleineren sowie einigen repräsentativen Untersuchungen seit den 50er Jahren wurden elterliche Erziehungsziele erfragt. Folgt man den empirischen Erhebungen, so konstatieren die Werteforscher eine **Schwächung von „Pflicht- und Akzeptanzwerten“, des traditionellen Wertesystems**, sowie eine **Stärkung von „postmaterialistischen“, „Selbstverwirklichungs-/Selbstentfaltungs- und Genusswerten“, des modernen Wertesystems** (FEES 2000, S. 29; KLAGES/GENSICKE 1994, S. 677; LIEBAU 1999, S. 21; MEULEMANN 1997, S. 12 ff.; OESTERDIEKHOFF/JEGELKA 2001, S. 8 f.).

Ob man die Veränderungen als Verfall, Verlust oder Wandel begreift, ist, je nach Weltsicht und Interessenlage, unterschiedlich. Da werden die Zeitkritiker von Verfall, die Konservativen von Verlust und die Progressiven von Wandel sprechen. Ich möchte stattdessen zu jenen gehören, die wie z. B. AHLBORN (1996, S. 17) in diesem Zusammenhang lieber von **neuen Wertorientierungen** reden, nicht jedoch zu jenen, die nur davon ausgehen, dass es um reine Veränderungen von Handlungsorientierungen ginge, so als seien bloß Einstellungen und nicht die davor liegende Wertentscheidung von Belang.

---

<sup>8</sup> Brezinka, W.: Glaube, Moral und Erziehung, München, 1992

Ferner wird – den Resultaten der empirischen Sozialforschung zufolge – davon ausgegangen, dass sich eine Verschiebung von materialistischen zu postmaterialistischen Werten vollzogen hat (AHLBORN 1996, S. 17; FEES 2000, S. 13; INGLEHART 1989, S. 90). Werte wie Solidarität und Gemeinsinn geraten zunehmend in Konkurrenz zu Werten wie Selbstverwirklichung und Autonomie (GÜNTER 1994, S. 10). So schreibt beispielsweise MEULEMANN (1997: 12): „In der alten Bundesrepublik liegen bis in die Mitte der sechziger Jahre Erziehungsziele der Autonomie hinter Erziehungszielen der Konformität, überholen sie dann in einem dramatischen Anstieg zwischen 1965 und 1975 und steigen bis in die neunziger Jahre weiter an“. Ja. galten früher Ordnung, Sauberkeit, Anstand, Sparsamkeit und Pünktlichkeit als erstrebenswerte Ziele in der Kindererziehung, so werden heute Selbstvertrauen, Persönlichkeit und Selbständigkeit sowie Urteilskraft als wichtigste Orientierung genannt (GERNERT 1996, S. 97; MEULEMANN 1997, S. 12). Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Umfrageforschung bestätigen dies.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse von vier Untersuchungen exemplarisch vorgestellt werden. (Auf Grund der Datenlage wird dabei zum Teil nur auf das alte Bundesgebiet Bezug genommen.)

- **Allgemeine Bevölkerungsumfragen zu Erziehungszielen**

In den Jahren 1967, 1977, 1982 und 1983 legte das Allensbacher Institut für Demoskopie jeweils 2000 Personen ab 16 Jahren im Bundesgebiet und Westberlin eine Liste mit Forderungen vor, was man Kindern für ihr späteres Leben mit auf den Weg geben soll, was die Kinder im Elternhaus lernen sollen.

*Abb. 17 Erziehungsziele laut Allersbach – Befragungen 1967 – 83*

Erziehungsziele:

Frage: „Wir haben einmal eine Liste zusammengestellt mit den verschiedenen Forderungen, was man Kindern für ihr späteres Leben alles mit auf den Weg geben soll, was Kinder im Elternhaus lernen sollen. Was davon halten Sie für besonders wichtig?“

	1967 Okt. %	1977 Dez. %	1982 Jan. %	1983 Febr. %
Höflichkeit und gutes Benehmen	85	76	75	76
Arbeit ordentlich und gewissenhaft tun	76	70	70	75

Sparsam mit Geld umgehen	75	65	66	65
Andersdenkende achten, tolerant sein	59	64	65	72
Sich durchsetzen, sich nicht unterkriegen lassen	59	68	63	68
Menschenkenntnis, sich die richtigen Freunde und Freundinnen aussuchen	53	60	61	62
Gesunde Lebensweise	58	57	58	60
Wissensdurst, den Wunsch seinen Horizont ständig zu erweitern	47	49	46	46
Sich in eine Ordnung einfügen, sich anpassen	61	51	45	46
Freude an Büchern haben, gern lesen	36	28	36	36
Interesse für Politik, Verständnis für politische Zusammenhänge	30	29	30	33
Bescheiden und zurückhaltend sein	37	28	27	31
Festen Glauben, feste religiöse Bindung	39	24	25	27
Technisches Verständnis, mit der modernen Technik umgehen können	29	24	25	24
An Kunst Gefallen finden	21	17	19	21

(Quelle: CYPRIAN/FRANGER 2001, S. 91)

Aus der Tabelle geht hervor, dass sich im Laufe der 15 Jahre die Reihenfolge der Erziehungsziele veränderte: Durchsetzungsvermögen und Toleranz wurden 1983 höher bewertet als noch 1967, wohingegen, „sich in eine Ordnung fügen, sich anpassen“ von 61 % im Jahre 1967 auf 46 % 1983 zurückging (ebd.).

Zwischen dem 23. Februar und dem 8. März 2006 befragte das Institut für Demoskopie Allensbach erneut eine repräsentative Stichprobe der – diesmal gesamten – deutschen Bevölkerung zu ihren Einstellungen im Bereich Werte-Erziehung/Erziehungsziele. Insgesamt wurden 2.065 Interviews mit Personen ab 16 Jahre durchgeführt.

*Abb. 17a Erziehungsziele laut Allensbach-Befragung 2006  
Was sollen Kinder im Elternhaus lernen?*

Frage: „Wir haben hier einmal eine Liste zusammengestellt mit verschiedenen Forderungen, was man Kindern für ihr späteres Leben alles mit auf den Weg geben soll, was Kinder im Elternhaus lernen sollen. Was davon halten Sie für besonders wichtig?“ (Listenvorlage)

	Bevölkerung insgesamt „Das sollten Kinder vor allem im Elternhaus lernen“
Höflichkeit und gutes Benehmen	88 %
Ihre Arbeit ordentlich und gewissenhaft tun	82
Hilfsbereit sein, sich für andere einsetzen	79
Andersdenkende achten, tolerant sein	77
Sparsam mit Geld umgehen	71
Sich durchsetzen, sich nicht so leicht unterkriegen lassen	71
Wissensdurst, den Wunsch seinen Horizont ständig zu erweitern	68
Gesunde Lebensweise	63
Menschenkenntnis, sich die richtigen Freunde und Freundinnen suchen	61
Freude an Büchern haben, gern lesen	47
Sich in eine Ordnung einfügen, sich anpassen	46
Interesse für Politik, Verständnis für politische Zusammenhänge	45
Interesse, Offenheit für Religion und Glaubensfragen	39
Technisches Verständnis, mit der modernen Technik umgehen können	38
Bescheiden und zurückhaltend sein	32
Festen Glauben, feste religiöse Bindung	25
An Kunst Gefallen finden	18

(Quelle: BMF SFJ 2006 a, S. 4-5)

Auch aus dieser Tabelle wird ersichtlich, dass „sich in eine Ordnung einfügen, sich anpassen“ nur für 46 % wichtig waren, hingegen „sich durchsetzen, sich nicht so leicht unterkriegen lassen“ (71 %) und „Tolerant sein, Andersdenkende achten“ (77 %) wieder recht hoch bewertet wurden.

Am meisten genannt wurde jedoch „Höflichkeit und gutes Benehmen“ (88 %). Fast genauso viele Befragte legten besonderen Wert auf „Arbeitssorgfalt und –gewissenhaftigkeit“ (82 %) und „Hilfsbereitschaft“ (79 %).

Zwischen 60 % und 70 % nennen Durchsetzungsfähigkeit, Sparsamkeit, Wissensdurst, gesunde Lebensweise sowie Menschenkenntnis. Von weniger als 50 % werden die übrigen Werte benannt, die aber dennoch von großen Teilen der Bevölkerung für erstrebenswert gehalten werden. Folglich gibt es 2006 in den Erziehungsvorstellungen der Bevölkerung keine Unterschiede zwischen der Zustimmung zu Primär- und Sekundär-Werten oder zu Pflicht- bzw. Persönlichkeits- und Akzeptanz-Werten. Vielmehr lässt sich aus den gewünschten Erziehungszielen das Ideal eines Menschen ablesen, für den Persönlichkeitswerte genauso wichtig sind wie Werte des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Zum einen sollen Kinder danach lernen, den Anforderungen der modernen Arbeits- und Lebenswelt gerecht zu werden. Das heißt, sie sollten später einmal gewissenhaft und ordentlich arbeiten, gesund leben, sparsam mit Geld umgehen und sich gegenüber anderen durchsetzen, dabei aber nicht durch schlechtes Benehmen oder Unhöflichkeit zum Außenseiter werden. Ebensoviel Gewicht wird zum anderen darauf gelegt, dass die jungen Leute nicht nur an sich selbst denken, sondern zugleich tolerant und hilfsbereit sind (BMFSFJ 2006a, S. 3 und 6).

Die bekannteste sowie einzige Zeitreihe, die bis Anfang der 50er Jahre zurückreicht, stammt aus kontinuierlichen repräsentativen Bevölkerungsumfragen von EMNID. Die Befragten sollten sich hier äußern, anhand welcher Leitvorstellungen sich die Erziehung von Kindern ausrichten sollte. Konkret sollten sie sich für eine von drei Gruppen von Erziehungszielen entscheiden: Ordnungsliebe und Fleiß; Selbständigkeit und freier Wille sowie Gehorsam und Unterordnung.

In der Grafik (Abb. 18) erkennt man im Laufe der Jahre 1951 bis 1991 einen gewaltigen Verschiebungsprozess in Richtung eines liberalen und modernen Erziehungsleitbildes – Selbständigkeit und freier Wille. Parallel dazu fällt ins Auge, dass die Leitvorstellung „Gehorsam und Unterordnung“ einen kontinuierlichen Abstiegsprozess erfuhr (CYPRIAN/FRANGER 2001, S. 91f.; KLAGES/GENSICKE 1994, S. 675 f.).

Abb. 18 *Erziehungsziele im Wandel der Zeit 1951 – 1991*

	19...	.....West....
JAHR:	51 54 57 64 67 69 72 74 76 78 79 81 83 86 87 89 91 92	
Prozent:	%	
Selbständigkeit und freier Wille	28 28 32 31 37 45 45 53 51 48 44 52 49 54 56 67 63 62	
Ordnungsliebe und Fleiß	41 43 48 45 48 45 37 44 41 46 43 38 38 39 43 35 38 36	
Gehorsam und Unterordnung	25 28 25 25 25 19 14 17 10 12 11 8 9 6 9 8 8 9	
<b>Sonstige</b> Antworten	5 4 3 1 3 2 1 - - - - - - - - - - - - - - - - - -	
Keine Antwort	1 2 5 6 2 5 3 4 0 1 3 2 4 1 0 0 0 0	

(Quelle: CYPRIAN/FRANGER 2001, S. 92)

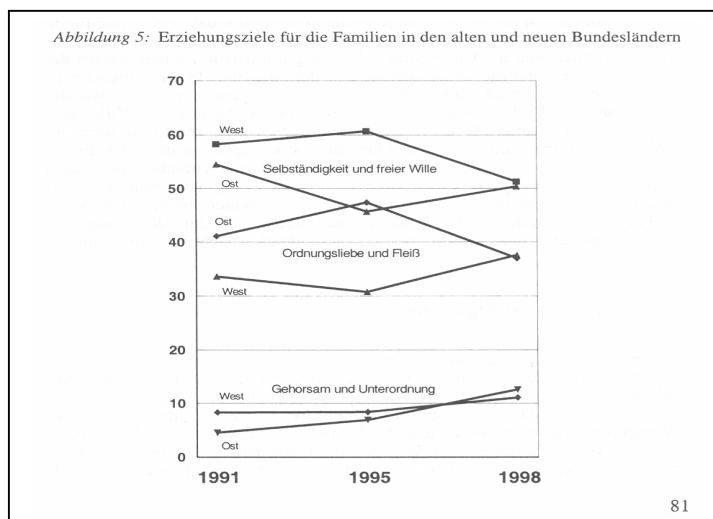
Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass das **Erziehungsziel „Gehorsam und Unterordnung“**, 1951 noch von 25 % der Befragten angegeben, **kontinuierlich an Bedeutung verliert**. Bis 1967 stabil (ebenfalls 25 %), wird es 1969 lediglich noch von 19 % der Befragten angegeben und sinkt danach bis 1991 auf unter 10 % (9 %). **Stattdessen gewinnen „Selbständigkeit und freier Wille“ über die Jahrzehnte zunehmend an Bedeutung**. Gaben 1951 nur 28 % der Befragten diese Werte als Erziehungsleitbild an, sind es 1969 immerhin schon 45 % der Befragten und 1991 dann bereits **63 % in Westdeutschland sowie 62 % in Ostdeutschland**.

Interessant ist, dass die Erziehungsleitbilder „Ordnungsliebe und Fleiß“, die das Eltern- Kind-Verhältnis nicht direkt betreffen, über die Jahrzehnte hindurch nur sehr geringen Schwankungen unterlagen. Standen Fleiß und Ordnungsliebe 1951 mit 41 % an der Spitze der abgefragten Erziehungsziele, fanden auch 1991 noch immer 36 % der Befragten diese bürgerlich klassischen Erziehungsziele erstrebenswert (CYPRIAN/ FRANGER 2001, S. 92; KLAGES/GENSICKE 1994, S. 676).

Das EMNID-Institut hat auch nach 1991 (1995 und 1998) West- und Ostdeutsche gefragt: „Auf welche Eigenschaften sollte die Erziehung der Kinder vor allem hinzielen: Selbständigkeit und freier Wille; Fleiß und Ordnungsliebe; Gehorsam und Unterordnung?“, wobei die beiden letzten Vorgaben „Konvention“ und die erste „Autonomie“ anzeigen. Die

Entwicklung der Antworten in den alten und neuen Bundesländern ist in der Abb. 19 dargestellt.

*Abb. 19 Erziehungsziele für die Familien in den alten und neuen Bundesländern*



81

(Quelle: MEULEMANN 2001, S. 81)

Gleich nach der Vereinigung betonen die Westdeutschen „Selbständigkeit und freier Wille“ stärker, die Ostdeutschen hingegen „Gehorsam und Unterordnung“ sowie „Ordnungsliebe und Fleiß.“ Der westdeutsche Vorsprung an „Autonomie“ beträgt 4 Prozentpunkte. Dieser Unterschied schmilzt bis zum Jahr 1998 vollständig zusammen.

Der DDR-Staat hatte die Macht, alle Lebensbereiche zu steuern; jedoch in die Familie konnte er nicht eingreifen. Vermutlich hat speziell die Absicht der umfassenden Steuerung das Privatleben aufgewertet und der Familie hinter verschlossenen Türen einen Freiraum verschafft. Das kann einen Wandel der Erziehungsziele erlaubt haben, der mit dem Wandel von der Konformität zu Autonomie in der alten Bundesrepublik vergleichbar ist – wofür in der Tat die recht spärlichen Umfrageergebnisse der ehemaligen DDR sprechen.

Doch mit der Wiedervereinigung trat der Staat ab, der die Familie zwang, sich ein Stück Autonomie zu ertrotzen, und der eine stabile Umwelt für ein doch relativ autonomes Privatleben schuf. Die soziale Umwelt, mit der die Familie verkehren muss, wandelt sich stattdessen rapide. Das einheitliche Bildungswesen wird durch ein differenziertes ersetzt, zudem werden die Berufschancen unsicherer und die Arbeitslosigkeit wächst. In einer recht unsicheren Umwelt greift man gern auf Erziehungsziele der Konvention zurück, wie die Umkehrung der Reihenfolge zwischen „Selbständigkeit und freier Wille“ sowie „Ordnungsliebe und Fleiß“ in Ostdeutschland im Jahr 1995 zeigt. Doch bis zum Ende des

Jahrzehnts sind die Reformen des Erziehungswesens abgeschlossen; die Turbulenzen der Umwandlung überwunden. Es nähern sich die Ostdeutschen den Westdeutschen nicht nur wieder soweit an wie im Jahr 1991, sondern sie gleichen sich vollständig an (MEULEMANN 2001, S. 81 f.).

Die so genannten „Sekundärtugenden“ wie Fleiß, Pünktlichkeit, Ordnung und Disziplin spielen also nach wie vor eine Rolle. Nach der Shell-Jugendstudie „Jugend 2000“ sind diese Werte gar nicht auf dem absteigenden Ast (SCHIELE 2000, S. 8; SCHNEEWIND 1999, S. 70). Sie müssen aber „sekundär“ bleiben, d. h. dürfen also nur die zweite Geige spielen. Sie haben nur dann einen vertretbaren Sinn, wenn sie den Schlüsselwerten wie Toleranz, Freiheit und Gerechtigkeit untergeordnet werden und diese mit unterstützen (ebd.).

Somit kann heutzutage von einem generellen, ersatzlosen Werteverlust nicht die Rede sein. Es verfallen keineswegs die Werte an sich, sondern mit dem möglichen Verlust ist ein Gewinn an Vielfalt verbunden (GEBAUER/HÜTHER 2002, S. 51). Zu beobachten bleiben somit Veränderungen im Wertehaushalt, die sowohl auf Verlust alter wie auf Gewinn neuer Wertorientierungen, sowohl auf Veränderungen wie auf Synthesen unterschiedlicher Werthaltungen beruhen: „Man spricht deshalb neuerdings von einem Werteraum und seiner unterschiedlichen Dimensionierung.“ (GREIFENHAGEN/ GREIFENHAGEN, 2000: 19)

Es gibt selbstverständlich auch den kompletten Verlust früherer Werte. Zum Beispiel gilt das weitgehend für den Wert „Ehre“. Modernisierungsprozesse haben mit Differenzierungs- und Individualisierungstendenzen dafür gesorgt, dass Selbstachtung sowie individuelle Identität nicht mehr wie früher von ständischen bzw. familialen Bindungen abhängen. So muss sich heute kein Mann mehr duellieren oder erschießen, weil seine Schwester ein uneheliches Kind zur Welt bringt. Seine Identität kennt andere Selbstachtungsquellen. Diese müssen nicht notgedrungen alte Quellen ersetzen, sondern es kann vorkommen, dass Werte im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen im Orientierungshaushalt künftig nicht mehr vorzufinden sind. „Dafür“ aber treten neue Werte auf, die für die Identitätsbildung nun auch Stabilisierungsfunktionen übernehmen können.

Eine Liste solcher neuer Orientierungen als Folge von Modernisierungsprozessen hat Helmut KLAGES erstellt:

- „Das Bedürfnis sich als autonome Person zu verwirklichen;
- die Inanspruchnahme des Rechts auf ein Verhalten, das nur eigener Entscheidung entspringt;
- die Abwehr autoritativ begründeter Ansprüche an die eigene Folgsamkeit;
- die stark abgesenkte Bereitschaft zur Identifikation mit transpersonalen sozialen Gebilden und Wesenheiten, die sich dem Individuum gegenüber eine „höhere“ Würde und Wertigkeit zuschreiben und Opferbereitschaft fordern können;
- die stark anwachsende Neigung, öffentliche Entscheidungen auf der Grundlage persönlicher Nutzwertgesichtspunkte zu beurteilen;
- die zunehmende Abhängigkeit von persönlicher Motivation, Einsicht oder Überzeugung bei Übernahme von Pflichten und Leistungen;
- die Verringerung der Bereitschaft zu einer „nur“ moralisch oder traditionell begründeter Befolgung von Normen der Leistungserbringung; die stark angewachsene Bereitschaft zum kritischen Engagement gegenüber „bürokratischer Vorschriften, Regeln und Normen“
- die Neigung zur Ablehnung formaler Rollenanforderungen;
- das Bedürfnis nach ungezwungener Kommunikation, die es gestattet, sich als Person „einzubringen“ .(ebd., 2000: 19f.)

Es geht hier also nicht nur um Verluste, sondern um gleichzeitige Gewinne; wobei jedoch Gewinn und Verlust nicht auf derselben Ebene verrechenbar sind.

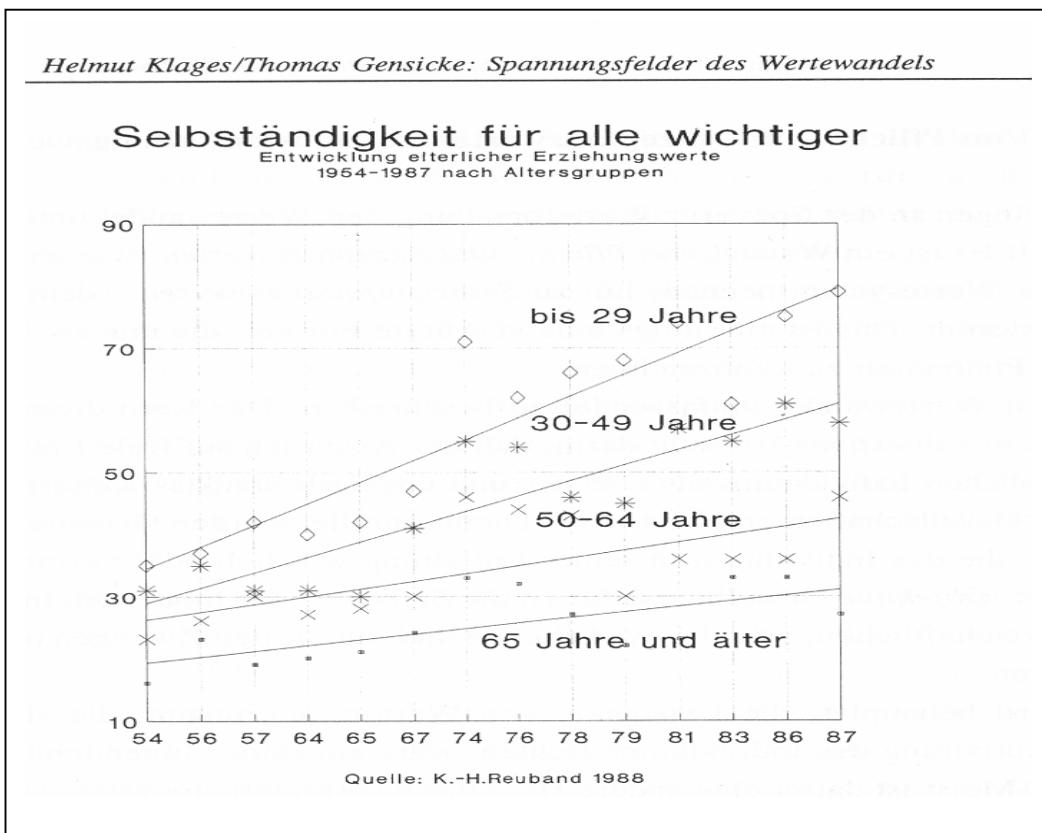
Den Resultaten der empirischen Sozialforschung zufolge – welche auf Befragen und Interviews entsprechend dem Repertoire sozialwissenschaftlicher Methoden der Datenerfassung basieren – wurden in den letzten vier Jahrzehnten instrumentelle Wertorientierungen in einem signifikanten Maße von nichtinstrumentellen Wertorientierungen abgelöst (FEES 2000, S. 13).

### **2.3.2.2 Erziehungsleitbilder nach Altersgruppen**

Vielfach wird behauptet, die Expansion von Wertorientierungen, welche sich auf die Selbstentfaltung des Individuums richten, entspreche einem reinen Jugendphänomen. Damit ist meist eine andere Hypothese verknüpft: Schon immer wäre es so gewesen, dass Jugendliche ihre freie Entfaltung beanspruchten, aber dann im Laufe ihres Lebens einfügungsbereiter sowie konservativ werden würden. Diese Hypothese können wir mit Hilfe

von Abb. 20 prüfen. Hier sind die Werte für die Erziehungsleitbilder „Selbständigkeit und freier Wille“ nach Altersgruppen aufgeschlüsselt – anhand einer Zeitreihe – von 1954 – 1987 (weitere Werte waren nicht verfügbar). Zur Vereinfachung und um die Langzeiteffekte klarer herauszustellen sowie zwischen den Generationen zu vergleichen, sind die Daten auch jeweils als Trendlinien dargestellt (KLAGES/ GENSCKE 1994, S. 677).

*Abb. 20 Selbständigkeit für alle wichtiger - Entwicklung elterlicher Erziehungswerte- 1954 – 1987 - nach Altersgruppen*



(Quelle: ebd. S. 678)

Folgendes lässt die Abbildung erkennen: Für die einzelnen Generationen liegen die Werte 1954 noch eng beieinander. In ähnlicher Weise spielten Selbstentfaltungswerte in allen Altersgruppen eine geringe Rolle. Umgekehrt wurde in allen Generationen den traditionellen Erziehungswerten eine viel größere Bedeutung beigemessen. Jedoch hat sich das in einem dramatischen Prozess geändert, wenn man die Werte für 1987 miteinander vergleicht. Die Generationen liegen jetzt in ihren Erziehungsleitbildern weit auseinander.

Eine zweite wichtige Information, die sich aus der Abbildung gewinnen lässt: Obwohl sich die Generationen 1987 erheblich unterscheiden, haben doch alle Altersgruppen den Trend zur

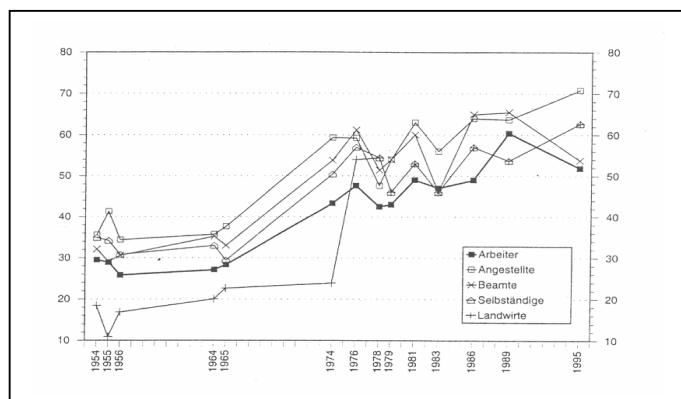
Selbstentfaltung mit vollzogen. 1987 befindet sich jede der Altersgruppen auf einem höheren Niveau wieder als noch am Anfang des Prozesses im Jahre 1954.

Dies sollte man bedenken, wenn man von einem Generationsproblem spricht. Es hat seine Berechtigung, wenn man damit meint, dass heute die Generationen uneiniger über ihre Wertvorstellungen sind als früher. Aber es hat nicht seine Berechtigung, wenn man damit zum Ausdruck bringen möchte, dass lediglich die Jüngeren eine Veränderung in ihren Wertorientierungen vollzogen haben. „Richtig ist, dass alle Generationen in unserer Gesellschaft am Wertewandel beteiligt waren und sind, allerdings umso „vorsichtiger“, je älter sie sind.“ (ebd.: 679)

### 2.3.2.3 Schichtspezifische Erziehungsleitbilder

Die angegebene Studie vom EMNID-Institut in Bielefeld weist auf bildungsspezifisches Antwortverhalten hin: In jeder der aufgeführten fünf Berufsgruppen, deren Entwicklung in der Abbildung 21 dargestellt ist, lässt sich die gleiche Entwicklung wie in der Gesamtbevölkerung erkennen. Zu jedem Zeitpunkt bleibt die Reihenfolge zwischen den Berufsgruppen annähernd gleich. Das Erziehungsziel „Selbständigkeit und freier Wille“ wird – sieht man mal von den Landwirten ab, die in den fünfziger und sechziger Jahren recht stark schrumpfen und ab 1978 mit den freien Berufen und Selbständigen zusammengefasst sind – von den Arbeitern am wenigsten, den Selbständigen etwas mehr und von den Angestellten sowie Beamten am meisten unterstützt. Die Distanz zwischen den beiden extremen Gruppen, den Arbeitern und den Angestellten oder Beamten beträgt 1954 bis 1965 höchstens 10, ab 1986 dann jedoch über 15 Prozentpunkte (MEULEMANN 1997, S. 14).

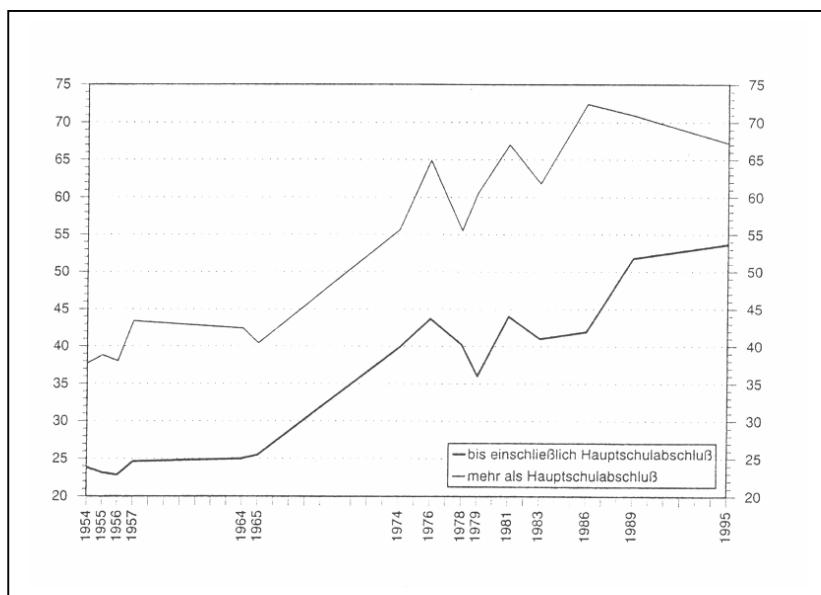
*Abb. 21 Selbständigkeit und freier Wille in fünf Berufsgruppen 1954 – 1995*



(Quelle: ebd., S. 20)

Auch in den beiden Bildungsgruppen – ihre Entwicklung ist in Abb. 22 dargestellt – findet sich die Entwicklung der Gesamtbevölkerung wieder. Das Erziehungsziel „Selbständigkeit und freier Wille“ findet in der Gruppe mit mehr als Hauptschulabschluss stärkere Unterstützung als in der Gruppe mit Hauptschulabschluss oder weniger. Aber sicher scheint, dass die Zustimmung zum Erziehungsziel „Selbständigkeit und freier Wille“ auch unter Arbeitern zunimmt, wenn man die Prozentpunkte in der Zeitreihe vergleicht (CYPRIAN/FRANGER 2001, S. 93; MEULEMANN 1997, S. 14).

*Abb. 22 Selbständigkeit und freier Wille in Bildungsgruppen 1954 – 1995*



(Quelle: MEULEMANN 1997, S. 20)

Die Behauptung von Ulrich Beck (1986, S. 115 – 130), dass Schichtunterschiede ihre Macht über Einstellungen und Verhalten verloren hätten und die Menschen >individualisiert<, ohne Bindung an Zugehörigkeit oder Herkunft, ihr Leben planen, lässt sich nicht mit den Ergebnissen der repräsentativen EMNID-Studie vereinbaren. „Welche Schichtunterschiede auch immer die allgemeine Anhebung des Lebensstandards oder die Individualisierung nivelliert haben mag – die Erziehungsziele zählen nicht dazu.“ (MEULEMANN, 1997: 18)

In den betrachteten fünf Jahrzehnten haben sich insgesamt in der Bevölkerung die Erziehungsziele von der Konformität auf Autonomie verlagert. Diese Veränderungen im Wertehaushalt sind intensiv mit objektiven Wandlungen in der Gesellschaft verknüpft. Ferner

ist das, was sich bei uns in Deutschland vollzogen hat, Teil eines internationalen Prozesses. Es gibt Vergleichsstudien in den USA, Japan und in Europa, die ähnliche Prozesse des subjektiven sowie objektiven Wandels beschreiben. Dies hat etwas mit den Grundentwicklungen und -strukturen der modernen westlichen Gesellschaften zu tun (KLAGES/GENSICKE 1994, S. 679), so auch mit dem Wandel der Erziehungsbedingungen, worauf im folgenden kurz eingegangen werden soll.

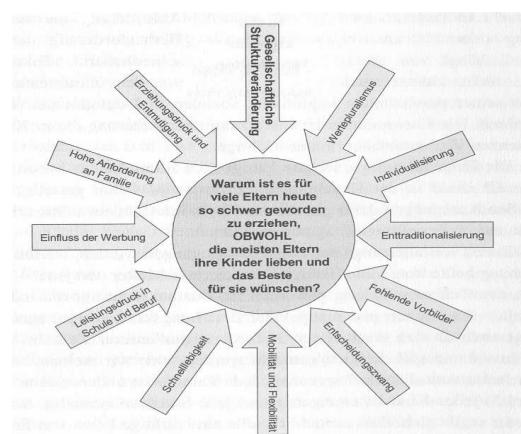
### **2.3.2.4 Wandel der Erziehungsbedingungen und warum Erziehung heute so schwierig geworden ist**

In diesem Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, warum Erziehung heute – trotz vieler Fähigkeiten, die jedes Elternteil hat – dennoch so schwierig geworden ist.

Das hat nicht nur mit mangelnder Erziehungskraft und individuellen Schwächen zu tun, sondern liegt auch an den erschwerten Anforderungen unserer Zeit, den veränderten Erziehungsbedingungen (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 21).

Heute sind Familien mit Herausforderungen konfrontiert, die so komplex und vielschichtig sind (siehe Abb. 23), dass sie kaum mehr alleine zu bewältigen sind. Anders als jede Generation vor ihnen, stehen Eltern heute unter einem enormen Erziehungsdruck. Zum einen sind die Gründe dafür im gesellschaftlichen Wandel und durch diesen in gewandelten Lebensbedingungen und Familienformen zu suchen, zum anderen aber auch in dem veränderten Stellenwert von Erziehung (ebd., S. 22; WALPER 2007, S. 23 ff.).

*Abb. 23*



(Quelle: TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 22)

Veränderungen von Familienformen, wie im Kapitel 2.3.1. dargestellt, stehen in einem engen Zusammenhang mit drei Prozessen, die nicht nur den Wandel der Familie, sondern insgesamt auch den Wandel unserer modernen Gesellschaft kennzeichnen und demzufolge auch Auswirkungen auf Familienbeziehungen und Erziehungsprozesse haben:

- Individualisierung
- Enttraditionalisierung
- Pluralisierung (ebd., S. 23).

Im Zuge der fortschreitenden Industrialisierung während des 19. Jahrhunderts begannen sich, durch die Trennung von Familien- und Arbeitsleben, zunehmend traditionelle Bindungen aufzulösen. Hierdurch verlor vor allen die Familie mit ihren zentralen Fürsorgeaufgaben für Kinder, Alte, Kranke, Behinderte und Alleinstehende sowie ihrem Arbeits- und Lebenszentrum an zentraler Bedeutung (BÖLLERT / KARSTEN / OTTO 1995, S. 16 f.; HOFER 1992, S. 40; SCHNEEWIND 1999, S. 55 f.; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 23). Mit der Einführung der Marktwirtschaft, die die Handels- und Agrargesellschaft ablöste sowie durch die Einführung eines Versicherungssystems waren Menschen immer weniger gezwungen, sich über die Zugehörigkeit zu ihrer Familie oder ihrer sozialen Klasse definieren zu müssen (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 23). Nunmehr ist in einer komplexer gewordenen Welt individuelle Initiative und Eigenverantwortlichkeit gefragt, getreu dem Motto: „Jeder ist seines eigenen Glückes Schmied“. Individualisierung bedeutet, seine Lebensentscheidung nicht nur treffen zu können, sondern gar auch zu müssen. Die Folgen sind ein immer größer wachsender Entscheidungzwang in fast allen Lebens- und Alltagssituationen sowie die Aufhebung traditioneller Vorgaben, vorwiegend in existentiellen Erziehungs- oder Lebensfragen (bKe 2004, S. 21; KOSCHORKE 2003, S. 72; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 23). Vorbilder für die Bewältigung von Krisen oder für eine „gelungene Lebensgestaltung“ waren in traditionellen Familien in erster Linie die älteren Familienmitglieder. Diese Vorbilder fehlen heute vielen Erwachsenen (LÜHNING-TANNHOF 2003, S. 23). „Im traditionellen Erziehungsverständnis ist die ältere Generation die lehrende, die jüngere die lernende.“ (LIEBAU, 1999: 13)

Die ältere Generation verfügt nicht nur über den ökonomischen sowie sozialen (einschließlich des politischen), sondern ebenfalls den kulturellen Reichtum der Gesellschaft, nicht nur über Beziehungen, Macht und Geld, sondern zugleich über Wissen und Erfahrung. In der Generationenfolge müssen alle Formen des Reichtums weitergegeben werden. Ökonomischer Reichtum wird vererbt, muss dann freilich neu angeeignet und gepflegt werden. Politischer und sozialer Reichtum wird in den vormodernen Gesellschaften gleichfalls vererbt; sie beruhen ja auf Erbfolgesystemen. Anders ist es jedoch mit dem kulturellen Reichtum: Soweit es sich hier um Können, Haltungen, Wissen – allgemein: um Dispositionen bzw. Kompetenzen – handelt, muss er in allen Gesellschaftsformationen durch die ältere Generation an die jüngere Generation vermittelt sowie von jedem einzelnen Mitglied der jüngeren Generation individuell angeeignet werden, in welchen Formen auch immer.

In der Menschheitsgeschichte hat das recht gut funktioniert und ist unter dem Namen „Macht und Beziehungen“, „Eigentum“ und schließlich „Tradition“ bekannt oder, in Bourdieuschen Begriffen als soziales, kulturelles oder ökonomisches Kapital. In der Moderne wurde das Eigentum im Erbschaftssystem belassen, allerdings wurde der Komplex „Macht und Beziehungen“ subjektiviert und vor allem der Tradition wurde mit „Innovation“ ein neues sehr kräftiges Prinzip gegenüber gestellt. Daher befinden sich moderne Gesellschaften stets in einem Spannungszustand zwischen Innovation und Tradition im Rahmen der nach wie vor durch Erbschaft bestimmten Eigentumsordnung bei gleichzeitig personalisierten und individualisierten Beziehungs- und Machtstrukturen. Diese neuen, recht komplizierten Verhältnisse prägen auch entscheidend die Beziehungen zwischen den Generationen. Wer sich also mit Bildung und Erziehung beschäftigen möchte, muss sich auch mit dem Verhältnis von Innovation und Tradition unter den neuen Bedingungen auseinandersetzen (LIEBAU 1999, S. 13f.).

Die Erziehungsgeschichte lässt sich nach einem Modell von Margret MEAD in drei Etappen gliedern:

Erziehung ging in den vormodernen Gesellschaften mehr oder weniger zyklisch vor sich. Die Gegenwart der Erwachsenen war die Zukunft der Kinder; die Nachkommen lernten primär von ihren Eltern und Vorfahren: - die postfigurative Struktur.

In den frühneuzeitlichen noch langsamem, jedoch sich allmählich dynamisierenden Gesellschaften mussten die erwachsene sowie die nachwachsende Generation sich jeweils mit einer sich verändernden Zukunft auseinandersetzen. Die Zukunft der erwachsen gewordenen Kinder sah schon anders aus als die der Erwachsenen; junge Menschen und Erwachsene lernten in erster Linie von den je Ebenbürtigen, den Gleichaltrigen (Peers) / den Generationsgenossen. Dementsprechend kam es zu einer Distanz zwischen den Generationen, wenn auch noch die Älteren dominierten: - die kofigurative Struktur.

Dagegen ist in den beschleunigten modernen Gesellschaften die Zukunft prinzipiell offen und die Gegenwart sowie Zukunft der Heranwachsenden enteilen der Gegenwart der Erwachsenen: Hier lernen die Erwachsenen schließlich auch von ihren Kindern: - die präfigurative Struktur der Moderne, die typischerweise durch den Konflikt der Generationen gekennzeichnet war und ist (ebd., S.14; OERTER 1987, S. 127).

Allerdings erweist sich diese Struktur – von heute aus gesehen – nur als eine weitere historische Etappe auf dem Weg zu einer Postmodernen, in welcher der klassisch-moderne Generationskonflikt seine Dramatik wiederum verliert. Die Generationen, wenn auch selbstverständlich in all den Variationen, die sich beispielsweise aus den sozialen Unterschieden und den damit verbundenen Ungleichzeitigkeiten ergeben, gleichen sich zum einen stilistisch unter dem Einfluss des jetzt gesellschaftlich durchgesetzten Jugendlichkeitsideals immer mehr aneinander an, zum anderen trennen sich die Welten der Generationen und Altersgruppen mehr denn je; denn das die Beziehungen zu den Gleichaltrigen in allen Altersgruppen der Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten stark an Bedeutung gewonnen haben, ist ja allgemein bekannt und auch empirisch gut belegt – so z.B. im Achten Jugendbericht (1990, S. 60ff.). Im Alltag leben die Altersgruppen in der Regel also nebeneinander her. Zur Entdramatisierung des Generationenkonflikts trägt im wesentlichen jedoch auch die Tatsache bei, dass die Angehörigen der verschiedenen Generationen gemeinsam vor gesellschaftlichen, technologischen, ökologischen und politischen Herausforderungen stehen, die von allen Gesellschaftsmitgliedern lebenslang immer wieder neues Lernen zur Lebensbewältigung sowie stets neue Verständigungsprozesse zwischen den Generationen erfordern. Gemeinsam müssen sie nicht nur für die Gegenwart, sondern auch im Blick auf die Zukunft lernen, so dass es überhaupt eine gibt und geben kann. Das Verhältnis von Innovation und Tradition steht also weiterhin zur Debatte. Dies bedeutet eine starke Herausforderung für Erziehung und Bildung (LIEBAU 1999, S. 14 f.).

Heute erscheint Kontinuität hauptsächlich als permanenter Wandel, wenn auch im Rahmen der stabilen, rechtlich abgesicherten Eigentumsordnung als Kern der Gesellschaftsordnung. Die jüngere Generation ist dabei in manchen Hinsichten der historisch älteren „voraus“. Zum Beispiel im Blick auf die Mediennutzung, Technikbeherrschung, Geschmacksentwicklungen, Lebensstilfragen, Beziehungen zu Arbeit und Bildung haben sich die traditionellen Verhältnisse häufig umgekehrt, lernen die Eltern heute eher von ihren Kindern als die Kinder von ihren Eltern, die Lehrer eher von den Schülerinnen und Schülern als diese von den Lehrern etc. Diese Umkehrung betrifft insbesondere die technologisch, ökonomisch sowie modisch-stilistisch bestimmten Dimensionen des Alltags. In anderen Hinsichten, vor allem im Blick auf soziale, existentielle und persönliche Qualitäten (z.B. Umgang mit sich selbst und mit anderen Menschen im Alltag sowie in kritischen Lebenssituationen, bei Krisen und Risiken, Krankheiten, Tod) bleiben indessen die „klassischen“ Verhältnisse durchaus bestehen. Das Ergebnis ist also eine vergleichsweise ambivalente und fragile Struktur (ebd., S. 15 f.; 11. Kinder- und Jugendbericht 2002, S. 130).

Die Lebensführung wird immer mehr zu einem „individualisierten Projekt“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2006: 23), das oft als kompliziert, mühsam und anstrengend erlebt wird. Das verstärkt nicht nur die Unsicherheit in dem eigenen Lebensvollzug, sondern ferner auch in den Alltagsleistungen, zu denen Erziehung gehört.

Durch die Ablösung eines traditionellen zugunsten eines pluralistischen Wertesystems (FEES 2000, S. 29; OESTER DIEKHOFF / JEGELKA 2001, S. 8 f.; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 24), wird jeder einzelne für sich und seine Lebensentscheidungen selbst verantwortlich gemacht. Die Entscheidungsentwicklungsvielfalt eröffnet einerseits die Chance, sein eigenes Leben gestalten zu können, auf der anderen Seite stehen immer viele Möglichkeiten zur Verfügung, die, wenn man sich richtig entscheiden will, zahlreicher Informationen bedürfen, die ausgewählt und gegeneinander abgewogen werden müssen und die im Zuge von Entscheidungswägen auch zum Scheitern führen können (BECK-GERNSHEIM 2000, S. 19; LIEBAU 1999, S. 11; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 24). Speziell Menschen, die aufgrund ihrer gesundheitlichen, finanziellen oder bildungsbenachteiligten Situation weniger Möglichkeiten für die individuelle Lebensgestaltung haben und die für ihr Scheitern selbst verantwortlich gemacht werden, trifft es besonders hart. Nach dieser Individualisierungsthese hätte beispielsweise eine allein erziehende Mutter, die sich in finanzieller Not befindet, andere Möglichkeiten gehabt, sich zu entscheiden: mit dem Vater des Kindes zusammenleben können oder ihn zu heiraten, die Schwangerschaft verhüten oder gar abtreiben können, ihr Kind zur Adoption freigeben können... etc. Da sie ihren Weg (frei?) gewählt hat, ist sie

demzufolge auch selbst verantwortlich für ihre finanzielle Notsituation. Ein solcher Bewertungsmaßstab belastet diese Mutter zusätzlich. Lebensformen sind nicht unbedingt frei gewählt, sondern durch Krankheiten, Krisen, Trennung und Scheidung oder Benachteiligungen entstanden (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S: 24).

Seit Ulrich Becks Thesen in „Riskante Freiheiten“<sup>9</sup> ist spätestens bekannt, dass die Vorgaben einer „Normalfamilie“ oder einer „Normalbiographie“ nicht länger als Bezugspunkte dienen können „Ohne Stütz- und Leitlinien, zu denen auch Wertorientierungen und normative Vorgaben gehören, entwickelt sich die Lebensführung immer mehr zu einem individualisierten Projekt, bei dem die Möglichkeiten zum Scheitern zunehmen.“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2006 : 24) Durch die Herauslösung aus traditionellen Sozialformen, die sich u. a. durch Versorgungszusammenhänge und autoritäre Vorgaben ergaben, stellte sich ein Verlust von vorgegebenen Sicherheiten im Hinblick auf leitende Normen, Handlungswissen und Glauben dar, die zu Handlungsunsicherheiten führten (bKe 2004, S. 3; BZgA 2002 b, S. 4; PAPASTEFANOU 2004, S. 113; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2005 a, S. 15 f. und 2006, S. 24 f.). In solch einer Phase sind Menschen geradezu darauf angewiesen, nach neuen sozialen Einbindungen suchen zu müssen. Jeder Einzelne hat sich somit in wichtigen Erziehungs- und Lebensfragen immer für und zugleich gegen vieles andere zu entscheiden. Die Entscheidungsfindung erfordert nicht nur Zeit und Kraft, sondern gleichzeitig eine hohe psychische Stabilität sowie auch Kooperationsfähigkeit. Somit kann durch täglich neu zu fällende Entscheidungen die Freiheit der Persönlichkeit schnell zu einer Überforderung werden (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2005 a, S. 15 f.; ebd. 2006, S. 25).

Mit der Individualisierung der Lebensformen und des Lebensweges wird die Identität zu einer Leistung, die der Einzelne – je nach Situation – im Austausch mit anderen affektiv herstellen muss.

Wer sich überfordert fühlt, aus den vielfältigen Lebensoptionen immer wieder (richtig) auszuwählen zu müssen oder wem Entscheidungsgrundlagen für sein Leben fehlen, erlebt sich eher als unsicher, ohnmächtig den jeweiligen Situationen ausgeliefert und orientiert sich öfter an dem, was andere tun und sagen. Je mehr sich Menschen mit ihren Entscheidungen überfordert und allein gelassen fühlen, desto größer kann die Sehnsucht nach schnellen, einfachen Antworten sowie starken Persönlichkeiten werden. Doch je mehr der Mensch fremden Antworten vertraut, desto eher entfernt er sich von seiner eigenen Individualität (ebd.). Von daher benötigen Eltern wie Kinder gleichermaßen Orientierungshilfen in Form von Ermutigung, Unterstützungen und Entscheidungskriterien, um entsprechend ihrer eigenen

---

<sup>9</sup> Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten, Frankfurt am Main, 1994

Individualität ihren Lebensweg finden sowie ihre Entscheidungen treffen zu können (12. Kinder- und Jugendbericht 2005a, S. 7 und 170; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 25).

„Durch die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen muss sich jeder Einzelne in langwierigen Aushandlungsprozessen mit sich selbst und mit anderen aus dem großen Angebot an Lebensmöglichkeiten seine eigene Biographie zusammenzusetzen.“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2006: 25) Keupp spricht in diesem Zusammenhang von einer „Patchwork-Identität“. (KEUPP, 1997: 11) Eine Lebenswegplanung und Vorhersehbarkeit, beispielsweise im Hinblick auf die Berufskarriere oder vorerst Schulaufgaben eines Kindes, wird immer weniger möglich, da zum Zeitpunkt des Schuleintritts oder der Studienwahl nicht absehbar ist, ob es diesen Beruf überhaupt noch geben wird bzw. nach Ausbildungsende genügend Arbeitsstellen in dem angestrebten Beruf zur Verfügung stehen. Heute ist es nicht mehr so sicher, dass sich Investitionen in den eigenen Bildungsgang wirklich auszahlen. Fähigkeiten wie Mobilität und Flexibilität, Konfliktfähigkeit, Selbstorganisation und Kreativität sowie der Aufbau von sozialen Beziehungen sind in einem weitaus höheren Maße erforderlich als bisher, wenn es darum geht, seinen eigenen Lebensweg zu finden (11. Kinder- und Jugendbericht 2002, S. 25 f.). „Eindeutige, normative Lebensplanvorgaben hierzu, die mit der Auswahl eines bestimmten Kindergartens beginnen, der mit einem konkreten Vorschulprogramm die Schulkarriere in einer bestimmten Schule vorbereiten und mit dem Abschluss eines Studiums in dem angestrebten Beruf münden soll, der dann bis zur Pensionierung ausgeübt wird, gibt es nur noch selten.“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2006: 26)

Die Kinder finden ihren Lebensweg nicht mehr von Geburt an vorgegeben. „Waren für den überwiegenden Teil der Bevölkerung in der Ständegesellschaft die Bahnen von Geburt an in bestimmender Weise vorgezeichnet, tritt der einzelne nunmehr in eine offene Gesellschaft ein“. (FEES, 2000: 66)

Das „Leben hat sich da vorherbestimmt von der Wiege bis zur Bahre, der Bürger wusste sich als Glied einer harmonischen Einheit in kosmologischer Eintracht“. (ebd.: 67 f.) In diesem Zusammenhang ruft man sich in Erinnerung, „dass vor nicht allzu langer Zeit neun Zehntel unserer Bevölkerung das wurden, was schon ihre Eltern waren: Söhne von Bäckern wurden Bäcker, Söhne von Notaren wurden Notare. Es waren damals nicht allzu viele, die sich die Fragen stellten, was ihre Kinder beruflich werden sollten: die kleine Minderheit jener, die hofften, ihre Kinder würden durch sozialen Aufstieg ein besseres Leben haben, und

diejenigen, die es schon zu etwas gebracht hatten und davon ausgingen, dass ihre Nachkommen keinen sozialen Abstieg erleiden würden.“ (FERRO/JEAMMET, 2001: 37)

Doch die sozialen Gruppen haben sich aufgelöst, so dass Lebenssituationen nicht mehr einfach vererbt werden können. Einige Handwerksberufe existieren nicht mehr und kleine Händler sind bedroht. Ferner ist die Zahl der Bauern und Arbeiter, die beide in besonderem Maß soziale Klassen repräsentieren, erheblich zurückgegangen. Hierbei darf man eine wichtige Sache nicht vergessen: „Die alten Berufe verkörperten den Zusammenhalt einer Gruppe und ihre Werte.“ (ebd.: 39) Natürlich sind diese nicht gänzlich verschwunden, haben jedoch nicht mehr denselben Rang. Welchen Sinn für die Werte seines Vaters kann der Sohn eines Bäckers noch haben, wenn er Handballer oder Rundfunkredakteur wird? Durch die Handwerke wurden Werte vermittelt mit Ritualen, Festen, Sinn für solide Arbeit, bestimmten Lebensformen sowie bestimmten Fertigkeiten und Erfahrungen. Doch „mit der fortschreitenden Auflösung dieser sozialen Gruppen verschwanden ein Wertesystem und eine bestimmte Moral.“ (ebd.: 39)

Heute gilt es als völlig normal, „wenn sich der Sohn bzw. die Tochter für einen anderen Beruf als den der Eltern entscheidet. Ja, heute bietet sich dem einzelnen eine Fülle von Optionen. Das Berufs- und Bildungsvorbild der Eltern gibt auf der Ebene der nötigen Qualifizierungen (sowie der heutigen Bildungsmöglichkeiten) nicht mehr viel her – es sei denn, die Eltern selbst hätten schon modernisierte Bildungs- und Berufsbiographien erlebt, was ja heute in zunehmendem Maße der Fall ist“ (LIEBAU, 1999: 16).

Heute können nur die wenigsten Menschen davon ausgehen, ihren einmal erlernten Beruf über Jahrzehnte in der gleichen Firma ausüben zu können. Durch die rapide Weiterentwicklung von Technik und Wissenschaft, die lebenslanges Lernen und Weiterbildung erfordern, durch Wohnortwechsel, Arbeitsplatzveränderungen, Arbeitslosigkeit, durch Trennung und Scheidung können schnell unerwartet neue Lebenssituationen entstehen, denen sich Erwachsene wie auch Kinder gleichermaßen zu stellen haben. Da der Lebensweg immer weniger in vorgezeichneten Bahnen verläuft, werden Menschen immer häufiger mit der Ambivalenz von Entscheidungsfreiheit und Entscheidungzwang umgehen lernen müssen (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 26). Es ist zu erwarten, dass Menschen immer häufiger, zum Teil freiwillig, teils gezwungenermaßen, in Lebensphasen geraten, die instabil geworden und deshalb neu zu organisieren sind (BECK-GERNHSHEIM 2000, S. 19).

Schwierigkeiten für das Leben als Erwachsener, aber speziell für die Entwicklung von Kindern können sich dann ergeben, wenn Familien den gesellschaftlichen Anforderungen an Mobilität und Flexibilität so stark ausgesetzt sind, dass stabile Lebensverhältnisse bedingt durch Scheidung oder Trennung, Arbeitslosigkeit, häufigem Umzug verbunden mit Freundes- und Schulwechsel etc. nicht mehr gewährleistet sind. In einer so schnelllebigen Gesellschaft, die sich um das existentiell Menschliche, nämlich um Geduld und Zeit für das langsame Werden von Entwicklungen sowie Entwicklungsaufgaben, von Verbindlichkeiten und Bindungserfahrungen zu bringen scheint, könnte es eine wesentliche Erziehungsaufgabe sein, diese Werte im Alltag mit Kindern wieder zu gewährleisten und verlässliche Geborgenheitsorte für Kinder sowie Erwachsene zu schaffen bzw. zu bewahren (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 26 f.). „Gegen den Zeitgeist erziehen zu wollen und gleichzeitig selbst als Erwachsener im Zwang dieser gesellschaftlichen Anforderungen zu stehen bedeutet für viele Eltern, einen zusätzlichen Druck ausgesetzt zu sein.“ (ebd.: 27) Dieser Druck könnte positiv und entwicklungsfördernd gesehen, aber auch die Suche nach Orientierungen sowie Entlastungsmöglichkeiten freisetzen und somit eine Suche nach eigenen Antworten werden. Beispielsweise berufstätige Eltern, deren Tagesablauf mit gerade kleinen Kindern besonders gut strukturiert und organisiert sein muss, geraten schnell in Verzug, wenn etwas außerplanmäßig passiert, sei es, dass ein Kind oder man selbst krank wird oder die Tagesmutter nicht rechtzeitig kommt. Wenn diese Eltern soziale Bindungen zu „Wahlverwandten“ oder Freunden schon frühzeitig aufgebaut und sich dort auch schon einmal selbst engagiert haben, wird es ihnen nicht so schwer fallen, in Notsituationen auf Freundschaften zurückgreifen zu können (ebd.). Die Herauslösung aus historisch vorgegebenen sozialen Bindungen, wie sie im „ganzen Haus“ noch vorhanden waren, bringt eine weitgehende Isolierung der Kleinfamilie mit sich, in der es an Netzwerken fehlt, die zur Stabilität und Entlastung beitragen könnten. So gaben z. B. in einer Stichprobenerhebung des Instituts für Kindheit, Jugend und Familie Köln 12,4 % der Befragten an, auf Anhieb keine Person zu kennen, an die sie sich wenden könnten, falls sie mit ihren Kindern, Schwierigkeiten haben (ebd.). Doch sind für die Verteilung sowie Entlastung von Erziehungsaufgaben gerade soziale Netzwerke äußerst wichtig (ebd.; 11. Kinder- und Jugendbericht 2002, S. 130 f.).

Im Gegensatz zur Partnerschaft ist Elternschaft unauflöslich, d. h. man bleibt ein Leben lang Mutter und Vater, auch bei Krisen und Konflikten mit dem Kind (Siebenter Familienbericht 2006, S. 105; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 27 f.). Dennoch beruht die Elternrolle auf Stabilität, was ein Unvereinbarkeitsgefühl mit den Anforderungen der modernen Gesellschaft

bedeuten kann, die ja gerade Mobilität und Flexibilität erwartet. Insbesondere können Konflikte mit der Rolle als Mutter oder Vater dann bestehen, wenn diejenigen, die keine Elternrolle ausfüllen, ihr Berufsleben, ihr Freizeit- und Konsumverhalten, ihre Wohnorte weitestgehend selbst aussuchen und ihr Leben vermeintlich frei gestalten können, während Eltern – speziell mit kleinen Kindern – und hier in erster Linie Mütter, durch ihre Erziehungsverantwortung in der eigenen Entscheidungsfreiheit stark eingeschränkt sind. Dies führt besonders dann, wenn es keine Entlastung durch andere gibt, in Krisensituationen mit den Kindern und/oder dem Partner zu einem Gefühl von Einengung, Depression und/oder gar zum Ausbruch aus der Verantwortung (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 28).

Oft führen die unüberblickbaren, modernen und schnelllebigen Lebenssituationen gerade in der Anfangsphase der Familiengründung dazu, die Familienbindung und die Partnerschaft mit einer unrealistischen Erwartung an Geborgenheit, Sicherheit und Stabilität zu überlasten (BZgA 2004, S. 7.; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 28). Werden diese unrealistischen Erwartungen und Hoffnungen enttäuscht, müssen Neuorientierungen gefunden werden, die oftmals schmerhaft sind. Auch hier stehen wieder Chance und Scheitern von Pluralisierungs- und Individualisierungsprozessen dicht nebeneinander. Dennoch gehört es zur wesentlichen erzieherischen Aufgabe der Familienerziehung, sichere Räume und Orte zu ermöglichen an denen ein verlässliches Zuhause und individuelle Geborgenheit zu finden sind. Hier ist nicht vorrangig die äußere Wohnqualität gemeint, sondern die von Menschen gestaltete und belebte Atmosphäre, in der Vertrautheit und Bindungserfahrungen möglich werden. Auch in dieser Hinsicht sind Erwachsene Vorbilder, wie sie es schaffen, eine wohlende Wohn- und Lebensatmosphäre zu gestalten, die eine Gegenwelt zu den Strukturen in der Arbeits- und Wirtschaftswelt darstellt (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 28 f.).

Ferner wäre noch der demographische Wandel der letzten Jahrzehnte zu erwähnen. Einerseits haben sich die Altersstrukturen durch einen Geburtenrückgang, zum anderen durch die steigende Lebenserwartung verändert (vgl. Kapitel 2.3.1.2.). Es gibt mehr ältere und alte Menschen und weniger Kinder. Die gemeinsamen Lebenswelten und somit die Berührungspunkte zwischen Kindern und Erwachsenen nehmen ab, was zu einer weiteren Verunsicherung im Erziehungsverhalten führen kann. Nicht wenigen Eltern fehlen pädagogische und entwicklungspsychologische Kenntnisse sowie Modelle des Zusammenlebens mit Kindern (bKe 2004, S. 3; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 29). Das sind weitere Gründe dafür, dass Eltern die Erziehung von Kindern zunehmend als überfordernd und schwierig erleben. In den letzten Jahrzehnten gab es einen Wandel vom „Befehls“- hin zum „Aushandelhaushalt“. So setzen Eltern vielfach ihre Interessen nicht mehr

einfach durch, sondern versuchen sie mit denen ihrer Kinder abzustimmen. Auch in anderen familiären Entscheidungsprozessen (Urlaub, Kaufentscheidungen etc.) sind Kinder sowie Jugendliche heute gleichberechtigter und früher innerhalb der Familie einbezogen (11. Kinder- und Jugendbericht 2002, S. 126; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 29). Desweiteren sind Eltern heute weitgehend bemüht, auf die Gefühle und Bedürfnisse ihrer Kinder einzugehen und verfügen im Allgemeinen über mehr Empathie als die Elterngenerationen vor ihnen. Doch „trotz (oder gerade wegen?) einer verstärkten Sensibilität im Umgang mit ihren Kindern und einem zunehmenden Problembewusstsein fühlen sich dennoch immer mehr Eltern überfordert und orientierungslos und oftmals als ‚Erziehungsversager‘...“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2006: 14). Ferner ist gerade vielfach in Familien, wo die Eltern eine „perfekte“ Erziehung anstreben zu beobachten, dass dort von den Eltern und Kindern ein wahres „Hochleistungsprogramm“ durchgezogen wird, welches einem Wettkampf um den besten Kindergartenplatz, die beste Schulbildung oder den besten Arbeitsplatz gleicht. Doch die Eltern, die der festen Überzeugung sind, dass sie die Weichen für die Karriere ihrer Kinder schon möglichst zeitig stellen müssen, üben nicht nur auf sich, sondern auch auf ihre Kinder einen immensen Druck aus, der zu Stresssymptomen – bereits im Grundschulalter – führt (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 29). Fast 40 % der Grundschüler leiden – Untersuchungen zufolge – bereits darunter (ROLFF / ZIMMERMANN 1997, S. 40).

Welche weiteren Auswirkungen die veränderten Rahmenbedingungen und die schwindende Erziehungskompetenz von Eltern auf die Kinder und Jugendlichen hat, soll im folgenden Kapitel betrachtet werden.

### **3. Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen auf die junge Generation sowie deren Einstellungen und Wertvorstellungen**

Im vorangegangenen Kapitel ist dargestellt, welche Veränderungen im familialen Zusammenleben es in den vergangenen letzten Jahrzehnten zu verzeichnen gab. Ferner konnte festgestellt werden, dass sich in den westlichen Industriegesellschaften seit den 60er Jahren bedeutsame Veränderungen der Orientierungsinhalte und elterlichen Wertvorstellungen vollzogen haben. Einerseits hängt dies damit zusammen, dass für jene Gesellschaften charakteristische strukturelle Veränderungen die Entwicklung bestimmter Persönlichkeitsstrukturen fördern, die die Wahl von Lebenszielen wiederum selektieren, sowie andererseits damit, dass einer breiten Öffentlichkeit eine Reihe von systemgefährdender Risiken, welche eine gesellschaftliche Entwicklung mit sich bringt, bewusst werden (ebd.).

Bereits Ulrich BECK hat in den 1980er Jahren in seinem Werk „Risikogesellschaft – Auf den Weg in eine andere Moderne“ in Anknüpfung an Gedanken von LUHMANN auf die mögliche Überforderung des modernen Individuums hingewiesen, das sein Leben selbstbestimmt und selbstständig gestalten soll, aber jedoch mit den hiermit verbundenen Risiken von Fehlentscheidungen allein gelassen wird. Durch den zunehmenden Globalisierungseinfluss wurde dieses Problem noch akuter. Verschärfte Konkurrenz um attraktive und recht knappe Arbeitsplätze sowie der zunehmende Verantwortungs- und Leistungsdruck innerhalb der Arbeits- und Ausbildungswelt prägen die Agenda der 1990er und 2000er Jahre.

Die Autoren der 14. Shell-Jugendstudie „Jugend 2002“ heben in diesem Zusammenhang hervor: „In der gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Lage müssen sich die Jugendlichen hohen Leistungsanforderungen stellen und sind gleichzeitig erhöhten Risiken ausgesetzt. Das betrifft schulisches und berufliches Versagen ebenso wie Risiken der persönlichen Sicherheit in einer Welt offener Grenzen und überlasteter öffentlicher Sicherheitsapparate.“ (DEUTSCHE SHELL (Hrsg.), 2002: 19)

Auf die neue gesellschaftliche Agenda reagieren die meisten Jugendlichen jedoch nicht mit einer „Nullbock-Einstellung“ oder mit „Protest“, wie es früher in Teilen der Jugend der Fall war, sondern sie betreiben vielmehr ein aktives „Umweltmonitoring.“ Das bedeutet, sie überprüfen ihre soziale Umwelt aufmerksam auf Risiken und Chancen, wobei sie letztere ergreifen und Risiken minimieren wollen (ebd.).

Die protestierenden Jugendlichen des früheren Wertewandels vermissten Wahlmöglichkeiten und Spielräume in einem wirtschaftlich meist prosperierenden Umfeld, die heutige Jugend jedoch hat alle Freiheiten, bewegt sich aber in einer wirtschaftlich riskanten Situation. Der Wohlstand erschien früher sicher, jedoch waren Mitbestimmungsmöglichkeiten und Handlungsfreiheit knapp. Für die junge Generation der 1990er und 2000er Jahre ist es gerade umgekehrt. Somit ist verständlich, „dass das Streben nach Sicherheit in der Mentalität der heutigen Jugend eine zentralere Rolle spielt als früher.“ (ebd.: 140)

In den folgenden Ausführungen wird zunächst auf die Belastungssituationen der heutigen Jugendlichen angesichts der gesellschaftlichen Entwicklung eingegangen werden.

Anschließend wird eine Bestandaufnahme und Deutung der heutigen Wertesituation der Jugend gegeben. Dazu werden in erster Linie die Ergebnisse der 14. Shell-Jugendstudie 2002 – die sich vordergründig mit Werten und dem Wertewandel der Heranwachsenden befasst hat und über die Wünsche und Erwartungen der Jugendlichen an die Zukunft informiert – sowie die 15. Shell Jugendstudie 2006 herangezogen. Die Untersuchungsergebnisse stützen sich auf repräsentative Befragungen von Mädchen und Jungen der Altersgruppe 12 – 25 Jahre. Die heutige Wertesituation wird mit verfügbaren Vergleichswerten der späten 1980er Jahre verglichen.

Des Weiteren werden zur aufgeführten Problematik die Ergebnisse des DJI-Jugendsurveys 2003 betrachtet. Hierbei handelt es sich um eine repräsentative Studie über Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 12 – 29 Jahren in Deutschland.

### **3.1. Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen auf die Kinder und Jugendlichen**

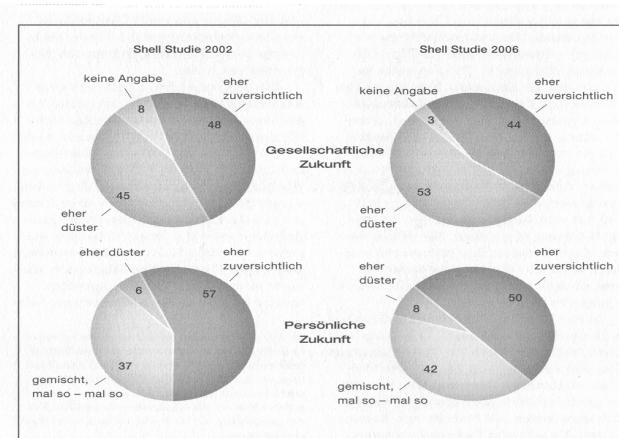
Durch die vorangegangenen Ausführungen wurde deutlich, dass unser Zeitalter durch so zahlreiche Veränderungen geprägt ist, wie kaum eines zuvor.

Wie bereits dargestellt, hat die Kultur der Moderne das Kontinuum von Innovation und Tradition aufgekündigt. Ihr modernes Konzept beruht auf der Vielfalt. Selbstverständlich sind die vielfältigen Möglichkeiten der postmodernen Gesellschaft eine hervorragende Errungenschaft – aber eben auch ein Unsicherheitsfaktor (BORG-LAUF / JANUSZEWSKI 1997, S. 152; FEES 2000, S. 82).

„Die heutige junge Generation stellt sich mit einem ausgesprochen pragmatischen Zugang den Herausforderungen in unserer Gesellschaft.“ (15. Shell Jugendstudie, 2006: 15) Engagement, Leistungsbereitschaft sowie eine Orientierung an nahe liegenden und konkreten Problemen prägen die Grundhaltung dieser Generation.

Doch vor dem Hintergrund einer sensiblen Wahrnehmung von gesellschaftlichen Problemen, die bei der großen Mehrheit der Jugendlichen mit spürbaren Ängsten – vorwiegend im Hinblick auf die Chancen am Arbeitsmarkt – verbunden sind, ist die Sicht der Jugendlichen auf die gesellschaftliche und persönliche Zukunft eher gemischt. So zeigt die aktuelle 15. Shell Jugendstudie, dass 53 % der Jugendlichen eher düster in die gesellschaftliche Zukunft sehen. Auch ist der Anteil derjenigen Jugendlichen, die ihre persönlichen Zukunftsperspektiven optimistisch beurteilen, zwischen 2002 und 2006, noch zurückgegangen, von 57 % auf 50% (ebd. 2006, S. 15 ). (s. Abb. 24)

*Abb. 24. Sicht der Jugendlichen auf die gesellschaftliche und die persönliche Zukunft  
– Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren (in %) –*



(Quelle: 15. Shell-Studie 2006, S. 170)

In einer „catch-as-catch-can-Gesellschaft“ ist es nicht verwunderlich, wenn die persönliche sowie auch globale Zukunft eher ängstlich als mit Zutrauen erwartet wird (BORG-LAUFFS / JANUSZEWSKI 1997, S. 151-152).

Zwar sehen noch 44 % der Jugendlichen eher zuversichtlich in die gesellschaftliche Zukunft und noch 50 % haben eine eher zuversichtliche Vorstellung von der eigenen Zukunft, doch dürfen die Ängste und Sorgen der Jugendlichen nicht unbeachtet bleiben.

So stehen die schwierige Wirtschaftslage und das Problem steigender Armut im Brennpunkt – (72 %) – der Befürchtungen der jungen Generation. Dramatisch gestiegen ist der Anteil der

Jugendlichen, die befürchten keinen Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz zu finden oder, wenn sie erwerbstätig sind, arbeitslos zu werden. Waren es im Jahr 2002 noch 55 %, die hier besorgt waren, sind es 2006 bereits 69 % (15. Shell-Jugendstudie 2006, S. 15 und 171 f.).

Die Angst keinen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz zu finden, Erfolgszwang sowie die Sorge, auf dem Arbeitsmarkt nicht zu bestehen, ist bei Jugendlichen oft das reine Spiegelbild der Ängste ihrer Eltern. Dies ist nicht verwunderlich, waren doch allein im August 2002 nach dpa-Informationen 4,6 Millionen Menschen ohne Arbeit (Ostsee-Zeitung vom 31.08/01.09.2002, Nr. 203, S. 1) Die Zahl der Arbeitslosen in Deutschland kletterte in den Folgejahren noch höher und betrug im März 2005 dann sogar 5,2 Millionen (STERN Nr. 11 vom 10.03.2005, S. 30). Wenn in der 13. Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2000 die Wertdimensionen „Autonomie“ sowie „Berufsorientierung“ die beiden ersten Rangplätze einnehmen, lassen sich die psychischen Folgen der Verletzung oder der radikalen Entwertung dieser Werte leicht ausmachen (GEBAUER/HÜTHER 2002, S. 58).

Doch die Zukunftsängste der Kinder und Jugendlichen hängen ferner auch mit anderen Ängsten eng zusammen. Der Wert eines Menschen wird heute vielfach in herausragender Weise durch seine Konsummöglichkeiten geprägt. Dass die Kinder jeder Altersgruppe, beeinflusst durch postmoderne Lifestyle-Werbeclips tatsächlich den Marken ihrer Schuhe, Hosen oder Jacken usw. allerhöchste Priorität einräumen, ist keine Medienerfindung. Die 15. Shell-Jugendstudie zeigt, dass es 2006 – (genau wie schon der 14. Shell-Jugendstudie 2002) – unter Jugendlichen besonders „in“ war, „toll auszusehen“ oder „Markenkledung“ zu tragen (ebd. 2006, S. 172 f.). Die Vorstellung, diesen Werten nicht genügen zu können, erzeugt auch Angst: „Kann ich mit meinen Freunden mithalten?“ (GEBAUER / HÜTHER 2002, S. 38).

Dass der Medieneinfluss gestiegen ist, ist gleichfalls ein Kennzeichen der postmodernen Epoche. Kinder und Jugendliche sind in nie da gewesenem Ausmaß den Medien, in erster Linie dem Fernsehen, ausgesetzt. Immerhin haben bereits 6 Prozent der Kinder im Einschulungsalter sowie 22 Prozent der 10-Jährigen ein eigenes Fernsehgerät in ihrem Zimmer stehen (GEBAUER/HÜTHER 2002, S. 38). Und dieses Medium kann auch Angst erzeugen: zum Einen, den Ansprüchen, die durch das Medium erzeugt werden, nicht gerecht zu werden und andererseits auch unmittelbare direkte Angst durch die Ausstrahlung von Gewalt.

Schulforscher der Universität Eichstätt haben nachgewiesen, dass allein 17,8 Prozent aller 11- bis 18-jährigen Jungen täglich Horrorfilme sehen, einmal ganz abgesehen von brutalen Computerspielen (SCHNEIDER 2003, S. 211). Die Pseudospiegelung in medialen Welten durch intrusive Affektbilder, Horrorszenarien sowie Gewaltdarstellungen führen nur zu einer impressiven Affektmodifikation ohne Wechselseitigkeit. Man kann mit Fernsehhelden nämlich nicht kommunizieren. Durch diese passive Intensität werden Kinder nicht selten traumatisiert. Kinder, die verbotene Filme, die ihnen eindrückliche Horrorszenarien nahe bringen, sehen und sich wegen des Geheimnisses nicht an ihre Bezugspersonen wenden, bleiben mit diesen intrusiven Bildern allein, ohne sie wirklich verarbeiten zu können. Diese Kinder weisen nicht selten alle Zeichen einer posttraumatischen Stressstörung auf (GEBAUER/HÜTHER 2002, S. 38).

Die suggestive Kraft von Bild und Ton, zugleich auch deren Schönfärberei und Wirklichkeitsferne faszinieren Kinder und überfordern viele zugleich (AHLBORN 1996, S. 23; BORG-LAUFFS 1997, S. 152; GERNERT 1996, S. 97). Ferner belegt auch erneut die aktuelle Langzeitstudie der Universität Michigan, dass Fernsehsendungen mit Gewalt die Kinder aggressiv machen (Ostsee-Zeitung vom 22./23. März 2003, S. II).

Des Weiteren untersuchte JOHNSON (2002) auch den Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum in der Kindheit und Gewaltbereitschaft bei Männern: Wer vor seinem 16. Lebensjahr zwischen einer und drei Stunden täglich vor dem Fernsehgerät saß, hatte bereits eine signifikant erhöhte Gewaltbereitschaft; bei mehr als drei Stunden waren es 42 Prozent (BÜHRING 2003, S. 260).

Zu den bereits angesprochenen Ängsten der Kinder und Jugendlichen gesellt sich – angesichts des immensen Anstiegs der Scheidungsrate (vgl. Kapitel 2.3.1.3.) – oft noch die Sorge, ein Elternteil zu verlieren oder von ihm getrennt zu werden. Wie sehr Kinder eine Scheidung ihrer Eltern generell fürchten, d.h. als ein beängstigendes Ereignis sehen, hebt Uwe JOPT, hervor: „Fragt man Kinder nach den schlimmsten, die sie sich vorstellen können, so steht der Gedanke an den plötzlichen Tod eines Elternteils ganz oben.“ (JOPT; 1997: 17)

Dieses Ergebnis wird sicherlich niemanden überraschen. Jedoch wenn „Kinder aller Altersklassen gleich danach die Vorstellung nennen, die Eltern könnten sich scheiden lassen, dann zeigt dies, welch gewaltiger Einbruch und welche massive Bedrohung ihres psychischen Lebens mit einer solchen Vorstellung verbunden sein muss.“ (ebd.) Doch bleibt – wie im Abschnitt 2.3.1.3. aufgezeigt – einer jährlich zunehmenden Anzahl von Kindern die Scheidung ihrer Eltern leider nicht erspart (SCHNEIDER 2003, S. 210).

Die Forschungsergebnisse von NAPP-PETERS (1988, S. 37; 1995, S. 10)<sup>10</sup> aus der ersten Erhebungsphase ihrer repräsentativen Langzeitstudie mit 269 Scheidungskindern belegen, dass für die meisten Kinder die Scheidung ihrer Eltern einen schweren schmerhaften Einbruch in ihre Lebenswelt darstellt, der sie vorübergehend aus dem Gleichgewicht bringt. BEAL/HOCHMANN beschreiben die Situation der Kinder wie folgt. „Von Anfang an, vom Tage an, an dem sich die Eltern trennen, beginnt die Welt des Kindes zusammenzubrechen.“ (BEAL/HOCHMANN, 1994: 40)

Aus den Ergebnissen zahlreicher Forschungsstudien geht hervor, dass die unmittelbaren Reaktionen der Kinder auf die Scheidung ihrer Eltern eine große Variationsbreite aufweisen (BAUERS 1997, S. 40; NAVÉ-HERZ 1994, S. 103). Die Skala kann hier von Irritation im Gefühlsbereich (Trauer, Schuld, Angst, Ruhelosigkeit u. a.), über psychosomatische Symptome – wie z. B. Magen- und Kopfschmerzen, Einnässen bzw. auch psychoerwachsenes Verhalten, bis hin zu Schul- und Konzentrationsschwierigkeiten, disziplinären Schwierigkeiten, sowie bis zu passiver, hilfloser Resignation u. v. a. m. reichen (BAUERS 1997, S. 49).

Jungen reagieren typischerweise externalisierend, z. B. mit Aggressionen oder fehlender Impulskontrolle, die Mädchen dagegen internalisierend, z. B. mit Selbstzweifeln (BEAL/HOCHMANN 1994, S. 50 f.; SUESS 1997, S. 170). Für beide gemeinsam bleibt jedoch der Fakt bestehen, dass die Trennung bzw. Scheidung der Eltern für Kinder jeden Alters äußerst schmerzlich ist, ein außergewöhnlich hochgradig belastendes Ereignis darstellt und es in unmittelbarer Folge zu starken psychischen Reaktionen (z. B. Ängsten) bei den Kindern und Jugendlichen kommen kann (OBERNDORFER 1996, S. 35; SCHAFFER 1992, S. 158).

**So müssen wohl einige Ängste als Kennzeichen der Zeit akzeptiert werden, denn sie gehören zu den postmodernen Lebensbedingungen, sind in ihnen möglicherweise gar funktional. Das Erleiden sowie eigenständige Überwinden dieser Ängste durch neue Verhaltensweisen und Einstellungen gehört zum Leben der Menschen in einer postmodernen Gesellschaft (BORG-LAUFFS/JANUSZEWSKI 1997, S. 154 – 155).**

**Dennoch gibt die dramatische Entwicklung psychischer Erkrankungen in den letzten Jahren Anlass zum Nachdenken (GEBAUER/HÜTHER 2002, S. 38). „Zeit- und Leistungsdruck, Arbeitslosigkeit der Eltern und zunehmender Sozialabbau stören in den**

---

<sup>10</sup> Napp-Peters, A.: Scheidungsfamilien, Interaktionsmaster und kindliche Entwicklung, Schriftenreihe des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt, 1988; Familien nach der Scheidung, München, 1995

Familien das Gleichgewicht und führen bei Kindern und Jugendlichen oft zu psychischen Erkrankungen.“ (LINKE, 2005: 3) Nahezu alarmierend ist die Entwicklung bei den 15- bis 29-Jährigen. Hier stieg die Zahl der Fälle zwischen 1997 und 2001 um 70 bis 90 Prozent. Dies geht aus dem Gesundheitsreport 2002 der Deutschen Angestellten Krankenkasse hervor.

Depressionen machen den Hauptanteil bei den psychischen Erkrankungen aus. Auf Platz zwei folgen neurotische Erkrankungen wie zum Beispiel Angsterkrankungen, Zwangsstörungen sowie auch psychosomatische Leiden. An dritter Stelle stehen Suchterkrankungen (Medikamente, Alkohol) und an vierte Stelle Essstörungen (SCHUPETA 2002, S. 31).

Der stellvertretende DAK-Vorstandschef Eckhard Schupeta kommentiert: „Immer mehr junge Menschen reagieren offensichtlich mit psychischen Problemen auf berufliche und private Anforderungen. Das ist die Schattenseite der Spaßgesellschaft.“ (ebd., 2002: 31)

Doch nicht nur bei den Jugendlichen, sondern – wie bereits erwähnt – auch bei den Kindern lässt sich ein Trend beobachten, der sich in einer Erhöhung psychosomatischer Störungen, chronischer Krankheiten und Suchtkrankheiten zeigt. Etwa 15 Prozent aller Grundschulkinder erleben Angstzustände. 25 Prozent aller Kinder zwischen 3½ und 4 Jahren sind in ihrer sprachlichen Entwicklung zurückgeblieben. Rund ein Drittel der Zwölf- bis Siebzehnjährigen greift mindestens 1mal wöchentlich zu Medikamenten gegen Leistungsüberforderung und Schulstress (WYRWA 2001, S.10). Dies sind lediglich nur einige Zahlen, die die angesprochene Problematik verdeutlichen.

Zunehmend leiden die Kinder auch an Beeinträchtigungen ihrer physischen Gesundheit, die sich in unterschiedlichsten Störungen äußern, wie etwa Unruhe und Nervosität, Erkrankungen des Verdauungstraktes und der Atemwege sowie Erschöpfungszustände, Schlafstörungen, Überforderung, Einsamkeit, Gereiztheit, Somatisierungsstörungen (ebd.; 12. Kinder- und Jugendbericht 2005a, S. 112 f.).

Auch HERPERTZ-DAHLMANN hob auf dem in Aachen stattgefundenem Westdeutschen Psychotherapieseminar – mit dem Thema „Jugend ohne Orientierung“ deutlich hervor, dass Depressionen, Störungen des Sozialverhaltens, Drogenmissbrauch sowie Schwangerschaften bei sehr jungen Mädchen stark zugenommen haben. So ist beispielsweise das Risiko für Jugendliche, an einer Depression zu erkranken, seit 1940 im Zehnjahresrhythmus um das 1,7-fache gestiegen (SCHNEIDER 2003, S. 210).

**„Die Weltgesundheitsorganisation schlägt Alarm und beschreibt die heranwachsende Generation als eine psychisch besonders gefährdete Gruppe. Prinzipiell ist jedes Kind gefährdet, und immer mehr Kinder und Jugendliche in unserer Gesellschaft werden in ihrem Verhalten auffällig oder leiden an Verhaltensstörungen.“** (WYRWA, 2001: 7 f.)

Hierbei ist die Bandbreite – wie bereits ausgeführt – enorm.

Die Zunahme der Verhaltensauffälligkeiten widerspiegelt sich auch in der stark ansteigenden Inanspruchnahme der Erziehungsberatung als Jugendhilfeleistung. Die Zahl der beendeten Beratungen ist bundesweit von 197.955 im Jahr 1993 auf 254.585 im Jahr 1998 gestiegen. Das entspricht einer Zunahme von 28,6 Prozent. Im Jahr 2000 wurden dann bereits 274.600 Beratungen gezählt. Bei den Anmeldeanlässen stehen allgemeine Entwicklungsauffälligkeiten sowie Schulprobleme ganz oben (BOHLEN 2002, S. 14).

Im Rahmen einer repräsentativen Befragung von Saßmann/Klann bei 132 Klienten aus Erziehungsberatungsstellen waren die häufigsten Beratungsanlässe auf Seiten der vorgestellten Kinder: – sich häufig Sorgen machen, Unruhe und Konzentrations-schwierigkeiten, Ängste sowie Probleme im Zusammenhang mit einer Trennung der Eltern (SAßMANN / KLANN 2002, S. 122 und 131).

Die Kinder und Jugendlichen nehmen im Unterschied zu den alten Nöten der Nachkriegsgeneration heute einen neuen Mangel eine andersartige Krise wahr. Die gesellschaftlichen Problemlagen haben sich offensichtlich derart verschärft, dass – wie aufgezeigt – für zunehmend mehr Kinder und Jugendliche die Fragwürdigkeiten unserer Lebenswelt, Rat- und Hilflosigkeit, Ängste und Orientierungslosigkeit im Vordergrund stehen.

Die suggerierte Vielzahl und Instabilität der Werte wirken bedrohlich, d.h. sie rufen ein Gefühl der Diffusion, der Verwirrung hervor (BAUMANN 1987, S. 79 – 102; FEES 2000, S. 34 – 37 und 69 – 82; FERRO/JEAMMET 2001, S. 78), sowohl bei den Kindern und Jugendlichen als auch bei zahlreichen Erwachsenen. Dies belegen verschiedene Studien. So hat z. B. Klaus A. SCHNEEWIND unter dem Titel „Eltern-Kind-Beziehungen“ eine der wenigen Längsschnittstudien durchgeführt, in denen Familien über einen längeren Zeitpunkt begleitet wurden. Es nahmen Eltern mit ihren Kindern im Alter zwischen 9 und 14 Jahre teil, die erstmalig im Jahre 1976 und erneut 16 Jahre später (1992) nach zahlreichen Aspekten zu Umwelt und Person befragt wurden. Das Projekt liefert u. a. interessante Einblicke in die Art und Weise, wie Familien Veränderungen in dem sie umgebenen gesellschaftlichen Kontext – einschließlich den unmittelbaren Lebensbedingungen – wahrnehmen sowie bewerten. „Aus

der Vielzahl ihrer Ergebnisse nennen Schneewind und Ruppert (1995, S. 279 ff.)<sup>11</sup> als auffallendsten Befund, dass nach der 1992 erfassten Einschätzung der Familienmitglieder die negativen Aspekte des gesellschaftlichen Lebenskontextes, und hier insbesondere der Grad an emotionaler Verunsicherung, stark zugenommen haben und das auch die Bedrohungswahrnehmung angestiegen ist.“ (WILD/HOFER, 2001: 134) Interessant ist die hohe Übereinstimmung zwischen Parental- und Filialgeneration, die sich, wie die niedrigen intrafamilialen Korrelationen (zwischen  $r = -.03$  und  $r = .35$  rangierend) zeigen, nicht auf eine intergenerative Transmission von Einstellungen oder Wahrnehmungsstilen zurückführen lässt (ebd.).

Des Weiteren soll das Projekt „Individuation und sozialer Wandel“ (zusf. HOFER, NOACK, WILD, KRACKE, BUHL & PUSCHNER, 1999)<sup>12</sup> mit einigen seiner Ergebnisse herangezogen werden. Dieses Projekt ist thematisch ähnlich angelegt, da auch hier die kindliche Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung von Familien in Abhängigkeit von Merkmalen des gesellschaftlichen sowie familialen Kontextes untersucht wurden. Die Untersuchung startete 1992, in dem Jahr, als im SCHNEEWIND-PROJEKT die Nacherhebung stattfand. Es wurden in diesem Projekt Familien mit Jugendlichen angesprochen, die noch bei den Eltern wohnten und von der 9. Klasse ab beim Übergang ins Berufsleben oder in eine weiterführende schulische Ausbildung begleitet werden sollten. Die Familien wurden anstatt über einen Zeitraum von 16 Jahren lediglich über sechs Jahre hinweg begleitet, aber dafür sechsmal im Jahresabstand befragt. Die Stichprobe umfasste neben Familien aus den alten Bundesländern auch Familien aus der ehemaligen DDR. Um die Berücksichtigung in West- und Ostdeutschland bedeutsamer Aspekte des gesellschaftlichen Geschehens sicherzustellen, wurden auf der Basis ausführlicher Diskussionen der Forschungsgruppen aus Leipzig und Mannheim ein eigenes Inventar entwickelt. Die 40 Items wurden verschiedenen Dimensionen zugeordnet: z.B. Sozialstaatliche Absicherung/Abbau des Wohlfahrtsstaates; zwischenmenschlicher Umgang und politische Partizipation. Mit dem Aspekt „Anomie/Verunsicherung“ (z.B. „Heute verändert sich alles so schnell, dass man oft nicht weiß, woran man sich halten soll;“, „In der heutigen Zeit blickt man nicht mehr durch, was eigentlich passiert.“) wurde eine Facette herausgegriffen, die der Skala „emotionale Verunsicherung“ des SCHNEEWIND-PROJEKTS ähnelt und bei den meisten Teilnehmern dort hohe Werte ergab. Die Abbildungen 25 und 25a veranschaulichen die (In)-Stabilität

---

<sup>11</sup> Schneewind, K. A.; Ruppert, S.: Familien gestern und heute: ein Generationenvergleich über 16 Jahre, München, 1995

<sup>12</sup> Hafer, M., Noack, P., Wild, E., Krake, B., Buhl, M., Puschner, B.: Unveröffentlichter Abschlussbericht über das Forschungsprojekt „Jugendliche und ihre Eltern unter Bedingungen des sozialen Wandels: Individuation in den alten und neuen Bundesländern.“

dieser Skala. Aufgrund der weitgehend parallelen Befunde für Väter und Mütter beschränken sich die Darstellungen auf die mütterlichen sowie jugendlichen Angaben (ebd., S. 132 – 137).

Abb. 25

*Wahrgenommene Veränderung im Grad der Verunsicherung durch raschen sozialen Wandel (Anomie)*

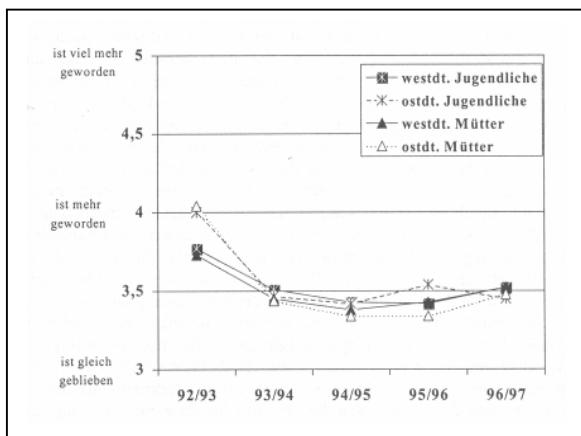
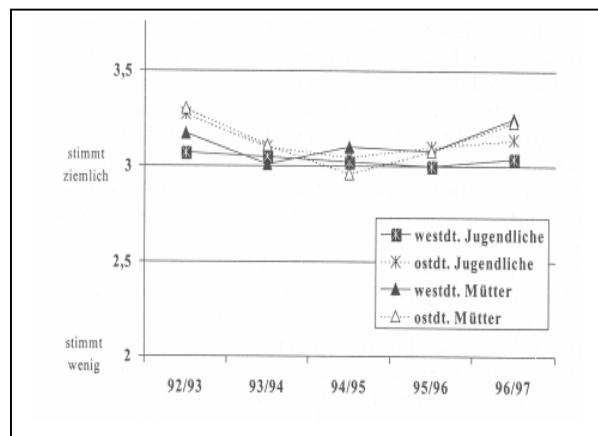


Abb. 25 a

*Einschätzung der aktuellen Verunsicherung (Ist-Zustand) durch raschen sozialen Wandel (Anomie)*



(Quelle: WILD/HOFER 2001, S. 137 f.)

**Die überwiegende Zahl der Familiemitglieder hält die Aussagen für zutreffend, die Gefühle von Verunsicherung aufgrund des schnellen sozialen Wandels thematisieren. Damit unterstreichen diese Befunde, das von Schneewind und Ruppert bemerkte Bild einer negativen Einschätzung veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, die sich im individuellen Erleben als ein Ensemble prekärer Lebensbedingungen darstellen kann.**

Ferner geht aus den Abbildungen hervor, dass Generationsunterschiede - ähnlich wie im SCHNEEWIND-PROJEKT- hier kaum ins Gewicht fallen. Vergleicht man sie etwa mit den beobachtbaren Ost – West – Unterschieden, dann schlagen sie kaum zu Buche.

[Dennoch fällt auf, dass sich die im Jahr 1992 erhobenen Urteile deutlich von den nachfolgenden abheben. Hierbei bleibt jedoch zu beachten, dass die in 1992 erhobenen Daten aus einem Jahr stammen, das durch die unmittelbar davor liegende Vereinigung Deutschlands sowie ihre ökonomischen Folgen und gesellschaftlichen Veränderungen als ein für Familienmitglieder (auch im Westen) besonderes Jahr zu kennzeichnen ist (ebd., S. 138 f.)]

Als Nächstes sei der Blick noch auf die Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey 2003 bei den 16- bis 29-Jährigen im Hinblick auf „Orientierungsunsicherheit“ nach soziodemographischen Merkmalen gerichtet (Abb. 26).

*Abb. 26 Orientierungsunsicherheit<sup>13</sup> nach soziodemographischen Merkmalen bei den 16- bis 29-Jährigen (Zeilenprozent)*

	<b>Anomie</b>	<b>West</b>			<b>Ost</b>		
		<i>niedrig</i>	<i>mittel</i>	<i>hoch</i>	<i>niedrig</i>	<i>mittel</i>	<i>hoch</i>
<b>Insgesamt</b>		21	56	23	14	51	34
<b>Geschlecht</b>	<i>Frauen</i>	20	56	24	13	50	37
	<i>Männer</i>	23	55	22	15	52	32
<b>Bildungsniveau</b>	<i>ohne/Hauptschul-Abschluss</i>	13	51	36	6	40	54
	<i>Mittlere Reife</i>	17	57	26	9	51	40
	<i>Abitur</i>	30	57	12	25	58	17
<b>Ausbildungs-/Erwerbsstatus</b>	<i>Schüler/in</i>	25	58	16	18	61	21
	<i>Student/in</i>	35	56	9	35	54	11
	<i>in Ausbildung</i>	19	54	27	9	54	37
	<i>erwerbstätig</i>	19	57	23	13	50	37
	<i>arbeitslos</i>	9	50	42	9	42	50
	<i>Sonstige</i>	9	50	42	10	45	45

(Quelle: GILLE 2006, S. 170)

Im Jugendsurvey 2003 wird in der Operationalisierung von Anomie der Aspekt der „sozialen Desorientierung“ betont, der sowohl die Verunsicherung des eigenen Verhaltens wie auch der Erwartungen an einen umfasst. Die drei Items (siehe Fußnote) 13 zielen auf eine generelle Einschätzung des Individuums in einer „unsicheren“ Welt ab. Ferner enthalten sie insbesondere eine zeitliche Komponente „früher war es besser“. Den Ergebnissen zufolge bleibt der Ost-West-Vergleich – trotz Anzeichen einer Normalisierung im Umgang mit Transformationserfahrungen im Hinblick auf Verunsicherungssymptome – ein wichtiges Thema. 2003 finden sich in den neuen Bundesländern (vgl. Abb. 26) höhere Werte von Orientierungsunsicherheit als in den alten Bundesländern, zusätzlich verstärkt bei Befragten

<sup>13</sup> Werte eines Stummenindex zu folgenden drei Items:

- A. Heutzutage ist alles so unsicher geworden, dass man auf alles gefasst sein muss.
- B. Heute ändert sich alles so schnell, dass man nicht weiß, woran man sich halten soll.
- C. Früher waren die Leute besser dran, weil jeder wusste, was er zu tun hatte.

Die Antwortkategorien sind: 1= trifft überhaupt nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft voll und ganz zu. Der Summenindex hat einen Wertebereich von 1,0 bis 4,0. Die Kategorie „niedrig“ umfasst den Bereich 1,0 bis 2,0; „mittel“ entspricht dem Bereich 2,1 bis 3,0 und „hoch“ entspricht dem Bereich 3,1 bis 4,0.

in problematischer beruflicher Situation (Arbeitslosigkeit) oder bei Befragten mit niedrigem Bildungsniveau (GILLE 2006, S. 170 f.)

Demzufolge ist der Mensch den Erzeugnissen, die er selbst hervorgebracht hat, nicht gewachsen. In übertragenem Sinn wird der Mensch, wie Goethes „Zauberlehrling“, seiner Schöpfung nicht mehr Herr. „Ungeübt, in sich selbst Schranken aufzurichten, leiden freigesetzte Menschen unter Überforderung durch die zunehmende Instabilität aller Werte.“ (FEES, 2000: 41)

Überforderung und Hilflosigkeit durch zunehmende Orientierungslosigkeit, die in unserer Gesellschaft herrscht, kommt auch in folgendem Vergleich recht gut zum Ausdruck: „Ein einziger Passagier überlebt bei einem Schiffsunglück. Er sitzt in einem Rettungsboot und überlegt, was er tun soll. Von einem anderen Passagier hat er noch vor dem Unglück erfahren, dass sich in der Nähe eine Insel befinden muss. Aber er weiß nicht, in welche Richtung er rudern soll. Alle Möglichkeiten stehen ihm offen. Er zögert, überlegt. Er will einen Plan entwickeln. Doch je mehr er nachdenkt, umso klarer wird ihm, dass er keinen Plan entwickeln kann. Er hat keinen Bezugspunkt, an dem er sich orientieren könnte. Jede Richtung, in die er rudern würde, brächte ihn der Insel näher oder würde ihn davon entfernen. Schließlich entscheidet er sich und rudert los. Nach einer Weile fragt er sich, ob er einen Fehler gemacht hat. Vielleicht liegt die Insel genau in der entgegengesetzten Richtung. Er ändert seine Entscheidung und rudert wieder zurück. Es dauert nicht lange und es kommen ihm wieder Zweifel. Erneut ändert er den Kurs.“ (WYRWA, 2001:31) In einer ähnlichen Situation wie der Passagier im Rettungsboot befinden sich heute bereits viele Kinder, Jugendliche, aber auch Erwachsene. Kinder, die solche Erfahrungen machen müssen, erleben die Welt und letztlich auch sich selbst als instabil. Sie schwimmen in einem Meer unendlicher Möglichkeiten, die sich vor ihnen auftun, ohne jedoch jemals eine von ihnen für einen längeren Zeitraum festhalten zu können. Immer wieder entgleiten sie ihnen, weil ihnen u.a. die richtigen Basisfähigkeiten fehlen, auf die sie zurückgreifen können.

Bei der Suche nach Orientierung im Alltag fühlen sich viele junge Menschen oft allein gelassen und überfordert (ROTHE 1993, S. 110). „Auf der Suche nach Orientierung finden viele Kinder oft keine ihnen emotional zugewandte Person. Die unzureichende, fehlende oder gestörte emotionale Bindung an eine nahe Bezugsperson entpuppt sich mehr und mehr als Ursache für viele Lern- und Verhaltensprobleme.“ (GEBAUER/HÜTHER, 2002: 213). Viele Eltern sind mit den Rollen überfordert, Geborgenheit, Schutz, Halt und Sicherheit zu geben

sowie zugleich organisierende und orientierende Personen im kindlichen Lebensalltag zu sein (ROMEIKE/IMELMANN 1999, S. 10).

Doch wie wichtig diese Sicherheit für die Kinder und Jugendlichen ist, kommt in den beiden folgenden Aussagen einer Abiturientin und einer Studentin recht deutlich zum Ausdruck: „Erst einmal Familie, Freundschaft, Sicherheit, das gehört ja irgendwie zusammen, und das ist wichtig. Das braucht man einfach, um überhaupt irgendwas organisieren zu können, sich engagieren zu können, um Spaß zu haben“ (Abiturientin, 19 Jahre, zit. nach 15. Shell-Jugendstudie 2006: 176).

„Es gibt immer weniger Sicherheit, einmal, was so Arbeitsmarktlagen betrifft und einmal, was so Werte und Normen betrifft. Wenn man liebt und geliebt wird, fühlt man sich sicherer, hat man mehr Geborgenheit, eine Konstante im Leben sozusagen, wo alles im Fluss ist, wo alles sicht bewegt und morgen was ganz Neues passieren könnte.“ (Studentin, 19 Jahre, zit. nach ebd.: 173)

Doch die in diesem Kapitel aufgezeigte Stimmung und der Zeitgeist der heutigen jungen Generation ist das eine. Wie steht es aber mit den Grundorientierungen der Jugendlichen, mit ihren Werten? Darauf soll im Folgenden eingegangen werden.

## **3.2. Werteorientierungen der Jugend**

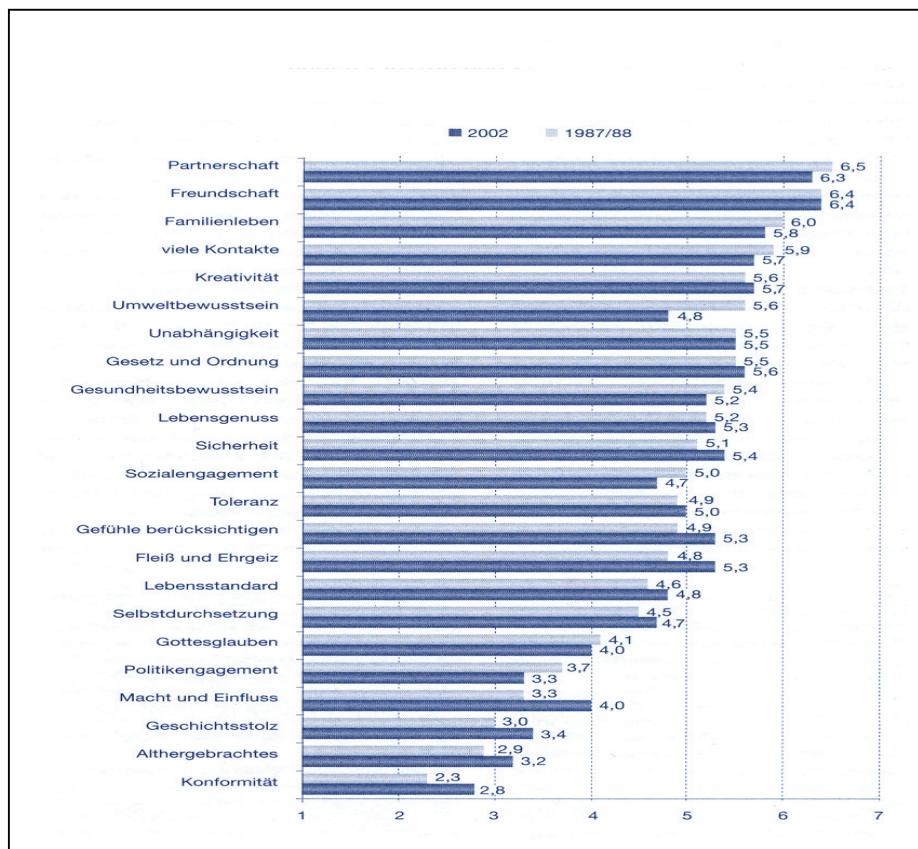
### **3.2.1. Werteentwicklungstendenz bei Jugendlichen im zeitlichen Verlauf**

Mit Hilfe der Daten von Infratest Sozialforschung ist nachfolgend ein längerfristiger Vergleich der Wertorientierungen Jugendlicher möglich. Allerdings kann bei diesem längeren Zeitvergleich – eine Spanne von knapp 15 Jahren – nur auf Untersuchungsergebnisse von Jugendlichen aus den alten Bundesländern zurückgegriffen werden, da Infratest damals keine Messungen in der DDR durchführen konnte.

### 3.2.1.1 Quantitativer Trend der Wertentwicklung bei Jugendlichen

Abb. 27 Wertorientierungen 1987/88 und 2002

- Alte Länder: Jugendliche im Alter von 14 bis 25 Jahren  
(Mittelwerte 1 – 7)



(Quelle: 14. Shell-Jugendstudie 2002, S. 153)

Aus der Abbildung 27 geht hervor, dass 1987/88 wie 2002 „Partnerschaft“ sowie „Freundschaft“ in der Rangreihe der jugendlichen Werte ganz oben stehen, recht dicht gefolgt von den Orientierungen „gutes Familienleben“ und „viele Kontakte“.

Die Bewertung des Umweltbewusstseins verschob sich jedoch vom 6. auf den 12. Rangplatz des Wertesystems der Jugendlichen, die Wertorientierung „Fleiß und Ehrgeiz“ ist demgegenüber der größte Aufsteiger dieser Rangreihe. Sie konnte sich vom 15. auf den 9. Rangplatz verbessern und liegt jetzt deutlich vor dem Umweltbewusstsein.

Ein umweltbewusstes Verhalten ist den Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwar nicht unwichtig geworden, denn ein Wert von 4,9 bedeutet weiterhin eine durchschnittlich positive Willigkeit, aber dennoch kann von der früheren besonderen Nähe der jungen Leute zum Umweltbewusstsein nicht mehr die Rede sein.

Ein deutliches Zeichen der Umorientierung ist der Prioritätswechsel der jungen Generation zugunsten der Leistungsorientierung. Dieses Signal wird in dieser Drastik nur von den Jugendlichen gesetzt. In der wirtschaftlich angespannten Situation der 1990er Jahre sowie des beginnenden neuen Jahrtausends haben sich bei der weiblichen und männlichen Jugend die Prioritäten recht deutlich in Richtung des Erfolges in einer leistungsorientierten Gesellschaft verschoben. Hinzu kommt der nachlassende Problemdruck durch einen im Laufe der Zeit besser wahrgenommenen Umweltschutz.

Zum besseren Verständnis ist es wichtig zu wissen, dass das Werteinstrument nach der Wichtigkeit umweltbewussten Verhaltens fragte und nicht ganz allgemein, ob man eine saubere Umwelt wünsche. Die Jugendlichen sollten somit nicht etwa wünschenswerte Zustände bewerten, sondern eigene Verhaltensmaßstäbe festlegen. Somit geht es nicht einfach um einen Reflex der jungen Generation auf die gesellschaftliche Themenstruktur, sondern vielmehr um eine echte Mentalitätsänderung und zwar vom Vorrang ökologischen zum Vorrang ökonomischen Verhaltens (14. Shell-Jugendstudie 2002, S. 152).

Bei einem Blick auf die Veränderungen jugendlicher Wertorientierungen (Abb. 27) entsteht zusammenfassend folgendes dominantes Bild: Macht-, leistungs- und anpassungsbezogene Wertorientierungen nehmen zu und engagementsbezogene Orientierungen (politisch, sozial und ökologisch) ab (ebd.; PETRI 2006, S. 41). Dafür verwendet die aktuelle Shell-Jugendstudie „Jugend 2002“ den Begriff der **Pragmatisierung** (ebd., S. 152).

Dieser übergreifende Trend bedeutet, dass sich die Prioritäten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zur Bewältigung praktischer und konkreter Probleme verschieben sowie weg von übergreifenden Zielen der Gesellschaftsreform. Allerdings sei hier betont, dass dieses Muster in moderater Form auch in der gesamten Bevölkerung zu beobachten ist. Nur bringen die Jugendlichen diese Entwicklung noch deutlicher zum Ausdruck. Sie haben ihre Distanz zu Anpassungs- und Leistungswerten aufgegeben und ihre frühere spezielle Nähe zu den Engagementswerten verloren. Insgesamt betrachtet hat sich ihr Habitus von eher gesellschaftskritischen Gruppen in Richtung der gesellschaftlichen Normalität bzw. der gesellschaftlichen Mitte verschoben.

Vom Haupttrend der „Pragmatisierung“ unabhängig betrachtet, kann nicht nur bei den weiblichen sondern auch bei den männlichen Jugendlichen eine Aufwertung der Gefühle („sich bei seinen Entscheidungen auch nach seinen Gefühlen richten“) beobachtet werden. Dies bedeutet, dass eine bislang fast ausschließlich von Mädchen und jungen Frauen eingenommene Orientierung jetzt allgemein im Trend liegt, wobei jedoch die weibliche Besonderheit erhalten bleibt. Auch dieser zweite Trend wird von der Gesamtbevölkerung

mitgetragen. Es scheint sich darin ein allgemeiner mentaler Veränderungsprozess auszudrücken. In der gesamten Bevölkerung besteht ein Hang zur zunehmenden Hedonisierung der Mentalität (mehr Lebensfreude und Genuss), ein Prozess, in dem die Jugend schon seit längerer Zeit vorangeschritten ist. Ferner ist die junge Generation im Trend der Säkularisierung vorangeschritten, indem sie den „Glauben an Gott“ für ihr Leben eher niedrig bewerten. Die Stabilität des Mittelwertes für die Wichtigkeit der Religiosität täuscht, da dieser Wert durch den deutlich erhöhten Anteil von Jugendlichen ausländischer Herkunft erhöht wird (ebd., S. 152 – 154).

Betrachtet man die Ergebnisse des DJI-Jugendsurveys im Hinblick auf die „Wichtigkeit von Lebensbereichen“ bei den deutschen 16- bis 29-Jährigen über den Zeitraum eines guten Jahrzehnts – zwischen 1992 und 2003 – (Abb. 28) fällt auf, dass – wie in der Shell-Jugendstudie – die Werte „Freundschaft“ (Freunde/Bekannte) und „Familie“ (Eltern/Geschwister) auch hier ganz oben rangieren.

*Abb. 28 Wichtigkeit von Lebensbereichen bei den deutschen 16- bis 29-Jährigen zwischen 1992 und 2003 (in Prozent)<sup>14</sup>*

	1992	1997	2003
<i>Freunde und Bekannte</i>	93	95	96
<i>Eltern und Geschwister</i>	86	88	94
<i>Beruf und Arbeit</i>	81	87	92
<i>Schul- und Berufsausbildung</i>	80	84	92
<i>Partnerschaft</i>	79	84	89
<i>Freizeit und Erholung</i>	90	90	88
<i>Eigene Familie und Kinder</i>	60	71	76
<i>Politik</i>	35	41	43
<i>Kunst und Kultur</i>	42	41	41
<i>Religion</i>	21	23	25

(Quelle: GILLE 2006, S. 201)

Die hohe Wichtigkeit der privaten Lebensbereiche sowie die relativ geringe Bedeutung von Religion und Politik sind sehr stabile Strukturen zwischen 1992 und 2003. Außer bei den Bereichen „Kunst und Kultur“ und „Freizeit und Erholung“, die in ihrer Wertigkeit etwas an Bedeutung verloren haben bzw. weitgehend stabil geblieben sind, haben die anderen Bereiche an Wichtigkeit zugenommen.

<sup>14</sup> In Prozent der Zustimmung (Skalenzahl 5 bis 7 einer Skala von 1 (=überhaupt nicht wichtig) bis 7 (=sehr wichtig))

Der Bedeutungsgewinn für „eigene Familie und Kinder“ ist besonders deutlich: zwischen erster und dritter Erhebung macht dieses 16 Prozentpunkte aus. Einen parallelen Bedeutungszuwachs, wenn auch nicht ganz so stark ausgeprägt, hat die „Partnerschaft“ – (um insgesamt 9 Prozentpunkte) – erfahren. Möglicherweise werden angesichts unserer Berufs- und Ausbildungschancen für junge Leute einerseits private Lebenszusammenhänge als soziales Netz und Rückhalt sowie andererseits eigenständige Existenzsicherung und Qualifikationserwerb als ökonomische Absicherung immer wichtiger (GILLE 2006, S. 200 f.).

### **3.2.1.2 Qualitativer Trend**

In diesem Abschnitt soll die qualitative Seite des Wertetrends bei der jungen Generation untersucht werden, d.h. es geht weniger darum, inwieweit Wertorientierungen von Jugendlichen heute niedriger oder höher bewertet werden als in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre, sondern in erster Linie vielmehr darum, ob sich an der Struktur des Wertsystems der Jugendlichen etwas verändert hat. Es sollen damit auch Rückschlüsse über Veränderungen im Verständnis verschiedener Wertorientierungen in der Jugend gezogen werden. Ferner geht es darum, den jugendlichen Trend zum Pragmatischen besser zu verstehen.

Mit Hilfe des statistischen Verfahrens der Faktorenanalyse gelingt die Reduktion der Vielzahl der einzelnen Wertorientierungen auf drei prägnante Muster.

Zu dieser Faktorenanalyse werden nur die Wertorientierungen herangezogen, die zum Wertewandel in unmittelbarer Beziehung stehen (z.B. Lebensgenuss, Durchsetzung, Kreativität). Andererseits geht es um herkömmliche Wertorientierungen, die „vital“ genug sind, um die Werte der jungen Generation weiterhin zu prägen (Respekt vor Gesetz und Ordnung, Ehrgeiz und Fleiß, Sicherheitsstreben).

Aus der Strukturanalyse werden somit die Wertorientierungen der persönlichen Eigenständigkeit sowie der privaten Harmonie herausgelassen, unter anderem auch deshalb, weil diese die Jugendlichen gar zu wenig unterscheiden. Ferner bleiben für die Strukturanalysen auch die in der Jugend deutlich marginalisierten Wertorientierungen der Tradition, Religiosität und der Konformität außer Betracht, da diese für die Mehrzahl der Jugendlichen wenig verhaltensprägend sind.

Die Wertorientierung des politischen Engagements wurde trotz der inzwischen geringen Wichtigkeit hinzugenommen, um dessen Verständnis im Zeitverlauf zu untersuchen. Gleiches

gilt für die mäßige Wichtigkeit von Einfluss und Macht, weil hier eine stark ausgeprägte Zunahmetendenz zu beobachten war.

Die folgende Abbildung 29 zeigt die Struktur der Wertorientierungen in der Jugendstichprobe 1987/88.

*Abb. 29 Faktorstrukturen der Wertorientierungen im Werte-Bus 1987/88  
- Jugendliche im Alter zwischen 12 und 25 Jahren –*

	Konvention / Kreativität	Materialismus / (Hedonismus)	Politik-engagement
■ Gesetz und Ordnung respektieren	++++		
■ nach Sicherheit streben	+++		
■ fleißig und ehrgeizig sein	+++		
■ einen hohen Lebensstandard haben	++	+++	
■ Macht und Einfluss haben		+++	
■ sich und seine Bedürfnisse gegen andere durchsetzen	+	+++	
■ das Leben in vollen Zügen genießen		+++	
■ seine eigene Phantasie und Kreativität entwickeln			+++
■ auch solche Meinungen tolerieren, denen man eigentlich nicht zustimmen kann			+++
■ sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen helfen			++++
■ sich politisch engagieren	-		+++

*Erläuterungen:*  
Rotierte Varimax-Faktorladungen auf den Faktoren zwischen Minimum -1 und Maximum +1:  
Einmal + bzw. - bedeutet + bzw. -0.2.

(Quelle: 14 Shell-Jugendstudie 2002, S. 156)

Der Oberbegriff „Konvention/Leistung“ vereinigt die Wertorientierungen die, auf Selbstbeherrschung und Selbstkontrolle ausgerichtet sind. Konventionen sind auf die Erhaltung sozialer Regeln ausgerichtet. Von den meisten Menschen werden Konventionen hoch bewertet, da sie das Zusammenleben erleichtern und offizielle Abläufe ermöglichen. Diesem Komplex könnte man mühelos die so genannten Sekundärtugenden der Disziplin, der Pünktlichkeit, Höflichkeit usw. zuordnen. Es ist bereits bekannt, dass solche Sekundärtugenden bzw. Konventionen von weiblichen Jugendlichen meist höher oder zumindest gleich hoch bewertet werden als von männlichen Jugendlichen.

Das zweite Wertmuster vereint hedonistische, materielle und durchsetzungsorientierte Elemente in sehr enger Kombination („Materialismus/Hedonismus“). Diese Orientierungen werden wiederum von männlichen Jugendlichen entweder absolut oder relativ höher bewertet als von Mädchen oder jungen Frauen, im Besonderen „Macht und Einfluss“.

Ein weiteres Muster der Wertorientierungen verknüpft Toleranz, Kreativität sowie Engagementswerte in einem Komplex. Es wird speziell vom sozialen Engagement bestimmt. Genau wie bei denen der „Konvention“ gibt es (außer beim politischen Engagement) eine durchweg höhere Bewertung bei der weiblichen Jugend.

Zwei der Muster „Kreativität/Engagement“ und „Materialismus/Hedonismus“ haben vorrangig etwas mit Wünschen nach Selbstverwirklichung und Selbstentfaltung bei Jugendlichen zu tun. Allerdings richtet sich das weibliche auf kreativ-tolerantes Engagement, das männliche dagegen auf eine robust-lebenskräftige Expansion (ebd., S. 155 – 156).

Die Struktur der Wertorientierungen ändert sich in der aktuellen Shell-Jugendstudie (Abb. 29 a) jedoch erheblich.

*Abb. 29 a Faktorstrukturen der Wertorientierungen in der 14. Shell-Jugendstudie 2002  
- Jugendliche im Alter zwischen 12 und 25 Jahren –*

	Konvention/ Kreativität	Materialismus/ (Hedonismus)	Politik- engagement
■ Gesetz und Ordnung respektieren	+++		
■ nach Sicherheit streben	+++	+	
■ fleißig und ehrgeizig sein	+++	+	
■ einen hohen Lebensstandard haben	++	++++	
■ Macht und Einfluss haben		++++	+
■ sich und seine Bedürfnisse gegen andere durchsetzen	+	++	
■ das Leben in vollen Zügen genießen		++	
■ seine eigene Phantasie und Kreativität entwickeln	+++		+
■ auch solche Meinungen tolerieren, denen man eigentlich nicht zustimmen kann	+++		
■ sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen helfen	++		++
■ sich politisch engagieren			++++

*Erläuterungen:*  
Rotierte Varimax-Faktorladungen auf den Faktoren zwischen Minimum -1 und Maximum +1:  
Einmal + bzw. - bedeutet + bzw. -0.2.

*Shell Jugendstudie 2002 – Infratest Sozialforschung*

(Quelle: 14. Shell-Jugendstudie 2002, S. 157)

Zunächst ist das Erscheinungsbild unübersichtlicher als 1987/88, da es mehr Überlappungen zwischen den einzelnen Wertorientierungen gibt. Auf den zweiten Blick ergibt sich ein erstaunliches Bild: Wertorientierungen, die 1987/88 noch auf dem Muster „Kreativität/Engagement“ angesiedelt waren, findet man nun auf dem Muster „Konvention/Leistung“, die somit in „Konvention/Kreativität“ umzetaufen ist. In erster Linie betrifft das die Toleranz und die Kreativität, während das soziale Engagement gleichwohl eine Beziehung zur einzigen weiblichen Wertorientierung des dritten Faktors „politisches Engagement“ als auch eine Beziehung zum neuen Faktor „Konvention/Kreativität“

entwickelt. Da diese Veränderung zunächst sehr überrascht, wurde dazu eine Reihe von Kontrollen durchgeführt.

Die neue Struktur lässt sich beispielsweise auch getrennt für weibliche und männliche Jugendliche abbilden, wobei das Politikmuster bei den Jungen und jungen Männern mehr von der Macht her bestimmt ist und bei den Mädchen und jungen Frauen mehr vom Sozialen her. Die beiden Geschlechter prägen aber eine ähnliche unmittelbare Synthese aus Wertorientierungen der Selbstbeherrschung bzw. Selbstkontrolle sowie Toleranz und Kreativitätswerten aus, also Orientierungen, die der Selbstverwirklichung und der Selbstentfaltung zuzuordnen sind.

Sowohl bei den weiblichen wie auch bei den männlichen Jugendlichen isoliert sich die Orientierung „politisches Engagement“ weitgehend von diesen genannten Selbstentfaltungswerten. Diese unerwartet neuartige Struktur ließ sich in allen Altersgruppen finden. Vergleichsdaten von Infratest für die Gesamtbevölkerung deuten jedoch darauf hin, dass die neuartige Struktur von Wertorientierungen der Selbstentfaltung/Selbstverwirklichung und der Selbstkontrolle/Selbstbeherrschung bis heute noch ein Jugendphänomen und in der breiten Bevölkerung noch nicht so stark zu beobachten ist (ebd., S. 156-158).

**Das bedeutet, dass es vielen Jugendlichen heute nicht schwer fällt, Wertorientierungen, die eher noch den herkömmlichen Bestand der Werte ausmachen, mit modernen Wertorientierungen eng zu verknüpfen, während Erwachsene hier doch noch eine deutlichere Grenzlinie ziehen (ebd., S. 158). Die Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey 2003 belegen, dass die Tendenz, die unterschiedlichen Wertebereiche miteinander zu verknüpfen, bei den 12- bis 15-Jährigen noch größer ist, als bei den 16- bis 29-Jährigen (GILLE 2006, S. 144).**

**Es scheint, dass vielen Jugendlichen der Jahrzehnte lange Wertkonflikt zwischen Werten der Selbstbeherrschung bzw. der Selbstkontrolle und Werten der Selbstverwirklichung bzw. der Selbstentfaltung gar nicht mehr bekannt oder angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Agenda nicht mehr verständlich ist. Ganz im pragmatischen Sinne bewerten Jugendliche die vorgegebenen Werte heute danach, ob sie ihnen im gegenwärtigen oder zukünftigen Leben nützlich und für sie sinnvoll sind. Somit sind die Jugendlichen Trendsetter eines individuellen Wertkonzeptes, das Werte vorwiegend vom persönlichen Nutzenkalkül her beurteilt. Es geht also nicht einfach um**

**den Beitrag von Objekten für die materielle Bedürfnisbefriedigung, sondern auch um den Nutzen von Wertorientierungen für ein bestimmtes Lebenskonzept.**

So wird die Wertorientierung „politisches Engagement“ nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ wegen der immer geringeren Verknüpfung mit den dominierenden Lebensorientierungen der Jugendlichen aus dem jugendlichen Lebenskonzept herausgedrängt, weil es den entsprechenden Nutzen nicht erbringt. Politische Aktualität sowie Kreativität fallen im Verständnis der jüngeren Generation immer weiter auseinander. Im weiblichen Lebenszuschnitt erfüllt insbesondere „soziales Engagement“ eine tragende Rolle zur Stiftung von Lebenssinn. Im männlichen Lebenszuschnitt kommt, wie im Faktor „Materialismus/Hedonismus“ zu erkennen ist, ein robuster Materialismus verstärkt zum Tragen. Somit liegt im Wertesystem der Jugend die entscheidende Spannungslinie zwischen robusten Materialismus auf der einen Seite und sozialem Idealismus auf der anderen Seite.

**Der jugendliche Wertkonflikt dreht sich so hauptsächlich um die Frage, ob man die eigenen Interessen völlig in den Vordergrund seines Lebenskonzeptes stellt oder ob man bereit ist, sich für andere zu engagieren.**

Diese zunächst von den Geschlechtern gesetzte Spannungslinie kristallisiert sich im Verlauf der Untersuchung auch als eine soziale Spannungslinie heraus. Der besser gestellte, speziell der besser gebildete Teil der Bevölkerung tendiert zum Engagement für andere und der weniger gut gestellte Teil eher zum robusten Materialismus.

**Im Wertesystem der Jugend verbindet sich der soziale Idealismus – anders als in der breiten Bevölkerung – als Alternative zum robusten Materialismus mit einer Bejahung der Konventionen von Ordnung, Fleiß und Sicherheit.**

Diese doch erhebliche Veränderung kann man sich nicht ohne eine „Neuinterpretation“ dieser Konvention als Nutzwerte für eine engagierte und kreative Lebensführung vorstellen, die andernfalls als nicht realisierbar erscheint.

Der „Kitt“ einer unmittelbaren Wertsynthese aus Konventions- und Selbstentfaltungswerten ist bei den meisten Jugendlichen das Sicherheitsstreben. Die Bedeutung von Sicherheit ist bei den Mädchen und jungen Frauen seit 1987/88 besonders stark angestiegen, jedoch auch bei den männlichen Jugendlichen wichtiger geworden. Über den gesamten Datensatz der Shell-

Jugendstudie hinaus weist dieses gestiegene Sicherheitsstreben eine hohe Einzelkorrelation mit der Kreativität auf, die fast ebenso hoch ist wie die mit dem Respekt vor Ordnung und Gesetz. Ebenfalls besteht eine hohe Einzelkorrelation zum sozialen Engagement (14. SHELL-Studie 2002, S. 156 – 159).

Das Phänomen einer Synthese von Konventionswerten mit Engagement- Kreativitätswerten ist für die Werteforschung im Prinzip nichts Neues. Bereits seit den 1970er Jahren beobachtet Helmut Klages eine Gruppe in der Bevölkerung, die eine solche Wertesynthese zustande bringt. Diese Gruppe, die auch in der Jugend vertreten ist, nannte er „Aktive Realisten“ (HILLMANN 2001, S. 25 – 26; 14. SCHELL-JUGENDSTUDIE 2002, S. 159 – 160).

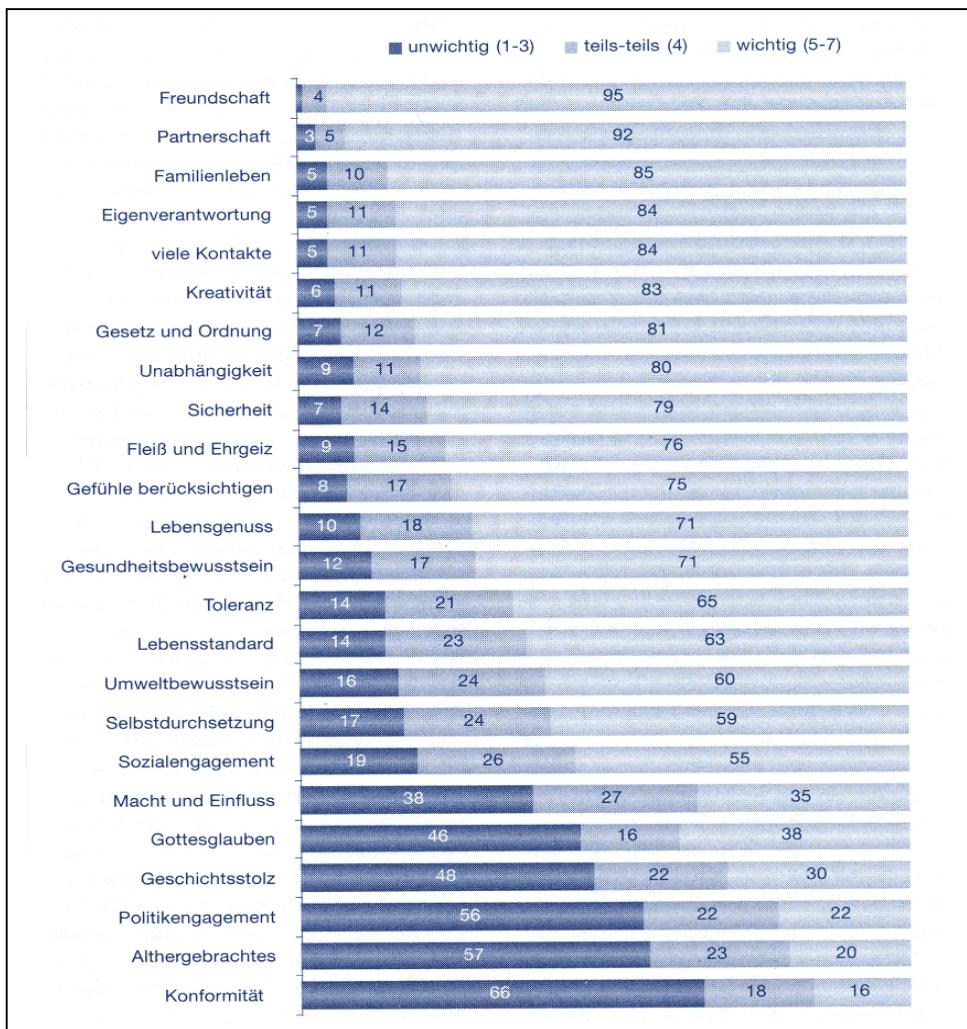
Bei den „Aktiven Realisten“ handelt es sich um Personen, bei denen alle drei Wertbereiche (Pflicht- und Akzeptanzwerte sowie Selbstentfaltungswerte) verhältnismäßig hoch ausgeprägt sind. Sie umfassten 1993 in Westdeutschland 34 % der Bevölkerung. Dieser Bevölkerungsteil verteilte sich etwa gleichmäßig über die Altersklassen. „Aktive Realisten“ sind dazu in der Lage, auf die verschiedenartigsten Herausforderungen pragmatisch zu reagieren, gleichzeitig jedoch auch – mit starker Erfolgs- und Aufstiegsorientierung – ein hohes Niveau von nationaler Eigenverantwortung und Aktivität anzustreben bzw. gegebenenfalls auch auszufüllen (HILLMANN 2001, S. 26).

**„Allerdings ist die nunmehrige Verknüpfung von Konventionswerten mit Kreativität und Engagementswerten in der gesamten Jugend neuartig und hat weitreichende Folgen. War die Wertesynthese bisher bei einem Wertetyp unter anderen zu finden, so muss sie nunmehr als Leitmotiv der Jugendkultur angesehen werden, an das sich die Mehrheit der Jugend anlehnt.“** (14. SHELL-Jugendstudie, 2002: 160)

### **3.2.2. Wertorientierung der heutigen Jugend**

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf die Aussagen von Jugendlichen aus Gesamtdeutschland. Die Jugendlichen aus der ehemaligen DDR wurden hier in die Betrachtung mit einbezogen.

*Abb. 30 Wertorientierungen – Wichtigkeit für die Lebensgestaltung*  
*- Jugendliche im Alter von 12 – 25 Jahren -*  
*(Angaben in %)*



(Quelle: 14. Shell-Studie 2002, S. 143)

Die Abbildung 30 zeigt, dass fast allen Jugendlichen Freundschaft (95 %) sowie Partnerschaft (92 %) wichtig sind. Die Wertorientierung „ein gutes Familienleben führen“ wird von etwas weniger Jugendlichen, aber dennoch von über 80 % der Befragten, geschätzt. Ebenso viele möchten „eigenverantwortlich handeln und leben“ sowie „viele Kontakte zu anderen Menschen pflegen.“ Somit stellen diese Wertorientierungen die übergreifenden Grundwerte der jungen Generation dar, ohne die kaum auch ein Jugendlicher auskommt. Die sozialen Grundwerte beziehen sich auf ein harmonisches Privatleben, auf Bedürfnisse nach sozialem Austausch und Geselligkeit sowie auf den Anspruch auf eine selbstbestimmte Lebensführung. Dieser Wertekomplex hat einerseits Normalcharakter und andererseits eine enge Beziehung zu persönlichen Ansprüchen und Bedürfnissen. Er drückt den Wunsch einer Person nach

einem eigenständigen und zugleich sozial integrierten Leben aus sowie ferner die Bereitschaft, diesen Normen entsprechend zu leben.

Betrachtet man die Rangfolge der Wertorientierungen in dieser Abbildung weiter, dann folgt eine zweite Wertegruppe, die von knapp 80 % der Jugendlichen für wichtig erachtet wird. Dabei handelt es sich um den Wunsch „seine eigene Kreativität zu entwickeln“ und „von anderen unabhängig zu sein“; das Streben nach „Sicherheit“ sowie letztlich „Gesetz und Ordnung zu respektieren“. Wenn die Jugendlichen eine zentrale Norm wie „Gesetz und Ordnung respektieren“ etwa genauso wichtig finden wie die eigene Kreativitätsentwicklung sowie ihre Unabhängigkeit fast ähnlich stark betonen wie ihr Streben nach Sicherheit, dann zeigt sich daran, dass das Negativszenario des Wertewandels nicht eingetreten ist. Bei der heutigen Jugend stehen Aspekte der Selbstzurücknahme und Selbstentfaltung eher im Einklang als in Opposition.

Dieses Phänomen lässt sich auch bei der dritten Wertegruppe, welche von 71 % - 76 % der Jugendlichen als „wichtig“ bewertet wird, erkennen. Zu 76 % finden es Jugendliche wichtig, „ehrgeizig und fleißig“ zu sein und bringen damit zum Ausdruck, dass sie eine weitere sehr wichtige soziale Norm anerkennen. Es geht hierbei um die Anerkennung der sozialen Leistungsordnung. Dem Leistungsstreben eher nachgeordnet ist die Orientierung, „die guten Dinge des Lebens genießen“, die 71 % der Jugendlichen für wichtig halten. „Bei Entscheidungen auch seine Gefühle zu berücksichtigen“ (75 % wichtig) bezeichnet einen gewissen Stil, auf Umweltanforderungen zu reagieren. Hier bewerten die Jugendlichen aber auch indirekt das Entscheidungskriterium der „menschlichen Gefühle“, welches von vielen positiv angesehen wird. Die Wertorientierung „Gesundheitsbewusst leben“ (71 % wichtig) entspricht wiederum einer sozialen Norm, die in Bildungseinrichtungen und im Elternhaus mehr oder weniger gefordert oder propagiert wird. Sie steht in enger Beziehung zum „umweltbewussten Verhalten“, das von ungefähr 60 % der Jugendlichen für wichtig erachtet wird. Allerdings ist ein „allseitig umweltbewusstes Leben zu führen“ erst seit den letzten Jahrzehnten eine klar formulierte Norm. Eine ebenfalls in den letzten Jahrzehnten aufgewertete Norm ist „andere Meinungen zu tolerieren“, die 65 % der Jugendlichen wichtig finden. Eine weitere, in der sozialstaatlichen Gesellschaft schon länger etablierten Norm: „Sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen helfen“ wurde lediglich von einer knappen Mehrheit (55 %) der Jugendlichen eindeutig bejaht. Dahingegen wird von den Jugendlichen „sich und seine Bedürfnisse gegen andere durchzusetzen“ mit 60 % höher bewertet, eine dezidiert auf die persönlichen Bedürfnisse bezogene Orientierung, ebenfalls

wie der bedürfnisbezogene Wunsch nach einem „hohen Lebensstandard“, der von 63 % der Jugendlichen als wichtig erachtet wird.

Insgesamt betrachtet verschiebt sich – vom Gesetzes- und Ordnungsaspekt über das Gesundheits- und Umweltbewusstsein hin zu sozialer Hilfsbereitschaft und Toleranz – der Charakter der Normen von Soll- und Muss-Normen hin zu Kann-Normen. Das bedeutet, der Charakter der Freiwilligkeit der Befolgung nimmt zu und die soziale Sanktionierung bei Nichtbefolgung nimmt deutlich ab. Außerdem sind moderne Normen wie Umweltbewusstsein und Toleranz nicht durch längere Gewohnheit oder Tradition legitimiert wie herkömmliche Normen, wie z. B. Fleiß und Ehrgeiz oder der Gesetzes- oder Ordnungsaspekt.

Das graphische Bild ändert sich im unteren Teil der Abbildung 30 recht deutlich. Die deutliche Zunahme der dunkel unterlegten Anteile der „Unwichtigkeit“ wird augenscheinlich. Ein sehr eindeutiger, mehrheitlicher (66 %) Unwert ist die Orientierung auf Konformität: „Das tun, was die anderen tun.“

Dies korrespondiert mit der – im oberen Teil der Abbildung – dargestellten hohen Schätzung persönlicher Eigenständigkeit. Ein weniger intensives Verhältnis entwickelt ein größerer Teil der Jugendlichen zu einem weiteren, eng zusammenhängenden Komplex von Wertorientierungen. Besonders betrifft das die Wichtigkeit „am Althergebrachten festzuhalten“ (51 % unwichtig); etwas weniger (48 % unwichtig) den Satz „Stolz auf die deutsche Geschichte“ sowie den „Glauben an Gott“ (46 % unwichtig).

Bezüglich der Religiosität gibt es die größte Polarisierung. 38 % bewerten den Glauben an Gott als „wichtig“ und 46 % bewerten den Glauben als „unwichtig“. Die Polarisierung geht einerseits auf die erhöhte Wichtigkeit der Religiosität bei Ausländern sowie eines Teils der Jugend aus den alten Bundesländern und andererseits auf die besonders niedrige Wichtigkeit der Religiosität bei Jugendlichen aus den neuen Bundesländern zurück.

In den Bereich mehrheitlich als unwichtig bewerteter Orientierungen reiht sich auch das politische Engagement ein (56 % unwichtig). Diese Orientierung hat zumindest im Tenor der Bildungseinrichtungen und der Öffentlichkeit auch normativen Charakter. Allerdings ist der Kann-Charakter völlig dominant, denn es gibt keinerlei Sanktionen bei Nichtbefolgung. Also muss ein hoher Überzeugungs- oder Reifegrad vorliegen, wenn die Norm dennoch eingehalten bzw. hoch geschätzt werden soll.

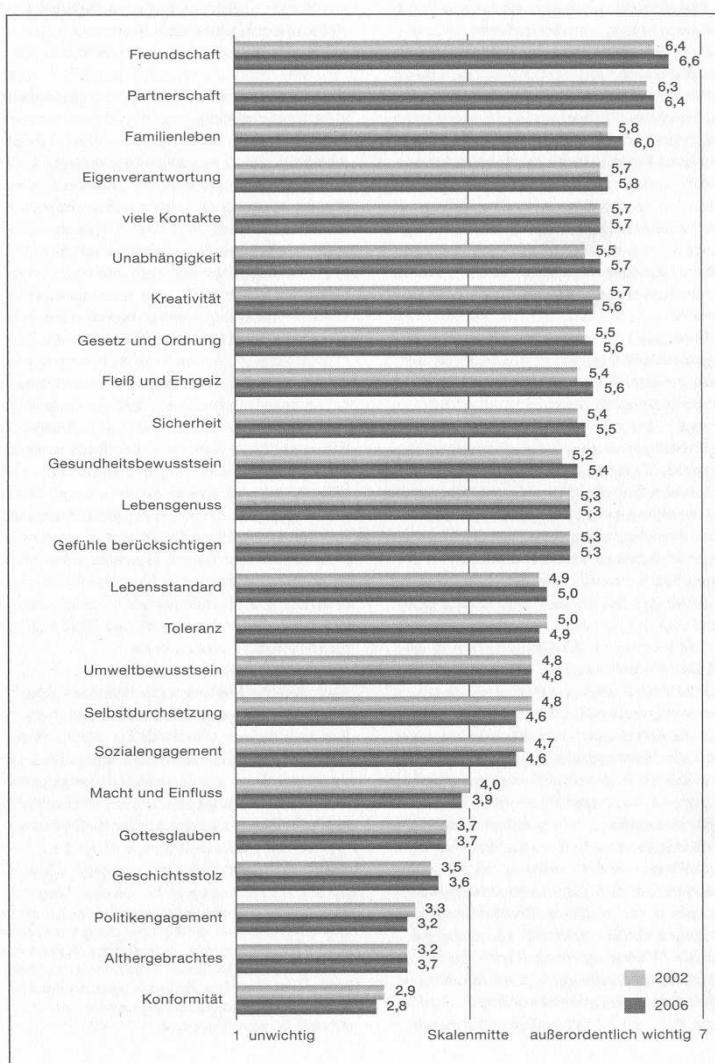
Die Jugendlichen bewerten das Streben nach „Macht und Einfluss“ höher (nur 38 % unwichtig) als das politische Engagement. Bei der Bewertung des Strebens nach „Macht und

Einfluss“ herrscht eine starke Polarisierung vor: 35 % der Jugendlichen finden es wichtig, dagegen 38 % unwichtig.

Im Wertesystem der Jugend wird somit Engagement als ökologische und soziale Aktivität viel mehr geschätzt statt Engagement als ausdrücklich klassisch-politische Aktivität. Die demonstrative Ablehnung der Wertorientierung „sich politisch engagieren“ bei recht vielen Jugendlichen spiegelt ihre reservierte Haltung gegenüber dem aktuellen Politikbetrieb wieder (ebd., S. 142 – 146).

Wenn man nun weiterführend den Trend der Wertorientierungen zwischen 2002 und 2006 betrachtet, fällt auf, dass es einige interessante Veränderungen gab (Abb. 31).

*Abb. 31 Werteorientierungen – Wichtigkeit für die Lebensgestaltung  
– Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren (Mittelwerte 1 bis 7) –*



(Quelle: 15. Shell-Jugendstudie 2006, S. 177)

Insgesamt überwiegt jedoch der Eindruck, dass das jugendliche Wertesystem recht stabil geblieben ist. Sechs deutliche Veränderungen stehen hier achtzehn weitgehend stabilen Wertorientierungen gegenüber.<sup>15</sup> Interessant ist dabei, dass fünf von sechs Veränderungen Anstiege sind. Das heißt, was bereits 2002 im Zentrum des Wertesystems der jungen Generation stand, hat 2006 fast immer seine Bedeutung noch weiter verstärkt (15. Shell-Jugendstudie 2006, S. 176).

Ausgehend von einem bereits im Jahr 2002 sehr hohen Niveau werden beispielsweise die Netzwerke der Freunde sowie der Familie inzwischen noch höher bewertet. Ferner ist ihnen noch wichtiger geworden „von anderen unabhängig zu sein“. Diese gleichläufige Aufwertung sozialer Unabhängigkeit und sozialer Bindung muss kein Widerspruch sein. Man kann es so interpretieren, dass die wichtiger gewordenen sozialen Beziehungen dazu beitragen, die Abhängigkeit „nach außen“ zu verringern und zugleich individuelle Freiräume gewähren. Neben der Stärkung der mikrosozialen Beziehungsebene hat die „Wiedererweckung“ der Sekundärtugenden, die schon in der 14. Shell-Jugendstudie als längerfristiger Prozess beobachtet wurde, auch 2006 Bestand gehabt. So ist der „größte Aufsteiger“ von 2002, die Wertorientierung „Fleiß und Ehrgeiz“ nun sogar noch wichtiger geworden. Somit befindet sich bei Jugendlichen Leistung als Wertorientierung weiterhin im Aufschwung.

Des Weiteren haben Vorsatz und Bewusstsein, sich gesundheitsbewusst zu verhalten, in der jungen Generation an Bedeutung gewonnen.

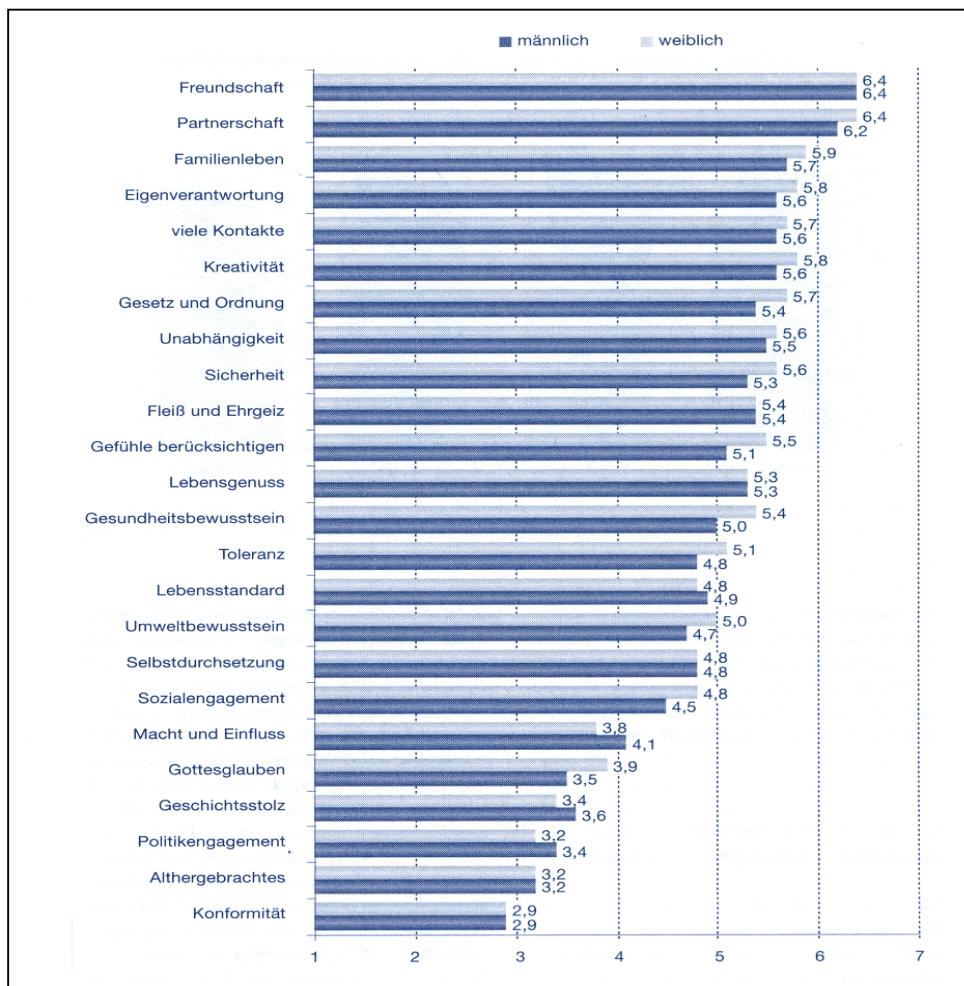
Der untere Teil der Abb. 31 zeigt nur noch die auffällige Veränderung einer Wertorientierung. So betonen 2006 die Jugendlichen deutlich weniger, dass es ihnen wichtig ist, sich anderen gegenüber durchzusetzen. Bemerkenswert ist hier die Gegenläufigkeit zur zunehmenden Wichtigkeit der persönlichen Unabhängigkeit. In beiden Richtungen geht dieser Trend weit mehr von der weiblichen als von der männlichen Jugend aus. (ebd., S 176 – 178)

---

<sup>15</sup> Bei einer großen Stichprobe wie der Shell Jugendstudie gilt, dass Änderungen auf einer 7er-Skala von 0,2 Skalenpunkten signifikant und nennenswert sind. Unterhalb der Grenze spricht man von annähernder Stabilität (15. Shell Jugendstudie 2006, S. 178).

### 3.2.2.1. Besonderheiten der Geschlechter

*Abb.32 Wertorientierung nach Geschlecht – Wichtig für die Lebensgestaltung  
Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren – (Mittelwerte 1 – 7)*



(Quelle: 14. Shell-Jugendstudie 2002, S. 149)

Bei den 6 führenden Wertorientierungen gibt es kaum größere Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Eine leicht stärkere Akzentuierung der Mädchen und jungen Frauen liegt auf Partnerschaft, Familienleben sowie Eigenverantwortung. Allgemein betrachtet haben die weiblichen Jugendlichen ein intensiveres Verhältnis zu Wertorientierungen. Zumindest setzen sie bei zwölf Orientierungen verstärkte Akzente (Skalenabweichungen ab 0,2), männliche Jugendliche hingegen nur in 2 Fällen. Wichtiger sind den weiblichen Jugendlichen vor allem die besonders „werthaltigen Orientierungen“, die sich auf das Soziale, die Religion sowie auf die Natur beziehen. Die stärkere Nähe von Mädchen und jungen Frauen zu Werten kann man als einen Indikator für die größere Reife weiblicher Jugendlicher interpretieren.

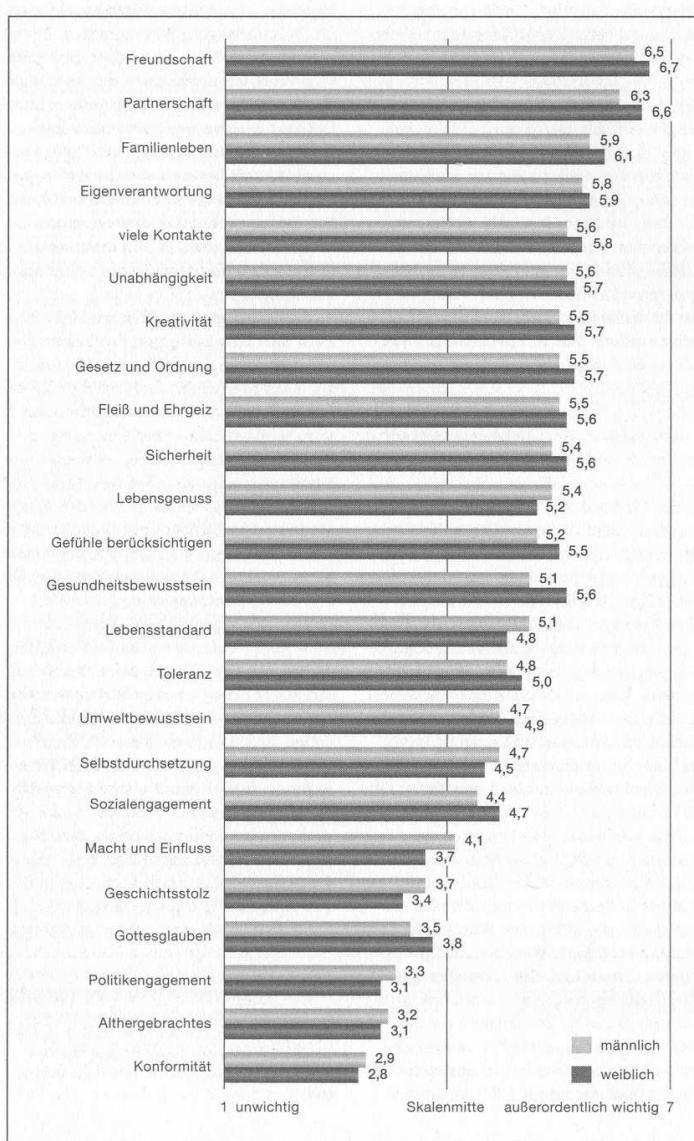
Bei einer Reihe von Wertorientierungen lassen sich deutlich Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen finden (Skalenabweichungen ab 0,3 Punkte).

Weibliche Jugendliche finden den Respekt vor Gesetz und Ordnung sowie die Sicherheit wichtiger als männliche Jugendliche. Ferner betonen Mädchen und junge Frauen ihre Gefühle und ihr Gesundheitsbewusstsein stärker. Sie geben sich sozial hilfsbereiter, religiöser, toleranter und umweltbewusster. Weibliche Jugendliche kann man insgesamt als sicherheitsbewusster und normierter einstufen als männliche.

Bemerkenswert ist die gleiche Bewertung der Orientierungen Durchsetzungsfähigkeit sowie Leistungsorientierung, beides eigentlich eher männliche Stereotypen. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der eher „männlichen“ Wertorientierungen sind mehr in der wechselseitigen Rangfolge als in der absoluten Höhe der Bewertung zu finden. Den männlichen Jugendlichen ist der hohe Lebensstandard wichtiger als das umweltbewusste Verhalten, hingegen das bei den weiblichen Jugendlichen umgekehrt ist. Während die Mädchen und jungen Frauen soziales Engagement und Selbstdurchsetzung etwa gleich gewichten, legen die Jungen und jungen Männer ihre Priorität eher auf die Durchsetzung. Außerdem rangiert bei ihnen der Lebensgenuss vor dem Gesundheitsbewusstsein, bei den weiblichen Jugendlichen ist beides eher ausgewogen. Der einzige männliche Stereotyp, das Jungen und junge Männer auch viel höher bewerten als die weiblichen Jugendlichen, ist Macht und Einfluss (ebd., S. 148 – 150)

Betrachtet man weiterführend die „Wertorientierungen nach Geschlecht“ für das Jahr 2006, fällt auf, dass sich die weibliche Jugend im Zeitverlauf bei der Wertegruppe der „privaten Harmonie“ (gute Freunde haben, einen Partner haben, ein gutes Familienleben führen, eigenverantwortlich leben und handeln sowie viele Kontakte zu anderen Menschen haben) – von der männlichen weiter abgesetzt hat, da bei ihr über die meisten Werte hinweg größere Zunahmen stattfanden. (Abb. 33)

*Abb. 33 Wertorientierungen nach Geschlecht  
- Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren (Mittelwerte 1-7) -*



(Quelle: 15. Shell-Jugendstudie 2006, S. 182

Bei der Bewertung der einzelnen Facetten der zweiten Wertegruppe der „Individualität“ – (unabhängig sein; eigene Kreativität entwickeln und sich bei seinen Entscheidungen auch von seinen Gefühlen leiten lassen) – fällt auf, dass gerade die „Entwicklung und Kreativität“ und die „Aufmerksamkeit für die eigenen Gefühle“ bei weiblichen Jugendlichen – bereits wie 2002 – höher geschätzt werden als bei der männlichen Jugend. Somit bewertet die weibliche Jugend weiterhin die Wertegruppe der „Privaten Harmonie“ und mehr noch die Wertegruppe der „Individualität“ höher als die männliche.

Bei der Wertegruppe „Übergreifendes Lebensbewusstsein“ – (an Gott glauben; gesundheitsbewußt leben; sich unter allen Umständen umweltbewusst verhalten) – erkennt

man, dass dieser Typ ausgreifenden Wertebewusstseins weiterhin in allen Dimensionen (Ökologie, Religiosität, Gesundheit) von Mädchen/jungen Frauen stärker vertreten wird als von Jungen/jungen Männern. Diese Wertegruppe zeigt den größten Wertunterschied zwischen den Geschlechtern an.

Auch steht die weibliche Jugend der Gruppe der Sekundärtugenden näher als die männliche. Eine Ausnahme bilden „Fleiß und Ehrgeiz“, die von beiden etwa ähnlich bewertet werden. Nach wie vor setzen bei Ordnung, Legalität und Sicherheit weibliche Jugendliche stärkere Akzente als männliche.

Die sozial-karitative als die höher bewertete der zwei Orientierungen des „öffentlichen Engagements“ wird von den weiblichen Jugendlichen höher als von den männlichen Jugendlichen bewertet. Politisches Engagement wird inzwischen durch die männliche Jugend signifikant wichtiger genommen als von der weiblichen Jugend, jedoch von der Ausprägung her auf einem sehr niedrigen Niveau.

Die Wertgruppe „Materialismus und Hedonismus“ – die die junge Generation deutlich von der Bevölkerung abhebt – ist der einzige Wertebereich, in dem die Jungen und jungen Männer gegenüber den Mädchen und jungen Frauen durchgehend „führend“ sind. „Macht und Einfluss haben“, „einen hohen Lebensstandard haben“ oder „die guten Dinge des Lebens in vollen Zügen genießen“ – diese Dinge bewertete die männliche Jugend bereits 2002 höher als die weibliche Jugend. Seitdem hat sich das Ungleichgewicht sogar noch verstärkt, speziell bei der materiellen Orientierung und der Selbstdurchsetzung. Somit hat die weibliche Jugend inzwischen ein weniger „robustes“ Wertesystem als 2002.

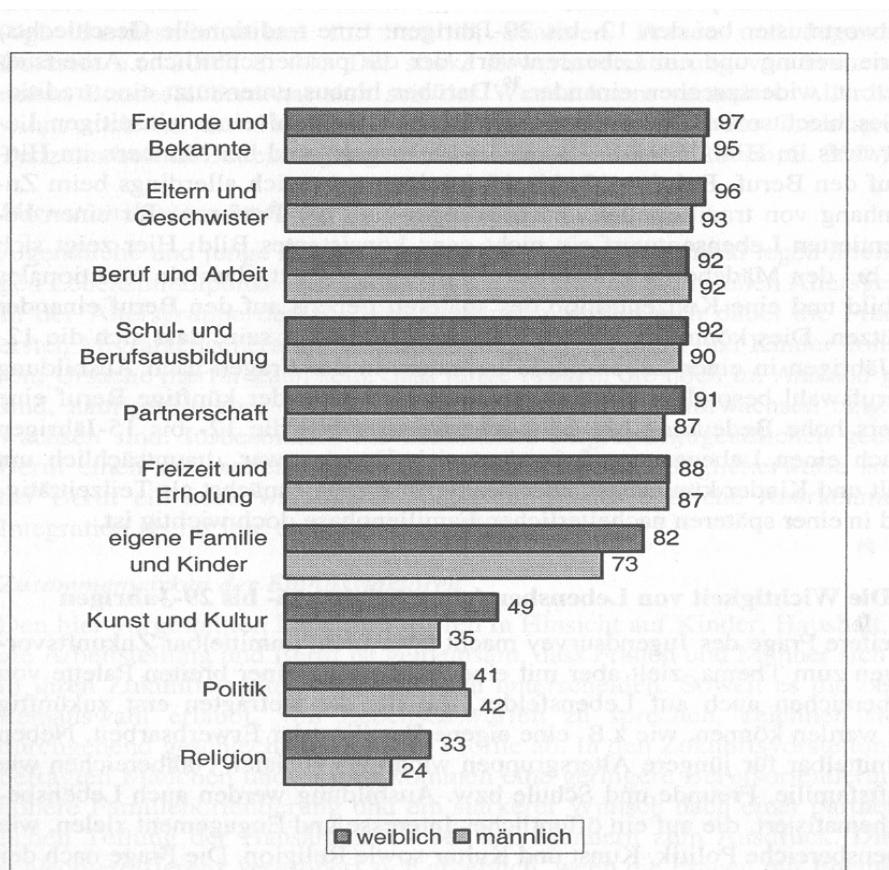
Der Wertekomplex „Konformität“ und „Tradition“ wird in beiden Geschlechtern am niedrigsten bewertet. „Althergebrachtes“ aktiviert beiderseits ebenso wenig wie die Konformität des „Tuns, was die anderen auch tun“ die Werteenergien. Etwas mehr ist „Partialisches Geschichtsbewusstsein“ bei den männlichen Jugendlichen zu beobachten als bei weiblichen, erreicht aber bei dieser auch nicht das Niveau einer zumindest mäßigen Wertschätzung.

Die Ergebnisse der 14. Shell-Jugendstudie können somit bestätigt werden. Typische Werteunterschiede haben sich sogar noch verstärkt. Mädchen und junge Frauen setzen bei den Leitlinien ihrer Lebensführung auch 2006 mehr als die männliche Jugend auf die Sekundärtugenden. Außerdem ist ihre Lebensauffassung auf die Entwicklung ihrer Individualität hin ausgerichtet. Die männlichen Jugendlichen betonen dagegen vermehrt

robuste Werteespekte im Sinne von Selbstdurchsetzung und Macht (15. Shell-Jugendstudie 2006, S. 181 – 183).

Abschließend sei der Blick noch einmal auf die Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey 2003 – hinsichtlich der „Wichtigkeit der Lebensbereiche bei den 15- bis 29-jährigen nach Geschlecht“ gerichtet (Abb. 34)

*Abb. 34 Wichtigkeit von Lebensbereichen bei den 16- bis 29-Jährigen nach Geschlecht (in Prozent)<sup>16</sup>*



(Quelle: GILLE 2006, S. 196)

Betrachtet man für das Erhebungsjahr zunächst einmal die beiden wichtigsten Lebensbereiche der 16- bis 29-jährigen, „Freunde und Bekannte“ sowie „Eltern und Geschwister“, wird sichtbar, dass sich kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern abzeichnen, nur eine geringe Gewichtung auf der weiblichen Seite mit 97 % zu 96 % und 96 % zu 93 %.

<sup>16</sup> In Prozent der Zustimmung, Skalenzpunkte 5 bis 7 einer Skala von 1 (=überhaupt nicht wichtig) bis 7 (= sehr wichtig), Reihenfolge der Items nach Höhe der Zustimmung „gesamt“ sortiert

Darüber hinaus fällt auf, dass die Mädchen und jungen Frauen sowohl der „eigenen Familie“ als auch der „Partnerschaft“ mehr Gewicht verleihen als die Jungen und jungen Männer. Somit erweisen sich die weiblichen Befragten als stärker familienorientiert.

Eine weitere deutliche Präferenz der weiblichen Befragten findet sich bei den Bereichen „Kunst und Kultur“ sowie „Religion“.

Für die Bewertung von „Beruf und Arbeit“ zeichnen sich keine Geschlechterunterschiede ab. Dies zeigt, wie selbstverständlich sowie gleichermaßen zentral für junge Männer und Frauen die eigene (künftige) Erwerbsarbeit für das Leben ist.

Der einzige Bereich, den die männlichen 16- bis 29-Jährigen leicht stärker gewichten, ist der Bereich Politik.

In den anderen beiden Bereichen gibt es kaum nennenswerte Unterschiede zwischen den Geschlechtern (GILLE 2006, S. 195 ff.).

#### **4. Erziehungsgrundlagen**

Die vorangegangenen Kapitel machen deutlich: Die deutsche Gesellschaft verändert sich ständig. Unsere soziale Struktur, der familiäre Aufbau und die gesellschaftlichen Werte in Bezug auf familiäre Erziehung sind jedoch nur einige der Gebiete, die sich in den letzten Jahren drastisch verändert haben (LÜHNING/RINGEISEN-TANNHOF 2003, S. 12; SCHILLER/BRYANT 2003, S. 5). Von den gesellschaftlichen Veränderungen wurden wir völlig überrascht. „Das Chaos der Unübersichtlichkeit, Komplexität und Pluralität hat den Menschen in der zweiten Hälfte des vergangenen 20. Jahrhunderts vollständig unvorbereitet getroffen.“ (WYRWA, 2001: 12)

Blicken wir auf unsere Geschichte zurück, stellen wir fest, dass es gerade Verpflichtung, Geduld, Loyalität und Unabhängigkeit waren, die zur Heilung von Polio, zur Durchführung von Herztransplantationen, zu Penicillin, elektrischem Licht, zum Telefon und zur Landung auf dem Mond geführt haben. **Es ist an der Zeit zu entscheiden, welche Werte für die Zukunft unserer Kinder wichtig sind und diese Werte dann im täglichen Leben zu üben** (SCHILLER/BRYANT 2003, S. 5). **Dies ist unser aller Verantwortung, denn wir bringen unseren Kindern immer Werte bei, ob uns das klar ist oder nicht** (ebd., S. 5; ROEBBEN 1995, S. 487). Jedoch wir müssen es bewusst tun. „Die Werte, die wir unseren Kindern bewusst oder unbewusst vermitteln, werden einen großen Einfluss auf die Gesellschaft von morgen haben. Wenn wir das alles dem Zufall überlassen, riskieren wir einen wichtigen Teil

unserer Kultur zu verlieren.“ (SCHILLER/BRYANT, 2003: 5) Je besser die Vermittlung von Werten verlaufen ist, desto mutiger werden die Kinder und Jugendlichen in ihre Zukunft aufbrechen (FERRO/JEAMMET 2001, S. 130).

Bei den Eltern ist heute jedoch häufig eine große Unsicherheit zu erkennen, ob sie überhaupt Werte vermitteln wollen bzw. sollen und wenn ja, welche Werte das sein könnten und wie diese zu vermitteln sind (BORG/LAUFFS/JANUSZEWSKI 1997, S. 151; HONKANEN/SCHOBERTH 2003, S. 16-17; VOSSLER 2007, S. 61). „Viele Mütter und Väter sind verunsichert und insbesondere die, die keine geeigneten Vorbilder in ihrer Kindheit hatten.“ (LÜHNING/RINGEISEN-TANNHOF, 2003: 12). Es gibt eine gewisse Angst davor, Orientierungen und Regeln vorzugeben, stattdessen sollen die Kinder eigene Orientierungen entwickeln. Aber wie? Wenn doch kein Angebot gemacht wird, wie soll es dann hinterfragt werden?

Ausprobieren und Unsicherheit prägt daher die Handlungen zahlreicher Kinder und Jugendlicher. Unklare Generationsgrenzen, unklare Rollenverteilungen sowie die Angst der Eltern, ihren Kindern gegenüber klare Positionen zu beziehen und ihnen Orientierungspunkte zu geben, an denen Kinder sich reiben und mit denen sie sich auseinandersetzen können, fördert Ängstlichkeit und Unsicherheit bei den Kindern (BORG-LAUFFS/JANUSZEWSKI 1997, S. 151). „Kinder und Jugendliche brauchen eine Orientierung für ihr Leben, und sie suchen sie auch.“ (GEBAUER/HÜTHER, 2002: 86) Befriedigende und sinnvolle Entscheidungen kann der junge Mensch nur treffen, wenn ihm Orientierungs- und Identifikationsmöglichkeiten geboten werden. Dies zu leisten ist eine Aufgabe aller Erwachsener, **aber insbesondere eine Aufgabe der Familie** (ROTHE 1993, S. 112).

Die Familie ist im Normalfall die erste Sozialisationsinstanz im Leben eines Menschen und prägt seine Persönlichkeit nachhaltig (GEULEN 1994, S. 103; HELSPER 1995, S. 76).

Es ist Aufgabe der Eltern sich intensiv um ihre Kinder zu kümmern. Sie haben Verantwortung sowie Pflichten gegenüber ihren Kindern, von denen sie niemand entbinden kann (MARX 2003, S. 40). „**Alle wissenschaftlichen Untersuchungen sagen uns, dass Kinder maßgeblich von ihrer Familie geprägt werden.**“ (ebd.)

Die Kinder werden vom Verhalten ihrer Umgebung, besonders von ihren Eltern, geprägt und auch von dem beeinflusst, was diese ihrerseits von ihren Eltern gelernt haben (FERRO/JEAMMET 2001, S. 22). Renate Schmidt – ehemalige Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – betont: Selbst „eine qualitativ gute Betreuung kann unseren Kindern die Familie nicht ersetzen. Hier entstehen Vertrauen, Selbstbewusstsein und

Bindung. Zentrale Werte, Tugenden und Regeln, die für den Zusammenhalt unserer Gesellschaft unerlässlich sind, werden von den Eltern vermittelt. Aber auch die Bildungsmöglichkeiten und späteren Chancen auf dem beruflichen Lebensweg werden hier vorgeprägt.“ (ebd., 2003: 4)

Der Titel eines Buches von Jinina PREKOP und Christel SCHWEIZER lautet: „Kinder sind Gäste, die nach dem Weg fragen.“ Sie sind unser aller Gäste, jedoch insbesondere die Gäste ihrer Eltern. Sie sind es für eine begrenzte Zeit ihrer Kindheit und auch Jugend. Danach gehen die Jugendlichen ihren Weg alleine. Mehr oder weniger sicher, mehr oder weniger konsequent und mehr oder weniger glücklich – was auch immer Glück für den Einzelnen bedeutet. Auf welchen Weg führen wir sie? Welche Orientierungshilfen geben wir – und besonders die Eltern – ihnen in einer pluralistischen Welt, in einer multikulturellen Gesellschaft, in einem Umfeld, in dem täglich „heimliche“ Miterzieher präsent sind und in einer Zeit, in der auf Familie und Ehe die Grundvoraussetzungen halbwegs stabiler, sozialer Systeme doch immer weniger zutreffen (ROTHE 1993, S. 109)?

Welche Aspekte sind als Basis für eine wirkungsvolle, positive Erziehung wesentlich? Wozu sollen Eltern ihre Kinder anleiten? Woher können Eltern noch gesicherte, als allgemeingültig anerkannte Werte sowie die Orientierung für Erziehungsziele nehmen? Worauf können sich Eltern stützen? Was müssen Eltern tun, damit sich ihr Kind zu einer lebensfrohen, selbstbewussten und mitfühlenden Persönlichkeit entwickeln kann? Ja, was brauchen Kinder von ihren Eltern, um sich gut entwickeln zu können? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden.

**„Die Grundvoraussetzung für die Entwicklung eines stabilen Selbstwertgefühls des Kindes ist die Befriedigung seiner Bedürfnisse.“ (HONKANEN – SCHOBERTH, 2003: 36)**

Die Grundbedürfnisse eines Menschen sind dauerhaft; auf jeden Fall ändern sie sich wesentlich weniger als man sich vorstellen kann. Hier wirkt die Psychologie ein wenig konservativ bewahrend: In ihren Augen bleiben die inneren affektiven Bedürfnisse des Menschen dieselben, auch wenn sie in verschiedensten Formen zum Ausdruck kommen, die wiederum Einfluss auf die Art und Weise haben, wie man mit ihnen umgeht: Bedürfnis nach Liebe und Bindung, nach Sicherheit, nach Anerkennung des eigenen Werts, Bestätigung des Selbstbewusstseins (FERRO/JEAMMET 2001, S. 22).

„Diese Grundbedürfnisse können uns, wie groß die Gefahren des Lebens auch sind, Gewissheit über die Qualität dessen geben, was wir weiterzugeben haben, und uns davor bewahren, auf Täuschungen hereinzufallen. Die Veränderungen von Ausdrucksmitteln und Kulturformen ist weniger tiefgreifend, als man glaubt. Bei allen Umwälzungen, die im 20. Jahrhundert stattgefunden haben, bei allem unerhörten technischen Fortschritt sind die Menschen doch nicht zu Außerirdischen geworden.“ (ebd.: 22 – 23 )

Jene Grundbedürfnisse findet man selbst hinter noch so negativen Haltungen. So beispielsweise verbirgt sich hinter so mancher heftigen Nörgelei einiger Jugendlicher die Angst, das grundsätzliche Bedürfnis nach Bindung zu verspüren, sowie das unerträgliche Leid, welches dann entstünde, wenn sie sich dessen bewusst würden.

Bei einem Kind oder Jugendlichen zeigt sich der Mangel an emotionaler Sicherheit in Angriffen gegen sich selbst und seelischen Brüchen. Es fällt solchen Kindern schwer, ihrem Leben Kontinuität zu geben, es kommt zu Denkstörungen, zu Schwierigkeiten, sich um sich selbst – auch um den eigenen Körper zu kümmern (FERRO/JEAMMET 2001, S. 23 ).

„Manchmal prägt die Kindheit das ganze Leben, sie ist die Grundform der Existenz, die sich vornehmlich von ihr ernährt.“ (ebd.) Dies lässt sich auch feststellen bei einem Blick auf historisch bedeutende Persönlichkeiten. So sind beispielsweise bei Charlie Chaplin fast alle Filmszenen bis zum Jahre 1935 Kindheitserinnerungen. Gleichso ist es in Dickens' Romanen oder bei Chagall, der seine Familie, sein Heimatdorf malt. Ebenso ein Teil von Kafkas Werk schöpft aus der Kindheit: Er wurde von seiner Familie, der Schule erdrückt ... (ebd.).

Einer der Hauptvertreter der Bindungstheorie ist der englische Kinderpsychiater BOWLBY, der davon ausgeht, dass besonders in der frühen Entwicklung des Menschen sehr affektive Beziehungen zu den Pflegepersonen aufgebaut werden. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres entwickeln alle Kinder mehr oder weniger stabile Beziehungsmuster zu Personen, von denen sie hauptsächlich betreut werden – in der Regel zu ihren Müttern und Vätern sowie bei regelmäßiger Fremdbetreuung zu weiteren Betreuungspersonen. Das „affektive Band“ soll dem Säugling einerseits Schutz vor lebensbedrohlichen Beeinträchtigungen und anderen Widrigkeiten bieten, auf die er wegen seines noch nicht ausgebildeten Repertoires an Bewältigungsmöglichkeiten nicht angemessen reagieren kann. Andererseits soll die affektive Bindung an eine oder auch mehrere Pflegepersonen eine möglichst sichere Basis für die Erkundung sowie schrittweise Eroberung der Welt darstellen. Damit werden theoretisch zwei miteinander verschränkte Verhaltens- und Motivationssysteme unterstellt, die zum einen einem Bedürfnis nach Bezogenheit oder

Bindung und zum anderen einem Bedürfnis nach Autonomie im Sinne einer eigenständigen Weltaneignung entspringen (FLAMMER 1999, S. 44 f.; SCHNEEWIND 1999, S 110; SUESS 2001, S. 40 ff.).

Eine Bindungsbeziehung in diesem Sinne unterscheidet sich deutlich von dem „Banding“-Konzept, welches von einem prägungsartigen Vorgang gleich unmittelbar nach der Geburt ausgeht, wie KENNEL und KLAUS<sup>17</sup> es in den 1970er Jahren formulierten. In der Vergangenheit hat dieses Konzept zu respektablen Veränderungen in der Praxis von Entbindungskliniken mit ausgeweiteten Möglichkeiten zu Frühkontakt und „Rooming-In“ geführt, jedoch die nachgewiesenen Effekte zeigten sich als wenig nachhaltig: Die Effekte von „Rooming-In“ und Frühkontakt waren nach wenigen Monaten verschwunden und durch bindungsrelevantere Aspekte des Umgangs der Eltern mit ihren Kindern überlagert (SUSS 2001, S. 41).

Das Gedankengut von BOWLBY wurde später insbesondere von Mary AINSWORTH weiterverarbeitet, die aufgrund von umfangreichen Beobachtungen in Uganda und USA u. a. eine Typologie der Bindung aufstellte (FLAMMER 1999, S 44; HOPF 2005, S. 45 und 52 f.).

Die Bindungstheorie nach Mary AINSWORTH unterscheidet drei Klassen von Bindungsarten:

- a) Kinder mit unsicher-vermeidender Bindung an die Bezugsperson
- b) Kinder mit ambivalent-unsicherer Bindung an die Bezugsperson und
- c) Kinder mit sicherer Bindung an die Bezugsperson.

MAIN, KAPLAN und CASSADY<sup>18</sup> (1985) fügten noch dazu:

- d) unsicher-desorientiert (FLAMMER 1999, S. 44, SUSS 201, S. 43 ff.).

Der spezifische Bindungstyp entsteht aus der jeweils spezifischen Interaktion zwischen Mutter/Betreuungsperson und Säugling/Kleinkind. Dabei ist die Feinfühligkeit der Bindungsperson sehr entscheidend, d. h. ihre Wahrnehmung und Interpretation kindlicher Signale sowie ihre angemessene und prompte Reaktion.

Selbstverständlich ist das nicht schlechthin eine feste Eigenschaft der Bindungsperson, sondern teilweise mitbestimmt durch das jeweilige (leicht oder schwer tröstbare, ruhige oder

---

<sup>17</sup> Klaus, M. H., Kennel, J. H., Plumb, N. & Zuehlke, S.: Human maternal behavior at the first contact with her young, Pediatrics 46 (1970), S 187 - 192

<sup>18</sup> Main, H./Kaplan, N./Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing point in attachment theory and research, Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, 66-106

unruhige) Verhalten des Kindes sowie die Lebensumstände (soziale Sicherheit; Erwünschtheit des Kindes etc.) (FLAMMER 1999, S. 44 f.; ZIEGENHAIN 2004, S 33.).

- Sicher gebundene Kinder nutzen ihre Beziehungsperson in der „Fremden Situation“ als sichere Basis zur Erkundung und suchen verstärkt Körperkontakt und Nähe, wenn sie sich belastet oder verunsichert fühlen. Sie balancieren flexibel und moduliert zwischen Erkundungs- und Bindungsverhalten.
- Unsicher-vermeidend gebundene Kinder hingegen nutzen in der „Fremden Situation“ ihre Bindungsperson nicht oder nur eingeschränkt als sichere Basis. Diese Kinder wirken emotional wenig beteiligt. Sie schauen ihre Bindungsperson nicht an oder vermeiden Körperkontakt mit ihr, wenn sie nach kurzer Abwesenheit zurückkommt. Sie unterdrücken oder drosseln ihr Bindungsverhalten und die damit einhergehenden Gefühle und scheinen ihr Interesse und ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf Gegenstände zu konzentrieren. Der Anstieg des Kortisolspiegels bei den Kindern dieser Gruppe zeigte, dass sie in der Situation belastet waren.
- Unsicher-ambivalent gebundene Kinder reagieren in der „Fremden Situation“ sehr belastet und suchen schon vor der kurzen Trennung von der Bindungsperson häufig Körperkontakt mit ihr. Gleichzeitig zeigen sie jedoch deutlichen Widerstand sowie Unzufriedenheit mit diesem Kontakt, reagieren gereizt und ärgerlich und lassen sich von der Bindungsperson nur schwer oder gar nicht beruhigen, wenn diese nach der Trennung zurückkommt (SCHNEEWIND 1999, S. 110 f.; ZIEGENHAIN 2004 a, S. 42).
- Unsicher-desorganisiert gebundene Kinder zeichnen sich in ihrem Verhalten durch ein starkes Oszillieren zwischen Sicherheit und Nähe einerseits und Furcht andererseits aus. Zu beobachten sind unverständlich erscheinende Verhaltensweisen, z. B. Schreien, wenn die jeweilige Bindungsperson den Raum betritt, um sich danach auf den Boden zu werfen. Auch konfligierende Verhaltensweisen, z. B. sich im Kreis drehen und sich dabei der Bindungsperson annähern, sowie regelrechte Trancezustände lassen sich beobachten. Der Erfahrungshintergrund dieser Kinder ist meist geprägt durch psychisch-kranke, sich gegenseitig vor den Kindern prügelnde oder misshandelnde Eltern. Diese Kinder drücken in ihrem Verhalten während der „Fremden Situation“ ganz offensichtlich aus, dass sie in einem unlösbar Dilemma stecken, da die eigenen Eltern gleichzeitig Quelle der Sicherheit, aber auch des Erschreckens sind (SCHNEEWIND 1999, S 110 f.; SUÈSS 2001, S 45 f.).

Nach Auffassung der Bindungstheoretiker wird der Bindungstyp als ein so genanntes Arbeitsmodell („inner working model“ – BOWLBY, 1973)<sup>19</sup> verinnerlicht (FLAMMERR 1999, S. 45; SCHNEEWIND 1999, S. 110). Innere Arbeitsmodelle beschreiben ein übergreifendes Konstrukt für die Regulation und Organisation von Gefühlen, Einschätzungen und Erwartungen über das vermutete Verhalten des anderen sowie des eigenen Verhaltens in emotional bedeutsamen Situationen. Sie nehmen insofern Einfluss auf den Umgang mit nahestehenden Menschen. Sie lassen sich als Ergebnis der Beziehungs(vor)erfahrungen von elterlicher Feinfühligkeit und Verfügbarkeit bzw. mangelnder oder fehlender Feinfühligkeit interpretieren (ZIEGENHAIN 2004a, S. 43 f.).

Wenn Kinder keine sicheren Bindungen erfahren, wird – so die Säuglings- und Bindungsforschung – ihre gesamte Entwicklung beeinträchtigt (GEBAUER/HÜTHER 2002, S. 14 f.).

In der Bindungsqualität lässt sich zunächst ein biologisch begründetes und damit wohl universelles sowie für die weitere Entwicklung wesentliches funktionales Merkmal für die Beziehungsqualität von Kindern und Eltern sehen. Die Art dieser Bindung ist ein erster Indikator für die Beziehungsqualität von Kindern und Eltern. Allerdings wird hier die Funktion der Eltern-Kind-Beziehung reduziert auf die Qualität der dyadischen Beziehung zwischen der Bindungsfigur und dem Kind in der frühen Kindheit. Hierbei werden die Kontingenz mütterlichen Verhaltens sowie die Responsivität der Mutter gegenüber den Bedürfnissen des Neugeborenen als die einflussreichsten Verhaltensweisen für die Entwicklung der Bindung des Kindes gesehen.

Aus bindungstheoretischer Sicht ist die Qualität der frühen Eltern-Kind-Beziehung so bedeutsam, da hier Grundlagen für die weitere sozio-emotionale Entwicklung des Kindes bestehen, was empirisch – durch Längsschnittstudien – belegt wird. Die Stabilität der Bindung – als personenspezifisches Merkmal – über die gesamte Lebensspanne ist allerdings umstritten. Jedoch lässt sich die Bindungsqualität im Sinne einer Grundsteinlegung der eigenen Person zur Umwelt als organisierende Ausgangsbedingung für die weitere Persönlichkeitsentwicklung sowie gar für die Beziehungsgestaltung zu den später eigenen Kindern verstehen. Auch wenn heute umstritten ist, ob Bindungsqualität im Sinne eines überdauernden Personenmerkmals und ob eine Typologisierung von Bindungsqualität der Beschreibung von Bindungsstilen angemessen ist, sprechen doch empirische Befunde dafür, dass familiale Sozialisationsbedingungen ohne Einbeziehung von emotionaler Qualität der Eltern-Kind-Beziehung nicht ausreichen, um die Persönlichkeitsentwicklung zu erklären.

---

<sup>19</sup> Bowlby, J. (1973). Separation: Anxiety and anger, New York: Basic

Unabhängig von der Bindungsforschung ist die emotionale Qualität von Mutter-Kind-Beziehungen auch in der neueren Erziehungsstilforschung erkannt worden (TROMMSDORFF 2001, S. 41 f.). TSCHÖPE-SCHEFFLER spricht in diesem Zusammenhang von „wahrnehmender Liebe“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2005a: 43; ebd., 2006: 70). Sie zeigt sich durch Anteilnahme, Trost, liebevolle Zuwendung und Verständnis. Das Kind erhält die Chance, aus seinem Urvertrauen heraus eigene Schritte zu wagen und zunehmend unabhängig und selbstständig zu werden. Seinen Ausdruck bekommt der emotionale Aspekt beispielsweise durch Lächeln, Blick- und/oder Körperkontakte oder einer zugewandten Haltung (ebd. 2005a, S. 43 ff.; ebd. 2006, S. 70).<sup>20</sup>

„Welche Qualität die Bindung der Kinder an ihre Eltern hat, hängt also von emotionalen und nicht von materiellen Werten ab.“ (LIEBSCHNER-GERDOM, 2002: 38)

Insbesondere die ersten drei Lebensjahre des Kindes sind für seine spätere Entwicklung sehr bedeutsam. Diese Phase ist - wie bereits dargelegt - von so herausragender Bedeutung, da in diesem Zeitraum für den Menschen der Grundstein gelegt wird für seine Fähigkeit, später Bindungen einzugehen (HONKANEN-SCHOBERTH 2003, S. 37). „Entscheidend ist, inwieweit es die Eltern verstehen, die Bedürfnisse des Kindes wahrzunehmen und auf sie einzugehen.“ (ebd.) Ferner sind die ersten Lebensjahre des Kindes für die Herstellung und Stabilisierung von Ordnungen von grundlegender Bedeutung. Ordnung bedeutet hier, dass Kinder kontinuierliche und konstante Zuwendung bekommen, ein stabiles Umfeld haben, klare Regeln und Grenzen kennen und einhalten (WYRWA 2001, S. 103),, d. h. es geht um Struktur und Verbindlichkeit. Verbindlichkeit in dem Sinne, dass die in der Familie geltenden Regeln allen bekannt und einsichtig sind. Werden begründete und abgesprochene Regeln nicht eingehalten, hat das erwartbare Konsequenzen, die nicht nur angedroht, sondern auch durchgeführt werden. Auch Rituale des Alltags, z.B. „Gute-Nacht-Geschichte“ oder Mahlzeiten geben Struktur vor und somit Orientierungen. Dadurch wird eine Kontinuität und Verlässlichkeit ermöglicht, die dem Kind Handlungssicherheit gibt. Das Kind nimmt die Eltern als Identifikationspersonen wahr und lernt so notwendige Grenzen und Regeln zu akzeptieren (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2005a, S. 68 ff.; ebd. 2006, S. 71).

Ferner benötigen Kinder eine anregungsreiche, vielfältige Umgebung, die ihnen intellektuelle, sprachliche, sinnliche und motorische Erfahrungen ermöglicht. Das selbständige Lernen durch Erfahrungen und nicht das „Einrichtern“ von Wissen steht hierbei im Mittelpunkt. Es geht um die Bereitstellung von Lebens- und Weltzusammenhängen, um Kulturaneignung.

---

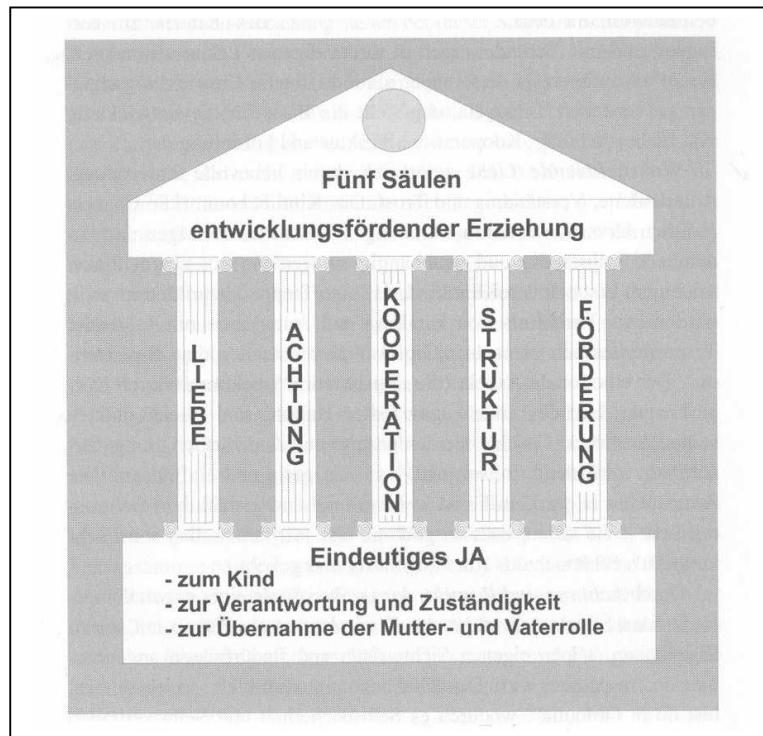
<sup>20</sup> Kulturspezifisch können unterschiedliche Qualitäten von Interaktionen zwischen Eltern bzw. Elternteil und Kind bestehen, die es nicht erlauben, Beziehungsqualität und Bindung auf der Grundlage von nur im Westen geprüften Indikatoren zu messen (TROMMSDORFF, 2001, S. 48)

Unterstützt wird die natürliche Neugier des Kindes, Fragen werden zusammen erarbeitet oder dem Kind ein Weg aufgezeigt, um allein Antworten finden zu können. Das Kind entwickelt vielfältige Fähigkeiten und Interessen und lernt außerdem seine eigenen Stärken wahrzunehmen und zu nutzen (ebd., 2005a, S. 74 ff.; ebd. 2006, S. 71; WYRWA 2001, S. 103).

Die Entwicklung des Selbstwertgefühls vollzieht sich hauptsächlich in der Familie. Natürlich sind Eltern nur ein Teil der Erlebniswelt eines Kindes und können sie somit auch nur teilweise prägen, doch welchen Wert sich ein Mensch selbst bemisst, hängt im Wesentlichen davon ab, welchen Wert ihm die Familienmitglieder zubilligen (HONKANEN-SCHOBERTH 2003, S. 35). Eltern und Erzieher sollten hinsichtlich einer gesunden kindlichen Entwicklung auf die Befriedigung deren Bedürfnisse achten und das Kind in seiner Würde bestärken (ebd., S. 36; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2005a, S. 56 ff. und S. 63 ff.; 2006, S. 70; THIELSCHER-NOLL/NOLL 1996, S. 17).

Zusammenfassend lassen sich die Eckpfeiler der entwicklungsfördernden Faktoren sehr anschaulich und übersichtlich in den „Fünf Säulen der Erziehung“ von TSCHÖPE-SCHEFFLER 2005a, S. 41; ebd. 2006, S. 69) veranschaulichen (Abb. 35).

*Abb. 35*



(Quelle: ebd.)

Im Folgenden soll nun auf die Rechte der Kinder sowie auf drei wichtige Bedürfnisse des heranwachsenden Kindes eingegangen werden.

## 4.1. Kinderrechte

Für viele Menschen haben die kirchliche Autorität und ihre Gebote ihre Bedeutung als Halt- und Sinngebendes auch für die Erziehung verloren. Es scheint, als ob sich in diese Lücke die Wissenschaft, wie u. a. Psychologie und Pädagogik sowie die Gesetze, z. B. **Kinderrechte** geschoben haben. „Sie schaffen neue, durchaus ernst zu nehmende Grundlagen für die Erziehung.“ (HONKANEN-SCHOBERTH, 2003: 17)

### 4.1.1. UN-Konvention über die Rechte des Kindes

Die UN-Vollversammlung hat am 20. November 1989 die Konvention über die Rechte der Kinder angenommen. Sie formuliert in ihren 54 Artikeln Rechte, die alle jungen Menschen bis zum 18. Lebensjahr in der ganzen Welt haben bzw. haben sollten (ebd.). Die Kinderrechtskonvention gilt als das erfolgreichste völkerrechtliche Übereinkommen aller Zeiten. Nur die allgemeine Erklärung der Menschenrechte besitzt einen ähnlichen Bekanntheitsgrad (VOIGT 2003, S. 399).

In der Kinderrechtskonvention werden drei Komplexe herausgestellt:

- Schutzrechte: Sie behandeln das Recht auf Schutz vor Misshandlung, schlechter Behandlung, vor Diskriminierung und Ausbeutung, ferner auch das Recht auf Schutz der Persönlichkeit, d.h. in der Praxis, dass z. B. Tagebücher und Briefe der Kinder für die Eltern tabu sind.
- Identitätsrechte: Sie behandeln u. a., das Recht des Kindes, seine Staatsangehörigkeit, seinen Namen, seine gesetzlich anerkannten Familienbeziehungen, seine Religion zu behalten sowie das Recht auf Respektierung der eigenen Kultur.
- Beteiligungsrechte: Wenn man in die Historie des Kinderrechts zurückblickt, sieht man, dass hier etwas noch nie Dagewesenes behandelt wird; es ist geradezu revolutionär: Jetzt beschränken sich die Angelegenheiten des Kindes nicht mehr ausschließlich auf den

Schutzaspekt, sondern dem Kind wird durch die UN-Kinderrechtskonvention der Status eines eigenen Rechtssubjekts gewährt. Infolge dessen, haben Eltern und auch andere nicht das Recht, die Kinder zu behandeln wie sie wollen, nur weil sie beispielsweise die Eltern sind.

So gewähren die Artikel 12 – 17 den Kindern und Jugendlichen das Recht auf freie Meinungsäußerung, das Recht auf ein Privatleben sowie das Recht, bei Angelegenheiten die sie betreffen, angehört zu werden. Sie haben Redefreiheit. Kinder und Jugendliche haben das Recht sich frei mit anderen zusammenzuschließen und an friedlichen Versammlungen teilzunehmen sowie des Weiteren das Recht auf Zugang zu Informationen. Dies alles gilt, solange sie nicht Rechte oder die Freiheit anderer Menschen verletzen.

Die Vertragsstaaten haben mit ihrer Unterschrift unter die UN-Kinderrechtskonvention sich dazu verpflichtet ihre Landesgesetzgebung mit den Artikeln der Konvention in Einklang zu bringen.

Die Konvention wurde 1990 von Deutschland unterzeichnet. Daraufhin ist der § 1631 des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) abgeändert worden (HONKANEN-SCHOBERTH 2003, S. 18 – 19; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 42 ff.).

#### **4.1.2. Paragraph 1631 BGB, Absatz 2**

Im § 1631 BGB, Absatz 2 heißt es, dass Kinder ein Recht auf gewaltfreie Erziehung haben. Seelische Verletzungen, körperliche Bestrafungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig (BGB 1999, S. 338; HONKANEN-SCHOBERTH 2003, S. 20; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 45 und 2006, S. 30).

Was heißt das für die Eltern? Das heißt: Keine Ohrfeige, kein Klaps auf den Po, kein Einsperren im Keller, kein Ziehen an den Haaren o. ä. Darüber hinaus bedeutet es aber auch, dass man sich darüber Gedanken machen müsste, wie man den Kindern anders Grenzen setzen kann. Zugleich heißt es auch, man müsste anfangen zu überlegen, was entwürdigende Erziehungsmaßnahmen oder seelische Verletzungen eigentlich sind. Im Gesetzestext wird dies nicht genauer definiert.

Paula HONKANEN-SCHOBERTH hat in ihrem Buch: „Starke Kinder brauchen starke Eltern. Der Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes“ dazu folgende Ausführungen gemacht:

- Körperliche Strafen sind: Ohrfeigen, Treten mit den Füßen, Ziehen an den Haaren, Klapsen, Schlagen mit der Hand und mit Gegenständen. Letzteres gilt schon als Misshandlung und kann auch strafrechtlich verfolgt werden.
- Seelische Verletzungen werden hervorgerufen, wenn man das Kind oft, häufig, immer anbrüllt, es klein hält oder niedermacht, kritisiert, bloßstellt, schuldig macht, von Freunden isoliert; dem Kind ständig mit Rausschmiss oder gar mit Trennung, mit Scheidung, mit Krankheit oder Tod droht. Ferner können auch Gewaltanwendungen zwischen den Eltern, vor den Augen der Kinder, zu seelischen Verletzungen bei den Kindern führen.
- Entwürdigende Maßnahmen haben häufig das Ziel, den Willen des Kindes zu brechen und es zu beschämen. Dauerhafte Entwürdigungen verursachen massive seelische Schäden bei Kindern und Jugendlichen (ebd., S. 20).

Warum sollte man Kinder ohne körperliche Strafen und andere entwürdigende Maßnahmen erziehen?

Alle, die Kinder haben oder mit Kindern und Eltern arbeiten, wissen, dass hin und wieder Situationen entstehen, wo den Eltern die Hand ausrutscht. Insbesondere in Stresssituationen oder schwierigen Lebenssituationen, in denen man sich ohnmächtig, überfordert und hilflos fühlt, wird oftmals schnell auf körperliche oder andere entwürdigende Bestrafungen zurückgegriffen (ebd., S. 21).

Es ist sicher nicht der Sinn des Gesetzes, die Eltern zu verurteilen, geschweige denn, sie zu kriminalisieren. Man sollte allerdings auch nicht den leider viel zu häufig zitierten Spruch: „Ein kleiner Klaps hat noch niemanden geschadet!“ allzu leicht als Rechtfertigung heranziehen.

Die negativen Auswirkungen einer strafenden, starren Erziehung sind eindeutig nachgewiesen:

- Körperliche Strafen haben zur Folge, dass Kinder weniger Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein entwickeln.
- Wer mit Gewalt erzogen wurde, wird auch dazu neigen Gewalt als Mittel zur Lösung von Konflikten anzuwenden.
- Da bei körperlichen Strafen die Kontrolle verloren gehen kann, kann daraus eine Misshandlung mit schwerwiegenderen Folgen entstehen.

- Ebenfalls ist nachgewiesen, dass zwischen aggressivem Ausagieren gegenüber Gleichaltrigen oder weitergehend bis hin zur Gewaltkriminalität und Gewalterfahrung in der Erziehung ein Zusammenhang besteht.

Zudem zeigen Körperstrafen nicht, wie etwas richtig gemacht werden sollte, sondern sie stoppen höchstens für einen Moment das unerwünschte Tun bis zum nächsten Mal. Wenn man anfängt mit Klapsen zu erziehen, dann stellt sich die Frage, wann man damit aufhören will: Wenn das Kind fünf, zehn oder vierzehn Jahre alt ist oder vielleicht erst dann, wenn es zurückschlägt (ebd.)?

Mit der UN-Kinderrechtskonvention sowie der Abänderung des § 1631 BGB ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu „Mehr Respekt vor Kindern“ gemacht worden.

Dennoch wird die UN-Kinderrechtskonvention derzeit in der Rechtspraxis leider noch weithin übergangen und im Kinder betreffenden politischen Verwaltungs- und Alltagshandeln nur begrenzt wirksam.

Diese Einschätzung wurde durch ein Rechtsgutachten der UNICEF und der National Coalition – erarbeitet von LORZ – eindrucksvoll bestätigt. Das Gutachten wurde beim Vierten Deutschen Kinderrechtstag in Köln vorgestellt. Im Tagungsmittelpunkt stand Artikel 3 – das Herzstück der Kinderrechtskonvention (VOIGT 2003, S. 398). Dieser Artikel lautet: „Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel, ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“ (Kinderrechtskonvention Artikel 3, Absatz 1, zit. nach VOIGT 2003: 398)

Der Kinderrechtstag bot einen Rahmen zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Gutachten, seinen Ergebnissen und dazu Stellungnahmen von Experten der Rechtssprechung, Rechtswissenschaft, Verwaltung – aus nationaler und internationaler Perspektive.

Das Fazit: Die Kinderrechte spielen im Alltag der deutschen Rechtssprechung und Verwaltung nach wie vor eine nur untergeordnete Rolle. Die mangelnde Berücksichtigung von Kinderinteressen im Städtebau oder bei der Verkehrsplanung, die anhaltende Benachteiligung von Flüchtlingskindern belegen, dass zwischen den Bekenntnissen der Politik und der praktischen Verwirklichung der Rechte der Kinder eine breite Lücke klafft.

Doch Kinder sind nicht nur unsere Zukunft. Sie haben hier und jetzt ein Recht darauf, dass die politisch Verantwortlichen ihren Versprechen nachkommen und die Kinderrechte nachprüfbar umsetzen (ebd.).

Es wird ein Jahrzehntelanger Weg sein, bis die gesetzlichen und rechtlichen Vorgaben eine bewusstseinsverändernde Wirkung erzielen. „In Deutschland brauchte es zwanzig Jahre Vorbereitungszeit, bis der § 1631 BGB, Absatz 2, gesetzlich in Kraft trat. Voraussichtlich wird es weitere zwanzig Jahre dauern, bis der Gesetzesinhalt von den Eltern als Leitgedanke der Erziehung verinnerlicht ist.“ (HONKANEN-SCHOBERTH, 2003: 22)

Die Sinnerfüllung und Spezifizierung des Begriffes „Kindeswohl“, im Englischen „best interest of the child“, die Entwicklung von Begrifflichkeit, Kriterien, Strategien und Instrumentarien zur Einlösung der Verpflichtung, dem Kindeswohl Vorrang zu geben, liegen auch im Aufgabenbereich meiner Berufsgruppe – der Pädagogik und der pädagogischen Psychologie.

Ein Kind darf den Machtansprüchen von Eltern, Erziehenden und Institutionen nicht ausgeliefert werden. Es ist kein Material, das nach Willkür oder Gutdünken seiner Eltern zu dem jeweils gewünschten „Produkt“ geformt werden kann.

Es hat von Beginn seines Lebens, also von der Zeugung an, seine ganze Menschenwürde und behält sie ein Leben lang. Ein Kind besitzt die gleiche menschliche Würde wie ein Erwachsener (THIELSCHER-NOLL/NOLL 1996 , S. 17).

„Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“ (GRUNDGESETZ – ARTIKEL 1 – ABSATZ 1, 1991: 12)

Für Eltern und Erzieher bedeutet dies:

Das Kind wird geliebt, anerkannt und angenommen, wie es ist. Es steht weder über noch unter Erwachsenen, sondern ist ihnen gleichwertig. **Liebe, Pflege, Schutz und Fürsorge sind für jedes Kind lebensnotwendig!**

Ein Kind wird ohne überängstliche Behütung betreut, erhält Hilfe, solange sie benötigt wird; Geleit ohne Dressur.

Es kann seine Begabungen sowie schöpferischen Kräfte altersentsprechend entfalten. In seiner Familie und im Umgang mit seiner Umgebung lernt das Kind rücksichtsvoll mit anderen umzugehen, ihnen zuliebe zu verzichten, sich sozial zu verhalten.

Es begreift nach und nach, jeden Menschen in der gleichen Weise wie sich selbst zu respektieren. Es erfährt, dass es seinen Eltern vertrauen kann, da sie zu ihm aufrichtig sind.

Das Kind erlebt, dass Eltern sowie Erziehende sich nicht krampfhaft bemühen fehlerlos zu erziehen, denn Fehler macht jeder; sie einzugestehen löst bereits Spannungen. Am besten lockern Fröhlichkeit und Humor Erziehung auf (THIELSCHER-NOLL/NOLL 1996, S. 17).

Friedrich von BODELSCHWINGH d. Ä. (1831 – 1910) – Gründer der von Bodelschwinghschen Anstalten für hilfsbedürftige Menschen sagte einmal: „Ein Kind ist mehr wert als alle fünf Erdteile zusammen.“ (BODELSCHWINGH d. Ä., zit. nach THIELSCHER-NOLL/NOLL 1996: 18)

Im nächsten Abschnitt soll nun auf drei ausgewählte wichtige Bedürfnisse des heranwachsenden Kindes näher eingegangen werden:

Liebe und Zuwendung, Annahme sowie Vertrauen.

## **4.2. Bedürfnisse der Kinder – Annahme, Liebe und Vertrauen als Grundlage fürs Selbstwertgefühl –**

**„Annehmen, Vertrauen und Liebe bilden die Grundlage, auf der sich alles andere erst aufbauen kann.“ (HONKANEN-SCHOBERTH, 2003: 40)**

Der Gründer der SOS – Kinderdörfer, Hermann GMEINER, fasste kurz vor seinem Tode 1986 in einigen wenigen Worten zusammen, was Kinder brauchen und was wir ihnen schuldig sind: „Unsere ganz besondere Sorge gilt selbstverständlich dem Kind, das nicht nur materielle Fürsorge braucht, sondern vor allem Geborgenheit und Liebe. Nur wenn diese Bedürfnisse in der Kindheit erfüllt werden, wird der Erwachsene in der Lage sein, sich als Mensch in der Gesellschaft und Umwelt zu bewähren.“ (GMEINER, 1986, zit. nach THIELSCHER - NOLL/NOLL 1996: 19)

### **4.2.1. Liebe und Zuneigung**

Von zentraler Bedeutung für die Entwicklung eines Kindes ist es, dass es Liebe erfährt (FERRO JEAMMET 2001, S. 26; HONKANEN-SCHOBERTH 2003, S. 38; LIEBSCHNER-GERDOM 2002, S. 36; LÜHNING/RINGEISEN-TANNHOF 2003, S.36; THIELSCHER-NOLL/NOLL 1996, S. 172; ROGGE 2003, S.40; ROTHE 1993, S. 111; SCHNEIDER 2003, S. 211; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 51 ff.).

**„Die Liebe zwischen Eltern und Kindern gilt als die wichtigste Bindungsgrundlage für das ganze weitere Leben. Sie hilft Kindern, Urvertrauen aufzubauen und Selbstbewusstsein zu entwickeln.“** (LIEBSCHNER-GERDOM, 2002: 36)

Liebe bedeutet für den anderen da sein, ihm Zärtlichkeit und Wärme zu geben, Verständnis für ihn zu zeigen. Jedoch sollte nicht davon ausgegangen werden, dass Liebe automatisch in die Eltern-Kind-Beziehung hinein geboren ist. Vielmehr muss sie immer wieder neu Ausdruck finden in Wort, Gesten und Taten. Liebesbeweise sind z.B. Kuschleinheiten, Streicheln, Herumalbern, Schmusewörter, Vorlesen, kleine Verwöhneinheiten. Das Kind sollte immer wieder die Gewissheit spüren, dass es von seinen Eltern gemocht wird und es für sie wichtig ist.

Durch die erlebte Elternliebe und durch die vorgelebte Liebe lernt das Kind, sich selbst zu lieben sowie Liebe zu geben (HONKANEN-SCHOBERTH 2003, S. 38; THIELSCHER-NOLL/NOLL 1996, S. 172 – 174).

Es gilt nach wie vor der Satz von Pestalozzi: „Erziehung ist Vorbild und Liebe.“ Liebe steht für „Beziehung“ und Vorbild bedeutet „Ich lebe etwas vor“ (ROGGE 2003, S. 40).

Entscheidend ist, dass das Vorbild eindeutig ist (und nicht: was ich sage, das tue, aber tue nicht das, was ich tue!) und die Liebe nicht an Bedingungen geknüpft wird (z.B. ich liebe dich nur, wenn du die Schulleistungen verbesserrst).

**Liebe und Vorbild sind nicht abhängig von Schicht, gesellschaftlichem Ansehen oder Einkommen. Ein jeder Mensch trägt seinen Wertmaßstab dafür in sich** (ROTHER 1993, S. 111).

Nur wenn Kinder die Grunderfahrungen von Liebe, emotionaler Geborgenheit sowie eigener Kompetenz machen konnten, sind sie auch später in der Lage, eine eigene Vorstellung von sich selbst zu entwickeln, zu lernen sowie über ihre Rolle und ihre Stellung in der Welt nachzudenken und dabei ihre eigenen Möglichkeiten zur Gestaltung und Erschließung dieser Welt zu entdecken. Diese Vorstellungen sind innere Bilder, die ihnen Sicherheit und Halt bieten und an denen sie sich im Verlauf ihrer weiteren Entwicklung orientieren (GEBAUER/HÜTHER 2002, S. 16).

„Die Wertediskussion nimmt törichte Formen an, wenn sie Grundwerte des emotionalen Zusammenlebens in Frage stellt. Die Relativität von Werten in unterschiedlichen Sinnkontexten und Lebenswelten muss hervorgehoben werden. Auch wenn in der Welt der Philosophie, Kunst oder des Geschäftemachens unterschiedliche Werte gelten, muss es in den

Mikrosystemen familiären Zusammenlebens klare Wertestrukturen der Zuneigung und Verantwortlichkeit geben.“ (ebd.: 40)

#### **4.2.2. Annahme**

Ein Kind braucht die Grundsicherheit, dass es angenommen wird, so wie es ist (HONKANEN-SCHOBERTH 2003, S. 39). Bewusste Annahme heißt „Ja“ sagen zum Kind, es von Anfang an und durch alle Altersstufen hindurch in Liebe annehmen, wie es ist, ob Mädchen oder Junge, hübsch oder weniger hübsch, folgsam oder schwierig u. v. a. m. (THIELSCHER-NOLL/NOLL 1996, S. 173).

Wenn das Kind Aufmerksamkeit und Anerkennung immer erst verdienen muss, schadet dies seinem noch zarten Selbstwertgefühl. Wenn ein Kind sich von seiner Familie angenommen fühlt und Anerkennung findet, erfährt es zudem, dass es ein wichtiges Gruppenmitglied ist, dass man braucht, und dass es auch Verantwortung trägt. Das Kind kann sich so leichter selbst annehmen. Seine Möglichkeit, anderen Menschen vorurteils- und angstfrei gegenüberzutreten, wird gefördert.

Annahme kann auf vielfältige Art und Weise gezeigt werden. Sie drückt sich unter anderem darin aus, dass Kinder nach ihrer Meinung gefragt werden und auf ihre eigenen Angelegenheiten Einfluss nehmen können und Erwachsene sich nicht ständig in das Tun der Kinder einmischen.

Annahme kann auch einverständnisvolles Zuschauen bedeuten, desgleichen verständnisvolle Gesten wie z.B. „Daumen hoch“ u. v. a. m. (HONKANEN-SCHOBERTH 2003, S. 39).

#### **4.2.3. Vertrauen**

Kinder brauchen das Vertrauen in ihre Eltern (ebd.; LÜHNING/RINGEISEN-TANNHOF 2003, S. 89).

Kinder brauchen das Urvertrauen, dass sie da sind, sehen, hören und verstehen, was mit ihnen ist. Ein Kind braucht das Urvertrauen, dass die Eltern es gern haben und es knuddeln mögen, es warm anziehen, ihm zu essen geben. Es benötigt ferner das Urvertrauen, dass man ihm hilft, wenn die Hilfe notwendig ist: Das bedeutet, ein Kind braucht die Unterstützung seiner Eltern bei seinen Welt-Entdeckungsreisen und sollte nicht der Einstellung begegnen: „Sieh zu, wie du allein fertig wirst.“

Außerdem benötigen Kinder auch das Vertrauen, dass die Eltern ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten anerkennen, denn nur so lernen sie Selbstvertrauen zu entwickeln. Wenn das Selbstvertrauen dadurch entsteht, dass man ihnen etwas zutraut, trägt das beispielsweise entscheidend dazu bei, dass sich auch in der Schule ein Erfolg einstellt. So waren die Kinder von Eltern, die an den schulischen Erfolg ihrer Kinder glaubten, erfolgreicher im Vergleich zu den Kindern, deren Eltern kein Zutrauen in die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder hatten (HONKANEN-SCHOBERTH 2003, S. 40).

Wenn Eltern ihre Kinder ernst nehmen, können sie sich leichter öffnen und über ihre Probleme sprechen. In einer vertrauensvollen Beziehung kann jeder sicher sein, nicht belächelt zu werden, bespöttelt oder gar verurteilt zu werden, auch wenn über Schwächen, Ängste, über böse, negative, verurteilungswürdige Gedanken oder Taten berichtet wird. Das Kind lernt in so einer Atmosphäre, sich frei und offen auszudrücken, anderen Menschen und sich selbst zu vertrauen (ebd.). Kinder, die ihren Eltern vertrauen, ihnen nahe stehen, blicken zuversichtlich in die Zukunft, vertrauen ihrer langfristigen Lebensplanung und **zudem orientieren sie sich an der Familie als Lebensform** (SCHNEIDER 2003, S. 210).

**Gegenseitiges Vertrauen, Liebe sowie bewusste Zuwendung und Annahme sind hohe Werte in der Erziehung.** „Die in Liebe bewusst gegebene Zuwendung ist das beste aller Erziehungsmittel und durch kein anderes zu ersetzen.“ (THIELSCHER-NOLL/NOLL, 1996: 172)

Sie bilden die Grundlage, die für ein humanes Miteinander im Denken, Handeln und Fühlen unerlässlich ist.

### 4.3. Ebenen der Einflussnahme in der Erziehung

Die folgende Abbildung zeigt die Ebenen der Einflussnahme in der Erziehung

Abb. 36



(Quelle: HONKANEN-SCHOBERTH 2003, S. 30)

Die Pyramide der Einflussnahme macht deutlich, dass die Kinder am meisten davon beeinflusst werden, welches Vorbild/Beispiel wir abgeben: von dem, was wir sind und wie wir es sind, was wir denken, fühlen sowie tun. Das gilt sowohl im Positiven wie auch im Negativen (HONKANEN-SCHOBERTH 2003, S 31; REUBEN 1998, S. 59).

Das Vorbild-Sein bezieht sich mehr auf Selbstdarstellung und Ansehen eines Menschen, Beispiel-geben auf sein Handeln (THIELSCHER-NOLL/NOLL 1996, S. 175).

AHLBORN bezeichnet das Vorbildlernen gar „als den Königsweg alltäglicher Begegnungsvorgänge“ (AHLBORN, 1996: 89).

Mädchen beziehen sich heute bei der Frage: „Hast Du ein Vorbild?“ häufiger auf Vorbilder aus ihrer persönlichen Umgebung (zwei Drittel der Nennungen) und ein Drittel entfällt auf Vorbilder aus dem Medienbereich. Dies ist bei den Jungen gerade umgekehrt.

Bei den Vorbildern aus dem Nahbereich dominieren eindeutig die Eltern (STECHER/ZINNECKER 1998, S. 197 ff.). Vor allem von Mädchen werden häufig Mütter genannt (SCHNEIDER 2003, S. 210).

Die zweite Ebene verdeutlicht: Ob und inwieweit Kinder bereit sind, sich von uns beeinflussen zu lassen, hängt ganz wesentlich davon ab, in welchem Maß wir uns um sie kümmern und versuchen zu verstehen.

In der weitaus geringsten Weise können Kinder durch Ratschläge und Werte beeinflusst werden, die ihnen allein nur durch Worte vermittelt werden. Wenn die Werte der Eltern nicht in Übereinklang mit den zwei anderen grundlegenden Ebenen sind, geht das, was sie ihnen „predigen“, in die Ohren „rein und gleich wieder raus“. Probiert man, ihnen Werte mit Druck oder Zwang überzustülpen, dann reagieren sie – spätestens in der Zeit der Pubertät – darauf mit Gegenwehr. Doch auch wenn es gerade in der Pubertät manchmal den Anschein hat: die in der Kindheit vermittelten Wertvorstellungen sind nicht für immer verloren. Starke Auseinandersetzungen in der Pubertät, z. B. über Bekleidung, Freunde oder auch über Gewalt, Drogen u. a., sollten nicht zu einem Beziehungsbruch führen. Auf Dauer ist es leichter, seine eigenen Wertvorstellungen zu überprüfen und wenn man um mehr Toleranz bei sich selbst bemüht ist (HONKANEN-SCHOBERTH 2003, S. 31-32).

#### **4.4 Die Bedeutung der Familie für die Entwicklung der Kinder**

In modernen Gesellschaften ist Kindheit immer mehr zu einem eigenständigen Lebensabschnitt sowie sozialen Status geworden, welcher durch kindspezifische Aktivitäten gekennzeichnet ist, die den Familienhaushalt überschreiten. Zum heutigen Kinderalltag gehören so zum Beispiel der Besuch einer Kindertagesstätte oder Schule und die Teilnahme an einer Vielzahl von Freizeitkulturangeboten an verschiedenen Orten. Jedoch lässt sich aus diesen Formen einer gesellschaftlichen Institutionalisierung der Kindheit nicht ableiten, dass die Familie für die Entwicklung der Kinder an Bedeutung verloren hat. Vielmehr werden die Lebensläufe und Lebenslagen der Kinder in starkem Maße durch die Zugehörigkeit zu einer Familie und die jeweils vorgefundenen psychosozialen, kulturellen sowie sozialräumlichen Bedingungen bestimmt. Dies gilt nicht nur im Hinblick auf bestimmte Belastungssituationen wie Vernachlässigung oder Armut; es gilt vielmehr ganz allgemein in dem Sinne, dass sich die Familie als notwendiger Freiraum für die Bewältigung der zahlreichen Aufgaben und Aktivitäten als Anregungspotential, emotionaler Rückhalt sowie als Ort der Vermittlung und Verarbeitung heterogener Erfahrungen (z. B. Fernsehen, Schule) erweist (LIEGLE 2001, S. 508; ZINNECKER 1996, S. 3-10).

„Die Familie ist die **wichtigste Sozialisationsinstanz** der Gesellschaft. Sie gewährleistet als Keimzelle die Kontinuität und die Zukunft in unserem sozialen System und die Eltern sind dabei die wichtigsten Erzieher.“ (KOSUBEK, 1994: 18).

Der Familie kommt als Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Kultur bzw. Gesellschaft über die genannten Aspekte hinaus eine fundamentale Bedeutung zu, als sie der soziale Ort ist, an dem sich im Normalfall „**die ersten Schritte der Menschwerdung vollziehen.**“ (MOLLENHAUER, 1983: 416)

Die Familie spielt die wichtigste Rolle beim Erwerb von Handlungsfähigkeiten in den ersten Lebensjahren (primäre Sozialisation) und verfügt über Eigenschaften, die in anderen Institutionen/Gruppen nicht ohne weiteres „vorstellbar“ sind: die Vermittlung von Gefühlen des Vertrauens und der Zugehörigkeit, die in gemeinsames Alltagshandeln eingelassene Einführung in eine Welt der Symbole und Dinge; die Toleranz gegenüber Lebensäußerungen wie Aggression und Angst; die Möglichkeit, akute Konflikte und Spannungen sowie unterschiedliche Bedürfnisse und Erwartungen auf dem Hintergrund dauerhafter Sympathiebeziehungen auszuhalten und – mit zunehmendem Alter der Kinder – auszuhandeln. Die Erfahrung von Verbundenheit durch Gefühle sowie durch sinnhafte, geteilte Bedeutungen bildet die Grundlage für die Entwicklung von sozialer Handlungsfähigkeit und sozialem Optimismus und somit für den Prozess des Hineinwachsens des Kindes in eine Gesellschaft und Kultur im Sinne einer zweiten, sozio-kulturellen Geburt des Menschen (LIEGLE 2001, S. 517).

Die Familie ist in modernen Gesellschaften zu einem intimisierten, emotionalen und privaten Lebensraum geworden; neben anderen intimen Beziehungssystemen stellen Familien hier die einzigen sozialen Systeme dar, die ihre Mitglieder nicht im Hinblick auf bestimmtes ausdifferenziertes Rollenverhalten, sondern als „ganze Person“ definieren. Die Familie etabliert sich als der Ort, an dem das Gesamtverhalten, das als Person Bezugspunkt für Kommunikation werden kann. Offensichtlich müssen Kinder die Erfahrung derartig personorientierter Kommunikation machen, um grundlegende soziale Handlungsfähigkeiten entwickeln zu können (ebd.).

Die Familie bietet für die meisten Kinder – in welcher Form des familialen Zusammenlebens auch immer – den **entscheidenden Rahmen für die emotionale, kognitive und sprachliche Entwicklung, die Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung sowie die psychische und körperliche Gesundheit;** damit hat die Familie einen **entscheidenden Einfluss auf den Verlauf kindlicher Bildungsprozesse** (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005a, S. 114).

Die Familie ist der wichtigste Ort, die Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen bei den Kindern anzulegen, aber auch ein Ort, an dem die lebenslang wirksamen Bildungsdifferenzen entstehen (ebd.).

TSCHÖPE-SCHEFFLER formuliert: „Die Familie stellt nach wie vor die entscheidende „Werkstatt für die Persönlichkeitsbildung“ dar.“ (ebd., 2006: 13)

Damit die Auseinandersetzung im Sozialisationsprozess gelingt, sind folgende Werte und Qualitäten in der Familie von zentraler Bedeutung: Erfahrungsraum, Geist und Atmosphäre, Verantwortungsbereitschaft, Selbsterziehung, Schutzraum, Liebe und Autorität, prägende Kraft der Eltern, enge emotionale Bindung und elterliche Feinfühligkeit (KOSUBEK 1994, S. 18).

Elterliche Feinfühligkeit ist nicht nur wesentliche Bedingung für die aktuelle positive Befindlichkeit eines Säuglings oder Kleinkindes, sondern auch Voraussetzung für die Entwicklung positiver sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschul- und Schulalter, ebenso für spätere positive Selbstwertschätzung. Zentrale Definitionsmerkmale elterlicher Feinfühligkeit sind, dass die Eltern/Bindungsperson die kindlichen Signale wahrnimmt, sie angemessen interpretiert und angemessen darauf reagiert sowie prompt reagiert. Damit verknüpft sich beim Kind – nach bindungstheoretischer Sicht – ein subjektives Gefühl emotionaler Sicherheit. Dies wird in der Funktion der Bindungsperson bzw. im Verhalten als sichere Basis deutlich. Damit lässt sich die Entwicklung unsicherer und sicherer Bindungen bei Kindern als individuell unterschiedlich erfahrene adäquate emotionale Verfügbarkeit und Unterstützung auffassen (ZIEGENHAIN 2004, S. 33). Untersuchungen belegen die Entwicklungsvorteile sicher gebundener Kinder in der kognitiven Entwicklung und in unterschiedlichen Bereichen sozial-emotionaler Entwicklung gegenüber unsicher gebundenen Kindern. Diese zeigen sich mit zunehmender Entwicklung auch in sozialen Beziehungen jenseits der Beziehung zwischen Eltern und Kind. In Längsschnittuntersuchungen konnten diese Entwicklungsvorteile belegt werden, in denen Kinder in ihrer Entwicklung von der frühen Kindheit bis ins Schulalter und in manchen Studien sogar bis ins Jugend- und frühe Erwachsenenalter untersucht wurden. Danach gilt sichere Bindung als Schutzfaktor. Umgekehrt gilt unsichere Bindung als Risikofaktor für die Selbst- und sozial-emotionale Entwicklung.

Insgesamt lässt sich der Zusammenhang zwischen früher Bindung sowie späterer Selbst- und Persönlichkeitsentwicklung als robuster, wenn auch eher moderater Zusammenhang beschreiben (ebd.; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 21).

Als Risikofaktor, der relativ häufig auf einen beginnenden psychopathologischen Prozess hinweist bzw. späteren psychopathologischen Störungsbildern vorausgeht, gilt insbesondere frühe hochunsichere Bindung. Dabei tritt sie gewöhnlich in Wechselwirkung mit anderen Risikofaktoren beim Kind oder im familiären und elterlichen Kontext auf. Neben Kindern mit Vernachlässigungs- und Misshandlungserfahrungen wurden hochunsichere Bindungen bislang insbesondere gehäuft bei Kindern mit alkohol- oder drogenabhängigen Eltern oder mit psychisch kranken Eltern gefunden. Die bisherige längsschnittliche Forschung belegt häufige Zusammenhänge von hochunsicherer Bindung mit späteren Störungsbildern. Frühe hochunsichere Bindung sagte – laut der Forschungsergebnisse – bei Kindern aggressiv auffälliges Verhalten im Kindergarten- sowie Vorschulalter voraus. Die Forschungsbefunde zum Zusammenhang zwischen früher Bindungsqualität und psychopathologischen Störungsbildern im Jugendalter sind spärlich, weisen jedoch auf gehäuft dissoziative Symptome bei ehemals desorganisiert gebundenen Jugendlichen hin (ZIEGENHAIN 2004, S. 35 f.).

Dennoch wirken sich frühe Bindungserfahrungen auf die weitere Selbst- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen aus. Dieser Einfluss ist allerdings eher mittelbar und wirkt im dynamischen Zusammenspiel mit anderen Einflussfaktoren. Somit sind frühe Bindungserfahrungen wichtig, können aber durch spätere Erfahrungen verändert werden (ebd., S. 39).

Es kommt also auf die Atmosphäre und den Geist in einer Familie an, die das seelische Klima, das Miteinander bestimmen. Die enge emotionale Bindung in der Familie sowie die prägende Kraft der Eltern sind wichtige Voraussetzungen für das Funktionieren von Selbsterziehung, Liebe und Autorität, so dass die **Familie Erfahrungsraum** ist, zugleich aber auch **Schutzraum** und sich Verantwortungsbereitschaft entwickeln kann. Autorität wird hier nicht verstanden, als äußere Überlegenheit der Eltern, sondern gründend in der pädagogischen Verantwortung, damit die mit dem Mündigwerden notwendige pädagogische Ablösung sowie das unerlässliche gegenseitige Vertrauen nicht gefährdet werden. Von der Zuwendung, der Begleitung und von der Liebe der Eltern hängt es ab, wie sich das Selbstbewusstsein und die Gemeinschaftsfähigkeit, das Verantwortungsbewusstsein der Kinder, Wertvorstellungen sowie das Sprach- und Denkvermögen der Kinder entwickeln (KOSUBEK 1994, S. 519 f.).

Ja, erst in den letzten zehn Jahren ist es den Entwicklungspsychologen und Hirnforschern vor allem mit Hilfe der so genannten bildgebenden Verfahren gelungen nachzuweisen, welch nachhaltigen **Einfluss frühere Bindungserfahrungen** darauf haben, **wofür und wie ein**

**Kind sein Gehirn benutzt** und welche Verschaltungen zwischen den Milliarden Nervenzellen deshalb besonders gut stabilisiert und gebahnt und welche nur unzureichend entwickelt sowie ausgeformt werden. Erst jetzt beginnt sich diese Erkenntnis allmählich unter Kinderärzten, Psychologen, Psychiatern und Erziehern auszubreiten. Bis sie jedoch in allen Schichten der Bevölkerung und vor allem bei allen Eltern angekommen ist, werden vermutlich wohl noch Jahre vergehen.

Ein Blick zurück auf unsere bisherige kulturgeschichtliche Entwicklung macht einen bemerkenswerten Umstand deutlich: Am erfolgreichsten waren – langfristig betrachtet, was die Hirnentwicklung betrifft – nicht diejenigen, die ihre Nachkommen dazu brachten, ihr Gehirn möglichst schnell auf eine einseitige Weise für ganz bestimmte Zwecke zu benutzen, sondern die, denen es gelang, ein möglichst breites Spektrum verschiedenster Strategien zur Lebensbewältigung an ihre Nachkommen weiterzugeben. Nur so konnte das sich entwickelnde Gehirn der Kinder vor einseitigen Strukturierungs- sowie Bahnungsprozessen geschützt, der Prozess der Hirnreifung verlangsamt und über immer längere Zeiträume der kindlichen Entwicklung bezüglich neuer Erfahrungen offen gehalten werden. Die möglichst lange Aufrechterhaltung der ungerichteten Aufmerksamkeit, der kindlichen spielerischen Neugier, der vorbehaltlosen Begeisterungsfähigkeit, der enormen Offenheit und Entdeckerfreude für alles Neue, war die entscheidende Voraussetzung für eine zunehmend bessere Nutzung der genetischen Potentiale zur Ausbildung so komplex verschalteter sowie zeitlebens lernfähiger Gehirne, wie nur Menschen sie besitzen.

Am besten, so vermutet man heute, beherrschten diese Kunst diejenigen unserer Vorfahren, denen es gelungen war, Sicherheit bietende Sippenverbände auszubilden, in denen Kinder all das vorfanden, was sie für eine optimale Hirnentwicklung brauchten: ein Höchstmaß an Geborgenheit und emotionaler Sicherheit sowie eine möglichst große Vielfalt an unterschiedlichen Herausforderungen und Anregungen, die sie allein oder auch mit Hilfe der Erwachsenen bewältigen konnten (GEBAUER/HÜTHER 2002, S. 11 und 20).

Kinder benötigen ein Gefühl von Sicherheit, einen inneren Ort, der ihnen Schutz gibt vor dem Unbekannten und Neuen. Das Bedürfnis des Menschen nach Sicherheit ist außerordentlich stark ausgeprägt sowie ein unverzichtbarer Bestandteil menschlichen Lebens. „Es ist eine universelle, d. h. in jedem Kulturkreis anzutreffende Größe.“ (WYRWA, 2001: 23) Ein Gefühl von Sicherheit entwickelt zu haben bedeutet, auf etwas zurückzuschauen zu können, das eine Stabilität bzw. eine Ordnung hat, das nicht ständig seine Gestalt und Form verändert. Dies können zum einen äußere Merkmale sein (z.B. ausreichend Nahrung), aber zum anderen

auch innere Merkmale (z.B. Überzeugungen, Ziele, Werte). Zusammengenommen ergeben diese Faktoren einen inneren Bezugsrahmen, auf den ein Kind, Jugendlicher, oder Erwachsener zurückgreifen kann, um sich neuen Herausforderungen und Aufgaben zu stellen (ebd., S. 23 f.). Das Kind braucht somit die Zuwendung der Familie, das Angenommen- und Anerkanntwerden. Von Pestalozzi bis Nohl u. a. hat sich die Pädagogik nicht gescheut, diese Zuwendung zum Heranwachsenden mit dem Wort „pädagogische Liebe“ zu bezeichnen (KOSUBEK 1994, S. 519 f.).

Die **Sicherheit** bietende emotionale familiäre Bindung ist auch eine **wesentliche Voraussetzung für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben**. Die „Entwicklungsaufgaben“ der einzelnen Familienmitglieder müssen auch von der Familie als Gruppe bewältigt werden, beispielsweise im Hinblick auf neue Leistungsanforderungen beim Schulkind oder Fragen der Sexualität (KREPPNER, 1989, S. 290 ff.; LIEGLE 2001, S. 517). HAVIGHURST definiert Entwicklungsaufgaben wie folgt: „Eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe, die sich in einer bestimmten Lebensperiode des Individuums stellt. Ihre erfolgreiche Bewältigung führt zu Glück und Erfolg, während Versagen das Individuum unglücklich macht, auf Ablehnung durch die Gesellschaft stößt und zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung späterer Aufgaben führt.“ (HAVIGHURST, 1982: 2, zit. nach OERTER, 1987: 119)

HAVIGHURST war der erste, der gemeinsam mit seinen Mitarbeitern zu praktisch-pädagogischen Zwecken einen Katalog von Entwicklungsaufgaben für verschiedene Lebensperioden aufgestellt hat. In der frühen Kindheit (Kleinkindalter) stehen unter anderem Aufgaben wie das Sauberkeitstraining, die Sprachentwicklung, die Übernahme der Geschlechtsrolle und die Erfahrungsaneignung an, um aus der Fülle der Entwicklungsaufgaben hier nur mal einige exemplarisch aufzuführen (DOLTO 2000, S. 131-135 und S. 240-268; RAUH 1987, S. 131-203). Später stellt dann die Schule neue Entwicklungsaufgaben an die Kinder, wie beispielsweise den Erwerb der Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens, den Einsatz von Fleiß und Tüchtigkeit u. v. a. m. (GUDJONS 1994, S. 120 f.; OERTER 1987, S. 241-264).

Doch mehr als jemals zuvor und nachher im Lebenslauf wird im Jugendalter deutlich, dass Entwicklung nicht etwas ist, was sich sozusagen von selbst vollzieht. „Der Jugendliche sieht sich expliziten Aufgaben gegenüber, und der Erwachsene sorgt dafür, dass solche Aufgaben bewältigt werden.“ (OERTER, 1987: 276)

Folgende Entwicklungsaufgaben stehen u.a. für das Jugendalter:

- Akzeptieren der eigenen körperlichen Gestalt und effektive Nutzung des Körpers,
- Erwerb der weiblichen bzw. männlichen Rolle,
- Erwerb neuer sowie reiferer Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts,
- Gewinnung emotionaler Unabhängigkeit bzgl. der Eltern sowie anderen Erwachsenen,
- Berufsvorbereitung,
- Vorbereitung auf Partnerschaft und Familie,
- Gewinnung eines verantwortungsvollen sozialen Verhaltens,
- Aufbau eines ethischen Bewusstseins und eines Wertesystems als Richtschnur für eigenes Verhalten,
- Aufnahme intimer Beziehungen,
- Entwicklung von Zukunftsperspektiven sowie
- Entwicklung von Identität, die seit Eriksen als zentrale Entwicklungsaufgabe angesehen wird.

(ebd., S. 276 u. 295; GROB/JASCHINSKI 2003, S. 24; GUDJONS 1994, S. 122-128).

Zwischen den Interessen und Bedürfnissen der einzelnen Familienmitglieder als auch zwischen Familiensystem und Mitgliederperspektive muss stets wieder eine neue Balance gefunden werden.

Familien müssen insbesondere beim Umgang mit Jugendlichen eine Balance finden, zwischen Nähe und Distanz sowie zwischen Autonomie und familialer Verbundenheit. Dass einem Großteil von Familien diese Balance zu gelingen scheint, bezeugt die im Durchschnitt sehr positive Einschätzung der Qualität der Familienbeziehungen und der Bedeutung der Eltern für die eigene Entwicklung durch die Jugendlichen; der nachhaltige Einfluss der Familien auf die Lebensführung der Jugendlichen zeigt sich im Übrigen – in Verbindung mit der Bewältigung des erwähnten Balanceaktes – in vielen Bereichen, wie z. B. in der Bildungsbeteiligung und in den Freundschaftsbeziehungen (LIEGLE 2001, S. 518, ZINNECKER/GEORG/STRZODA 1998, S. 213-227).

Eine gelungene Bewältigung der Entwicklungsaufgaben macht unsere Kinder stark für alle Aufgaben, die das nachfolgende Leben stellt (DOLTO 2000, Einband). Als eine wichtige Entwicklungsbedingung sieht man seit langem das elterliche Erziehungsverhalten an (OERTER 1987, S. 94). Die wesentlichen Forschungsbemühungen zum erziehungsrelevanten Elternverhalten stammen aus der Erziehungsstilforschung, wobei für den Begriff Erziehungsstil eine Reihe von Definitionsversuchen vorliegt.

„Nach Cowan, Powell und Cowan (1977)<sup>21</sup> ist unter dem Erziehungsstil das emotionale Klima zu verstehen, in dem sich Erziehungsverhalten ausdrückt. Dieser neuere Definitionsversuch ist als kleinster gemeinsamer Nenner zu verstehen, in gewisser Hinsicht als Reaktion auf die vielschichtigen Präzisierungsversuche der letzten Jahrzehnte.“ (KRUSE, 2001: 64 f.).

Für die Erziehungsstilforschung waren die drei von BAUMRIND vorgeschlagenen Formen von Erziehungsstilen (der autoritative, der autoritäre und der permissive Erziehungsstil) am einflussreichsten. Die drei Prototypen von BAUMRIND haben bis heute ihre Gültigkeit, auch wenn hier immer wieder Präzisierungen vorgenommen wurden. Die drei Erziehungsstile unterscheiden sich in der Kontrollweise sowie dem Umgang mit den Kindern (ECARIUS 2007, S. 138). Nach BAUMRIND spiegelt sich die Kompetenz der Eltern in einem autoritativen Erziehungsstil, der emotionale Wärme mit entwicklungsangemessenen und klaren Anforderungen und Regeln verknüpft.

Der autoritäre Erziehungsstil hingegen geht mit Kontrolle, Machtausübung und Rigidität einher. Autoritäre Eltern lassen ihren Kindern wenig Freiräume und setzen kaum positive Verstärker ein, sondern bestrafen ihre Kinder bei Fehlverhalten recht hart. So erzogene Kinder können wenig soziale Kompetenz und wenig Selbstvertrauen entwickeln. Die schädlichen Folgen dieser Erziehung zeigen sich besonders bei Jungen. So berichtet BAUMRIND (1991)<sup>22</sup> bei autoritären Eltern von 42 % kompetenten Mädchen vs. 18 % kompetenten Jungen, auf Seiten der Inkompetenz stehen 0 % inkompetente Mädchen 27 % inkompetenten Jungen gegenüber. Die Kompetenz bezieht sich hier auf „Soziale Verantwortlichkeit“ und „Soziale Durchsetzungsfähigkeit“.

Der permissive Erziehungsstil geht mit geringen Anforderungen an die Kinder sowie fehlender Kontrolle und Aufsicht einher. MACCOBY und MARTIN, die eine Ordnung von Erziehungsstilen anhand der zwei Dimensionen Kontrolle/Fordern sowie Responsivität vertreten, machen darauf aufmerksam, dass Permissivität sich als Vernachlässigung oder Nachgiebigkeit zeigen kann, je nachdem, ob die affektive Zuneigung zum Kind stark negativ oder stark positiv ist. So fügen MACCOBY und MARTIN – als Ergänzung der BAUMRIND'schen Stile – dem permissiv(-nachgiebigen) den vernachlässigenden Erziehungsstil hinzu, welcher sich besonders negativ auf die kindliche Entwicklung auswirkt.

---

<sup>21</sup> Cowan, P. A., Powell, D., Cowan, C. P.: Parenting interventions: A family systems perspective, in: Sigel, J. E., Renninger, K. A. (Eds.): Child psychology in practice (Handbook of child psychology, 5. ed., Vol. 4, pp. 3-72, New York, 1997

<sup>22</sup> Baumrind, D.: Effective parenting during the early adolescent transition, in: Cowan, P. A., Hetherington, E.M. (Eds.): Family transitions (pp. 111-163), Hillsdale, 1991

Kinder vernachlässigender Eltern zeigen häufig Verhaltensprobleme sowie psychische Probleme; sie entwickeln eine negative Selbstwahrnehmung und ein niedriges Selbstwertgefühl. Delinquenz zeigt sich insbesondere bei fehlender elterlicher Aufsicht. Dahingegen entwickeln Kinder nachgiebiger Eltern großes Selbstvertrauen in ihre sozialen Fähigkeiten, haben jedoch wenig Interesse an der Schule und zeigen vermehrt Devianz im Sinne von Auffälligkeiten in der Schule und Substanzgebrauch, dabei aber nicht mehr Delinquenz als Kinder autoritativer oder autoritärer Eltern (KRUSE 2001, S. 65 f.).

„Eltern-Kind-Beziehungen sind ein Teil von familialer Sozialisation mit Folgen für die Entwicklung der Kinder.“ (TROMMSDORFF, 2001: 39) In der Literatur wird die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung durch verschiedene Merkmale empirisch erfasst, z.B. durch Indikatoren der subjektiven oder objektiven Messung von

- Vertrauen von Kindern in ihre Eltern,
- Häufigkeit und Art von Interaktionen (z.B. gemeinsame Tätigkeiten),
- Ausmaß an Übereinstimmung von Eltern und ihren Kindern in Bezug auf Werte oder Verhalten,
- Ausmaß von Selbständigkeit, welches Eltern ihren Kindern gewähren u. ä.

Zur Erfassung dieser Indikatoren erfolgen meistens Befragungen von Kindern, von Eltern (beider oder nur eines Elternteils) oder/und von Dritten (Lehrer, Erzieher) sowie relativ selten auch Beobachtungen von Eltern-Kind-Interaktionen im „natürlichen Kontext“ (ebd.).

Die Familie nimmt in unterschiedlicher Weise Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. „Wesentliche Wirkungen gehen vom mütterlichen und väterlichen Erziehungsverhalten und von ihren Einstellungen zum Kind aus.“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2003: 21)

Wenn sich Eltern jedoch in ihrer eigenen Lebensgestaltung verunsichert fühlen, wird es zunehmend schwieriger, Verantwortung für sich selbst, geschweige denn für ihre Kinder zu übernehmen. Vorbilder für eine „gelungene Lebensgestaltung“ oder auch Krisenbewältigungsstrategien fehlen vielen Eltern weitgehend, so dass die Lebensführung immer mehr zu einem „individualisierten Projekt“ wird, das oft als kompliziert, mühsam und anstrengend erfahren wird. „Das verstärkt nicht nur die Unsicherheit im eigenen Leben, sondern auch in den Alltagsleistungen, zu denen Erziehung gehört.“ (ebd.)

„Verantwortliches Leben mit Kindern verlangt mit Blick auf wachsende Anforderungen an Erziehung und Bildung von Eltern in zunehmendem Maße die gezielte Aneignung

entsprechender Kompetenzen.“ (HÖTZEL, 2003: 2) Deshalb ist der **Aufbau eines breitenwirksamen qualifizierten Angebots an Eltern- und Familienbildung ein zentrales Anliegen** (ebd., VERLINDEN 2004, S. 81 ff.), worauf im nachfolgenden Kapitel näher eingegangen werden soll. Noch ist der Aufbau eines Netzes von Angeboten der Eltern- und Familienbildung mit dem Ziel, die elterliche Erziehungskompetenz zu stärken sowie Kindern ein entwicklungsförderndes Sozialisationsumfeld zu schaffen, in Deutschland in der Entwicklung begriffen (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005a, S. 170).

Doch die Themen „Frühe Hilfen für Familien“, „Elternbildung“ sowie „Prävention“ sind in der sozialen Arbeit mit Familien heute sehr zentral und werden in den unterschiedlichen Bezügen diskutiert (SCHNEIDER 2004, S. 5). Das nachfolgende Kapitel kann somit nicht die gesamte Bandbreite der Diskussion abbilden, sondern nur Schlaglichter setzen und einen ersten kurzen Überblick auf dieses Themenfeld bieten.

Eingangs erscheint es zunächst jedoch notwendig zu klären, was in der Literatur unter Eltern- und Familienbildung verstanden wird.

## **5. Eltern- und Familienbildung**

### **5.1. Begriffserklärung, historische Entwicklung, rechtliche Grundlagen, Angebote, Aufgaben und Träger/Institutionen sowie empirischer Forschungsstand**

**Allgemein wird unter Elternbildung die Optimierung elterlichen Erziehungsverhaltens verstanden. Optimierung (enhancement, enrichment) zielt einerseits auf die Verbesserung von bereits positiv Vorhandenem, kann aber zusätzlich auch präventive Wirkung haben (MINSEL 1999, S. 603).**

Mit Hilfe des folgenden kurzen historischen Abrisses zur Eltern- und Familienbildung soll Aufschluss darüber gegeben werden, wann und warum Elternbildung bedeutend wurde, eine Erklärung für die Begriffswandlung - „von Eltern - zur Familienbildung“ – liefern, Aufgaben, Ziele, Angebote und Träger/Institutionen der Eltern- und Familienbildung beschreiben sowie ferner die Ergebnisse einer bundesweiten empirischen Institutionsanalyse mit dem Titel „Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung“ (SCHIERSMANN et al. 1998)<sup>23</sup> aufzeigen.

Die Elternbildung reicht bis ins Altertum zurück. Bereits im Mittelalter wurden von namhaften Persönlichkeiten von Politik, Humanwissenschaften und Kirche in Form von Briefen, Schriften, Sprichwörtern und Redewendungen Vorstellungen festgehalten, wie Familie sich gestalten sowie Eltern ihre Kinder erziehen sollten. Im Zuge der Aufklärung und des folgenden Deutschen Bildungsidealismus kam es zu einer Zunahme an Ratschlägen und Abhandlungen zur Kindererziehung sowie Elternbildung von Theologen, Ärzten und Pädagogen. Zu nennen sind an dieser Stelle etwa die Schriften der Philanthropen, von Pestalozzi und insbesondere von Fröbel. Diese können als Begründer heute noch praktizierter Elternbildung betrachtet werden (FEUERLEIN-WIESENER 1987, S. 210). Kennzeichnend für die Aufklärung sind Volksbücher wie Salzmanns „Ameisen- und Krebsbüchlein“ oder „Konrad Kiefer“. Als ein klassisches Beispiel hat Pestalozzis „Lienhardt und Gertrud“ zu gelten (BÖHM 1994, S. 190; HÖFFER-MEHLMER 2007, S. 672).

---

<sup>23</sup> SCHIERSMANN, Christiane / THIEL, Heinz-Ulrich / Fuchs, Kirsten / Pfizenmaier, Eva : Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung, Eine bundesweite Institutionenanalyse, Opladen 1998

**Vordringlich und notwendig wurde Elternbildung mit dem Zerfall der Großfamilie, dem Aufkommen der modernen Kleinfamilie sowie dem wachsenden Spezialwissen über frühkindliche Entwicklung.** Der Wandel der familiären Strukturen hat die traditionellen Rollenmuster elterlichen Verhaltens verändert. Zur individuellen Neufindung bedarf es in kritischen Einzelfällen der institutionalisierten Lebenshilfe. Die Pädagogik hat zugleich den Eigenwert der frühkindlichen Lebensphase tiefer erkannt (ebd., S. 190 f.). So entstanden zu Beginn des 19. Jahrhunderts die ersten Mütterberatungsstellen sowie Mütterschulen zur Bekämpfung der hohen Säuglingssterblichkeit. Die Gründung solcher Einrichtungen bedeutete den Durchbruch des Gedankens, dass der Mütterberuf nichts von „der Natur Mitgegebenes“ sei, sondern das dazu ein erlerntes Wissen notwendig ist. Daraus leitete sich die Forderung nach einer spezifischen Frauen- und Mädchenbildung ab, da die Aufgabe der Erziehung vorrangig in den Händen der Frauen liege. Nach 1918 entstanden so verschiedene Institutionen, die die Mütterbildung als Ziel hatten.

**Die Elternschulen, zuerst 1919 in Berlin gegründet, wandten sich dann erstmalig auch an die Väter. Ihr Angebot zu verschiedenen pädagogischen Themen ging weit über die üblichen Programme zur Säuglings- sowie Kinderpflege hinaus.** Die bestehenden Institutionen der Familienbildung wurden 1933 in den „Mütterdienst im Deutschen Frauenwerk“ überführt. Der Mütterdienst hatte ab 1935 die alleinige Berechtigung, Mütterkurse durchzuführen. Sie richteten sich wieder ausschließlich nur an Frauen und in ihrem Mittelpunkt standen neben hygienischen und pflegerischen Themen die Aufgaben der deutschen Frau. Erste Neugründungen von Institutionen der Elternbildung fanden bereits 1946 statt. Diese standen wie vor 1933 wieder unter der Trägerschaft der Kirchen, der freien Wohlfahrtsverbände oder der Kommunen. Unter Elternbildung wurde zu jenem Zeitpunkt ein Beratungs- und Bildungsangebot für Eltern verstanden, die eine „normale“ Erziehung ohne zusätzliche Unterstützung nicht gewährleisten konnten. **Im Wesentlichen war Familienbildung bis etwa Mitte der 60er Jahre ein elternbezogenes Volksbildungsprogramm** (ERLER 2001, S. 521 ff.).

**Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre fand dann ein Umbruch im Verständnis der Elternbildung statt.** Kritische Lebenskonstellationen und spezifische Schwierigkeiten von Kindern wurden nicht länger als typisch für Familien in besonderen Problemlagen bzw. einer bestimmten Schichtzugehörigkeit begriffen. Man ging vielmehr davon aus, dass sie für die familiäre Sozialisation schlechthin kennzeichnend sind. Als familiäre Sozialisationsdefizite werden die Anregungsarmut der familiären Umgebung sowie die soziale Isolation der Kleinfamilie hervorgehoben. Die darauf folgenden Auseinandersetzungen mit Konzepten der

kompensatorischen Erziehung machten weitergehende Programme der Elternbildung populär. In den USA wiesen Analysen der kompensatorischen Erziehung auf die Bedeutung der Einbeziehung der Eltern in familienergänzende Erziehungsprogramme hin (ebd., S. 523). Die „Familie“ wurde ab Mitte der 60er Jahre in der sozialwissenschaftlichen Forschung sehr interessant und zahlreiche Veröffentlichungen beschäftigen sich mit der Familie, ihren Problemen und Aufgaben und letztlich mit ihrem Verhältnis zur Gesellschaft. Ergebnisse der familien-soziologischen Forschung führten auch zum Wandel der Mütterschulen. Die Rolle der Familie als uneingeschränkt primäre Sozialisationsinstanz sowie ihre zunehmend schwierige Gestaltung wurde zum Schwerpunkt des Interesses. Es galt nicht nur mehr allein Mütter zu bilden, sondern die gesamte Familie als Grundstruktur der Gesellschaftsordnung sollte gebildet und gestützt werden. **In Deutschland benannten sich ab Ende der 60er Jahre so viele Mütterschulen zu Familienbildungsstätten um.**

In der Öffentlichkeit kam es zu einer Aufwertung der Familienbildungsstätte, die sich unter anderem dadurch erklären lässt, dass schulgemäße Unterrichtung vermieden wurde. Diese Neuorientierung zeigt sich auch im neu geschaffenen Begriff.

**Die Familienbildungsstätte wurde als institutionalisierte Stätte der Erwachsenenbildung im Bereich praktischer Lebensführung angesehen.** Neben den traditionellen Kursen wurden zunehmend die gesellschaftlichen Einflüsse auf die Familie als Themen aufgenommen, wie beispielsweise „Medien als Miterzieher“. Mit zunehmender Fächerung der Inhalte der Bildungsangebote, differenzierten sich auch die Zielgruppen, wie z. B. Alleinerziehende, ausländische Familien und werdende Eltern. Diese Form von Familienbildungarbeit hat sich bis heute durchgesetzt.

Ab den 1970er Jahren findet sich in der Literatur - im Zuge der Ausweitung familienbildnerischer Aktivitäten - eine deutliche Zunahme von Veröffentlichungen zum Thema Familienbildung. Es kam die Frage auf, welcher bestimmten Fachdisziplin Familienbildung zuzuordnen sei. Wenn Argumentationen und Standpunkte aus der Literatur herangezogen werden, überwiegen deutlich jene, die Eltern- und Familienbildung als einen Aufgabenbereich der Sozialpädagogik verstehen, zum Beispiel als indirekte Form der Jugendhilfe und damit zugleich als Maßnahmen zur Förderung der Jugendwohlfahrt. Wissens- und Kompetenzdefizite der Eltern sowie die Orientierung am Wohl des Kindes spielen in den Aufgabenbereich der Sozialpädagogik hinein (FEUERLEIN-WIESNER 1987, S. 211 ff.).

Die besondere Bildungssituation von Eltern, sprich von Erwachsenen fand erst relativ spät Berücksichtigung. Ab den 1980er Jahren wurden die Ziele von Eltern- und Familienbildung nicht mehr als vorgegeben angenommen, sondern es wurde versucht, die spezifische Situation sowie die Autonomie der Teilnehmer/Teilnehmerinnen mit einzubeziehen und verstärkt das Alltagshandeln und Alltagsbewusstsein in den Mittelpunkt der Familienbildung zu stellen. Konkret führte diese Neuorientierung zu Veränderungen in der didaktischen Konzeption: weg vom Unterrichts- und Schulprinzip, hin zu Teilnehmerorientierung und Selbsterfahrung, von der Fremdbestimmung zur Förderung der Eigeninitiative (ebd., S. 213). Elternbildung ist heute „ein zentraler Teil- und Aufgabenbereich der (freiwilligen) Erwachsenenbildung.“ (REINHOLD / POLLAK / HEIM, 1999: 128)

**Zu den mittlerweile der Eltern- und Familienbildung zugeschriebenen Aufgaben gehören u. a.:** die Bearbeitung von Beziehungsproblemen in der Familie, die Verbesserung der familiären Interaktion, die Vorbereitung auf Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern, die Ermöglichung des Austausches zwischen den Eltern, die Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen zur besseren Wahrnehmung der elterlichen Aufgaben, allgemein die Unterstützung ihrer Erziehungsverantwortung, die Fort- und Weiterbildung und eine über den Binnenraum der Familie hinausgehende Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontextes (BÖLLERT / KARSTEN / OTTO 1995, S. 23 f.; ERLER 2001, S. 521 u. 523 f.).

**„Heute ist die Familienbildung ein breites und verzweigtes Bildungs- und Beratungsangebot.“** (ERLER, 2001: 521)

Die Angebote der Familienbildung haben sich in Abhängigkeit vom Wandel der Familie sowie den damit verbundenen Schwierigkeiten erheblich ausdifferenziert.

Als **rechtliche Grundlagen der verschiedenen Angebote** können das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), das Bundessozialhilfegesetz (BSHG) und die Bildungsgesetze der Länder gelten (BÖLLERT / KARSTEN / OTTO 1995, S. 23). „Insbesondere im KJHG sind diejenigen familienunterstützenden und -ergänzenden Hilfen geregelt, die Erziehungsberechtigten, Kindern und Jugendlichen eine erfolgreiche Durchführung der Erziehungsverantwortung ermöglichen sollen.“ (ebd.)

Zum einen zählen zu den Maßnahmen des KJHG **Angebote der Familienbildung**, die in Abhängigkeit von den familiären Lebenslagen, den Bedürfnissen und Interessen der Familien auf die jeweiligen Erziehungssituationen eingehen sollen, die Befähigung der Familien zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen, junge Leute auf Partnerschaft und Ehe sowie auf das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten und Selbst- und Nachbarschaftshilfen fördern sollen. Zum anderen gehören die Beratung von Eltern in allgemeinen Erziehungsfragen sowie

bei jeweils familienbezogenen und individuellen spezifischen Problemen in diesen Bereich. Letztlich kommen in besonders belastenden Familiensituationen Maßnahmen der Familienerholung und -freizeit hinzu. Die im KJHG geregelten Angebote reichen heute somit u. a. von der Erziehungsberatung, der Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung oder Scheidung, den Hilfen zur Erziehung sowie der Förderung der Kinder in Tagespflege und Tageseinrichtungen bis hin zu Vormundschaft, Adoption und Pflegschaft (ebd.). Nicht wenige dieser Angebotsformen lassen sich wiederum selbst nochmals in zahlreiche Unterstützungsmuster unterscheiden. Der Achte Jugendbericht fasst Maßnahmen der formlosen Betreuung, unterschiedlichste Muster institutionalisierter Beratung wie etwa der Schuldner-, Drogen- und Erziehungsberatung, die Jugendgerichtshilfe, die sozialpädagogische Familienhilfe sowie verschiedene Formen der Krisenintervention und Fremdunterbringung, wie z. B. Frauenhäuser unter dem Oberbegriff der Erziehungshilfen zusammen.

**Demgegenüber werden Angebote der Familienbildung hinsichtlich ihres institutionellen Charakters, d. h. als Maßnahmen von Volkshochschulen, Familienbildungsstätten oder Verbänden, ihrer funktionellen Leistung in Schulen oder Kinderbetreuungseinrichtungen, in Bezug auf ihre medialen Angebote in Büchern und Zeitschriften sowie von Fernsehen und Rundfunk und in ihrer Rolle als informeller Erfahrungsaustausch von Eltern differenziert** (ebd.; Achter Jugendbericht 1990, S. 104 ff.).

Zudem kommen zu den bereits genannten Angeboten der Familienbildung und -hilfe noch jene Teilbereiche von Frauenförderungsprogrammen sowie Maßnahmen der Gleichstellungsbeauftragten hinzu, die sich beispielsweise auf die berufliche Gleichstellung von Frauen oder die berufliche Wiedereingliederung von Frauen beziehen. Ebenso können Bestandteile der Wohnungspolitik, des Städtebaus (z. B. Spielplätze) und der Gesundheitsförderung mit in diesen Bereich hinzugezogen werden (BÖLLERT / KARSTEN / OTTO 1995, S. 24).

Die Angebote der Familienbildung stehen vor der Herausforderung, den sozialen Wandel von Familie so berücksichtigen zu müssen, dass neuen und unterschiedlichen Bedürfnissen sowie veränderten zeitlichen Möglichkeiten Rechnung getragen werden kann. Hier ist das Festhalten an einem traditionellen Mutter- und Familienbild ebenso wenig weiterführend wie die bisherige Konzentration auf einen eher mittelschichtorientierten Adressatinnen- und Adressatenkreis (ebd., S. 25).

**Ähnlich breit gefächert wie die Angebotspalette der Familienbildung ist auch das Institutions- und Trägerspektrum, das die entsprechenden Angebote zur Verfügung stellt und organisiert.**

So wird Familienbildung von den verschiedensten Einrichtungen angeboten, so unter anderem von Volkshochschulen, Mütterberatungsstellen, dem Gesundheitsamt, Familienbildungsstätten, dem Jugendamt, von lokalen und regionalen Organisationen unter der Trägerschaft der beiden christlichen Kirchen, den Wohlfahrtsverbänden (z. B. AWO, Paritätischer Wohlfahrtsverband), und anderer Organisationen (z. B. Deutscher Kinderschutzbund, Bundesverband der Pflege- und Adoptiveltern e.V. u. a.) (BÖLLERT / KARSTEN / OTTO 1995, S. 24; ERLER 2001, S. 521).

Die Wandlung von der Elternbildung zur Familienbildung lässt eine Veränderung in der Zielorientierung sowie den programmatischen Konzepten und somit der thematischen Bezüge erkennen. **Die Intention, welche hinter dem Familienbildungsbegriff steht, „umfasst sowohl einen allgemeinen Bildungsbegriff wie auch einen emphatischen Aufklärungsbegriff.“** (ERLER, 2001: 526) In der Familienbildung geht man heute nicht mehr nur davon aus, dass Eltern eine beschreibbare Menge an Informationen über die Kindererziehung benötigen, um sie für ein erfolgreiches Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, sondern dass auch die gesellschaftlichen Bedingungen als wesentliche Bestimmungsfaktoren bei der Arbeit mit den Mitgliedern der Familie mit einzubeziehen sind. So werden Eltern nicht mehr nur in ihrer Rolle als Eltern begriffen, sondern als Trägerinnen und Träger von sozialen Rollen sowie Geschlechtsrollen, als Beziehungspartner und nicht zuletzt als eingebunden in spezifische kulturelle Werte und Normen, die in einer modernen Gesellschaft mit einer Vielzahl anderer konkurrierender kultureller Werte konfrontiert sind (ebd.).

Eltern- und Familienbildung hat seit dem letzten Jahrzehnt stark an Bedeutung gewonnen (HAHLWEG / KUSCHEL / MILLER / LÜCKE / KÖPPE / SANDERS 2001, S. 405 ff.; RESPONDEK 2005, S. 124). **Die Familienbildung ist mit ihren zahlreichen Vernetzungen ein wichtiges Element der Familienarbeit freier und öffentlicher Träger. Sie ist mit ihren Angeboten und Methoden ein unverzichtbares Element der Familienförderung.** Dies gilt insbesondere für Angebote zur Unterstützung der Erziehung der Kinder sowie Stärkung der Familien, z. B. auch um Trennungs- und Scheidungssituationen für Kinder zu lindern und defizitäre Entwicklungen zu erkennen (bke 2005, S. 26).

Schaut man sich den Stand der bisherigen Forschung zum Thema Eltern- und Familienbildung an, fällt auf, dass es bis jetzt erst recht wenige wissenschaftliche Studien zu diesem Thema gibt. Eine bundesweit angelegte Untersuchung zu Innovationen in

Institutionen der Eltern- und Familienbildung stammt von Schiersmann et al. (1998). Auf die Ergebnisse dieser Institutionenanalyse soll im Folgenden eingegangen werden.

SCHIERSMANN / THIEL / FUCHS / PFIZENMAIER (1998) haben eine bundesweite Institutionsanalyse mit dem Titel „Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung“ durchgeführt. Gegenstand dieser Untersuchung waren über 500 Einrichtungen der Familienbildung. Über die aktuelle Bestandsaufnahme hinaus wurden mittels qualitativer und quantitativer Methodendesigns die vielfältigen Sozial-, Verfahrens- und Produktinnovationen im Verlauf der 90er Jahre herausgearbeitet. Dazu zählen unter anderem die Zunahme beratender und selbstorganisierter Angebotsformen sowie die verstärkte Einbeziehung bestimmter Zielgruppen, wie z. B. Alleinerziehende.

SCHIERSMANN et al. (1998, S. 97) kamen in ihrer Analyse zu dem Ergebnis, dass in ca. zwei Drittel der untersuchten Einrichtungen ein Angebotsausbau stattfand.

Hinsichtlich des Themenspektrums zeigte sich, dass Themenbereiche wie „Erziehung“, „Entwicklungspsychologie“, „Gesundheitsbildung“ oder „Leben in der Familie“ quantitativ am stärksten an Gewicht gewonnen haben. Häufig geht es um pädagogische Fragestellungen, um Partnerschaft, Ernährung und Gesundheit, familiäre Lebensbedingungen sowie entwicklungspsychologische Fragen. Die Bandbreite reicht von Kursen, die von einer pädagogisch/psychologisch ausgebildeten Fachkraft geleitet werden bis hin zu offenen Treffs, ohne Anleitung (ebd., S. 40; Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 170 f.).

Ferner wurde untersucht, welche neu aufgenommenen Angebote nach Zielgruppen in der ersten Hälfte der 90er Jahre entstanden. Vorrangig zählen dazu:

- Alleinerziehende
- Tagesmütter
- Familien mit Sterbefällen
- AusländerInnen
- Eltern mit behinderten Kindern
- Berufsrückkehrerinnen
- Väter (SCHIERSMANN et al. 1998, S. 79).

In erster Linie werden die Elternbildungsveranstaltungen von Frauen besucht, denn die Studie ergab folgendes Bild: von 2845 Elternteilen, die an den Elternbildungsveranstaltungen teilnahmen, waren lediglich 7 % Männer. Um die Ursachen für die geringe Beteiligung annähernd zu ergründen, wurden alle TeilnehmerInnen nach - aus ihrer Sicht - möglichen Gründen für die geringe Teilnahme von Männern befragt. Die Auswertung ergab, dass der bekannten, den Geschlechtern allgemein hin zugeschriebenen, „Arbeitsteilung“ hinsichtlich Weiterbildung die größte Bedeutung beigemessen wurde: Die Frauen engagieren sich vorwiegend in der allgemeinen, die Männer in der beruflichen Weiterbildung. Dieser Meinung waren allein 47 % der Befragten. Diese traditionell zugeschriebene gesellschaftliche Arbeitsteilung kam auch in der Zustimmung zu dem Statement zum Ausdruck, dass es in den Familienbildungseinrichtungen „zu wenig Themen gebe, die Männer interessieren“ (ebd., S. 109).

Betrachtet man die Altersstruktur der TeilnehmerInnen, wird deutlich, dass speziell die Altersgruppe zwischen 25 und 34 Jahren (40 %), die Elternbildungsveranstaltungen nutzen. 24 % gehörten zur Altersgruppe 35 bis 44 Jahre. Erstaunlich war der vergleichsweise hohe Anteil der Gruppe der 55 bis 64-Jährigen mit 14 %, während die Altersgruppe der unter 24-Jährigen nur den geringen Prozentsatz von 3 % ausmachte. Vermutlich sind die Gründe dafür im gestiegenen Heiratsalter sowie der späten Familiengründungsphase - (wie im Kapitel 2.3. „Die Familie im Wandel“ dargestellt) - zu suchen.

Abschließend ist die Betrachtung der Zusammensetzung der TeilnehmerInnen hinsichtlich ihres Schulabschlusses recht interessant. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass der Mittleren Reife mit 39 % das größte Gewicht zukommt, gefolgt vom Abitur mit 30 %. Nur 20 % der TeilnehmerInnen wiesen einen Haupt- bzw. Volkshochschulabschluss auf. Die Daten zeigen, dass die These von der Dominanz der Bildungsgewohnten in Elternbildungseinrichtungen aufrechterhalten werden kann (ebd., S. 113; Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 172).

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat erstmals im Jahr 2006 mit dem Forschungsprojekt „Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich“ – unter der Leitung von LÖSEL – das weit reichende Angebot an Elternbildungsmaßnahmen erfasst und präventiv ansetzende Angebote zur Elternkompetenz evaluiert. Im Folgenden sollen einige ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden:

Mit 200.000 familienbezogenen Bildungsangeboten in Deutschland werden mehr als zwei Millionen Teilnehmer erreicht. Der Hauptanbieter mit 100.000 Angeboten sind die Familienbildungsstätten. Den Schwerpunkt mit 50 % stellen Eltern-Kind-Gruppen für junge Familien. Sie sichern die Grundversorgung durch die Vermittlung von Kenntnissen zur kindlichen Entwicklung und der Schaffung sozialer Netzwerke.

Die Palette der weiteren Angebote ist recht breit gefächert und betrifft je nach Schwerpunktsetzung der einzelnen Einrichtung unterschiedliche Bereiche (z. B. Geburtsvorbereitungskurse, Erziehungskurse u. ä.). 25 % sind gezielte Angebote an Familien in besonderen Belastungssituationen (z. B. Trennung/Scheidung, Alleinerziehende ...).

Die Teilnehmer sind überwiegend weiblich, der Väteranteil beträgt 17 %. 15 % der Teilnehmer kommen aus sozial benachteiligten Familien.

Der überwiegende Teil der Angebote ist leider kostenpflichtig.

Das Gros der erfassten 200.000 Familienbildungsangebote ist bislang nicht auf ihre Wirksamkeit überprüft worden (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 2007, S 14 – 16).

## 5.2. Stärkung der Eltern- und Familienbildung

**Die Anforderungen an die Erziehung von Kindern sowie Jugendlichen sind in unserer „Wissensgesellschaft“ und „Wettbewerbsgesellschaft“ – wie schon im Abschnitt 2.3.2.4. aufgezeigt – deutlich gewachsen.** Die zunehmenden Erwartungen an Familien werden bereits in den verschiedensten Zusammenhängen – z. B. Delinquenzprävention, kindgerechter Umgang mit den Medien bis hin zur Verantwortung für zu pflegende Familienangehörige – immer deutlicher artikuliert. Jedoch geht die Gleichung nur auf, **wenn Fordern und Fördern in ein gutes, ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden** (HÖTZEL 2003, S. 1 f).<sup>24</sup>

Besonders vernachlässigt, jedoch in seiner grundlegenden Bedeutung als immer wichtiger in Erscheinung tretend, ist die Förderung sowie Unterstützung der elterlichen Kompetenzen, insbesondere für die familiäre Erziehung ihrer Kinder. „Nur wenn diese Kompetenzen durch entsprechende Förderung in zeitgemäßen Formen vermittelt werden, kann jenseits von

---

<sup>24</sup> Familienförderung im Sinne familiengerechter Rahmenbedingungen unter den vielfältig relevanten Aspekten ist ein sehr, sehr weites Feld, welches hier nicht besprochen werden soll.

Idealisierungen von Familie deren Leistungsfähigkeit unterstellt und herausgefordert werden.“ (ebd.: 2) Deshalb ist der Aufbau eines qualifizierten und breitenwirksamen **Angebots an Eltern- und Familienbildung** ein zentrales Anliegen!

In diesem Bereich leisten wir uns einen grundlegenden Widerspruch: Es ist uns absolut selbstverständlich geworden, dass jede Tätigkeit, jede Aufgabe, für die wir Qualität erwarten, einer entsprechenden Befähigung bedarf, in der Regel heißt das, durch Aus- oder Weiterbildung entwickelt werden muss. Kann es sein, dass für das recht anspruchsvolle „Unternehmen Familie“ das genaue Gegenteil gelten kann? „Es gibt wohl kaum einen „Beruf“ für den beziehungsweise so fahrlässig wenig Aus-, Weiter- und Fortbildung genommen wird, wie für die äußerst verantwortungsvollen Aufgaben der Elternschaft und Erziehung.“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2005: 9)

Die Anforderungen beginnen – in diesem Sinne - mit der Erziehung. Soziale Kompetenzen, Kenntnisse, die für familiäres Leben, vor allem für die Entwicklung und Erziehung von Kindern sowie das Zusammenleben mit Kindern grundlegend sind, müssen bei dem, was jungen Menschen in den pädagogischen Instanzen vermittelt wird – gemeint sind vor allem Kindertagesstätten, Schulen, aber auch die außerschulische Jugendarbeit oder Medien – eine weit gewichtigere Rolle spielen (BÜHRING 2003, S. 261; HÖTZEL 2003, S. 2). Damit ist gegebenenfalls eine gute Grundlage gegeben, um in den einzelnen Phasen von Familiengründung und Familienleben für die notwendige Kompetenz Sorge zu tragen. Nötig sind **Familien- und Elternbildung grundsätzlich für alle** – also nicht nur für ganz besonders Motivierte oder nur für speziell Bedürftige zum Ausgleich von Defiziten. Erfahrungen sammeln, sich austauschen, lernen, Einsichten gewinnen sind Anliegen, die **alle Eltern, alle Familien** angehen. Keineswegs steht dahinter die Vorstellung einer staatlich verordneten, normierten Zwangsbildung – also kein Gedanke an „Zertifizierung von Eltern“ oder „Elternführerschein“, sondern eine durch Eigenverantwortung motivierte Selbstbeschaffung. Hierfür ist allerdings ein entsprechendes **Angebot für alle Eltern, für alle Phasen, für alle erziehungs- und familienrelevanten Aspekte, für alle Familien, in allen Schichten notwendig!**

Ein derartiges Angebot existiert nicht bzw. ist nur in wenigen Ansätzen vorhanden. So ein Angebot zu schaffen erscheint nur realistisch, wenn die vielfältig vorhandenen familienbildungsrelevanten Ressourcen in Einrichtungen wie speziell in Kindertagesstätten sowie Schulen oder bei Diensten wie dem öffentlichen Gesundheitsdienst, Beratungsstellen und bei

Professionen wie Hebammen und Ärzten genutzt und in wirksame Kooperationsstrukturen eingebunden werden (HÖTZEL 2003, S. 2; VERLINDEN 2004, S. 82 ff.; WERNER 2004, S. 115 ff.).

Solch ein Prozess erfordert Steuerung, die mit Blick auf den eindeutigen gesetzlichen Auftrag gemäß § 16 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) vor Ort maßgeblich die Kinder- und Jugendhilfe zu leisten hat, ohne damit die Familien- und Elternbildung funktional und inhaltlich ausschließlich dem System der Kinder- und Jugendhilfe zuzuweisen. Vielmehr ist hier wichtig, die Vielfalt an Trägerschaft, Verantwortung und Kompetenz zusammenzuführen.

Der Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 22./23. Mai 2003 in Ludwigsburg – auf den nachfolgend eingegangen wird – soll in diesem Sinne als Initialzündung wirken. Er verbindet das notwendige Maß an Selbstverpflichtung mit der Formulierung von Erwartungen an vielfältige Akteure, welche im Sinne von Öffnung, Intensivierung, Verbreitung, Verbesserung von Erreichbarkeit und Akzeptanz wesentliche Beiträge leisten können. **Dass der Beschluss einstimmig von den Jugendminister/-innen aller 16 Bundesländer gefasst** wurde und nunmehr die für die Eltern- sowie Familienbildung zuständigen Referenten/-innen der Länder und des Bundes intensiv mit den Umsetzungsfragen des Beschlusses befasst sind, ist ein gutes Zeichen (HÖTZEL 2003, S. 2).

### **5.3. Zur Jugendministerkonferenz vom 22./23. Mai 2003**

Die Jugendministerkonferenz hat sich, in Fortführung ihrer in den letzten Jahren gefassten Schwerpunktbeschlüsse zur Bildung von Kindern, zur Delikt- und Gewaltprävention sowie zu den Konsequenzen aus der PISA-Studie in ihrer Sitzung vom 22./23. Mai 2003 umfassend mit den Handlungsmöglichkeiten der Eltern- und Familienbildung befasst.

In Anerkennung der elementaren Bedeutung der Familie für den Erhalt der Menschheit, vor allem für das gelingende Aufwachsen junger Menschen zu gemeinschaftsfähigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeiten, verfolgt die Jugendministerkonferenz generell das Anliegen, die Erziehungskompetenz der Eltern, die Erziehungskraft in den Familien zu stärken. Im Hinblick auf die stets wachsenden Anforderungen der Eltern leistet die Eltern- und Familienbildung einen grundlegenden Beitrag für die gezielte Aneignung entsprechender Kompetenzen. Die Jugendministerkonferenz setzt sich deshalb mit Nachdruck für eine

**Stärkung des Stellenwertes der Eltern- und Familienbildung** als wesentliches Element zeitgemäßer Bildungskonzepte ein. Sie verfolgt dieses Ziel in erster Linie durch die Förderung neuer innovativer Ansätze zur Erweiterung der Bildungsangebote sowie zur Erhöhung ihrer Akzeptanz, durch intensivere Forschung und wissenschaftliche Begleitung, durch verstärkte Öffentlichkeitsarbeit sowie durch einen hohen Verbindlichkeitsgrad für die Sicherstellung eines bedarfsgerechten Angebotes (ebd., S. 2 f).

Wie bereits im Kapitel 4 herausgearbeitet wurde, liegt die vorrangige Verantwortung für die Kindererziehung bei den Eltern. Die Kinder erfahren in der Familie grundlegende Werte und Einsichten über den Umgang miteinander, über menschliche Beziehungen, über soziales Lernen und Verantwortung. Die in der Familie erfahrenen Orientierungen, Kompetenzen und Bindungen sind entscheidende Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen und somit auch wesentliche Bedingung für den Erfolg schulischer sowie beruflicher Bildung (FERRO/JEAMMET 2001, S. 22; HÖTZEL 2003, S. 3; MARX 2003, S. 40).

So bedeutet die stärkere Betonung öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen junger Leute nicht, den Vorrang elterlicher Verantwortung für die Erziehung der Kinder schmälern zu wollen. Vielmehr ist diese einzufordern und zu fördern. Steigende Anforderungen an die Qualität der Erziehung und die zugleich oft schwierigen Alltagsbedingungen, wie z. B. die Probleme bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, ergeben immer häufiger Belastungssituationen, in denen es Eltern schwer fällt, diesen Ansprüchen gerecht zu werden. Es muss deshalb möglich und selbstverständlich sein, sich durch Bildungs- und Informationsangebote Erziehungskompetenz für die verschiedenen Entwicklungs- sowie Lebensphasen zu erwerben. Die hohen Erwartungen an die Fähigkeit und Bereitschaft der Eltern, im breiten Spektrum der erzieherischen Aufgaben, von der Sprachförderung über Werteeerziehung, Begleitung der schulischen Entwicklung, sozialem Lernen bis hin zum gesundheitsbewussten Leben, lassen sich nur erfüllen, wenn insgesamt die staatliche Gemeinschaft im Rahmen ihres Schutz- und Förderauftrages gemäß Artikel 6 Grundgesetz, Eltern von Anfang an bei der Stärkung ihrer Erziehungskompetenz unterstützt (ROGGE 2003, S. 40 ff; HÖTZEL 2003, S. 3).

Deshalb ist es erforderlich, ein breitenwirksames Angebot an Eltern- und Familienbildung zu entwickeln, das sich grundsätzlich an alle Eltern richtet und möglichst viele erreicht (ebd.). Rogge äußert sich zu diesem Thema wie folgt: „Kurse, mit denen Eltern durch den

Erziehungsalltag begleitet werden, in denen sie ihre Situation bedenken und diskutieren können und Tipps bekommen, finde ich richtig. Eine Art Coaching also.“ (...) Man könnte viel „erreichen, wenn wir ein qualitativ gutes und durchgehendes Bildungsangebot in jedem Bundesland hätten: für Eltern mit Säuglingen ebenso wie für Eltern mit Kindergarten- und Grundschulkindern und mit Teenagern. Jedes Entwicklungsalter bringt neue Herausforderungen.“ (ROGGE, 2003: 42)

Es ist erforderlich, die Interessen und Bedürfnisse der Eltern bei der Ausgestaltung der Angebote zu berücksichtigen sowie die Veranstaltungen darauf auszurichten, dass die Eltern konkrete Unterrichtungen für eine verbesserte Gestaltung ihres familiären Alltags erhalten und die Freude am Zusammensein mit ihren Kindern gestärkt wird.

Für besondere Zielgruppen bzw. Eltern in besonderen Belastungssituationen müssen die Zugänge durch neue Formen und Methoden sowie durch Angebote mit spezifischen Inhalten verbessert werden.

**Familien- und Elternbildung muss vielfältige Wege und Formen nutzen.** Die anerkannten Institutionen wie Familienbildungsstätten oder vergleichbare Einrichtungen (z. B. Volkshochschule) leisten einen großen und wichtigen Beitrag zur Sicherstellung des Lernangebots. Dieses muss durch Qualitätsverbesserung, Kooperation und Ausbau mit anderen formellen oder informellen Angeboten optimiert und ergänzt werden. Darüber hinaus sind verstärkt Methoden zu entwickeln, um gegenüber Eltern die Attraktivität von Bildungsangeboten zu steigern, z. B. durch spezielle Formen der Honorierung oder durch die Koppelung mit anderen Leistungen, sowie Eltern zielgerichtet zur Nutzung zu motivieren (HÖTZEL 2003, S. 3).

Die Inhalte der Eltern- und Familienbildung lassen sich aufeinander aufbauend und in den verschiedensten Zusammenhängen in den Alltag integrieren; z.B. bei der Geburtsvorbereitung, im Kontext von Kindertagesstätte, Schule, Familienferienangeboten, bei den medizinischen Untersuchungen des Kindes, der Sprachförderung von Migranten usw. Indem solche Einrichtungen und Orte genutzt werden, die auch von weniger bildungsgewohnten Eltern aufgesucht werden, kann zugleich der niedrigschwellige Zugang zu Eltern- und Familienbildung angeboten am effektivsten realisiert werden.

„Die Jugendministerkonferenz sieht es als besondere Verpflichtung der Kinder- und Jugendhilfe an, funktional in ihren vielfältigen Leistungsbereichen familienbildungsrelevante

Elemente zu integrieren.“ (ebd.) Speziell die Verbindung von Hilfen zur Erziehung mit Familien- und Elternbildung bietet Chancen, besonders belastete Familien zu erreichen.

Auch Kindertagesstätten und Schulen sollen sich zunehmend als Orte sowie Initiatoren für eltern- und familienrelevante Aktivitäten öffnen. Sie sollen den Eltern die Einrichtungen auch als Ort für selbst organisierte Treffen zur Verfügung stellen und ihnen die Möglichkeit bieten, eigene Netzwerke für Beratung und Selbsthilfe zu entwickeln und diese wiederum in die Arbeit der Tagesstätten und Schulen einbringen.

Für den Schulbereich ist vor allem darauf hinzuwirken, dass die Konzepte für den anstehenden Ausbau von Ganztagschulen intensivere Formen der Zusammenarbeit mit Eltern aufnehmen, die ganz wesentlich auch Aspekte der Familien- und Elternbildung einschließen. Diesen Beschluss wird die Jugendministerkonferenz der Kultusministerkonferenz übermitteln und sie bitten, zu seiner Umsetzung beizutragen (ebd.; VERLINDEN 2004, S. 85-89).

**Eltern- und Familienbildung in ihren vielfältigen Formen, Inhalten sowie Bezügen ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe**, zu deren Erfüllung viele beitragen können. So hält es die Jugendministerkonferenz für notwendig, dass auch die Medien, vor allem in Zusammenarbeit mit den Trägern der Familienbildung relevante Beiträge zur Familien- und Elternbildung leisten, sich entweder als Vermittler einbringen oder als solche genutzt werden können. Zudem sind auch die neuen Medien verstärkt für die Elternberatung und Elternbildung nutzbar zu machen. In diesem Zusammenhang verweist die Jugendministerkonferenz besonders auf das Vorhaben der Obersten Landesjugendbehörden, eine Internetplattform für Familien- und Erziehungsberatung zu schaffen.

Die Wirtschaft baut auf motivierte, zuverlässige, konzentrationsfähige und sozial kompetente Mitarbeiter/-innen. Dazu kann Eltern- und Familienbildung wesentlich beitragen. Deshalb hält es die Jugendministerkonferenz für folgerichtig, wenn sich auch die Betriebe und die Tarifpartner durch eigene Maßnahmen (z. B. durch betriebliche Fortbildung) für die Förderung der Eltern- und Familienbildung einsetzen (HÖTZEL 2003, S. 3 f.; VERLINDEN 2004, S. 82-89).

Eltern- und Familienbildung muss frühzeitig einsetzen (HÖTZEL 2003, S. 4; ROGGE 2003, S. 42; WERNER 2004, S. 115). Die Jugendministerkonferenz hält es so für besonders notwendig, für die Phase der Familiengründung, der Rollenfindung als Väter und Mütter, der Gestaltung elterlicher Partnerschaft und der kompetenten Versorgung und Pflege in der ersten

Lebensphase eines Kindes die Angebote der Eltern- und Familienbildung besser erreichbar, im Angebot regelhafter, transparenter sowie mit größerer Verbindlichkeit auszustalten. Die gut in Anspruch genommenen Geburtsvorbereitungskurse müssen genutzt werden, um davon mit gleicher Selbstverständlichkeit Informationsangebote für Partnerschaft sowie für die verschiedenen Lebensphasen des Kindes anzuknüpfen. Die Nachsorge durch Hebammen in Form von Hausbesuchen, auf die gesetzlicher Anspruch besteht, ist mit Elternbildungsangeboten so zu verknüpfen, dass alle Eltern erreicht werden. „In dieser Phase stellt die Beratung von Eltern zugleich die Weichen für zukünftiges Bildungsverhalten von Eltern und für ihre Fähigkeit, gegebenenfalls bei besonderem Unterstützungsbedarf notwendige Hilfe in Anspruch zu nehmen.“ (HÖTZEL, 2003: 4)

Eltern mit Kindern sind in schwierigen Lebenslagen oder in belasteten Familiensituationen wie z. B. bei Behinderung eines Familienangehörigen, bei Langzeitarbeitslosigkeit, Scheidung oder längerer Abhängigkeit von Sozialhilfe besonders auf Hilfe und Unterstützung angewiesen. Deshalb setzt sich die Jugendministerkonferenz dafür ein, in entsprechenden Lebenslagen gesetzliche Verfahren und Leistungen mit Angeboten der Eltern- und Familienberatung oder -bildung zu verbinden. Entsprechende Institutionen sind dafür zu gewinnen, auf Möglichkeiten der Eltern- und Familienbildung gezielt hinzuweisen oder im Rahmen ihrer Kompetenzen eigene Bildungsangebote zu machen (ebd.).

Ferner tritt die Jugendministerkonferenz dafür ein, **die Öffentlichkeitsarbeit für Eltern- und Familienbildung zu intensivieren** sowie die Tatsache in das gesellschaftliche Bewusstsein zu bringen, dass Familiengründung ebenso wie ein verantwortliches Leben mit Kindern ein hohes Maß an Kompetenz, Wissen und Fantasie verlangen. Die Angebote der Elternbildung müssen in gleicher Weise populär werden, wie dies für andere Bereiche von Beratung und Bildung gilt. Die Eltern sollen darüber hinaus insgesamt über die Hilfe- und Fördermöglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe informiert sein. In diesem Zusammenhang appelliert die Jugendministerkonferenz an die Programmverantwortlichen der öffentlich-rechtlichen sowie privaten Medien, familienrelevante Themen verstärkt zum Inhalt eines pluralen Programmangebotes zu machen (ebd.; VERLINDEN 2004, S. 89).

Die zentrale Verpflichtung zur Sicherstellung der Familien- und Elternbildung liegt bei den öffentlichen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe (§ 16 in Verbindung mit §§ 79, 85 SGB VIII). Es ist geboten, unter Beachtung der primären Verantwortung der örtlichen Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe den Auftrag gemäß § 16 Abs. 3 SGB VIII unter

fachlichen Aspekten in den Kommunen und Ländern zu konkretisieren sowie damit auch verbindlicher zu machen.

Nachhaltig lässt sich die gegebene und weiter zu entwickelnde Vielfalt der Eltern- und Familienbildung in den verschiedensten Zusammenhängen und Formen nur durch die Bildung entsprechender Netzwerke vor Ort nutzen. Diese Netzwerke tragen auch dazu bei, der Eltern- und Familienbildung eine wirksamere Interessenvertretung zu sichern. Zur Unterstützung der notwendigen Netzwerkarbeit sollten von den Ländern unter Beachtung der besonderen Verantwortung der örtlichen Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe geeignete Förder- und Umsetzungskonzepte entwickelt werden. In diesem Zusammenhang betont die Jugendministerkonferenz die Notwendigkeit, Familien- und Elternbildung zu einem qualifizierten Bestandteil der Jugendhilfeplanung zu machen.

Ferner macht es die Qualifizierung der Eltern- und Familienbildung notwendig, sie stärker zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung sowie Begleitung zu machen (HÖTZEL 2003, S. 4; VERLINDEN 2004, S. 89).

In der Fachöffentlichkeit ist unbestritten, dass die Eltern in ihrer Verantwortung für eine positive Lebensgestaltung und Entwicklung ihrer Kinder gestärkt werden müssen (SCHNEIDER 2004, S. 5; Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005a, S. 8 und 170).

Deshalb ist in den letzten Jahren die Prävention - (Präventionsansätze, die die Erziehungskompetenz der Eltern verbessern; Prävention von kindlichen Verhaltensstörungen) - in den Blickpunkt des Interesses gerückt (bKe 1999, S. 32), worauf im Folgenden näher eingegangen werden soll.

## **5.4. Präventionsansätze / -programme**

Im Folgenden werden einige Ausführungen zur Klassifikation von Präventionsansätzen, Überlegungen zu Anforderungen an Präventionsprogramme sowie zur internationalen Verbreitung von Präventionsansätzen angeführt.

### 5.4.1. Klassifikation von Präventionsansätzen

In der Fachliteratur werden Präventionsformen sehr unterschiedlich systematisiert. Caplan<sup>25</sup> beispielsweise, der Präventionsformen nach der Zielgruppe, nach dem Zeitpunkt der Intervention sowie nach der thematischen Methodik bzw. Ausrichtung unterscheidet, nimmt folgende Unterteilung vor:

- **Primär-präventive Maßnahmen** sollen bereits vorbeugend das Auftreten von Gewalt verhindern, sie vermitteln Fertigkeiten und Fähigkeiten, die sowohl für den Aufbau von Beziehungen als für die Herstellung der eigenen Entwicklungsbalance hilfreich sind.
- Die **sekundäre Prävention** versucht, die weitere Entwicklung bereits vorhandener Gewaltpotenziale und Widerholungen von störungsverursachenden Interaktionen und/oder Kommunikation, Situationen zu verhindern.
- Die **tertiäre Prävention** greift bei manifesten Störungen ein und versucht, die negativen Folgeerscheinungen zu beheben sowie mögliche Schäden zu verringern.

Präventive Maßnahmen arbeiten entweder umwelt- bzw. systemorientiert an der Veränderung destruktiver Lebensbedingungen oder sie setzen an dem an, was Eltern schon gut können (ressourcenorientierter Ansatz) und erweitern somit ihr Handlungspotenzial im Hinblick auf neue Bewältigungsstrategien im Umgang mit Konfliktsituationen im familiären Alltag. Das kann beispielsweise heißen, einer stark überlasteten, allein erziehenden Mutter zusätzlich Betreuungsmöglichkeiten für ihre Kinder zu suchen sowie die dafür entsprechenden Finanzierungsmöglichkeiten zu finden. Die Grenzen zwischen sekundärer sowie tertiärer Prävention einerseits und therapeutischer Arbeit andererseits sind fließend, gleich so die Grenzen tertiärer Präventionsarbeit und Veränderungen von deprimierenden Umweltbedingungen (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 112 f.).

„Sameroff und Fiese (2000)<sup>26</sup> plädieren bei Interventionen dafür, dass sie einem entwicklungsorientierten Konzept folgen. Die Autoren gehen davon aus, dass Entwicklung ein Ergebnis komplexer Regulationsprozesse darstellt, in dem abgelaufene Entwicklungsschritte wiederum neue Entwicklungen anstoßen.“ (PETERMANN, 2003: 66) Ziel einer Prävention wäre demnach, eine optimale Passung zwischen Umwelt (Eltern) und Kind herzustellen. In diesem Kontext lassen sich die:

---

<sup>25</sup> Caplan, G.: Support Systems and Community Mental Health. Behavioral Publications, New York 1974

<sup>26</sup> Sameroff, A. J. / Fiese, B. H.: Transactional regulation. The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff / S. Z. Meisels (Eds.), Handbook of early childhood intervention (2nd; pp. 135-159). Cambridge 2000

- Elterliche Erziehungskompetenz gezielt verbessern (= reeducate),
- Fertigkeiten des Kindes erweitern (= remediate),
- Erwartungen der Eltern ihrem Kind sowie seinen Entwicklungsmöglichkeiten (vor allem bei behinderten Kindern) gegenüber modifizieren (= redefine).

Aus dieser Klassifikation resultieren kind- und elternzentrierte Präventionsansätze, die sich in Abhängigkeit vom Intensitätsgrad der Intervention und in Abhängigkeit von ihrer Zielgruppe in drei Vorgehensweisen untergliedern lassen: die universelle, selektive und indizierte Prävention (ebd., S. 66) (Abb. 37).

*Abb. 37 Präventionsansätze mit unterschiedlichen Intensitätsgraden*

Universelle Prävention	Selektive Prävention	Indizierte Prävention
<b>Beispiele</b> <p><b>A. Elternzentriert</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Triple P (vgl. Kuschel et al., 2000)</li> </ul> <p><b>B. Kindzentriert</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Fit und stark fürs Leben“ (Aßhauer &amp; Hanewinkel, 2000)</li> <li>• SECOND STEP (vgl. Faustlos; s. Schick &amp; Cierpka, 2003)</li> <li>• Training für die Schuleingangsphase (Gerken, Natzke, Petermann &amp; Walter, 2002)</li> <li>• Psychoedukation „Nur keine Panik“ (Schneider &amp; Borer, 2003)</li> </ul>	<b>Beispiele</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• FAST Track Programm (CPPRG, 1999 a; b)</li> <li>• PARTNERS-Programme (vgl. Webster-Stratton, 1998)</li> <li>• Eltern- und Lehrertraining zur Gewaltprävention (vgl. Webster-Stratton, Reid &amp; Hammond, 2001)</li> </ul>	<b>Beispiele</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chronifizierungsprävention bei Kopfschmerzen (vgl. Seemann, Franck, Ochs, Verres &amp; Schweitzer, 2002)</li> <li>• Video-Interaktionstraining für Risikofamilien (Cordes &amp; Petermann, 2001)</li> <li>• Differenzierte Kindertrainings (z. B. zur Verbesserung der sozialen Kompetenz und der Problemlösefähigkeiten)</li> </ul>
<b>Zielgruppen</b> Alle Personen oder Personengruppen (z. B. Eltern, Schulklassen)	<b>Zielgruppen</b> Problemkinder und/oder Problemfamilien	<b>Zielgruppen</b> Hochrisikokinder und ihre Familie; Risikofamilien

(Quelle: PETERMANN 2003, S. 66)

- **Universelle Präventivinterventionen** richten sich auf eine Gesamtpopulation (z. B. auf alle Eltern oder alle Schüler einer Klasse), die nicht auf Risikomerkale selektiert wurde (BREZINKA 2003, S. 72; HAHLWEG / KUSCHEL / MILLER / LÜCKE / KÖPPE / SANDERS 2001, S. 410; PETERMANN 2003, S. 66; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 113). Impfschutzkampagnen oder Schwangerschaftsvorsorgeuntersuchungen sind Beispiele. Da universelle Präventivinterventionen unabhängig vom Risikostatus des einzelnen Teilnehmers durchgeführt werden, ist ihre Akzeptanz groß und die Gefahr einer

Stigmatisierung von Risikoteilnehmern relativ klein. Ein weiterer Vorteil liegt darin, mit Hilfe einer, oft bescheidenen Intervention verschiedene Risikofaktoren positiv zu beeinflussen. Es spielt hierbei die Tatsache eine Rolle, dass die Risikofaktoren für Störungen wie Delinquenz, Schulversagen oder Drogenmissbrauch ähnlich sind sowie oft eine beträchtliche Komorbidität vorliegt. Ein Nachteil ist die niedrige Prävalenz psychischer Störungen im Kindesalter, wodurch sich ein Großteil der Interventionen auf Kinder richtet, die mit großer Wahrscheinlichkeit sowieso keine psychische Störung entwickelt hätten. Fraglich ist zudem, ob universelle Präventivinterventionen langfristig sowie intensiv genug durchgeführt werden, um bei Kindern mit erhöhtem Risiko effektiv zu sein (BREZINKA 2003, S. 72).

- **Selektive Präventivinterventionen** werden gezielt auf Bevölkerungsgruppen oder Individuen angewendet, die aufgrund verschiedener Faktoren im Vergleich zum Durchschnitt der Bevölkerung ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung von Störungen haben oder bereits erste Symptome aufweisen. Beispiele für selektive Präventivinterventionen sind Sprachunterricht für Migrantenkinder, Gruppen für alleinerziehende Eltern oder regelmäßige Kontrollen bei Kindern mit sehr geringem Geburtsgewicht (ebd., S. 72 f.; HAHLWEG / KUSCHEL / MILLER / LÜBCKE / KÖPPE / SANDERS 2001, S. 410; PETERMANN 2003, S. 66 ff.).
- **Indizierte Präventivinterventionen** zielen auf Personen, die bereits Symptome einer Störung haben, jedoch noch nicht die Kriterien für eine Diagnose erfüllen. Diese Gruppe von Personen hat das höchste Risiko, das Vollbild einer Störung zu entwickeln. Diese Präventionsart ist kaum von einer klinischen Behandlung zu unterscheiden und richtet sich auf Problemfamilien (Kinder und Eltern) in der Hoffnung, Schlimmeres (d. h. die Entwicklung einer antisozialen Persönlichkeit) zu verhindern (ebd.).

Die grundlegende Unterstützung für bereits gewaltbelastete Familien liegt demnach eher in selektiven und indizierten Programmen oder in Angeboten zur sekundären und tertiären Prävention, in Therapieangeboten sowie in einer Veränderung gewaltauslösender Lebensbedingungen. Hierzu würde ebenfalls der Abbau gesellschaftlich verursachter Gewalt provozierender und produzierender Stressfaktoren gehören. Arbeitslosigkeit, schlechte Wohnverhältnisse sowie Armut haben auf die Lebensqualität negative Auswirkungen. Verminderung des Selbstwertgefühls, Stigmatisierung und Resignation führen zu

Frustrationen und Enttäuschungen, die ihren Ausdruck in allen Formen der Gewalt finden können. Voraussetzungen für die Gewaltreduktion wären hier zum Beispiel deutliche Verbesserungen in der Wohn- und Arbeitswelt, gleichberechtigte Teilhabe an finanziellen/materiellen und sozialen Ressourcen der Gesellschaft. Stark gewaltbelastete Familien werden durch primäre (universelle; also allgemeine) Präventionsmaßnahmen kaum und auch eher weniger durch sekundäre (selektive, gesteuerte) Präventionsformen in ihrer Problemsituation erfasst. Sie benötigen spezifische Hilfen, die in erster Linie im tertiären (von Fachleuten „verschriebenen“; indizierten) Präventionsbereich zu finden sind (TSCHÖPESCHEFFLER 2003, S. 113).

Im allgemeinen Sprachgebrauch hat sich eine Definition von Prävention als „vorbeugendem Eingreifen“ durchgesetzt. Nachgehende Eingriffe gegenüber bereits manifesten Störungen werden hingegen als Intervention bezeichnet. Diese Unterscheidung geht auf Caplan's zeitliche Differenzierung von primärer, sekundärer und tertiärer Prävention zurück. Demnach werden unter tertiärer Prävention solche Maßnahmen verstanden, die der Nacherziehung sowie der Resozialisierung mit dem Zwecke dienen, zukünftige Normverstöße zu vermeiden. Allerdings hat die kritische Auseinandersetzung dieser Definition dazu beigetragen, dass in diesem Zusammenhang nicht von präventiven Maßnahmen ausgegangen wird, sondern in den Fällen, wo bereits auf normabweichendes Verhalten bzw. auf bereits vorhandene Problemlagen reagiert wird, bereits der Gebrauch des Interventionsbegriffs nahegelegt wird. Sekundäre Präventionsmaßnahmen richten sich in Abgrenzung hierzu an solche Personengruppen, deren normabweichendes Verhalten sich noch nicht manifestiert hat. Frühzeitige, betreuende, beratende und behandelnde Angebote sollen die Verfestigung abweichenden Verhaltens verhindern. Beratung, Aufklärung und Anleitung sind letztlich die zentralen Angebotsformen der primären Prävention. Ihre Leistungen sollen dazu befähigen, ohne die Zuhilfenahme von Angeboten staatlicher Instanzen potentiell abweichendes Verhalten bewältigen zu können. In diesem Sinne ist Prävention dann die Vermeidung von Normabweichung; Intervention umfasst im Unterschied hierzu die Bearbeitung von Normabweichungen. Präventiven und interventionistischen Maßnahmen ist gemeinsam, dass beide durch die Annahme geprägt sind, dass es gesellschaftlich anerkannte, verallgemeinerbare Vorstellungen davon gibt, was abweichendes bzw. was konformes Verhalten ist. Der gesellschaftlich anerkannte Normenkontext, in den vorbeugend hinein integriert bzw. der wieder reaktiv hergestellt werden soll, wird nicht problematisiert und gilt somit als unhinterfragte Zielkategorie sowohl interventionistischer als auch präventiver Strategien. Das, was Intervention und Prävention dann letztlich in dieser Perspektive nur noch

voneinander unterscheidet, ist der Zeitpunkt, zu dem entsprechende Maßnahmen und Angebote umgesetzt werden. In diesem Sinne ist Prävention eine rechtzeitige Intervention; folgerichtig müsste zwischen präventiven und reaktiven Interventionen unterschieden werden. Prävention gilt somit als Bezeichnung jener gesellschaftlich organisierter Maßnahmen, die die Konformität der Gesellschaftsmitglieder mit Verhaltenserwartungen des sozialen Systems sichern sowie das Auftreten normabweichender Verhaltensweisen dementsprechend verhindern sollen.

Ferner existieren neben der zeitlichen Differenzierung von Prävention solche Konzeptionalisierungen, die bei den jeweiligen Bezugsebenen präventiver Strategien ansetzen und personenbezogene und strukturbzogene Präventionsstrategien bzw. personelle und institutionelle Prävention voneinander unterscheiden. Strukturbzogene Präventionsstrategien sind vor diesem Hintergrund durch ihre Verursachungszentrierung charakterisiert. Restriktive soziale Lebenslagen als relativ konstante Rahmenbedingungen für die Produktion sozialer Auffälligkeiten sind ihre Ansatzpunkte. Von daher besteht ihre Zielsetzung in der Verbesserung ihrer Lebenslagen durch die Herstellung von ökonomischen, ökologischen und kulturellen Ressourcen. Dagegen sind personenbezogene Präventionsstrategien durch ihre Verhaltenszentrierung gekennzeichnet, dementsprechend bezwecken pädagogisch-therapeutische Angebotsformen die Verhinderung von Verhaltensauffälligkeiten. Letztlich ist die personelle Prävention die dominante Interventionsebene behördlichen Handelns, während die institutionelle Prävention in den Aufgabenbereich der zentralstaatlichen Politik fällt. Damit wird schließlich eine Dichotomisierung des Präventionskonzeptes vorgenommen, die auf der einen Seite zwar die strukturellen Grenzen sozialpädagogischen Handelns berücksichtigt, auf der anderen Seite aber eine mögliche Komplementarität beider Präventionsstrategien nicht erfassen kann.

Fasst man die Definitionsversuche des Präventions- und Interventionsbegriffs zusammen, kann man feststellen, dass **bis heute beide unbestimmt geblieben** sind und eine **eindeutige Systematik vermissen lassen**.

Der Präventionsbegriff hat jedoch – trotz der genannten Schwächen bisheriger Präventionsvorstellungen – seine Attraktivität für die Soziale Arbeit nicht verloren. Nach wie vor gilt er als Synonym für eine erhöhte Problemadäquanz sowie eine gesteigerte Effektivität sozialer Dienstleistungen. Dies hat mit dazu beigetragen, die Präventionszuständigkeit sowie ihre Maßnahmenbreite enorm zu vergrößern (BÖLLERT 2001, S. 1394 f.).

In dem Maße, wie vor allem in der Kinder- und Jugendhilfe präventive Angebote in den letzten Jahren einen enormen Aufschwung erleben, in dem Maße mehren sich die Stimmen, die vor einer Entgrenzung und Segmentierung von Prävention warnen. Den Hintergrund dieser skeptischen Einschätzungen bildet eine in der Kinder- und Jugendhilfe zu beobachtende Tendenz, den Präventionsgedanken als Begründungszusammenhang und als Legitimationsfolie für immer mehr Aktivitäten und Angebote auszuweiten, ohne inhaltlich dabei zu klären, welcher Präventionsbegriff den entsprechenden Maßnahmen zugrunde gelegt wird oder welche Ziele mit einer präventiven Ausrichtung verfolgt werden. „Kritisch wird in dem Kontext einer solchen Präventionsrhetorik ein damit einhergehender genereller Gefährdungsverdacht gegenüber allen Kindern und Jugendlichen, ein präventives Misstrauen, das auf einem defizitären Kinder- und Jugendbild basiert und Prävention auf die symbolische Befriedigung öffentlicher Sicherheitsbedürfnisse verkürzt.“ (ebd., 201: 1397) Nicht die Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe werden in dieser Perspektive vor Gefahren und Risiken geschützt, sondern es gilt vielmehr, den von ihnen ausgehenden Risiken und Gefahren für andere entgegenzuwirken. Zum einen können als typische Merkmale dieser Entwicklung Präventionsprogramme gelten, die im Anschluss an öffentlich wahrgenommene, d. h. bereits manifest gewordene Auffälligkeiten junger Leute verabschiedet worden sind. Andererseits ist zu beobachten, dass einzelne Symptome ungeachtet ihrer vielfältigen Problemursachen in singulären, speziellen Präventionsmaßnahmen abgearbeitet werden. Ferner sieht sich die Kinder- und Jugendhilfe immer mehr „präventiven Parallelstrukturen“ gegenüber – oder lässt sich in diese einbinden, die z. B. in Form von Präventionsbeauftragten genuine Jugendhilfeaufgaben überformen. Dabei wird die Kinder- und Jugendhilfe immer mehr zu einer Institution, die vorrangig jugendliche Devianz verhindern soll und dabei Gefahr läuft, ihren eigentlichen Auftrag der Gestaltung förderlicher sowie positiver Lebensverhältnisse aus dem Blickfeld zu verlieren.

Somit ist zukünftig zunächst zu klären, bezogen auf welche Gefährdungen und Risiken mit welcher Zielperspektive gehandelt werden soll. Aber eine solche Gegenstandsbestimmung von Prävention setzt dabei voraus, dass in entsprechende Definitionsprozesse die Betroffenen selbst eingebunden sind und präventive Angebote ihre selbstbestimmten Sichtweisen, Einschätzungen und Wahrnehmungen angemessen widerspiegeln. Letztlich müssen auch die Grenzen von Prävention eindeutig markiert werden und dies sowohl im Hinblick auf die ihr innenwohnenden Gefahren einer Ausdehnung sozialer Kontrollmechanismen als auch in Bezug auf die eingeschränkten Effekte und Wirkungen, die Soziale Arbeit mit ihren präventiven Angeboten erreichen kann (ebd.).

## 5.4.2. Anforderungen an Präventionsprogramme

Die wichtigste Aufgabe bei präventiven Maßnahmen besteht in der Entwicklung eines Konzeptes, welches auf wissenschaftlich begründeten Kriterien beruht:

- 1. Ziele:** Eine präventive Maßnahme sollte die Auftretenshäufigkeit von kindlichen Verhaltensstörungen reduzieren durch Verminderung familiärer Risikofaktoren oder Stärkung von sozialen Schutzfaktoren, Stärkung der Resilienzfaktoren bei Kindern sowie Verbesserung der elterlichen Erziehungspraktiken.
- 2. Theoretische Fundierung:** Präventive Programme sollten auf Interventionszielen beruhen, die nachweislich in einem empirischen Zusammenhang mit der Vermeidung von Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen stehen. Die zu Grunde liegenden, theoretischen, empirisch bestätigten Annahmen sollten expliziert sein.
- 3. Empirische Fundierung:** Bezuglich ihrer Wirksamkeit sollten präventive Programme überprüft sein. Die Anzahl an Elternkursen sowie Elternratgebern ist groß, jedoch nur selten wird auch eine empirische Untersuchung dieser Programme durchgeführt. Die Überprüfung umfasst den Nachweis, dass das Programm im Stande ist, das Zielverhalten (bei Kindern und Jugendlichen und/oder Eltern) zielfindet zu implementieren und dass das veränderte Kind- und/oder Elternverhalten die Inzidenzrate für Störungen bei Kindern und Jugendlichen verhindert (HAHLWEG / KESSEMEIER 2003, S. 160 f.).

## 5.4.3. Internationale Programme

In den USA wurden zahlreiche thematisch relevante Meta-Analysen veröffentlicht. Die durchschnittlichen Effektstärken (Mittelwert der Experimentalgruppe post - Mittelwert post der Kontrollgruppe/Standardabweichung der Kontrollgruppe) für kognitiv-verhaltens-therapeutische Elterntrainings variieren nach Serketich und Dumas (1996)<sup>27</sup> in Abhängigkeit von der Beurteilerquelle: Eltern = 0,84, Kind = 0,85, Lehrer = 0,70 und unabhängige Beobachter = 0,85. Somit ist die Wirksamkeit der Elterntrainings als hoch einzuschätzen.

---

<sup>27</sup> Serketich, W. J. / Dumas, J. E.: The effectiveness of behavioral parent training to modify antisocial behavior in children: A meta-analysis. Behavior Therapy, 27, 1996, S. 171-186.

Taylor und Biglan (1998)<sup>28</sup> kommen zusammenfassend zu dem Schluss, dass nicht alle Elterntrainings gleich gut sind. Als ein Beispiel für ein ungenügendes Elterntraining führen sie das Gordon Elterntraining an, weil es (speziell in den Siebziger Jahren) eine große Verbreitung fand, bevor es überhaupt einer empirischen Untersuchung unterzogen wurde. Zu diesem in Deutschland weit verbreiteten Training wurden in einer Sekundäranalyse durch Heekerens (1993)<sup>29</sup> 14 Effektivitätsstudien analysiert. Die Daten zeigen, dass das Gordon-Training keine Wirkung auf kindbezogene Variablen hat (wie z. B. psychische Gesundheit, Wohlbefinden). „Die berichtete geringe Wirksamkeit bezieht sich eher auf kognitive Veränderungen bei den Eltern, denen dann allerdings keine Umsetzung auf der Verhaltensebene zu folgen scheint.“ (HAHLWEG / KESSEMEIER, 2003: 161)

Im Folgenden soll - als Beispiel für ein sehr gut evaluiertes Programm aus den USA - das „Parenting Through Change“ (MARTINEZ / FORGATCH 2001)<sup>30</sup> kurz erläutert werden. An der Evaluationsstudie des 15 Sitzungen umfassenden Elterntrainings nahmen allein erziehende Mütter teil, die einen Sohn in den Klassenstufen 1 bis 3 hatten. Das Training umfasst das Erlernen von fünf wissenschaftlich begründeten Erziehungsstrategien: Förderung kindlicher Fertigkeiten, Problemlösen, Entwicklung einer positiven Eltern-Kind-Beziehung, Beaufsichtigung des kindlichen Verhaltens und angemessener Umgang mit Problemverhalten (z. B. durch logische Konsequenzen). In seinen Grundsätzen ist dieses Training dem universellen TRIPLE P-Ansatz sehr ähnlich.

Es wurden fünf Erhebungszeiträume realisiert (Prä-, 6, 12, 18 und 30 Monate nach dem Training). Das Trainingsprogramm bewirkte einen klassischen Präventionseffekt: Während sich der Entwicklungsverlauf von Söhnen der Kontrollmütter mit zunehmender Zeit verschlechterte (sie zeigten mehr oppositionelles Verhalten, mehr Ungehorsam), blieb der von den Söhnen der Trainingsmütter gleich bleibend stabil. Außerdem stellte sich heraus, dass beide Erziehungsstrategiebereiche, disziplinierende Strategien und Strategien zur Förderung von erwünschten Verhalten zur Handhabung von unerwünschtem Problemverhalten notwendig sind, um die kindliche Entwicklung zu fördern (HAHLWEG / KESSEMEIER 2003, S. 161 f.).

---

<sup>28</sup> Taylor, T. K., Biglan, A.: Behavioral family interventions for improving child-rearing: A review of the literature for clinicians and policy makers. *Child and Family Psychologie Review*, 1, 1998, S. 41-60

<sup>29</sup> Heekerens, H.-P.: Die Wirksamkeit des Gordon-Eltern-Trainings, *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 42, 1993, S. 20-25

<sup>30</sup> Martinez, C. R. / Forgatch, M. S.: Prerenting problems with boy's noncompliance: Effects of a parent training intervention for divorcing mothers. *Journal of Consulting and clinical Psychology*, 69, 2001, S. 416-428

Obwohl sich mehrere Elterntrainingsprogramme im englischsprachigen Raum als recht effektiv zur Vorbeugung kindlicher Verhaltensauffälligkeiten erwiesen haben, wird keines davon in Deutschland angeboten. Stattdessen gibt es hier eine große Anzahl von selbsterstellten präventiven Elternprogrammen, die aber in keiner Weise empirisch abgesichert sind.

Es gibt jedoch drei Programme, die sich in einer der evidenzbasierten Kriterien entsprechenden Evaluationsphase befinden (selektiv/indiziert: PEP-Präventionsprogramm für expansives Problemverhalten, Arbeitsgruppe um Döpfner in Köln; universell: TRIPLE P, Arbeitsgruppe um Hahlweg in Braunschweig und Elterntesting innerhalb der Nürnberg-Erlanger Präventions- und Entwicklungsstudie, Arbeitsgruppe um Lösel in Nürnberg-Erlangen) (ebd.).

#### **5.4.4. Zusammenfassende Betrachtung**

- Programme zur Prävention von Verhaltensauffälligkeiten im Kindesalter sind sehr wirkungsvoll, doch nur wenige der propagierten Ansätze haben sich bislang überhaupt einer evidenzorientierten Überprüfung unterzogen.
- Prävention im Kindesalter kann ähnlich wirksam sein wie Intervention im Kindesalter, wenn die eingesetzten Strategien auf wissenschaftlich begründeten Maßnahmen beruhen.
- Allein die große Verbreitung eines Programms beweist nicht seine Effektivität. Von einer Public Health Perspektive aus betrachtet, sollten nur empirisch untersuchte Präventionsprogramme eingesetzt werden, um ein günstiges Verhältnis von Nutzen und Kosten zu erreichen.
- Empfehlenswert ist, bereits vorhandene sowie aus wissenschaftlich begründeten Strategien bestehende Programme zu nutzen sowie mit ihnen weitere Effektivitätsstudien durchzuführen. Erfolg versprechend erscheint, vermutlich effektive englischsprachige Programme für den deutschen Kulturkreis zu adaptieren (ebd., S. 163).

## 5.5. Qualitätsanforderungen an Elternkurse

In besonderem Maße hängt die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von der Offenheit oder Rigidität der elterlichen Alltagskonzepte und, damit zusammenhängend, „von der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung ab.“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2003: 116)

So betrachtet, sind Unterstützungsangebote für Eltern dann besonders erfolgreich, wenn sie die Eltern ermutigen, in einen Prozess der Selbstreflexion zu treten, also ihre eigenen Motive und Handlungen hinterfragen und sich mit anderen Eltern austauschen. Es geht sowohl um die Reflexion der eigenen Erziehung als auch um die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen von Kindheit. Neue Sichtweisen für deeskalierendes, die Persönlichkeit des Kindes unterstützendes Interaktions- und Kommunikationsverhalten können Eltern helfen, ihr Repertoire an Handlungsspielräumen zu erweitern sowie offen zu werden für neue, entwicklungsfördernde Verhaltensweisen. Als Folge sind Einstellungsänderungen möglich, die durch Einsicht, Erprobung, Selbst- und Fremdwahrnehmung im Erziehungsalltag gelingen können.

**Eines der wesentlichsten Qualitätskriterien für Elternkurse zeigt sich darin, ob das Konzept des Elternprogramms angstfreie Räume, Möglichkeiten und Anregungen zur Selbsterkenntnis und Selbstreflexion bietet.**

Daraus ergeben sich folgende weitere Fragen an das Elternprogramm:

- Setzt die Maßnahme bei der Förderung der Auseinandersetzung der Eltern mit dem eigenen Erleben an?
- Werden die kindliche Entwicklung fördernde Kommunikationstechniken erlernt?
- Können bisherige Alltagskonzepte überprüft, verändert oder erweitert werden?
- Zielen die Methoden auf Verhaltensänderungen und leiten sie zur Selbstreflexion an und wird ein geeigneter Umgang mit psychischer Gewalt gelernt?
- Sind Subjektstellung sowie Würde des Kindes (UN-Konvention - vgl. Kap. 4.1.1.) Ausgangspunkt für die Überlegungen von Grenzsetzungen, erzieherischen Konsequenzen und Interventionen? (ebd.).

In Deutschland gibt es mittlerweile zahlreiche Elternkurse sowie die Möglichkeit, sich bei Internet-Foren oder durch Elternbriefe Rat und Hilfe zu holen (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 117 f.; RESPONDEK 2005, S. 124). „Mit Blick auf veränderte und zum Teil auch erweiterte Unterstützungsbedarfe von Eltern infolge gesellschaftlicher Wandlungsprozesse ist

im Laufe der letzten Jahre eine vielfältige Elternbildungslandschaft entstanden.“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER/BUND SCHUH, 2005: 225) Bundesweit werden derzeit vier Elternkurse („Starke Eltern - Starke Kinder“, „STEP“, „Gorden-Training“ und „Triple P“) am häufigsten angeboten (RESPONDEK 2005, S. 124). Auf diese Kurse soll im folgenden Abschnitt (5.6.) kurz eingegangen werden.

## **5.6. Elternkurse – Ein Vergleich**

Über fünfzig Elternkurse stehen Hilfe suchenden oder überforderten Müttern und Vätern derzeit in Deutschland mit Rat und Tat zur Seite – aber nicht alle diese Angebote sind gleichermaßen Erfolg versprechend (RESPONDEK 2005, S. 124) und „nicht alle Elternkurse sind für alle Eltern gleich gut geeignet.“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2003: 115)

Sigrid TSCHÖPE-SCHEFFLER hat in ihrem Standardwerk „Elternkurse auf dem Prüfstand“ verschiedene Elternkurse und Elterntrainings verglichen.

In empfehlenswerten Elternkursen sollen drei Inhalte dominieren: die Erweiterung des Erziehungsrepertoires, ein offenes Gesprächsklima für private Anliegen sowie die Reflexion der elterlichen Rolle als Erziehungsberechtigte (RESPONDEK 2005, S. 124; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 116).

„Wer an einem Elternkurs teilnimmt, der zeigt damit nicht ein Eingeständnis von Defiziten, sondern ganz im Gegenteil seine Sensibilität für die Wichtigkeit einer guten Erziehung zu den eigenen Kindern.“ (HURRELMANN, 2003: 10)

Tatsächlich suchen Eltern immer häufiger Rat und Hilfe, das Sorgentelefon des Kinderschutzbundes und Internet-Foren stoßen auf reges Interesse (RESPONDEK 2005, S. 124). Allein das Online-Familienhandbuch wurde im Jahr 2004 knapp zwei Millionen Mal besucht, wobei fast 7,5 Millionen Seiten aufgerufen wurden (STAATSINSTITUT FÜR FRÜHPÄDAGOGIK 2004, S. 13 und 23). „Das Online-Familienhandbuch ist ein familienpolitisches Angebot, das den Bedürfnissen von Eltern entspricht und in der Zukunft sicherlich in noch größerem Maße genutzt werden wird.“ (ebd.: 23 f.)

Auch die Anzahl der regionalen Konzepte zur „Elternertüchtigung“ wächst rasant. Vier Elternkurse werden bundesweit am häufigsten angeboten (RESPONDEK 2005, S. 124). Auf diese vier Kurse soll nun kurz eingegangen werden, da es interessant ist zu schauen, welche inhaltlichen und methodischen Schwerpunkte sowie Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede diese z. Zt. führenden Kurse aufzuweisen haben und für welche Eltern sie gut geeignet sind,

da zu vermuten bleibt, dass die einzelnen Elternkurse unterschiedliche Bereiche und Konfliktlagen in den Vordergrund stellen.

### **5.6.1. Triple P (Positive Parenting Programm)**

Das Programm wurde in Brisbane, Australien, durch Matthew Sanders und seinen Mitarbeitern an der Universität von Queensland am dortigen Parenting an Family Support Center entwickelt.

Ziel ist es, den Eltern Strategien nahe zu bringen, wie sie zu ihrem Kind eine positive Beziehung aufbauen, wie sie effektiv mit problematischen Verhaltensweisen umgehen und das Kind in seiner Entwicklung fördern können. Durch Triple P werden das Erziehungsverhalten und die Eltern-Kind-Beziehung verbessert, Bewältigungsstrategien und das Kompetenzgefühl der Eltern erhöht sowie Verhaltens- und emotionalen Problemen von Kindern vorgebeugt (HAHLWEG/KUSCHEL/MILLER/LÜCKE/KÖPPE/SANDERS 2001, S. 412; S. 11; RESPONDEK 2005, S. 124; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 128 ff.; ebd. 2005, S. 51). Es gelten fünf präventive Prinzipien, die den Eltern vermittelt werden:

- Sorgen Sie für eine interessante und sichere Umgebung!

Die Wohnung sollte dem Kind genügend Reize zum Forschen, Entdecken und Ausprobieren bieten, aber so sicher sein, dass Verletzungen vermieden sowie die Zerstörung wertvoller Dringe ausgeschlossen werden, so dass die Eltern entspannter sein können.

- Regen Sie Ihr Kind zum Lernen an!

Die Eltern sollten sich für ihr Kind Zeit nehmen, wenn es Unterstützung und Zuwendung braucht. Sie sollten ihr Kind zu selbstständigem Handeln ermutigen.

- Zeigen Sie sich in Ihrem Erziehungsverhalten konsequent!

Das bedeutet sofort und auch jedes Mal auf unangemessenes Verhalten zu reagieren sowie angemessenes Verhalten zu vermitteln.

- Haben Sie realistische Erwartungen!

Realistische Erwartungen über Verhalten und Fähigkeiten von Kindern, an Zielen in der Erziehung sowie an eigenes Verhalten verhindern Schuldzuweisungen und Frustration. Die

Eltern werden über mögliche Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten aufgeklärt und darin geschult, dem Kind altersentsprechende und sich selbst realistische Ziele zu setzen.

- Beachten Sie auch Ihre eigenen Bedürfnisse!

Eltern haben weniger Probleme, in der Erziehung liebevoll, ruhig und konsequent zu sein, wenn es ihnen selbst gut geht. Sie sollten ermutigt werden, sich gegenseitig mehr als „Team“ zu unterstützen und externe Hilfe einzuplanen. Ferner werden einige allgemeine Problemlösestrategien vermittelt.

Diese fünf Prinzipien werden in verschiedenen Erziehungsfertigkeiten und -strategien auf einzelnen Interventionsstufen umgesetzt (HAHLWEG/KUSCHEL/MILLER/LÜCKE/KÖPPE/SANDERS 2001, S. 414; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 130 ff., ebd. 2005, S. 56 f.).

Das Programm besteht aus fünf Interventionsebenen, die jeweils eine steigende Intensität an Unterstützung beinhalten (ebd. S. 412 ff.; S. 135). In der folgenden Tabelle (Abb. 38) sind die fünf Interventionsstufen von Triple P dargestellt:

*Abb. 38*

### Triple P – Interventionsebenen

Interventionsebene	Zielgruppe	Interventionsmethoden	mögliche Zielverhaltensweisen
1. Universelle Informationen über Erziehung	Alle Eltern, die an Informationen zur Förderung der Entwicklung ihrer Kinder interessiert sind	kurze schriftliche oder mündliche Informationen, Selbsthilfematerialien, Gruppenpräsentationen, Medieneinsatz	alltägliche Verhaltensprobleme wie Weinen oder Schwierigkeiten zu teilen
2. Kurzberatung für spezifische Erziehungsprobleme	Eltern mit spezifischen Sorgen um das Verhalten oder die Entwicklung ihrer Kinder	kurzes Programm (1 - 4 Sitzungen á 15 Min.) zum Umgang mit einigen konkreten Verhaltensproblemen, face-to-face oder telefonisch	Probleme mit Wutanfällen, Essenszeiten, Toilettentraining oder dem Zubettgehen etc
3. Kurzberatung und aktives Training	Eltern mit spezifischen Sorgen um das Verhalten oder die Entwicklung ihrer Kinder und Defiziten in Erziehungsfertigkeiten	kurzes Programm (4 Sitzungen á 15 Min.), zusätzlich Rollenspiele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wie auf Ebene 2,</li> <li>• außerdem andauernde Essensprobleme, Angstmanagement o. ä</li> </ul>
4. Intensives Elterntrennung	Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen Eltern, die intensives Training positiver Erziehungsfertigkeiten möchten	Intensives Programm, fokussiert auf Eltern-Kind-Interaktion Anwendung, Erweiterung und Generalisierung von Erziehungsfertigkeiten auf ein breites Feld von kindlichen Verhaltensweisen Entweder unter Selbstanleitung, in Gruppen oder als Einzelintervention	<ul style="list-style-type: none"> <li>• generelle Erziehungssorgen</li> <li>• aggressives Verhalten</li> <li>• oppositionelles Verhalten</li> <li>• Aufmerksamkeitsprobleme</li> <li>• Lernschwierigkeiten u. a</li> </ul>
5. Erweiterte Interventionen auf Familienebene	Eltern von Kindern mit deutlichen Verhaltensproblemen oder Kindern in Multi-Problem-Familien	Intensives therapeutisches Programm mit zusätzlichen Modulen wie Stimmungs- und Stressmanagement, Hausbesuche und Partner-Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Andauernde Verhaltensstörungen</li> <li>• Beziehungskonflikte, Depressionen der Eltern etc</li> </ul>

(Quelle: HAHLWEG et al. 2001, S. 413)

Veränderungen von auffälligem Verhalten im Sinne von unerwünschten bis teilweise krankhaften Verhaltensweisen der Kinder werden bei der 1. bis 4. Stufe als zu behandelndes Ziel angesehen, in der 5. Stufe auch Störungen im Familiensystem bis hin zu seelischen Erkrankungen (z. B. Depressionen) der Eltern und Beziehungsproblemen. Sanders sieht nur bei der Stufe 1 einen universellen Einsatz dieses Programms (1. Stufe = allgemeine Informationen über Erziehungsfragen), wobei dies vorwiegend durch Medieneinsatz erfolgt. Ab Stufe 2 ist der Einsatz von Triple P in Australien ausgesuchten Problemkindern vorbehalten, wobei bis zur 5. Stufe die medizinisch-psychologische Indikation ansteigt. Ebenso ist der Umfang der therapeutischen Arbeit ansteigend, bis zu Gruppensitzungen oder Hausbesuchen in der 5. Stufe. Die Zuführung der Familien zu diesem Programm soll neben Kindergärten und Schulen auch durch Psychiater, Kinder- oder Hausärzte erfolgen. Demnach wird das Programm in Australien mit ausgewählten Problemkindern, medizinisch-psychologischer Indikation und therapeutischer Begleitung durchgeführt. In Deutschland hingegen wird Triple P für alle interessierten Eltern als allgemeines Elterntraining angeboten (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 135 f.). „In Deutschland werden Eltern z. T. dieselben Methoden an die Hand gegeben, die unter therapeutischen Bedingungen von Sanders in Australien eingesetzt werden, um hier gravierende Verhaltensauffälligkeiten und psychosomatische Beschwerden der Kinder mit Unterstützung der Eltern zu beheben.“ (ebd.: 129)

Das Programm basiert auf aktuellem klinisch-psychologischem Forschungsstand und nimmt auf verschiedene theoretische Grundlagen Bezug:

- a) Modelle sozialer Lerntheorie zur Eltern-Kind-Interaktion mit Betonung der bi-direktionalen und reziproken Einflüsse, speziell das Modell des Zwangsprozesses sowie anderer dysfunktionaler Familieninteraktionen (Patterson, 1982).
- b) Triple P nimmt Bezug auf verhaltensanalytische Modelle, die den Fokus auf die Veränderung der auslösenden Bedingungen von Problemverhalten legen (z. B. Einsatz und Art von Anweisungen, Schaffen einer sicheren, positiven Lernumgebung) (Risley, Clarke & Cataldo, 1976).
- c) Operante Lernprinzipien, z. B. Tokenprogramme oder geplantes Ignorieren, contingente Belohnung (Sanders, 1996).
- d) Erwerb von Problemlösefähigkeiten, sozialer Kompetenzen und das Erlernen verbaler Fähigkeiten, dadurch kann das Risiko der Entwicklung von Verhaltens- und emotionalen Problemen nachweislich verringert werden (Hart & Risley, 1975). Strategien, die in der

alltäglichen Erziehungsroutine wichtige Kompetenzen der Kinder fördern, sind daher ein wesentlicher Bestandteil von Triple P (z. B. inzidentelles Lernen).

- e) Die Grundlage für Interventionen, die Erwartungen, Attributionen und andere Kognitionen von Eltern beeinflussen, bildet die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura (1977). Interventionen zur Modifikation sozialer Informationsverarbeitungsprozesse innerhalb von Triple P sind z. B. die Förderung von Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den Eltern oder das Vermitteln von Wissen über mögliche Ursachen für Verhaltensprobleme.
- f) Ferner sind entwicklungspathologische Forschungsergebnisse zu Risiko- und Schutzfaktoren für Verhaltensprobleme eine weitere wichtige theoretische Grundlage (RUTTER, 1989). Besonders die Risikofaktoren dysfunktionales Erziehungsverhalten, Ehekonflikte, Stress sowie Unterschiede in der Kindererziehung werden beachtet und stehen bei Triple P im Mittelpunkt verschiedener Interventionen (HAHLWEG / KUSCHEL / MILLER / LÜBCKE / KÖPPE / SANDERS 2001, S. 412 f.; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 136). Das Programm ist demnach - wie bereits erwähnt - von seinem Ursprung her ein therapeutisches Interventionsprogramm. Die Zielgruppe sind verhaltensauffällige Kinder mit bereits bestehenden Problemen, welche durch eine verhaltenstherapeutische Arbeit der Eltern mit den Kindern behandelt werden sollen (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 136). In Deutschland wird Triple P als präventives Programm - zur Unterstützung der Eltern bei der Kindererziehung - und zur Prävention von aggressiven und oppositionellen Verhaltensproblemen angeboten. Die Kursinhalte wurden unter der Leitung von Kurt Hahlweg übersetzt und an deutsche Verhältnisse angepasst (ebd., S. 129).

**Triple P ist dazu geeignet, recht schnell wieder handlungsfähig zu werden, stößt jedoch hierzulande auch auf Kritik. Die Methoden liefern Standardlösungen und motivieren Eltern nicht, ihre Rolle zu hinterfragen. Es ist somit nicht für Eltern geeignet, die mit ihrem Kind gemeinsam eigene Wege der Konfliktlösung suchen und über sich reflektieren wollen (RESPONDEK 2005, S. 124; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 137 ff. und 165).**

In Australien ist Triple P mehrfach von den Begründern des Konzepts um Sanders und seinen Mitarbeitern evaluiert worden. Bereits Anfang der 80er Jahre wurden erste Ergebnisse zur Effektivität einzelner Interventionen von der Forschungsgruppe um Sanders veröffentlicht. Seitdem wurde eine Reihe von kontrollierten sowie zum Teil breit angelegten

Untersuchungen durchgeführt. Bei allen Untersuchungen zeigte sich eine Steigerung des Kompetenzerlebens der Eltern, eine hohe Zufriedenheit der Eltern mit dem Programm und eine signifikante Reduktion kindlicher Verhaltensprobleme (HAHLWEG; KUSCHEL / MILLER / LÜCKE / KÖPPE / SANDERS 2001, S. 418 f.; HAH LWEG / KESSEMEIER 2003, S. 166 f.).

**In Deutschland wird die Wirksamkeit von Triple P im DFG Projekt „Zukunft Familie“ am Institut für klinische Psychologie der TU Braunschweig seit 2001 untersucht. Das Projekt ist noch nicht abgeschlossen,** aber es gibt bereits eine Tendenz. Die bereits ausgewerteten Daten belegen, dass sich durch die Schulung in Triple P ungünstiges Erziehungsverhalten bei den Eltern erheblich reduziert hat und günstiges Erziehungsverhalten häufiger vorkommt als vorher. Ferner berichten diese Eltern eine höhere Zufriedenheit mit ihrer Partnerschaft sowie ein geringeres Ausmaß an Stress. Auch noch ein Jahr nach dem Training trat bei den Kindern der Experimentalgruppe - (d. h. Gruppe der geschulten Eltern) - weniger Problemverhalten auf (KUSCHEL / BERTRAM / NAUMANN / STÄNDER 2005, S. 1 und 4).

Neben der DFG-Studie von Hahlweg untersuchte Heinrichs von der TU Braunschweig in einer durch die Jacob-Stiftung geförderten Studie, ob das Triple P-Programm auch für Eltern mit geringem sozio-ökonomischen Status geeignet ist. Es nahmen insgesamt 187 Familien teil. Ca. 55 % waren Sozialhilfeempfänger und 30 % der Teilnehmer hatte einen Migrationshintergrund. Die Ergebnisse sind nahezu identisch mit denen der DFG-Studie sowie anderer internationaler Studien. Das Training empfanden die Familien als hilfreich, sie waren zufrieden und gaben an, dass sich die Beziehung zum Kind verbessert habe (DISCHERL/OBERMANN/HAHLWEG 2005, S. 62).

## **5.6.2. STEP - „Systematic Training for Effective Parenting“**

Das Programm wurde 1976 von den amerikanischen Psychologen Don Dinkmeyer Sinusrhythmus, Gary D. Mc Kay und Don Dinkmeyer Jr. begründet. Mehr als vier Millionen Eltern haben seitdem den Elternkurs besucht. In den USA wird Familien mit straffällig gewordenen Kindern der Besuch eines STEP-Kurses auch gerichtlich verordnet. Der Kurs wird zum einen als Gruppenseminar angeboten, zum anderen können sich interessierte Eltern mit Hilfe eines Elternhandbuches und eines entsprechenden Videos die Kursinhalte auch

selbst aneignen. Das Elternhandbuch - Grundkurs 1 wurde im Jahr 2000 ins Deutsche übersetzt und an der Internationalen Schule in Düsseldorf erstmals angeboten.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich hauptsächlich auf Informationen aus dem Elternhandbuch und dem Video. Das Trainerhandbuch ist ausschließlich ausgebildeten STEP-Trainern zugänglich. Die behandelten Inhalte sowie Themen im Elternhandbuch und Elternvideo sind mit denen im STEP-Seminar identisch (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 140). Ziel des Kurses ist, den Eltern einen Leitfaden in den wichtigsten Erziehungsfragen an die Hand zu geben. Die Teilnehmer sollen dazu befähigt werden, theoretische Inhalte in die Praxis umzusetzen. Die Eltern sollen zu einem neuen Verständnis in Bezug auf das Fehlverhalten ihrer Kinder finden, um dann angemessener reagieren zu können. Der Elternkurs möchte die Kommunikationsfähigkeit der Eltern verbessern und ihnen zu mehr Sicherheit verhelfen, indem sie z. B. lernen, wie und wann sie Grenzen setzen müssen. Das Autorenteam des STEP-Kurses ist der Meinung, dass Eltern durch den Kurs Führungsqualitäten sowie auch die Teamfähigkeit der Kinder fördern können (ebd., S. 140 f.; KÜHN/PETCOV 2005, S. 72).

Wollen Eltern die Methoden und Inhalte von STEP ohne den Besuch eines Seminars erlernen, wird angeraten, wöchentlich ein Kapitel des Elternhandbuchs zu erarbeiten und sich zusätzlich den entsprechenden Abschnitt des Videos anzusehen. Der Besuch eines STEP-Seminars wird zwar empfohlen, ist jedoch nicht zwingend erforderlich. Praktische Übungen, Rollenspiele sowie Kommunikationstechniken unter der Leitung von Trainern und der Austausch unter den Teilnehmern optimieren den Erfahrungs- und Lernwert und ermöglichen den Austausch in einer Gruppe. Das STEP-Seminar erstreckt sich auf einen neun Wochen umfassenden Zeitraum. STEP ist an Alleinerziehende, Paare, Pflege- und Stiefeltern gerichtet sowie an alle Personen, die sich mit Kindern beruflich beschäftigen (ebd.). Die Kursinhalte verteilen sich auf sieben Kapitel, siehe Abb. 39.

*Abb. 39*

**STEP bearbeitet folgende Themen:**

- Kapitel 1: Wir lernen, uns und unsere Kinder zu verstehen
- Kapitel 2: Unsere persönlichen Wertvorstellungen, Überzeugungen und Gefühle
- Kapitel 3: Wir ermutigen unsere Kinder und uns selbst
- Kapitel 4: Wir hören unseren Kindern zu und reden mit ihnen
- Kapitel 5: Wir helfen unseren Kindern zu kooperieren
- Kapitel 6: Sinnvolle Disziplin
- Kapitel 7: Was machen wir, wenn ...?

(Quelle: TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 142)

In jedem Kapitel werden anhand von Beispielen die theoretischen Grundlagen erklärt. Dem theoretischen Teil folgt die „STEP-Ermutigung“, wo Eltern Möglichkeiten aufgezeigt werden, ihrem Kind Zuspruch zu geben. Ferner gibt es einen Abschnitt „Aufgabe der Woche“, „Für Ihre Familie“ sowie einen Teil „Nur für Sie“. Eine Zusammenfassung ermöglicht einen kurzen Überblick über die Lerninhalte. Am Ende des Kapitels findet sich eine Tabelle, welche Beispielsätze enthält, die für die Kommunikation zwischen Kindern und Eltern wichtig sind. Sie dienen den Lesern zur Erinnerung und als Formulierungshilfe (ebd., S. 141).

STEP basiert auf der Individualpsychologie, die auf Alfred Adler und Rudolf Dreikurs zurückzuführen ist (ebd.; RESPONDEK 2005, S. 124). Die Individualpsychologie ist eine ganzheitliche, verstehende Tiefenpsychologie mit einem sozialpsychologischen Ansatz. Die Individualpsychologie geht davon aus, dass Menschen angeborene soziale Bedürfnisse (z. B. das Zugehörigkeitsbedürfnis) haben und die Erfüllung dieser Bedürfnisse der Hauptantrieb für menschliches Handeln ist. Seit ihren Anfängen findet die Individualpsychologie Eingang in Beratung und Psychotherapie und wurde von Rudolf Dreikurs speziell für den Bereich der Erziehung, weiterentwickelt. Er formuliert 34 Erziehungsprinzipien, die sich in den Themen und Inhalten des STEP-Kurses wieder finden: An allererster Stelle steht die Ermutigung des Kindes, weitere Prinzipien sind z. B. „logische und natürliche Konsequenzen anwenden“, „die Unabhängigkeit fördern“, „Belohnung und Bestrafung vermeiden“, „mit den Kindern reden, nicht zu ihnen“ oder „das Kind achten“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 120 und 146).

**Geeignet ist der STEP-Kurs eher für bildungsgewohnte Eltern mit hoher Motivation** (ebd., S. 165; RESPONDEK 2005, S. 124). Zur Effektivität des Programms gibt es in den USA über 60 Evaluationen von unterschiedlichen unabhängigen Forschungsgruppen, die unterschiedliche Schwerpunkte fokussieren, so wird z. B. das veränderte kindliche Verhalten nach Besuch der Kurse ebenso wie der elterliche Erziehungsstil untersucht. Es gab sowohl Untersuchungen mit Kontrollgruppen als auch ohne, zum Teil wurden Nachuntersuchungen durchgeführt. Als Instrumentarium wurden standardisierte Fragebögen, Verhaltensbeobachtungen und Interviews verwandt. Eingeschlossen in die Untersuchungen wurden sowohl Familien mit nicht auffälligen Kindern als auch Familien mit behinderten Kindern sowie soziale Randgruppen bis hin zu Familien mit straffällig gewordenen Kindern. Die Untersuchungsergebnisse waren überwiegend statistisch signifikant. Beispielsweise konnte gezeigt werden, dass die Zunahme an demokratisch-partnerschaftlichen Erziehungselementen der Eltern das kindliche Verhalten positiv beeinflusst. Ferner konnte

nachgewiesen werden, dass die Empathiefähigkeit der Eltern gestiegen ist, das Kommunikationsverhalten sich verbessert hat sowie Stress reduziert werden konnte.

**In Deutschland liegt derzeit keine Evaluation vor** (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 168 ff.).

Hurrelmann hat jedoch jetzt die Evaluation von STEP übernommen, die aller Voraussicht noch Ende 2007 abgeschlossen sein wird (KÜHN/PETCOV 2005, S. 80).

### 5.6.3. Gordon-Training

Benannt nach dessen Erfinder Thomas Gordon, beruht auf seinem Weltbestseller „Familienkonferenz“. Daraus entwickelte der US-Psychologe eine Anleitung, wie Familien mit Konflikten umgehen können bzw. ihnen vorbeugen können. Es ist ein verhaltenspsychologisch orientiertes Trainingsprogramm mit dem Ziel, Eltern Fertigkeiten und Einsichten zu vermitteln, die nötig sind, um Kinder verantwortlich zu erziehen und psychisch gesunde bzw. befriedigendere Familienbeziehungen herzustellen. In einer Kursdauer von ca. 30 Zeitstunden bereiten sich Eltern auf Probleme vor, die in den verschiedenen Altersstufen ihres Kindes auftauchen können. Zentrale Methode ist das so genannte Verhaltensfenster, durch das Mütter und/oder Väter ihren Nachwuchs beobachten. Sie greifen nur ein, wenn das Kind ihre Hilfe braucht, und lassen es sonst seine Probleme eigenständig lösen. Zu den Kursinhalten zählen: Aktives Zuhören, so dass Kinder bereit sind, über Interessen, zukünftige Pläne und Sorgen zu sprechen; für das Kind ein besserer Gesprächspartner werden; Vermeidung von typischen Kommunikationsblockaden; Veränderung der häuslichen Umwelt, so dass Kinder und Eltern glücklicher Zusammenleben, die häusliche Atmosphäre motivierender ist und neue Erprobungs- und Erfahrungsräume bietet; konstruktivere Einflussnahme auf die Wertvorstellungen der Kinder; besserer Umgang mit unakzeptablen Verhalten von Kindern. Es ist vor allem als präventives Training geeignet (RESPONDEK 2005, S. 124; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 272 f.).

Wie bereits im Abschnitt 5.4.3. (Internationale Programme) erwähnt, analysierte Heekerens (1993) 14 Effektivitätsstudien zum Gordon-Elterntesting. Die Ergebnisse bescheinigten eine **geringe Wirksamkeit hinsichtlich kognitiver Veränderungen bei den Eltern**, denen dann jedoch keine Umsetzung auf der Verhaltensebene zu folgen scheint. **Auf kindbezogene Variablen** (wie z. B. psychische Gesundheit) hatte das Training **keine Wirkung** (HAHLWEG / KESSEMEIER 2003, S. 161).

### **5.6.4. Starke Eltern - Starke Kinder**

Die Grundlagen dieses Elternkurses wurden im Finischen Kinderschutzbund von dem damaligen Programmdirektor Toivo Rönkä entwickelt und in den 80er Jahren für Eltern in Kursform angeboten. Die jetzige Kurskonzeption wurde auf dieser Grundlage weiterentwickelt und im Aachener Kinderschutzbund in etlichen Elternkursen erprobt. Der Kurs wurde dann im Deutschen Kinderschutzbund auf Orts-, Landes- und Bundesebenen weiterverbreitet. Der Elternkurs läuft seit 2000 als Projekt des Deutschen Kinderschutzbundes unter dem Namen: „Starke Eltern - Starke Kinder“. In den letzten Jahren hat er sich - dank der Förderung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend - auch außerhalb des Deutschen Kinderschutzbundes bundesweit bewährt. Aufgrund der positiven Erfahrungen in der Elternarbeit wurde aus der Kurskonzeption noch ein Handbuch für die Ausbildung von Multiplikatorinnen weiterentwickelt. Das Konzept sowie die Inhalte des Programms der „anleitenden Erziehung“ wurden von Paula Honkanen-Schobert und Lotte Jennes-Rosenthal entwickelt, didaktisch aufbereitet und im Eigenverlag des Deutschen Kinderschutzbundes Bundesverband e. V. herausgegeben (HONKANEN-SCHOBERT 2003, S. 11 f.; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 123). Ziel des Elternkurses ist es, einerseits mehr Klarheit, Offenheit sowie Humor in den Erziehungsalltag der Eltern hineinzubringen, das Selbstvertrauen der Eltern als Erzieher zu stärken, die Kommunikation und das gegenseitige Verstehen in der Familie zu verbessern. Andererseits sollen die Bedürfnisse und Rechte der Kinder- im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention - gestärkt werden, und zwar, indem Mitbestimmungs-, Mitsprache- und Gestaltungsmöglichkeiten in der ganzen Familie praktiziert werden. Hierbei ist der Blick auf die tatsächlich vorhandenen Kräfte und Fähigkeiten der Eltern wie auch der Kinder gerichtet und nicht auf die Defizite. Der Erziehungsstil, der hier vertreten wird, ist weder antiautoritär noch autoritär, sondern anleitend (ebd. S. 12; S. 123 f.). „Seit der Verabschiedung des Gesetzes zur „Ächtung der Gewalt in der Erziehung“ (§ 1631 BGB) dient der Elternkurs als eine der flankierenden Maßnahmen des Gesetzentwurfes, Eltern bei der Ausübung gewaltfreier Erziehung zu unterstützen.“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2003: 124)

Das anleitende Erziehungsmodell wird in aufeinander aufbauenden Stufen mit klaren Zielen vermittelt. Dazu gehören:

- Klarheit in der Kommunikation (konstruktive Kritik, Nein-Sagen-Können, Gefühle);
- klare Werte (Erziehungsvorstellungen);
- Stärkung des Selbstvertrauens durch Übungen (Wie kann ich meinen Kindern helfen?);
- Klare Identität des Erziehenden (Kenne ich mich selbst?);
- Verhandlungskompetenz und Fähigkeit zur Problemlösung.

Zu den praktischen Übungen zählen viele Kommunikationstechniken, wie z. B. aktives und einfühlsames Zuhören, das Einüben von Ich-Botschaften u. a., die dazu verhelfen sollen, das gegenseitige Verständnis zu fördern, das Selbstbewusstsein der Kinder zu stärken und die Kommunikation in der Familie zu verbessern (ebd., S. 125).

Ausgehend von den folgenden fünf Fragestellungen, die den roten Faden für die Stufen der einzelnen Kursabende bilden, werden die Inhalte zunächst jeweils kurz theoretisch vorgestellt und dann auf der Basis rollenspezifischer und gruppendifnamischer Prozesse eingeübt:

1. Welche Erziehungsziele und Wertvorstellungen habe ich?
2. Wie kann ich das Selbstwertgefühl meines Kindes stärken?
3. Wie unterstütze ich mein Kind, wenn es Schwierigkeiten hat?
4. Wie drücke ich eigene Bedürfnisse aus?
5. Wie lösen wir Konflikte in der Familie?

(HONKANEN-SCHOBERT 2003, S. 10; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 125 f.).

Die Inhalte werden an acht bis zwölf Abenden mit je zwei bis drei Stunden erarbeitet. Die Kursabende werden jeweils strukturiert und stehen unter einem Motto (z. B. „Vorbild dringt tiefer als Worte!“, „Hör dem Kind mehr zu, dann verstehst du es besser!“), ausgehend von einer theoretischen Grundlage, einer praktischen Reflexion sowie einem praktischen Übungsteil. Die theoretischen Inhalte der vergangenen Kurseinheit werden an jedem Abend noch einmal kurz wiederholt, zur Festigung. Eine Wochenaufgabe soll den Kursteilnehmern helfen, die erarbeiteten Inhalte im Alltag umzusetzen. Die Themen werden durch Vorträge vermittelt und in Kleingruppenarbeit oder auch Rollenspielen vertieft.

Der Ablauf der einzelnen Kurseinheiten ist von zwei Komponenten abhängig: Einerseits von den Bedürfnissen der Teilnehmer und andererseits von der Flexibilität der Multiplikatorinnen. In den Elternkursen wird nicht therapeutisch gearbeitet, sondern vielmehr eine anleitende Erziehung vermittelt. Der anleitende Erziehungsstil ist demokratisch und kooperativ. Die Kinder sollen - (entsprechend ihres Entwicklungsstandes) - lernen, Verantwortung für ihr

eigenes Tun sowie ihr eigenes Leben zu übernehmen. Kinder lernen, ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vertrauen und ferner Kreativität sowie Kooperationsbereitschaft zu entwickeln (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 127 ff.). Die Kursinhalte basieren auf verschiedenen theoretischen Zusammenhängen: Systemtheoretische Ansätze, d. h., die Betrachtung der Familien als System mit seinen familiären Subsystemen finden ebenso Berücksichtigung wie gesprächstherapeutische Ansätze von C. Rogers; Elemente der Individualpsychologie Alfred Adlers, der kommunikationstheoretische Ansatz von Paul Watzlawik, Inhalte des auf Prinzipien der humanistischen Psychologie aufbauenden Elterntrainings von Thomas Gordon sowie Ansätze der unterschiedlichsten familien-therapeutischen Schulen (ebd., S. 128).

Der Elternkurs stellt hohe Anforderungen an die teilnehmenden Eltern - hinsichtlich der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion. Er ist nicht für Eltern geeignet, die auf der Suche nach schnellen Lösungen sind (ebd., S. 166).

Auf die Evaluationsstudie durch die Fachhochschule Köln unter der Leitung von S. Tschöpe-Scheffler (2002) - hinsichtlich der Evaluationsmethoden und Evaluationsergebnisse - wird im Abschnitt 5.7. ausführlich eingegangen.

### **5.6.5. Zusammenfassende Betrachtung**

Die nähere Betrachtung der vier führenden Elternkurse in Deutschland macht deutlich, dass – wie vermutet jeder Kurs recht unterschiedliche inhaltliche Positionen vertritt: Während in einem Kurs das Gewicht eher auf die Verhaltenssteuerung des Kindes gelegt wird, stellt ein anderer die Selbsterfahrung der Eltern in den Mittelpunkt und wieder ein anderer beschäftigt sich hauptsächlich mit der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 14 f.). So ähnlich wie die Methoden - Ermutigen, Loben, konsequentes Handeln, klare Regeln -, so unterschiedlich sind die Welt- und Menschenbilder, die den Elterntrainingskursen zugrunde liegen: Bei „Starke Eltern – Starke Kinder“ strebt der Mensch nach Unabhängigkeit und Selbstverwirklichung. Der Einzelne ist fähig, mit allen Aspekten seines Lebens konstruktiv fertig zu werden, sein Selbstentfaltungswille muss unterstützt und darf nicht behindert werden.

Bei „Triple P“ wiederum ist menschliches Verhalten durch die systematische Anwendung der Prinzipien der Konditionierung prinzipiell modifizierbar. Das Ziel aller Lebewesen ist es, sich auf der Basis von Erfahrungen und Lernen erfolgreich an die Umwelt anzupassen.

Das Menschenbild bei „Step“ ist geprägt von einer zukunftsorientierten, optimistischen Grundhaltung. Der Mensch als soziales Wesen benötigt das Gefühl der Zugehörigkeit. Das menschliche Verhalten resultiert aus seinem Gemeinschaftsgefühl (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 154).

Beim „Gorden Training“ bedarf die Entwicklung des Kindes zu einem selbstverantwortlichen und selbständigen Individuum der Unterstützung und Hilfe der Erwachsenen, die sich nicht über die kindlichen Bedürfnisse hinwegsetzen, sondern diese wahrnehmen und berücksichtigen. Die Inhalte des Trainings basieren auf einem akzeptierenden, wohlwollenden und in erster Linie partizipierenden Menschenbild. Dies bedeutet die demokratische, gleichberechtigte Beteiligung aller Familienmitglieder bei Entscheidungsfindungen sowie Konfliktlösungen (ebd. 2005, S 312).

Die allgemeinen Ziele des Kurses „Starke Eltern – Starke Kinder“ sind: Vorbeugung physischer und psychischer Gewalt in Familien, die Stärkung des Selbstvertrauens der Eltern als Erzieher sowie der Aufbau einer guten Eltern-Kind-Beziehung durch die Verbesserung der Kommunikation in der Familie und Selbstwahrnehmung (HONKANEN-SCHOBERTH 2003, S. 12; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 153 und 2005, S. 41 f.).

Beim „Tripple P“-Kurs stehen hier eher die Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen und die Reduzierung kindlichen Problemverhaltens im Vordergrund sowie auch der Aufbau einer guten Eltern-Kind-Beziehung (HAHLWEG/KUSCHEL/MILLER/LÜCKE/KÖPPE/SANDERS 2001, S. 412; KUSCHEL 2004, S. 11; RESPONDEK 2005, S. 124; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 153 und 2005, S. 51).

Beim „Step“-Elternkurs geht es hinsichtlich der allgemeinen Zielsetzung vorrangig um die Unterstützung der Eltern bei der Erziehung der Kinder zu selbstbewussten, verantwortungsvollen und glücklichen Menschen sowie ebenfalls um die Förderung einer guten Eltern-Kind-Beziehung (KÜHN/PETCOV 2005, S. 72; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 153).

Ziel des „Gordon-Trainings“ ist es, den Eltern Einsichten und Fertigkeiten zu vermitteln, die notwendig sind, um Kinder verantwortlich zu erziehen sowie psychisch gesunde oder befriedigende Familienbeziehungen herzustellen. Das gemeinsame Erarbeiten von Regeln und Treffen von Entscheidungen innerhalb der Familie unter Beteiligung aller Mitglieder der

Familie in der so genannten „Familienkonferenz“ bildet hier das Kernstück (RESPONDEK 2005, S. 124; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 272 und 2005, S. 312).

Stark vereinfacht konkurrieren miteinander ein amerikanisch geprägter Pragmatismus und die eher europäisch anmutende Suche nach Selbsterkenntnis und Sinn. „Erziehungstechnologie“ sowie „Beziehungshandwerk“ nennt Hurrelmann die beiden Schulen. Auf der einen Seite stehen die „Super Nanny“ und „Triple P“, auf der anderen Seite etwa „Step“ oder „Starke Eltern - Starke Kinder“. Die einen möchten unerzogenes Verhalten der Kinder ändern und die anderen das Gesamtsystem Familie.

Wo „Triple P“ vor allem auf den stillen Gehorsam setzt, plädieren das Programm des Deutschen Kinderschutzbundes, „Step“ und das „Gordon-Training“ für Gedankenaustausch sowie eine größtmögliche Beteiligung der Kinder (THIMM 2005, S. 129 f.).

Dies wird sehr deutlich, wenn man sich allein nur einmal die „Stellung des Kindes“ bei den einzelnen Elternkursen sowie die „Erziehungsstile“, die von den Kursen vertreten werden, genauer ansieht:

Beim „Triple P“-Elternkurs bestimmen die Eltern, was für das Kind richtig ist und wie es sich zu verhalten hat. Das Kind muss sich anpassen und hat wenig Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte. Hier geben die Eltern klar vor, was sie von den Kindern erwarten. Befolgen die Kinder die Anordnungen der Eltern nicht, werden die Eltern angeleitet, Konsequenzen zu entscheiden und sofort anzuwenden. Das Verhalten der Eltern im Umgang mit den Kindern kann eher dem autoritären als dem partnerschaftlichen Erziehungsstil zugeordnet werden (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 154 ff.).

Bei den anderen drei Elternkursen wird das Kind als Subjekt betrachtet, das aktiv an seinem Prozess des „Wachsens“ beteiligt ist. Das Kind wird als eigenständige, mitentscheidende Person betrachtet, ihm wird Vertrauen entgegengebracht in seine Fähigkeiten, sein Leben selbstverantwortlich zu gestalten (ebd., 2005, S. 315).

Der anleitende Erziehungsstil, der vom Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder“ vertreten wird, ist demokratisch und kooperativ (HONKANEN-SCHOBERTH 2003, S. 15; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 155 f). Die Kinder sollen – ihrem Entwicklungsstand entsprechend – lernen, für ihr eigenes Tun Verantwortung zu übernehmen. Die Kinder lernen, ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vertrauen sowie Kreativität und Kooperationsbereitschaft zu entwickeln.

Auch bei „Step“ und dem „Gordon-Training“ wird weder ein autoritärer noch antiautoritärer, sondern ein demokratischer Erziehungsstil vertreten, der das Zusammengehörigkeitsgefühl

fördert, indem das Kind in Entscheidungsprozesse miteinbezogen wird. Es wird ein Gleichgewicht angestrebt zwischen Grenzen und Freiraum, Verantwortung und Rechten. Der achtende und akzeptierende Umgang miteinander lässt eine wärmere und tiefere Beziehung zwischen Eltern und Kind entstehen (RESPONDEK 2005, S. 124, TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 155 f. und 2005, S. 314).

Die Inhalte der Kurse basieren – wie in den einzelnen Abschnitten der hier führenden Elternkurse aufgezeigt – auf sehr verschiedenen theoretischen Zusammenhängen. Vorrangig bilden (verschiedenste) therapeutische Ansätze den Theoriehintergrund der einzelnen Kurse (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 153).

Auf die spezifischen Arbeitsmethoden in den Elternkursen (z. B. Vorträge, Kleingruppenarbeit, Videoerstellungen) sowie die speziellen Inhalte wurde bei der Darstellungen der einzelnen Elternbildungsprogramme schon ausführlich eingegangen. Auffallend war jedoch bei der Betrachtung der Inhalte, dass keins der führenden Elternprogramme die einzelnen kindlichen Entwicklungsetappen eingehend thematisiert, obwohl Kenntnisse über die Besonderheiten der einzelnen Entwicklungsphasen für eine richtige Förderung der gesunden Entwicklung von Kindern unerlässlich sind. Wenn Eltern beispielsweise nicht um die Bedeutung von „Trotz“ und „Nein-Sagen“ in bestimmten Entwicklungsphasen wissen, laufen sie Gefahr, durch zu „konsequentes“ Erziehungsverhalten schwere Schäden in der Willensbildung sowie Lernmotivation des Kindes zu setzen (BZgA (Hrsg.) 2002 b, S. 4). „Die richtige Förderung der gesunden Entwicklung von Kindern ist inzwischen kaum mehr rein „gefühlsmäßig“ zu bewältigen.“ (ebd.: 5) Blinde Liebe, also **Liebe ohne Wissen um die altersgemäßen und individuellen Bedürfnisse des Kindes**, reicht natürlich nicht aus. Sie kann sogar manchmal schädlich sein, zum Beispiel wenn sie die Selbstständigkeitswünsche des Kindes nicht rechtzeitig erkennt oder durch übertriebenes Verwöhnen und Behüten behindert: Denn ein Kind, welches nicht auch mal Misserfolge verkraften muss und wenig eigene Erfahrungen sammeln kann, wird auf Dauer kein stabiles Selbstbewusstsein entwickeln (ebd., S. 4). Ein gesundes Heranwachsen des Kindes schließt eine altersgemäße Entwicklung seines Fühlens, Denkens und sozialen Verhaltens mit ein. Diese Bereiche können Eltern durch richtige oder falsche „Pflege“ fördern oder behindern. Alle drei Bereiche sind untrennbar miteinander verbunden, eine Beeinträchtigung und Vernachlässigung des einen bedeutet meist auch Einbußen in allen anderen: Erhält ein Kleinkind z. B. keinen altersgemäßen Handlungsspielraum, so leidet darunter zunächst seine

körperliche Entwicklung. Das Kind bleibt ungeschickt und Haltungsschäden oder sogar eine Entwicklungsverzögerung können die Folge sein. Aber hierdurch wird auch seine geistige Entwicklung leiden, weil es in seinem Erkundungsdrang allzu sehr eingeschränkt wird, nicht ausreichend Neues erfährt, nicht lernt, durch selbstgesteckte Aufgaben und kleine Erlebnisse seine Fertigkeiten und sein Wissen zu erweitern. Ein geistiger und körperlicher Spielraum ist jedoch auch eine wichtige Bedingung für die Entwicklung von Kontaktfähigkeit, für das Interesse an anderen Kindern und an gemeinsamen Spielaktivitäten sowie die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls und für ein notwendiges Maß an sozialer Sicherheit.

Schon dies eine Beispiel belegt die enge Verflechtung aller Entwicklungsbereiche. Gerade was die Zusammenhänge zwischen körperlicher und seelischer Entwicklung angeht, so haben die Wissenschaft, insbesondere die Medizin, die Psychologie und die Pädagogik hier Erkenntnisse gesammelt, die gut informierte Eltern heute befähigen, ihre Kinder in allen Bereichen gut zu fördern und sie zu lebensbejahenden und gesunden Menschen zu erziehen (ebd., S. 3).

Gerade vor dem Hintergrund des demographischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels muss über eine bessere und frühestmögliche Unterstützung möglichst aller Eltern nachgedacht werden (SCHNEIDER 2004, S. 5). Denn „nie zuvor in der Gesellschaft waren die Erwartungen an das, was Eltern für Kinder leisten sollen, so hoch und ausformuliert wie heute. Nie zuvor war der Weg zum Scheitern von Familien so kurz.“ (VERLINDEN, 2004: 80)

#### **Nicht wenige Eltern scheitern, weil ihnen wichtige Informationen fehlen (ebd.).**

Das formelle Bildungssystem bereitet auf die wichtigste Rolle im Leben, die der Mutter/des Vaters – wenn überhaupt – nur recht unzureichend vor (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 16). Doch „**Elternschaft ist** zu einem großen Teil **lernbar.**“ (PENTHIN, 2004: 12) „Elterliche Erziehungskompetenz kann von Eltern erlernt und im Umgang mit ihrem Kind erprobt werden.“ (PETERMANN/PETERMANN, 2006: 5)

Bei den vier hier vorgestellten – in Deutschland führenden – Elternbildungsprogrammen handelt es sich um Programme mit klar vorgegebener Kursstruktur, d. h. für jede Stunde oder jede Einheit wird ein Thema vorgegeben. Somit bleibt wenig Platz für eventuelle zusätzliche Themenwünsche von Seiten der teilnehmenden Eltern.

Ferner zeigte sich, dass mancher Elternkurs (z. B. „Triple P“) sich vordergründig mit der Bewältigung und Behandlung bereits vorhandener Konflikte bzw. Verhaltensstörungen von Kindern beschäftigt (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 153).

Des Weiteren sind die Anforderungen an die Eltern bei den einzelnen Programmen sehr unterschiedlich. So stellt beispielsweise der Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder“ hohe Anforderungen im Hinblick auf : Selbstreflexion und Selbstwahrnehmung der Eltern. Die hohe Anforderung, an sich selbst zu arbeiten, hat jedoch den Vorteil, dass Eltern eher geneigt sind, Einstellungsänderungen vorzunehmen sowie in ihrem Erziehungsverhalten sicherer werden. Allerdings dauern Verhaltensänderungen, die aus der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion resultieren, länger. So ist der Elternkurs nicht geeignet für die Eltern, die auf der Suche nach schnellen Lösungen sind.

„Triple P“ hingegen stellt keine Anforderung bezüglich der Selbstwahrnehmung sowie Selbstreflexion des eigenen Verhaltens, soweit es die Auseinandersetzung mit eigenen Kindheitsmustern betrifft und auch nur geringe Anforderungen bezüglich des zeitlichen Aufwandes (wie Abende und Telefonate). Hohe Anforderungen stellt „Triple P“ jedoch bezüglich der Selbstdisziplin in Bezug auf die Einübung in konsequentes Verhalten. In Bezug auf eigenständige, individuelle Problemlöseversuche wird kaum Anforderung gestellt, denn hier werden vorgegebene Methoden übernommen und umgesetzt. Dieses Elternbildungsprogramm ist somit wenig geeignet für Eltern, die mit ihrem Kind gemeinsam eigene Wege der Konfliktlösung suchen und über sich reflektieren möchten. Es ist eher geeignet, um Eltern schneller wieder „handlungsfähig“ zu machen.

Der „Step“-Kurs ohne Seminarbesuch – allein durch Selbststudium – erfordert eine hohe Selbstdisziplin. Der motivierende Austausch in der Gruppe fehlt hier, was die Selbstreflexion erschwert. Die Anforderungen im Elternhaus im Zusammenhang mit dem Video und dem Elternhandbuch sind relativ ausgewogen. Die Eltern haben die Möglichkeit, das Erlernte zu Hause zu vertiefen. Der Selbsterfahrungsanteil erfordert von den Teilnehmern die Bereitschaft zu reflektieren. Es werden hier eher bildungsgewohnte Eltern mit recht hoher Motivation angesprochen (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 165).

Allein diese Beispiele zeigen, dass nicht jedes Angebot für alle Eltern gleich gut geeignet ist. Ferner liegt ein Forschungsdefizit eindeutig in der Wirksamkeitsprüfung der einzelnen Elternkurse, denn einerseits liegen in Deutschland kaum Effektivitätsstudien zu den vorhandenen Elternkursen vor und andererseits beweist allein eine große Verbreitung eines Programms nicht seine ausreichende Effektivität (z. B. Gordon-Training) (HAHLWEG/KESSEMEIER 2003, S. 161, 163, 165). „Fast alle Autorinnen und Autoren dieses Buches stellen in ihren Beiträgen in sehr überzeugender Weise die hohe Zufriedenheit der Eltern mit

dem jeweiligen Kurskonzept dar. Dies ist zwar ein durchaus erfreuliches Resultat, stellt allerdings kein Ergebnis im Sinne einer Wirksamkeitsstudie dar. Hierzu müssen empirische Untersuchungen von unabhängigen Forschungsgruppen vorgelegt werden.“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2005: 289) Es ist an der Zeit, dass die Wirkungen von Präventionsangeboten systematisch verglichen werden. Nur dann ließe sich auch sagen, welches Programm das angemessene Training für die eine oder für die andere Familie sei. Soziale Programme müssen genauso wie medizinische Therapien auf Wirkungen und auch Nebenwirkungen getestet werden (THIMM 2005, S. 132).

Wie die Bewertung verschiedener empfohlener Programme/Erziehungshilfen hinsichtlich ihrer empirischen Wirksamkeit aussieht, soll im nachfolgenden Abschnitt betrachtet werden.

## **5.7. Bewertung verschiedener Programme/Erziehungshilfen hinsichtlich ihrer empirischen Fundiertheit/Wirksamkeit**

Vom Deutschen Kinderschutzbund DKS B und insbesondere von Deegener (2002)<sup>31</sup> werden folgende Elternprogramme empfohlen, ohne dass jedoch dafür ausreichende Begründungen gegeben werden:

### **A. Elternbriefe**

1. Elternbriefe des „Arbeitskreises neue Erziehung“ (Berlin);
2. Pro Juventute Elternbriefe (Schweiz);
3. Elternbriefe „Unser Kind“ (Salzburg);
4. Peter-Pelikan-Briefe;
5. Elternbriefe des österreichischen Bundesministeriums für Umwelt, Jugend und Familie;
6. Elternbrief des Stadtjugendamtes München
7. „Du und wir“ Elternbriefe

### **B. Kurse**

1. Kurskonzept „Starke Eltern - Starke Kinder“ (Kinderschutzbund; Honkanen - Schoberth 2002)
2. Elternkurse nach T. Gordon („Die neue Erziehungskonferenz“)
3. Kurs - „... Eltern sein dagegen sehr.“ (Penthin 2001) (ebd.).

---

<sup>31</sup> Deegener, G. / - mit Unterstützung von Hurrelmann, K.: Kritische Stellungnahme zu Triple P. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Homburg, Universitäts-Nerven-Klinik, Abteilung für Kinder und Jugendliche, Homburg/Saar, 2002

Hahlweg und Kessemeier (2003)<sup>32</sup> haben eine Bewertung der genannten Elternkurse/Elternbriefe - (außer A2, A3, A4, A5 = da nicht unmittelbar zugänglich) - hinsichtlich ihrer Wirksamkeit vorgenommen, worauf im Folgenden eingegangen werden soll.

## **Empirische Wirksamkeit/Fundierung**

**Wirksamkeit von Elternbriefen:** Alle aufgeführten Elternbriefe sind bislang nicht hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft worden, so dass nicht bekannt ist, ob Elternbriefe Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung sowie auf das elterliche Erziehungsverhalten haben.

**Gordon-Elterntesting:** Wie bereits ausgeführt, analysierte Heekerens (1993) 14 Effektivitätsstudien zum Gordon Training. Das Elterntesting hatte keine Wirkung auf kindbezogene Variablen (wie z. B. psychische Gesundheit, Wohlbefinden). Die berichtete geringe Wirksamkeit des Trainingsprogramms bezieht sich eher auf kognitive Veränderungen elterlicherseits, denen dann jedoch keine Umsetzung auf der Verhaltensebene zu folgen scheint.

**Konzept „Starke Eltern - Starke Kinder“:** Dieses Kurskonzept wurde einer Wirksamkeitsprüfung unterzogen (TSCHÖPE-SCHEFFLER & NIERMANN 2002)<sup>33</sup>. Hier handelt es sich um eine quasi experimentelle Prä-Post-Studie mit (nicht-randomisierter) Kontrollgruppe. Es nahmen insgesamt ca. 230 Eltern (135 Kursteilnehmer und 96 Eltern in der Kontrollgruppe) teil. Die Eltern füllten einen Fragebogen aus, wobei kritisch anzumerken bleibt, dass die verwendeten Messinstrumente speziell für die Studie konstruiert wurden und keine ausreichende multimethodale Methodik (Verhaltensbeobachtung der Interaktion Vater/Mutter und Kind; Beurteilung des Kindes, z. B. durch Erzieher/Lehrer oder Eltern) verwendet wurde. Daher ist eine Vergleichbarkeit mit anderen internationalen und nationalen Studien nicht möglich. Berichtet werden Veränderungen im Erziehungsverhalten der Eltern, so z. B. eine Zunahme von Anteilnahme, Kooperation und Wärme sowie ein signifikanter Rückgang in den Bereichen Dirigismus und Missachtung. Ein Fazit dieser Überprüfung ist, dass der Kurs positives Elternverhalten aufbaut und negatives Elternverhalten abbaut, wobei

---

<sup>32</sup> Hahlweg, K. / Kessemeier, Y.: Erwiderung auf kritische Stellungnahmen zum „Positiven Erziehungsprogramm“ Triple P, in: Beratung Aktuell, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Beratung, Junfermann Verlag Paderborn 3-2003, S. 158-177

<sup>33</sup> Tschöpe-Scheffler, S. / Niermann, J.: Evaluation des Eltern-Konzepts „Starke Eltern - Starke Kinder“ des Deutschen Kinderschutzbundes. Forschungsbericht, Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, Köln 2002

Ersteres schwerer zu erreichen ist als Letzteres (HAHLWEG/KESSEMEIER 2003, S. 164 f.). Die Evaluationsstudie von TSCHÖPE-SCHEFFLER/NIERMANN 2002<sup>34</sup> bestätigt – (ebenfalls wie die erste Evaluationsstudie in der katholischen Stiftungs-Fachschule München – von Jah/Schatz 200/2001)<sup>35</sup> – dass die Kurse zur Entlastung sowie zu mehr Vertrauen sowohl in die eigenen als auch in die Fähigkeiten der Kinder und zu mehr Zufriedenheit und Sicherheit im Umgang miteinander in der Familie beitragen. Zudem zeigt die Kölner Evaluationsstudie, dass die Kurseltern weitgehend auf entwicklungshemmendes Erziehungsverhalten wie Beschimpfungen, Ohrfeigen, Demütigungen zu verzichten versuchen und statt dessen andere, entwicklungsfördernde Erziehungsmaßnahmen, z. B. loben, Verträge aushandeln, in Erwägung ziehen (HONKANEN-SCHOBERTH 2005, S. 48).

Die Ergebnisse der Studie sind nicht angemessen zu bewerten, da es eine Reihe von schwerwiegenden methodischen Problemen zu verzeichnen gibt.

1. Die Fragebogenskalen erwiesen sich in weiten Teilen als nicht homogen und nicht reliabel, d. h. es bleibt somit ungeklärt, welche Erziehungsdimensionen eigentlich erfasst wurden.
2. Die Kontroll- und Versuchsgruppe unterschieden sich in mehrfacher Hinsicht. Die Rekrutierung war unterschiedlich (VG über den DKS-B-Verband; KG aus Kindergärten); in wesentlichen soziodemographischen Kennwerten zeigten sich signifikante Unterschiede wie auch bei 36 % der Fragebogenitems bei der ersten Erhebung. Die Fallbeispiele (gewichtiger und erster Teil des Fragebogens), die einen recht weiten Altersbereich von 1,5 bis 15 Jahren umfassten, waren für die VG-Eltern realitätsnäher als für die Eltern der Kontrollgruppe, die ja in erster Linie Kindergartenkinder hatten. Dies bevorzugte die Eltern der Versuchsgruppe.
3. Die Ausfallrate bei der Versuchsgruppe war mit 31 % recht hoch, dies bevorzugt die VG, da Eltern, die den Kurs abbrachen, in die Auswertung nicht mit eingingen.
4. In über 72 Einzelvergleichen, jeweils in VG und KG getrennt, wurde die Wirksamkeit überprüft. Die Berechnung von Unterschieden pro Item ohne Benferoni-Korrektur führt zur Überschätzung signifikanter Ergebnisse. In der Literatur sind Analysen auf Itembasis extrem ungewöhnlich und werden aus methodischer Sicht auch nicht akzeptiert.

---

<sup>34</sup> Tschöpe-Scheffler, S./Niermann, J.: Evaluation des Elternkurskonzeptes „Starke Eltern – Starke Kinder“ des Deutschen Kinderschutzbundes – Ein Forschungsbericht, Fachschule Köln, 2002

<sup>35</sup> Schatz, G.: Befragung der Teilnehmerinnen des Elternkurses „Starke Eltern – Starke Kinder“, unveröffentl. Manuscript, Kath. Stiftungsfachhochschule München, 2000/20001

5. Bei so zahlreichen signifikanten Unterschieden zwischen der Versuchs- und Kontrollgruppe zur Erstmessung wäre ein Vergleich der Differenzwerte eher angemessen gewesen.
6. Es handelt sich bei den Fragen weitgehend um Einstellungsfragen, mit denen die Philosophie des Elternkurses überprüft wird. Ob sich die Einstellungen auch tatsächlich in angemessenem Erziehungshandeln ausdrücken, ist unbekannt. Welche Auswirkungen der Elternkurs auf die Kinder hat, wurde bewusst nicht geprüft.

**Kurs „.... Eltern sein dagegen sehr.“** (Penthin 2001)<sup>36</sup>: Es liegen bislang keine Evaluationsuntersuchungen vor (HAHLWEG/KESSEMEIER 2003, S. 163-166).

Bei der Frage nach der Effizienz solcher Programme ist man noch weitestgehend auf die US-amerikanische Forschung angewiesen (WALPER 2007, S. 30). Doch nicht nur die Wirksamkeitsprüfung von Elternbildungskursen ist bedeutsam, sondern auch die genaue Analyse der Zielgruppen und deren Bedarfe. So wurde zum Thema „Elternbildungsprogramme“ – bezüglich der eingangs genannten Thematik (z. B. Erfassen von Themenwünschen von Seiten der Eltern/werdenden Eltern für ein Elternbildungsprogramm) – (vgl. Einleitung) bei Rostocker Eltern/werdenden Eltern eine empirische Untersuchung – per Fragebogen – durchgeführt, die im nachfolgenden Kapitel vorgestellt wird.

---

<sup>36</sup> Penthin, R.: ... Eltern sein dagegen sehr: Konzepte und Arbeitsmaterialien zur pädagogischen Elternschulung, München 2001

## **6. Empirische Untersuchung**

In den Sozialwissenschaften werden zur empirischen Erforschung von Familien am häufigsten individuelle Selbstberichtsmethoden, wie z. B. Interviews und Fragebögen verwendet, die ihren Schwerpunkt entweder auf interpersonale (das Selbst als interagierende Einheit) oder intrapersonale (das Selbst als personale Einheit) Aspekte richten. Selbstberichtsmethoden ermöglichen dem Forscher, Informationen über die subjektiven Erfahrungen, Gefühle und Erlebnisweisen eines Individuums zu erhalten (RITZENFELDT 1998, S. 84).

Die Befragung führt zur Feststellung von Fakten (objektiv) und Meinungen (subjektiv) (REINHOLD/POLAK/HEIM 1999, S. 205). An der nachfolgenden Fragebogenuntersuchung zum Thema „Elternbildungsprogramm“ nahmen 205 Eltern/werdende Eltern teil. Die Untersuchung beschränkt sich ausschließlich auf den Raum Rostock und erhebt keinen Anspruch auf eine repräsentative Stichprobe, denn für „die Prüfung allgemeiner Hypothesen, sind Repräsentativstichproben meist entbehrlich.“ (DIEKMANN, 1996: 369)

### **6.1. Forschungsleitende Fragestellungen und Zielsetzungen der Studie sowie Hypothesen**

Wie bereits erwähnt, liefern viele Autoren (z. B. TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 15; WERNER 2004, S. 108, WALPER 2007, S. 23, WIENAND 2004, S. 14) empirische Befunde dafür, dass sich Eltern heute bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsverantwortung mit Fragen – und häufig auch mit Problemen (z.B. Arbeitslosigkeit, gestiegener Medieneinfluss, notwendige berufliche Mobilität, Folgen von Trennung und Scheidung) auseinandersetzen müssen, die frühere Generationen in diesem Ausmaß nicht kannten. Die Schwierigkeiten, die sich aus dem ökonomischen und gesellschaftlichen Wandel, der Vielzahl an Lebenskonzepten, der Expansion an Wertorientierungen, der Biographisierung der Lebensläufe ergeben, führen – wie schon aufgezeigt – nicht nur bei Kindern und Jugendlichen, sondern auch bei vielen Erwachsenen zu großen Verunsicherungen, zur Orientierungslosigkeit und zu Zukunftsängsten sowie bei nicht wenigen Eltern auch zur Überforderung bei der Bewältigung ihrer Erziehungsaufgaben. „Individualisierung und Wertevielfalt bestimmen immer mehr das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Kinder müssen sich daher in einer immer mehr von Ungleichheit der sozio-ökonomischen Lebenslagen und Verschiedenheit der Lebensstile geprägten Gesellschaft zurechtfinden.“

Dabei sind viele Eltern mit den Rollen überfordert, Geborgenheit, Halt und Schutz zu geben sowie zugleich orientierende und organisierende Personen im kindlichen Lebensalltag zu sein.“ (ROMEIKE /IMELMANN, 1999: 10)

Im Interesse der nachwachsenden Generation sowie der Zukunftsfähigkeit der Bundesrepublik Deutschland ist die Unterstützung und Befähigung der Eltern in ihrer Erziehungsarbeit durch Angebote der Elternbildung eine der wichtigsten familien- und gesellschaftspolitischen Aufgaben unserer Zeit (SCHNEEWIND 2001, S. 125; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2005, S. 9).

„Kinder sind Gäste, die nach dem Weg fragen - Eltern brauchen dafür manchmal einen Navigator.“ (bKe, 2002: 30)

Doch haben Eltern/werdende Eltern auch konkrete Vorstellungen davon, wie ein solcher Navigator aussehen könnte? Genauso wie es in Deutschland bislang nur sehr wenige Untersuchungen über die Qualität und Wirksamkeit von Elternkursen gibt (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 9), so gibt es auch kaum gesicherte empirische Befunde darüber, ob und welche Eltern/werdende Eltern (bzgl. ihres Bildungsstandes, Alters usw.) – ein Elternbildungsprogramm zur eigenen optimalen Unterstützung hinsichtlich der von ihnen zu erbringenden Erziehungs- und Förderleistung ansehen, an der Teilnahme eines solchen Programms Interesse bekunden und um welche Themen / Inhalte / Fragen sich ihr Wissens- und Klärungsbedarf in erster Linie rankt sowie, ob und wo sich die Eltern schon nach einem Elternbildungsprogramm erkundigt haben. Diesen Fragestellungen soll mittels Einsatz eines orientierenden Fragebogenverfahrens bei Eltern/werdenden Eltern der Region Rostock nachgegangen werden.

Schwerpunktmäßig ergeben sich folgende forschungsleitende Fragestellungen:

- Wie steht es mit der Bereitschaft der Eltern/werdenden Eltern an einem Elternbildungsangebot teilzunehmen? / Schätzen sowohl bildungsgewohnte als auch nicht bildungsgewohnte Eltern ein solches Angebot für sich als sinnvoll / hilfreich bei der Kindererziehung ein? Wie sieht die Teilnahmebereitschaft der Eltern/werdenden Eltern in Abhängigkeit von ihrem Alter, der Wohn- und Erwerbs situation, dem Alter ihrer Kinder usw. aus?
- Welche Themen sind für Eltern/werdende Eltern wichtig (Curriculum für Elternbildung)?
- Wo haben sich die Eltern/werdenden Eltern eventuell schon mal nach einem Elternbildungsprogramm erkundigt?

Geht man davon aus, dass bislang etwa 30.000 deutsche Mütter und Väter „Triple P“ gepaukt haben und auch in den Konkurrenzkursen „Step“, „Gordon“ und „Starke Eltern - Starke

Kinder“ zehntausende Rat suchende Eltern saßen (THIMM 2005, S. 124 f.), ist davon auszugehen, dass auch der überwiegende Teil der zu befragenden Rostocker Eltern/werdenden Eltern ein Elternbildungsprogramm zur Unterstützung der eigenen Erziehungsleistung für sinnvoll/hilfreich erachtet sowie einer eigenen Teilnahme positiv gegenüber steht. In diesem Zusammenhang bleibt jedoch unter anderem noch die Frage zu klären, ob es sich dabei eher um bildungsgewohnte Eltern handelt oder nicht. Schaut man sich noch einmal die Ergebnisse der bundesweiten Institutionsanalyse von SCHIERSMANN et al. (1998) zu „Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung“ (Abschnitt 5.1.) an, so dominieren vor allem die Bildungsgewohnten in den Eltern- und Familienbildungseinrichtungen. THIMM (2005, S. 128) schreibt, dass vor allem bildungsgewohnte Eltern versuchen, den Nachwuchs auf die komplexe Welt der Gegenwart vorzubereiten. Sie wissen, dass sich ihre Kinder einmal flexibel und mobil verhalten müssen, „doch wie sie ihnen diese Fähigkeit zuverlässig anerziehen können, wissen sie nicht.“ (ebd.) Auch bildungsgewohnte Eltern bedürfen bisweilen professioneller Unterstützung (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 16; ebd., 2005, S. 14). So bleibt zu vermuten, dass es vorwiegend bildungsgewohnte Eltern - (mit Fach- oder Hochschulabschluss bzw. sich noch in der Ausbildung befindend) - sein werden, die ihre Teilnahmebereitschaft an einem Elternbildungsprogramm bekunden werden.

Doch wie sieht die Teilnahmebereitschaft der Eltern/werdenden Eltern in Abhängigkeit ihres Alters, dem Alter der Kinder, ihrer Erwerbs- und Wohnsituation aus? Hat der Familienstand (allein erziehend, verheiratet u. a.) einen Einfluss auf die Teilnahmebereitschaft?

Diesen Fragen soll ebenfalls nachgegangen werden, sowie der Fragestellung nach den Themen, die sich Eltern/werdende Eltern für ein Elternbildungsprogramm wünschen.

Allgemein besteht bei den heutigen Eltern eine große Verunsicherung darüber, was sie von ihrem Kind verlangen, fordern, erwarten können. (vgl. Kapitel 2.3.2.4.) „Überhaupt darüber, wie Erziehung geht.“ (STRECKER, 2005: 128) Die 68er Bewegung hat viele Werte in Frage gestellt. Das „natürliche“ Wissen ist verloren gegangen. Die Jahre nach 1968 haben die traditionellen Methoden zum Teil zu Recht in Frage gestellt, jedoch kam kein zuverlässiger Ersatz. (vgl. Kapitel für. 2.2.2.1.) Immer mehr Eltern fehlt das nötige Wissen. Es besteht nun die Notwendigkeit, ein neues Wertekorsett zu knüpfen. Ein Rückgriff auf alte Normen gelingt nicht mehr. Es ist wichtig zu sehen, dass es auch konstruktive Hierarchien geben kann, auch in der Familie. Dass die Eltern das Sagen haben und die Kinder geführt werden müssen, im positiven Sinne. Doch die modernen Eltern sind darin noch nicht so geübt (ebd.). Den Eltern

gelingt es nicht mehr, den Alltag ihrer Kinder zu strukturieren und ihnen Grenzen zu setzen. Wir leben heute in einer Welt, in der es per se wenig bindende Grenzen sowie Regeln gibt. Auch Orientierung ist dabei verloren gegangen. Hinzu kommt, dass nicht wenige Familien heute ganz isoliert leben. Die Sozialbezüge sowie damit auch die soziale Regulation und die Möglichkeit des Austausches fehlen (ebd.). So bleibt zu vermuten, dass die zu befragenden Eltern/werdenden Eltern an einem gegenseitigen Austausch sowie an Informationen zu „Erziehungs- und Wertvorstellungen“ stark interessiert sein werden. Ebenso an Kenntnissen zu den spezifischen Besonderheiten der einzelnen kindlichen Entwicklungsetappen (von der Geburt bis zur Adoleszenz), denn viele Eltern wissen nur recht wenig über die kindliche Entwicklung. Besonders junge Eltern ziehen gerade bei ihrem ersten Kind häufig Entwicklungsratgeber, -kalender zu Rate, weil sie sich noch sehr unsicher fühlen. Zudem haben viele Mütter und Väter vor der Geburt ihres ersten Kindes oft so selbstbezogen gelebt, dass sie erst einmal das Einmaleins des Alltags lernen müssen, kochen, planvoll einkaufen usw. (BZgA 2004, S. 11; THIMM 2005, S. 128). Die Familiengründung ist häufig mit vielen Wünschen und Idealvorstellungen verbunden. Von den Werbeplakaten lächeln nur glückliche Eltern mit strahlenden Kindern. In den Märchen unserer Kindheit ist meist nur vom Prinzen die Rede, aber nicht von Trotzphase oder Babygeschrei. Auch die Fernsehserien sparen diesen Teil des Familienlebens meist geflissentlich aus. Viele junge Eltern versuchen allen Erwartungen und Idealvorstellungen auf der Stelle und gleichzeitig zu genügen, was häufig einen Spagat der Gefühle sowie eine große Überforderung bedeutet: die berufstätige, emanzipierte Supermama sowie den fürsorglichen Vorzeigepapa, der zugleich eine 1a-Bilderbuchkarriere hinlegt, solche Paare gibt es nur in Kitschromanen. In einer Zeit, in der das Leben von vielen Belastungen und Arrangements und dem mühsamen Aufbau eines Gleichgewichts geprägt ist, lässt sich eben nicht alles optimal und gleichzeitig realisieren (BZgA 2004, S. 7). Kenntnisse über Veränderungen/Besonderheiten in den einzelnen Entwicklungsphasen der Kinder und Jugendlichen sind für die Eltern sehr wichtig, um ihr Kind in seiner Entwicklung optimal unterstützen zu können. Fehlentwicklungen rechtzeitig zu erkennen sowie Über- und Unterforderung und daraus resultierende Verhaltensprobleme zu vermeiden. Jedes Entwicklungsalter stellt neue Herausforderungen (ROGGE 2003, S. 42.). Zu vermuten bleibt, dass Eltern und hier besonders die Eltern mit kleineren Kindern (unter 3 Jahren) sowie Eltern mit pubertierenden Kindern/Jugendlichen an Inhalten zu den einzelnen Entwicklungsphasen interessiert sein werden.

Elternsein ist wahrscheinlich die wertvollste und verantwortungsvollste Aufgabe, die man übernehmen kann. Es ist eine große Herausforderung, da jeder neue Tag mit Kindern auch

neue Überraschungen bringt. Allein dies erzeugt ein gewisses Niveau von Stress. Wenn weitere Probleme wie z. B. Arbeitslosigkeit, finanzielle Sorgen, Krankheit oder Leistungsdruck im Arbeitsleben dazu kommen, erhöht sich der Stress. Schon kleine Probleme mit den Kindern können Eltern dann an ihre Grenzen bringen. So bleibt zu vermuten, dass die überwiegende Zahl der zu befragenden Eltern sicher auch gern mehr über „Strategien zur Stressbewältigung“ erfahren möchte, d. h. lernen möchte, die Stressmomente in ihrem Leben zu erkennen sowie damit so umzugehen, dass alle Familienmitglieder zufriedener sein können.

Mit Sicherheit haben sich einige der zu befragenden Eltern bereits schon mal nach einem Elternbildungsprogramm erkundigt, aber wo? Zu vermuten bleibt, dass sich Eltern bei dieser Frage in erster Linie an ihren Kinderarzt und/oder an die Erzieherin der Kindertagesstätte wenden, da hier noch ein häufigerer und intensiverer Kontakt vermutet wird, als im späteren Leben der Kinder zu den Lehrern u. a.

Aus diesen Überlegungen und Fragestellungen heraus, lassen sich nachfolgende Hypothesen ableiten:

### **Hypothese H1**

Es bleibt zu vermuten, dass die zu befragenden Eltern – aus Rostock – ein Elternbildungsprogramm für sinnvoll erachten und ihr Interesse deutlich machen, an einem Elternbildungsprogramm teilzunehmen.

### **Hypothese H2**

Es bleibt zu mutmaßen, dass Eltern, die sich selbst noch in der Ausbildung befinden oder einen höheren Bildungsabschluss– (Fach- oder Hochschulabschluss) – besitzen, auch gerade diejenigen sind, die sich vorstellen könnten, an einem Bildungsprogramm bzgl. der Erziehung ihrer Kinder teilzunehmen.

### **Hypothese H3**

Von besonderem Interesse werden für die Eltern vermutlich folgende Programmbausteine sein:

- Kindliche Entwicklungsphasen
- Wertevorstellungen und Erziehungsziele sowie
- Strategien zur Stressbewältigung.

### **Hypothese H4**

Eltern, die an dem Themenschwerpunkt: „Entwicklungsstufe des Kindes“ Interesse bekunden, sind vermutlich gerade Eltern, deren Kinder noch sehr jung sind (unter 3 Jahre) und die Eltern, deren Kinder sich im Pubertätsalter (11-15 Jahre) befinden.

### **Hypothese H5**

Die Teilnahmebereitschaft für ein Elternbildungsprogramm wird vermutlich trotz Arbeitslosigkeit eines oder beider Elternteile und angenommener Zeitreserven dennoch geringer sein, als bei berufstätigen Eltern/werdenden Eltern bzw. sich noch in der Ausbildung befindende Eltern oder werdende die Eltern, da sicherlich die Sorge um die materielle Sicherheit der Familie andere Bereiche wie Bildung, Erziehung, Kultur ... in den Hintergrund rückt.

### **Hypothese H6**

Alleinerziehende, Geschiedene und getrennt lebende Eltern/werdende Eltern ohne neuen Partner werden aller Vermutung nach einen höheren Bedarf – (Teilnahmebereitschaft) – haben, an einem Elternbildungsprogramm teilzunehmen, als Verheiratete, in Partnerschaft lebende Eltern/werdende Eltern bzw. Wiederverheiratete, da die gesamte Problembelastung bei den allein lebenden Elternteilen nur auf einer „Schulter ruht“ und ein höheres Bedürfnis an Austausch mit anderen Eltern vermutet wird.

### **Hypothese H7**

Eltern/werdende Eltern, die in einer Mietwohnung oder in einem Wohnheim leben, werden vermutlich eher Bedarf haben, an einem Elternbildungsprogramm teilzunehmen, gegenüber Eltern/werdenden Eltern, die in einem Eigenheim leben, da die oftmals vorhandene „Enge“ und Unzufriedenheit mit dem Wohnumfeld auch vielfach Konflikte bzw. Reibungspunkte zwischen den Familienmitgliedern schafft.

### **Hypothese H8**

Eine stärkere Teilnahmebereitschaft wird bei sehr jungen Eltern/werdenden Eltern (bis 25 Jahre) eher vermutet, als bei älteren, da sie vielfach weniger Erfahrung mit Kindern aus dem Nahumfeld sammeln konnten und oft unsicherer sind.

### **Hypothese H9**

Eltern/werdende Eltern mit höherem Einkommen – (ab 3000 € - Gesamteinkommen) – werden vermutlich weniger Interesse bekunden, an einem Elternbildungsprogramm teilzunehmen, da hier das Geld für die Freizeitaktivitäten, Nachhilfe u. ä. für die Kinder eher vorhanden ist und es somit vermutlich weniger Probleme zwischen den Eltern und Kindern gibt, als wenn noch zusätzlich Geldsorgen die Familien belastet, den Kindern Freizeitaktivitäten, Sport usw. verwehrt bleiben müssen.

### **Hypothese H10**

Eltern mit einem Kind, das zudem noch sehr jung (1. Kind unter 3 Jahre) ist, sowie werdende Eltern – die das erste Kind erwarten – werden vermutlich einen hohen Bedarf haben, an einem Elternbildungsprogramm teilzunehmen, da sie oft keinen Vergleich mit anderen Kindern haben bzw. sich die werdenden Eltern optimal auf die Erziehung ihres Kindes vorbereiten möchten und ihnen der Austausch mit anderen (werdenden) Eltern vermutlich wichtig sein wird.

### **Hypothese H11**

Am häufigsten werden sich Eltern sicherlich in Kindertagesstätten nach einem Elternbildungsprogramm erkundigt haben und beim Kinderarzt, da sowohl zu den Erziehern von Tageseinrichtungen, als auch zum Kinderarzt meist ein sehr intensiver Kontakt besteht und eine Vertrauensbasis vorhanden ist.

## **6.2. Beschreibung der Stichprobe**

An der Untersuchung nahmen Eltern und werdende Eltern teil, die sich zum Einen – aufgrund von Handzetteln, die den Kindern in Kindertagesstätten und Schulen der Stadt Rostock mit nach Hause gegeben wurden – und zum Anderen durch den Direktkontakt mit ihnen in Arztpraxen und Schwangerenberatungsstellen, zur Teilnahme an der Befragung bereit erklärten. Von den 500 ausgegebenen Fragebögen betrug der Rücklauf letztlich 205.

- Alter der teilnehmenden Eltern/werdenden Eltern:

Von den teilnehmenden Eltern/werdenden Eltern waren die meisten Mütter/werdenden Mütter zwischen 31 und 40 Jahre alt, d. h. 59 zwischen 31 und 34 Jahre sowie 50 zwischen 35 und 40 Jahre. Bei den Vätern/werdenden Vätern bildeten die größten Gruppen die 35 bis 40-jährigen

mit 46 Vätern/werdenden Vätern und 37 waren zwischen 41 und 45 Jahre alt. Unter den 20 bis 25-jährigen befanden sich 30 Mütter/werdende Mütter und 11 Väter/werdende Väter und bei den 26 bis 30-Jährigen 21 Frauen und 18 Männer. Bei den Frauen waren 14 Mütter/werdende Mütter noch unter 20 Jahre jung und bei den Vätern/werdenden Vätern lediglich 3. Die kleinste Gruppe bei den Frauen bildeten die über 45-jährigen mit nur 2 Frauen und bei den Männern waren es 17, die das 45. Lebensjahr bereits überschritten hatten. 29 werdende Mütter/Mütter waren im Alter zwischen 41 und 45 Jahre und 29 werdende Väter/Väter zwischen 31 und 34 Jahre. 44-mal wurden zum Alter des Vaters/werdenden Vaters keine Angaben gemacht. Hier handelt es sich mit großer Wahrscheinlichkeit um die Angaben der Alleinstehenden und Geschiedenen.

- Bildungsstand:

Etwa die Hälfte der teilnehmenden Väter / werdenden Väter und Mütter/werdenden Mütter hatten einen abgeschlossenen Lehrberuf (115 Frauen; 99 Männer). 74 Frauen waren höher qualifiziert und bei den Männern hatten 53 einen Hoch- bzw. Fachschulabschluss. 7 Mütter/werdende Mütter und 2 Väter/werdende Väter befanden sich im Befragungszeitraum noch in der Ausbildung. Nur 4 Frauen und 3 Männer waren ohne Berufsbildung und der restliche Teil der Befragten war Sonstiges (z. B. noch Schüler/in). Auch hier wurden wieder 44-mal keine Angaben zum Bildungsstand des Vaters/werdenden Vaters gemacht.

- Erwerbsstatus:

Zwei Drittel der Mütter/Väter bzw. werdenden Eltern waren zum Zeitpunkt der Erhebung erwerbstätig (63,9 % der Frauen und 64,8 % der Männer). 41 Frauen sowie 20 Männer waren arbeitslos und der restliche Teil der Eltern/werdenden Eltern war entweder nicht erwerbstätig, bereits berentet oder Sonstiges (z. B. in der Elternzeit). Auch hinsichtlich des Erwerbsstatus wurden bei den Vätern / werdenden Vätern wieder 44-mal keine Angaben gemacht.

- Familienstand:

88 Teilnehmer der Befragung waren verheiratet, 65 in Partnerschaft lebend, 36 allein stehend, 9 getrennt lebend und 5 geschieden sowie 2 wieder verheiratet.

- Alter der Kinder

Betrachtet man alle an der Untersuchung teilnehmenden Eltern zusammen - (sowie unabhängig vom 1., 2. oder 3. Kind) -, so hatten insgesamt 51 Eltern Kinder unter 3 Jahre, 56

Mütter/Väter Kinder zwischen 3 und 5 Jahre, 89 hatten Kinder in der Altersgruppe 6 bis unter 11 Jahre und 53 Eltern hatten Kinder im Alter zwischen 11 bis unter 15 Jahre. Schon ältere Kinder/Jugendliche (15 - unter 18 Jahre) hatten 41 der Befragten und von 8 Eltern war ein Kind bereits über 18 Jahre alt. 47 Frauen erwarteten ein Baby.

### **6.3. Forschungsmethode sowie Darstellung und Auswertung der Ergebnisse**

Der folgende Teil der Arbeit befasst sich mit der methodischen Vorgehensweise bei der Datenerhebung und zeigt die Ergebnisse, die sich direkt auf die Beantwortung der aufgeworfenen Fragestellungen und Hypothesen beziehen, auf.

Mit dem Verfahren der Fragebogenerhebung sollten die aufgestellten Hypothesen zum Thema: „Elternbildungsprogramm“ überprüft werden.

Der eigens für die Überprüfung der Hypothesen konzipierte Fragebogen (siehe Anhang - B -) enthielt zum Einen thematische Module (z.B. Fragen zu inhaltlichen Themenwünschen und zur eigenen Einstellung bzgl. des Bildungsprogramms) und zum Anderen auch sozialstatistische Angaben (z.B. Alter, Bildungs- und Familienstand).

#### Aufgebaut war der Fragebogen wie folgt:

Als Erstes erfolgte eine Anleitung zum Fragebogen, welche unter anderem die Beschreibung des Anliegens der Befragung sowie Hinweise/Hilfen zum Ausfüllen des Fragebogens enthielt. Dann erfolgte eine kurze Vorstellung der Thematik „Elternbildungsprogramm“, an die sich der thematische Frageteil mit vier halboffenen Fragen/Aussagen anschloss:

1. Ein „Elternbildungsprogramm“ halte ich für sinnvoll?
2. Eine Teilnahme an einem „Elternbildungsprogramm“ kann ich mir vorstellen.

Zur Beantwortung dieser beiden Fragen standen jeweils die Alternativen Ja/Nein zur Verfügung.

Bei der Beantwortung mit Nein folgte bei beiden die Gabel: - wenn Nein, warum nicht (bitte benennen), hier war eine offene Antwort möglich.

3. Als Themen für ein „Elternbildungsprogramm“ würde ich mir wünschen:  
(Mehrfachnennungen möglich!)

Zur Beantwortung standen 8 Antwortkategorien zur Verfügung, davon waren 7 vorgegeben:

- a. Entwicklungsetappe des Kindes (z. B. Säuglingsalter, Grundschulalter, Pubertät),
  - b. Strategien zur Stressbewältigung,
  - c. Kommunikation / Gesprächsführung,
  - d. Wertvorstellungen / Erziehungsziele,
  - e. Entwicklungsetappe / Lebensabschnitt der Eltern (z. B. Übergang zur Elternschaft, Beruf, Biographie und Entwicklung),
  - f. pädagogisch/psychische Grundlagen des Lernens (bei Kindern und Erwachsenen),
  - g. Problembehandlung und Lösungsmöglichkeiten
- und die achte Antwortkategorie war wieder offen:
- h. Sonstige Themenwünsche (bitte benennen).

Gerade dieser Teil der Befragung, wo es um die Themenwünsche der Eltern/werdenden Eltern geht, ist außerordentlich wichtig, um herauszufinden, zu welchen Themen es von Seiten der Eltern/werdenden Eltern Bedarf gibt, um dann die entsprechenden Programmbausteine für ein mögliches Elternbildungsprogramm entwickeln zu können. Schaut man sich die vier bundesweit am häufigsten angebotenen Elternkurse noch einmal an (Abschnitt 5.6.) fällt auf, dass die einzelnen Kurse meist nur auf einen Schwerpunkt setzen (z. B. „Triple P“ = Disziplinierungsmaßnahmen; oder „Starke Eltern - Starke Kinder“ = Kommunikations- und Kooperationsformen in der Familie).

Die vierte und letzte thematische Frage lautete:

4. Haben Sie sich schon mal nach einem „Elternbildungsprogramm“ erkundigt?

Zur Beantwortung standen zunächst wieder die beiden Alternativen Ja / Nein zur Auswahl. Bei der Beantwortung mit „Ja“ folgte die Gabel: - wenn ja, wo? Und es gab dazu sechs Antwortkategorien. Fünf Antwortkategorien waren wieder vorgegeben:

- Kindertagesstätte
- Schule
- Ärzte
- Beratungsstellen, Ämter (z. B. Jugendamt)

und die letzte Antwortkategorie wurde wieder offen gehalten:

- Sonstiges (bitte benennen).

Im Anschluss an die thematischen Module folgte der demographische Frageteil. Die sozialstatistischen Fragen wurden bewusst ans Ende des Fragebogens gesetzt, da sie für den Befragten meist weniger interessant sind.

Zu den sozialstatistischen Angaben gehörten: der Familienstand; der Erwerbsstatus; der Bildungsstand; die Wohnverhältnisse; das Alter der Eltern/werdenden Eltern; das Gesamteinkommen; das Alter des Kindes / der Kinder (unterteilt in 1. Kind, 2. Kind ..., 4. Kind) sowie Kind wird erwartet und zuletzt die Rubrik: Kind / Kinder besucht/en. Zum zuletzt genannten Punkt gab es die Antwortmöglichkeiten:

- Kindertagesstätte
- Grundschule
- Sonderschule / Förderschule
- Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium
- In Ausbildung
- Noch zu Hause  
und
- Sonstiges (bitte benennen).

Beim Punkt „Familienstand“ gab es sieben Antwortmöglichkeiten, von verheiratet über getrennt lebend, in Partnerschaft lebend, geschieden, wieder verheiratet, verwitwet bis zu allein stehend/ledig.

Hinsichtlich des Erwerbsstaus wurde eine Unterteilung zwischen Mutter / werdende Mutter und Vater / werdender Vater vorgenommen. Für beide Seiten gab es fünf Antwortkategorien, die sich in erwerbstätig, nicht erwerbstätig, arbeitslos, berentet und Sonstiges gliederten.

Auch bezüglich des Bildungsstandes wurde zwischen Frau und Mann unterschieden. Für beide gab es wieder fünf Antwortmöglichkeiten: in Ausbildung; ohne Berufsabschluss; abgeschlossener Lehrberuf; höher qualifiziert (z. B. Hoch- und Fachschule) sowie Sonstiges.

Bei der Frage zu den Wohnverhältnissen standen sowohl Mietwohnung / Miethaus, Eigenheim als auch Wohnheim und Sonstiges zur Auswahl.

Beim Thema Alter der Eltern/werdenden Eltern wurde zunächst wieder zwischen Frau und Mann unterschieden. Für beide standen dann 7 Antworten zur Auswahl:

- unter 20 Jahre
- 20 - 25 Jahre
- 26 - 30 Jahre
- 31 - 34 Jahre
- 35 - 40 Jahre
- 41 - 45 Jahre
- über 45 Jahre.

Die Antwortmöglichkeiten zum Gesamteinkommen der Familie reichten von unter 500 € in jeweils 500 € Schritten bis zu über 3.000 €.

Für die Beantwortung der Frage nach dem Alter des Kindes / der Kinder wurde eine Einteilung in 1. Kind bis 4. Kind und weitere Kinder vorgenommen und dann standen 6 Antwortmöglichkeiten zur Wahl:

- unter 3 Jahre
- 3 - unter 6 Jahre
- 6 - unter 11 Jahre
- 11- unter 15 Jahre
- 15 - unter 18 Jahre
- 18 und über 18 Jahre.

Da sich der Fragebogen auch an werdende Eltern richtete, gab es natürlich auch die Frage: „Kind wird erwartet“, mit den Alternativantwortmöglichkeiten Ja / Nein.

Alle Angaben erfolgten anonym.

Der Fragebogen wurde als so genannter Selbstausfüller konzipiert, um die Verweigerungsrate sowie mögliche Interviewereffekte zu minimieren und eine eventuell mögliche systematische Verzerrung durch den Effekt der sozialen Erwünschtheit weitestgehend auszuschließen.

Das erhobene Fragebogenmaterial wurde aufbereitet und kodiert. Die Auswertung erfolgte mit Hilfe der PC – Version des Programmpakets SPSS und war von Untersuchungsplan und Hypothesenprüfung bestimmt. Neben Kreuztabellen wurden Häufigkeitsauszählungen als statistische Verfahren eingesetzt. Das Histogramm wurde zur graphischen Darstellung der empirischen Häufigkeitsverteilung einer Variablen gewählt.

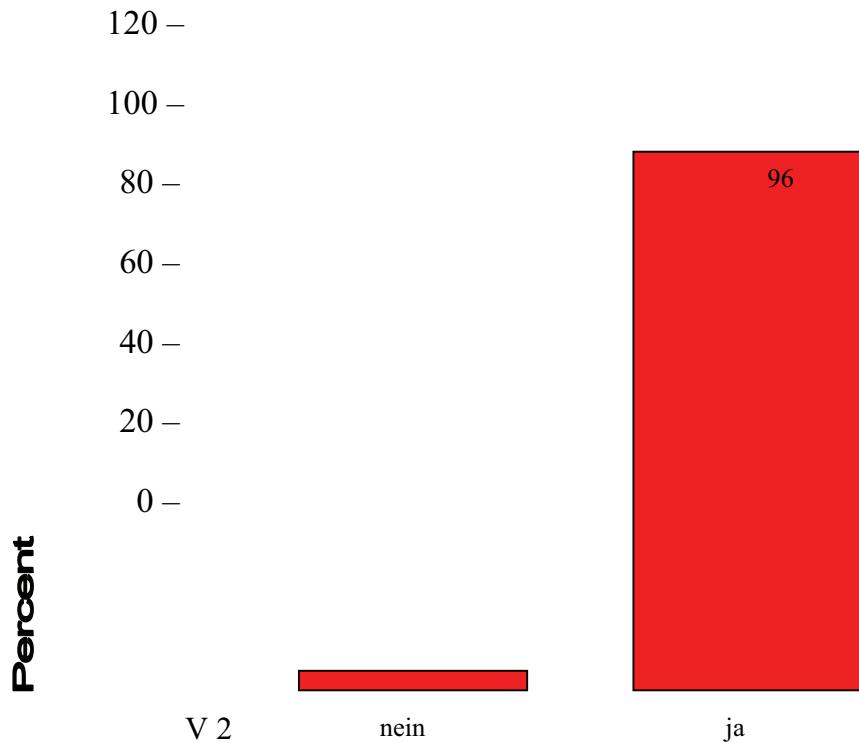
Die Auswertung des Datenmaterials hinsichtlich der Fragestellung, ob nach Meinung der Eltern ein Elternbildungsprogramm sinnvoll sei, bestätigte die Annahme (H1), dass die Rostocker Eltern ein solches Bildungsangebot für sich als sinnvoll betrachten. 196 von 205 (= 96 %) der befragten Eltern/werdenden Eltern äußerten sich positiv (siehe Abb. 40).

*Abb. 40*

#### Elternbildungsprogramm sinnvoll

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nein	9	4,4	4,4	4,4
ja	196	95,6	95,6	100,0
Gesamt	205	100,0	100,0	

#### Elterbildungsprogramm sinnvoll



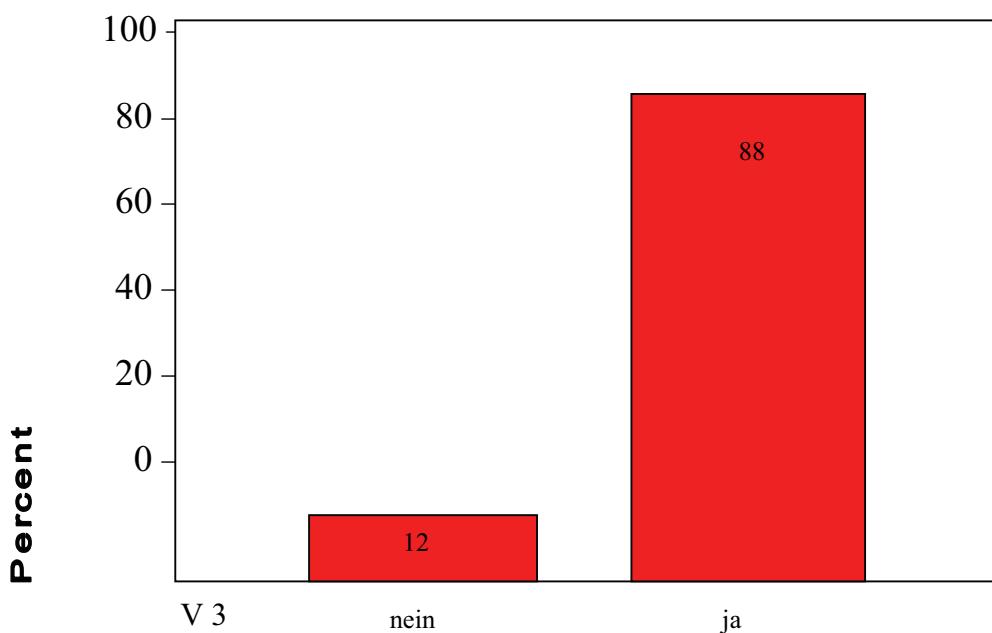
Ferner konnten sich 181 der 205 (= 88 %) Befragten eine Teilnahme an dem Elternbildungsprogramm vorstellen (siehe Abb. 41).

*Abb. 41*

Vorstellung Teilnahme EBP

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nein	24	11,7	11,7	11,7
ja	181	88,3	88,3	100,0
Gesamt	205	100,0	100,0	

Teilnahme kann ich mir vorstellen



Die 12 % (= 24 von 205 befragten Personen), die für sich eine Teilnahme an einem Elternbildungsprogramm ausschließen, führten bei ihrer Begründung in erster Linie zeitliche Gründe, genügend eigene Erziehungskompetenz sowie ausreichende Unterstützungs- und Austauschmöglichkeiten mit Freunden/Bekannten an (siehe Anhang CI).

Dass fast 100 % der Befragten ein Elternbildungsprogramm für sinnvoll/hilfreich erachteten und fast 90 % der befragten Eltern/werdenden Eltern ihre Teilnahmebereitschaft für ein Elternbildungsprogramm bekunden, unterstreicht noch einmal deutlich die - von zahlreichen Autoren aufgezeigte - **Verunsicherung und Überforderung eines Großteils heutiger**

**Eltern in Bezug auf ihre Erziehungsleistung/-fähigkeit**, deren Gründe im Abschnitt 2.3.2.4. ausführlich diskutiert wurden.

Ergänzend wurde mit Hilfe einer Kreuztabelle geprüft, ob es zwischen der Teilnahmebereitschaft und dem Bildungsstand der Befragten einen speziellen Zusammenhang gibt.

Die Ergebnisse zeigen, dass entgegen der Annahme der zweiten Hypothese (H2), sich nicht nur Eltern/werdende Eltern mit Fach- und Hochschulabschluss oder sich noch in der Ausbildung befindend, sondern gleichermaßen auch die Eltern mit abgeschlossenem Lehrberuf bzw. ohne Berufsausbildung eine Teilnahme am Elternbildungsprogramm vorstellen können (siehe Abb. 42).

Abb. 42

Bildungsstatus Mutter \* Vorstellung Teilnahme EBP Kreuztabelle

		Vorstellung Teilnahme EBP		Gesamt
		nein	ja	
Bildungsstatus Mutter	in Ausbildung	Anzahl	1	5
		% von Bildungsstatus Mutter	16,7%	83,3%
	ohne Berufsausbildung	Anzahl	1	6
		% von Bildungsstatus Mutter	14,3%	85,7%
	abgeschlossene Lehre	Anzahl	12	101
		% von Bildungsstatus Mutter	10,6%	89,4%
	höher qualifiziert	Anzahl	10	64
		% von Bildungsstatus Mutter	13,5%	86,5%
	sonstiges	Anzahl	0	5
		% von Bildungsstatus Mutter	,0%	100,0%
Gesamt		Anzahl	24	181
	% von Bildungsstatus Mutter		11,7%	88,3%
				100,0%

## Bildungsstatus Vater \* Vorstellung Teilnahme EBP Kreuztabelle

		Vorstellung Teilnahme EBP		Gesamt
		nein	ja	
Bildungsstatus Vater	in Ausbildung	Anzahl	1	3
		% von Bildungsstatus Vater	25,0%	75,0%
	ohne Berufsausbildung	Anzahl	0	3
		% von Bildungsstatus Vater	,0%	100,0%
	abgeschlossene Lehre	Anzahl	10	84
		% von Bildungsstatus Vater	10,6%	89,4%
	höher qualifiziert	Anzahl	10	51
		% von Bildungsstatus Vater	16,4%	83,6%
	sonstiges	Anzahl	0	5
		% von Bildungsstatus Vater	,0%	100,0%
Gesamt		Anzahl	21	146
		% von Bildungsstatus Vater	12,6%	87,4%
				167
				100,0%

Die Hypothese (H2) kann daher anhand der empirischen Daten als falsifiziert gelten. Die Ergebnisse widerspiegeln gleichzeitig den allgemein vorherrschenden hohen Beratungs- und Unterstützungsbedarf von Eltern, quer durch alle Bildungsschichten.

Je weniger normative Richtlinien es für Erziehungsinhalte und –ziele in unserer Gesellschaft gibt und je mehr tradierte Werte an Gültigkeit verlieren oder relativiert werden, desto mehr ist der Einzelne auf sich sowie seine Kompetenzen, jedoch auch auf seine Defizite verwiesen (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2005, S. 9). „Folglich macht sich zunehmende Unsicherheit bei Eltern aller sozialer Schichten breit über die „richtigen“ Erziehungsziele und Verhaltensweisen“. (ebd.)

Bei der Betrachtung der sieben vorgegebenen Themen /Programmbausteine eines möglichen Elternbildungsprogramms kristallisierten sich insbesondere 4 Themen als von den Eltern als besonders wünschenswert heraus (siehe auch Abb. 43). Dabei rangierte, was niemanden verwundert wird, der Wunsch nach „Strategien zur Stressbewältigung“ ganz vorn – (148 von 205 Befragten). Dicht gefolgt – (145 von 205 Befragten) – vom Wunsch nach Wissen/Informationen zur „Entwicklungsetappe des Kindes“. An die dritte Stelle gelangte das Thema „Problemerkennung und Lösungsmöglichkeiten“ mit 123 von 205 Befragten. Und über die Hälfte der Befragten (108 von 205) entschieden sich für „Wertvorstellungen und

Erziehungsziele“, als ein zentrales Thema des Elternbildungsprogramms. Somit waren alle drei, der Hypothese H3 angeführten Programmbausteine auch für die Eltern von „besonderem Interesse“. Hinzu kam noch der Themenkomplex „Problemerkennung und Lösungsmöglichkeiten“.

Auffallend war jedoch, dass sich nur knapp ein Drittel der befragten Eltern intensiver mit sich selbst (eigenen Entwicklungsaufgaben, eigenen Handlungsmustern, eigenen Fähigkeiten usw.) auseinandersetzen wollten. Höchstwahrscheinlich sind ihnen diese Betrachtungspunkte zu nah. Auch so ein – für die zwischenmenschliche Beziehung – wichtiger Themenkomplex wie die „Kommunikation“ wurde nur von knapp 40 % der Eltern/werdenden Eltern gewählt.

*Abb. 43*

#### Statistiken

	Entwicklungsstufen Eltern	Grundlage des Lernens	Problemerkennung	Wertvorstellungen	Kommunikation	Stressbewältigung	Entwicklungsstappe Kind
N	205	205	205	205	205	205	205
Gültig							
Fehlend	0	0	0	0	0	0	0

#### Entwicklungsetappen Eltern

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nein	147	71,7	71,7	71,7
ja	58	28,3	28,3	100,0
Gesamt	205	100,0	100,0	

#### Grundlage des Lernens

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nein	126	61,5	61,5	61,5
ja	79	38,5	38,5	100,0
Gesamt	205	100,0	100,0	

#### Problemerkennung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nein	82	40,0	40,0	40,0
ja	123	60,0	60,0	100,0
Gesamt	205	100,0	100,0	

### Wertvorstellungen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nein	97	47,3	47,3	47,3
ja	108	52,7	52,7	
Gesamt	205	100,0	100,0	100,0

### Kommunikation

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nein	122	59,5	59,5	59,5
ja	83	40,5	40,5	
Gesamt	205	100,0	100,0	100,0

### Stressbewältigung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nein	57	27,8	27,8	27,8
ja	148	72,2	72,2	
Gesamt	205	100,0	100,0	100,0

### Entwicklungsetappe Kind

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nein	60	29,3	29,3	29,3
ja	145	70,7	70,7	
Gesamt	205	100,0	100,0	100,0

Die Ergebnisse decken sich weitgehend mit denen, die im Rahmen einer repräsentativen Studie bei Beratungsstellen – von KLANN et. al<sup>37</sup> – erhoben wurden (SAßMANN / KLANN 2002, S. 143 f.). Jedoch handelt es sich bei dieser Untersuchung um eine ausgewählte Population, nämlich um Eltern, die sich mit ihren Kindern bereits in Erziehungsberatung befanden. Ferner gehörte auch bei der ifb-Elternbefragung aus dem Jahr 2002 (SMOLKA 2007, S 48) der Punkt „Entwicklungsphasen der Kinder“ neben „Schule und Ausbildung“ sowie „Gesundheitsfragen“ zu den Bereichen, in denen sich die Eltern besonders unsicher fühlten und sich Orientierung sowie Informationen wünschen.

Die Ergebnisse verdeutlichen, in welchen konkreten Bereichen den Eltern ausreichend Kenntnisse fehlen bzw. wo Unsicherheiten bestehen. Diese Themen müssen in

<sup>37</sup> Klann, N. / Hahlweg, K. / Janke, M. / Kröger, C., 2000; Beratungsstellen als Seismografen für Veränderungen in der Gesellschaft. Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Beratung e. V. (Hrsg.). Bonn: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Beratung e. V.

Elternbildungsprogrammen Berücksichtigung finden, um Eltern gezielt unterstützen zu können / in ihrer Erziehungskompetenz stärken zu können.

15 % der Befragten gaben noch „sonstige Themenwünsche“ an. Vorrangig wurden hier spezifische Themen, wie beispielsweise:

- Drogen- und Gewaltprävention
- spezielle Fördermöglichkeiten für Kinder (z.B. bei Hochbegabung; Vorbereitung auf die Schule)
- Hyperaktivität und Konzentrationsprobleme bei Kindern sowie
- staatliche (finanzielle) Unterstützungsmöglichkeiten für Eltern mit Kindern genannt (siehe Anhang CII).

Für ein Elternbildungsprogramm ist es notwendig, den Eltern auch für solche Fragen Zeit und Raum einzuräumen, um ihnen zumindest die Gelegenheit zu geben, sich über mögliche spezielle Anlaufstellen, wie z. B. Drogenberatungsstellen u. a., in ihrer Wohnortnähe zu informieren.

Im Zusammenhang mit dem neben dem Programmbaustein „Strategien zur Stressbewältigung“ am häufigsten gewünschten Themenkomplex: „Entwicklungsetappe des Kindes“, wurde nun (H4) geprüft, in welcher Altersgruppe sich die Kinder befanden, deren Eltern sich für diesen Themenschwerpunkt entschieden.

Da die Fallzahlen der Familien mit 3, 4 und mehr Kindern sehr niedrig waren, wurde die nähere Betrachtung auf das erste sowie zweite Kind der Familie gerichtet.

Die Auswertung der Daten erfolgte per Kreuztabelle (siehe auch Abb. 44).

*Abb. 44*

#### Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Entwicklungsetappe Kind * Alter Kind 1	178	86,8%	27	13,2%	205	100,0%
Entwicklungsetappe Kind * Alter Kind 2	87	42,4%	118	57,6%	205	100,0%
Entwicklungsetappe Kind * Alter Kind 3	21	10,2%	184	89,8%	205	100,0%
Entwicklungsetappe Kind * Alter Kind 4	6	2,9%	199	97,1%	205	100,0%

## Entwicklungsetappe Kind \* Alter Kind 1 Kreuztabelle

			Alter Kind 1						Gesamt
			unter 3	3- unter 6	6- unter 11	11- unter 15	15- unter 18	Kind wird erwartet	
Entwicklungs-	nein	Anzahl	8	7	22	7	11	4	59
tappe Kind		% von Entwicklungsetapp e Kind	13,6%	11,9%	37,3%	11,9%	18,6%	6,8%	100,0%
	ja	Anzahl	21	19	30	20	26	3	119
		% von Entwicklungsetapp e Kind	17,6%	16,0%	25,2%	16,8%	21,8%	2,5%	100,0%
Gesamt		Anzahl	29	26	52	27	37	7	178
		% von Entwicklungsetappe Kind	16,3%	14,6%	29,2%	15,2%	20,8%	3,9%	100,0%

## Entwicklungsetappe Kind \* Alter Kind 2 Kreuztabelle

			Alter Kind 2						Gesamt
			unter 3	3- unter 6	6- unter 11	11- unter 15	15- unter 18	Kind wird erwartet	
Entwicklungs-	nein	Anzahl	6	10	9	10	2	0	37
tappe Kind		% von Entwicklungsetapp e Kind	16,2%	27,0%	24,3%	27,0%	5,4%	,0%	100,0%
	ja	Anzahl	11	11	14	11	2	1	50
		% von Entwicklungsetapp e Kind	22,0%	22,0%	28,0%	22,0%	4,0%	2,0%	100,0%
Gesamt		Anzahl	17	21	23	21	4	1	87
		% von Entwicklungsetappe Kind	19,5%	24,1%	26,4%	24,1%	4,6%	1,1%	100,0%

Bei der Auswertung des Datenmaterials ist auffallend, dass Eltern, deren erstes Kind sich in der Altersgruppe 6 bis unter 11 Jahre befand, das geringste Interesse an dem Thema „Entwicklungsetappe des Kindes“ bekundeten:

## 1. Kind

- 6 – unter 11 Jahre = 30 von 52 Fällen (= 57 %)

bei den anderen Altersgruppen lag der Prozentsatz jeweils um 70 %:

- unter 3 Jahre = 21 von 29 Fällen (= 72 %)
- 3 – unter 6 Jahre = 19 von 26 Fällen (= 73 %)
- 11 – unter 15 Jahre = 20 von 27 Fällen (= 74 %)
- 15 – unter 18 Jahre = 26 von 37 Fällen (= 70 %)

Die Auswertung der Daten für das zweite Kind lässt größere Abweichungen im Vergleich der Altersgruppen jedoch nicht erkennen. Die Fallzahlen sind hier recht konsistent:

- unter 3 Jahre = 11 von 17 Fällen (= 64,7 %)
- 3 – unter 6 Jahre = 11 von 21 Fällen (= 53,4 %)
- 6 – unter 11 Jahre = 14 von 23 Fällen (= 60,0 %)
- 11 – unter 15 Jahre = 11 von 21 Fällen (= 52,4 %)
- 15 – unter 18 Jahre = 2 von 4 Fällen (= 50,0 %)

Somit kann die Hypothese (H4) als falsifiziert gelten.

Inwieweit der Erwerbsstatus der Eltern entscheidend für die Teilnahmebereitschaft an einem Elternbildungsprogramm ist, wurde durch die fünfte Hypothese (H5) näher beleuchtet, die da lautete:

Die Teilnahmebereitschaft für ein Elternbildungsprogramm wird vermutlich trotz Arbeitslosigkeit eines oder beider Elternteile und angenommener Zeitreserven dennoch geringer sein, als bei berufstätigen Eltern/werdenden Eltern bzw. sich noch in der Ausbildung befindenden Eltern oder werdenden Eltern, da sicherlich die Sorge um die materielle Sicherheit der Familie andere Bereiche wie Bildung, Erziehung, ... in den Hintergrund rückt.

Die Auswertung der erhobenen Daten (Abb. 45) zeigt, dass der Erwerbsstatus hinsichtlich einer Teilnahmebereitschaft an einem Elternbildungsprogramm keine entscheidende Rolle spielt, denn sowohl die erwerbstätigen Mütter / Väter bzw. werdenden Eltern als auch die arbeitslosen Eltern/werdenden Eltern konnten sich eine Teilnahme vorstellen. So antworteten 127 von 133 erwerbstätigen Müttern (entspricht 95 %) und 40 von 42 arbeitlosen Müttern (entspricht 95 %) sowie 115 von 135 erwerbstätigen Vätern (entspricht 85 %) und 21 von 21 arbeitlosen Vätern (entspricht 100 %) mit Ja (allerdings fehlten 9 Angaben zum Erwerbsstatus – Vater).

Abb. 45

## Vorstellung Teilnahme EBP \* Erwerbsstatus Mutter Kreuztabelle

			Erwerbsstatus Mutter				Gesamt
			erwerbstätig	nicht erwerbstätig	arbeitslos	sonstiges	
Vorstellung Teilnahme EBP	nein	Anzahl	16	1	5	2	24
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	66,7%	4,2%	20,8%	8,3%	100,0%
	ja	Anzahl	117	11	37	16	181
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	64,6%	6,1%	20,4%	8,8%	100,0%
Gesamt		Anzahl	133	12	42	18	205
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	64,9%	5,9%	20,5%	8,8%	100,0%

## Vorstellung Teilnahme EBP \* Erwerbsstatus Vater Kreuztabelle

			Erwerbsstatus Vater					Gesamt
			erwerbstätig	nicht erwerbstätig	arbeitslos	berentet	sonstiges	
Vorstellung Teilnahme EBP	nein	Anzahl	20	0	0	1	0	21
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	95,2%	,0%	,0%	4,8%	,0%	100,0%
	ja	Anzahl	115	1	21	2	6	145
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	79,3%	,7%	14,5%	1,4%	4,1%	100,0%
Gesamt		Anzahl	135	1	21	3	6	166
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	81,3%	,6%	12,7%	1,8%	3,6%	100,0%

So bekundeten sowohl erwerbstätige (werdende) Mütter/Väter – neben ihren beruflichen Belastungen – als auch arbeitslose Eltern/werdende Eltern – trotz häufiger Sorgen um die materielle Sicherheit der Familie und Bewerbungsstress – gleichermaßen ihre Teilnahmebereitschaft an einem Elternbildungsprogramm. Damit kann die Hypothese 5 (H5) als falsifiziert gelten.

Bei der Betrachtung des Familienstandes und der Teilnahmebereitschaft für's Elternbildungsprogramm (siehe H6) liegt die Vermutung nahe, dass „echte“ Alleinerziehende, d. h. Mütter oder Väter, die ohne Partnerschaft leben einen höheren Bedarf haben, an einem Elternbildungsprogramm teilzunehmen, als Mütter und/oder Väter mit Partner, da die gesamte

Problembelastung bei allein lebenden Elternteilen nur auf „einer Schulter“ ruht und ein größeres Bedürfnis nach Austausch mit anderen Eltern vermutet wird.

Ob sich die Vermutung auch wirklich bestätigt, wurde wieder per Kreuztabelle untersucht (Abb. 46).

*Abb. 46*

Vorstellung Teilnahme EBP \* Familienstand Kreuztabelle

			Familienstand						Gesamt
			verheiratet	getrennt lebend	in Partner- schaft lebend	Geschieden	wieder verheiratet	Allein- stehend/ ledig	
Vorstellung Teilnahme EBP	nein	Anzahl	14	1	5	0	1	3	24
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	58,3%	4,2%	20,8%	,0%	4,2%	12,5%	100,0%
		Anzahl	75	8	59	6	1	32	181
	ja	% von Vorstellung Teilnahme EBP	41,4%	4,4%	32,6%	3,3%	,6%	17,7%	100,0%
		Anzahl	89	9	64	6	2	35	205
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	43,4%	4,4%	31,2%	2,9%	1,0%	17,1%	100,0%
Gesamt									

Aus der vorliegenden Tabelle geht hervor, dass es keine nennenswerten Unterschiede bzgl. der Teilnahmefähigkeit zwischen den verschiedenen Familienständen gibt. Der Bedarf nach Unterstützung hinsichtlich der Erziehungskompetenz – durch die Teilnahme an einem Elternbildungsprogramm – ist sowohl bei den in Partnerschaft lebenden oder verheirateten Eltern/werdenden Eltern – (die hier die größte Gruppe bilden) – genauso gegeben, wie bei den allein stehenden Eltern/werdenden Eltern. Dennoch ersetzen allein der Austausch und die Unterstützung durch den Partner keine externe Beratung/Unterstützung in Erziehungsfragen. Dennoch gilt auch die Hypothese Nr. 6 als widerlegt.

Die 7. Hypothese bezog sich auf die Wohnverhältnisse der (werdenden) Eltern im Zusammenhang mit der Teilnahmefähigkeit am Elternbildungsprogramm und lautete wie folgt:

Eltern/werdende Eltern, die in einer Mietwohnung oder einem Wohnheim leben, werden vermutlich eher Bedarf haben, an einem Elternbildungsprogramm teilzunehmen, gegenüber Eltern/werdenden Eltern, die in einem Eigenheim leben, da die oftmals vorhandene „Enge“

und Unzufriedenheit mit dem Wohnumfeld auch vielfach Konflikte bzw. Reibungspunkte zwischen den Familienmitgliedern schafft.

Die Untersuchung der Hypothese – per Kreuztabelle – ergab folgendes Bild (Abb. 47):

*Abb. 47*

Vorstellung Teilnahme EBP \* Wohnverhältnisse Kreuztabelle

		Wohnverhältnisse				Gesamt	
		Mietwohnung	Eigenheim	Wohnheim	sonstiges		
Vorstellung Teilnahme EBP	nein	Anzahl	14	8	0	2	24
		% von					
		Vorstellung Teilnahme EBP	58,3%	33,3%	,0%	8,3%	100,0%
	ja	Anzahl	130	45	1	4	180
		% von					
		Vorstellung Teilnahme EBP	72,2%	25,0%	,6%	2,2%	100,0%
Gesamt		Anzahl	144	53	1	6	204
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	70,6%	26,0%	,5%	2,9%	100,0%

Die weitaus größte Anzahl der befragten Eltern/werdenden Eltern lebt in einer Mietwohnung (144 von 204 Antworten). Von den 144 konnten sich 130 eine Teilnahme an einem Elternbildungsprogramm vorstellen (entspricht 90,3 %). Von den 53 in einem Eigenheim lebenden Eltern/werdenden Eltern bekundeten 45 eine Teilnahmebereitschaft (entspricht 84,9%). Auch wenn nur knapp ein Drittel der Befragten in einem Eigenheim leben – (und so kein objektiver Vergleich möglich ist) – zeigen die Antworten dennoch, dass sowohl bei den Eltern/werdenden Eltern, die in einem Mietshaus wohnen, als auch bei denen, die in einem Eigenheim leben, ein hoher Bedarf hinsichtlich der Teilnahme an einem Elternbildungsprogramm besteht. Daher gilt die Hypothese (H7) als falsifiziert.

Die 8. Hypothese beleuchtet den Zusammenhang zwischen dem Alter und der Teilnahmebereitschaft am Elternbildungsprogramm näher. Eine stärkere Teilnahmebereitschaft wird bei sehr jungen Eltern/werdenden Eltern (bis 25 Jahre) eher vermutet, als bei älteren, da die jüngeren vielfach noch weniger Erfahrung mit Kindern aus dem Umfeld sammeln konnten und deshalb oft unsicherer sind. Diese Annahme wurde mittels Kreuztabelle untersucht (Abb. 48).

Abb. 48

## Elternbildungsprogramm sinnvoll \* Alter Mutter Kreuztabelle

			Alter Mutter							Gesamt
			unter 20	20-25	26-30	31-34	35-40	41-45	über 45	
Vorstellung Teilnahme EBP	nein	Anzahl	1	2	5	6	6	4	0	24
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	4,2%	8,3%	20,8%	25,0%	25,0%	16,7%	,0%	100,0%
	ja	Anzahl	12	28	16	59	39	25	2	181
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	6,6%	15,5%	8,8%	32,6%	21,5%	13,8%	1,1%	100,0%
Gesamt		Anzahl	13	30	21	65	45	29	2	205
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	6,3%	14,6%	10,2%	31,7%	22,0%	14,1%	1,0%	100,0%

## Elternbildungsprogramm sinnvoll \* Alter Vater Kreuztabelle

			Alter Vater							Gesamt
			unter 20	20-25	26-30	31-34	35-40	41-45	über 45	
Vorstellung Teilnahme EBP	nein	Anzahl	1	0	1	6	5	6	2	21
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	4,8%	,0%	4,8%	28,6%	23,8%	28,6%	9,5%	100,0%
	ja	Anzahl	3	10	20	23	42	33	15	146
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	2,1%	6,8%	13,7%	15,8%	28,8%	22,6%	10,3%	100,0%
Gesamt		Anzahl	4	10	21	29	47	39	17	167
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	2,4%	6,0%	12,6%	17,4%	28,1%	23,4%	10,2%	100,0%

Bei den unter 20-jährigen Müttern/werdenden Müttern konnten sich 12 von 13 (entspricht 92,3 %) und bei den 20-25-jährigen 28 von 30 (entsprich 93,3 %) eine Teilnahme vorstellen, doch ähnlich (ca. 80–90 %) sah es auch für die höheren Altersgruppen aus. Das gilt auch für die Betrachtung der Väter bzw. werdender Väter. Die Gründe können hierfür sehr vielfältig sein. Beispielsweise liegt die Annahme nah, dass gerade ältere (werdende) Eltern alles „übergenau“ machen wollen bzw. der Hang zur „Überbehütung“ ihrer Kinder erwächst. Daraus können im Alltag mit den Kindern auch schnell Probleme erwachsen. Des Weiteren könnte man vermuten, dass bei den älteren Eltern schon mehrere Kinder im Haushalt leben und sich so auch mehr Fragen/Sorgen/Probleme ergeben, als bei den jüngeren Eltern mit nur einem Kind.

Ferner könnte man vermuten, dass ältere Eltern schneller an ihre eigene nervliche Belastungsgrenze stoßen u. ä.

Die Hypothese 8 gilt als falsifiziert.

Bislang übten somit weder der Bildungsstand der Eltern, die Erwerbssituation, der Familienstand, noch das Alter der Eltern einen gewichtigen Einfluss auf die Teilnahmebereitschaft der Eltern an einem Elternbildungsprogramm aus. Mit der Hypothese 9 wird nun geprüft, inwieweit eventuell das Gesamtfamilieneinkommen hier einen Ausschlag setzt. Angenommen wird:

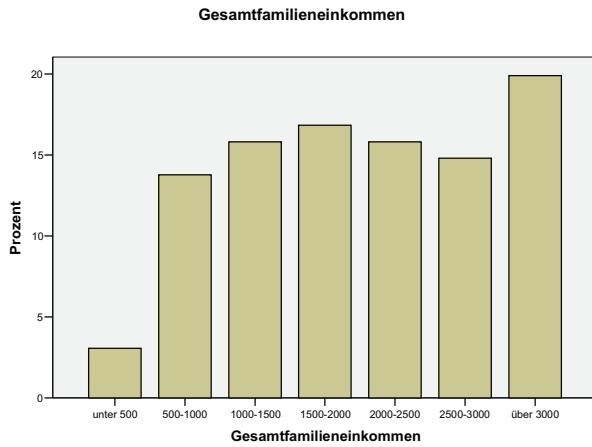
Eltern/werdende Eltern mit höherem Einkommen (ab 3000 € Gesamteinkommen) werden vermutlich weniger Interesse bekunden, an einem Elternbildungsprogramm teilzunehmen, da hier das Geld für Freizeitaktivitäten, Nachhilfe u. ä. für die Kinder eher vorhanden ist und es somit vermutlich weniger Probleme zwischen Eltern und Kindern gibt, als wenn noch zusätzlich Geldsorgen die Familien belastet, den Kindern Freizeitaktivitäten, Sport usw. eventuell verwehrt bleiben müssen.

Zunächst wurde einmal geschaut, wie die Einkommenssituation verteilt ist und wie viele der Befragten überhaupt Angaben zum Einkommen gemacht haben, da gerade dieser Punkt bei Fragebogenuntersuchungen oftmals nicht beantwortet wird. Doch die Abb. 49 zeigt, dass nur 9 der Befragten keine Angaben zum Einkommen gemacht haben.

*Abb. 49*

#### Gesamtfamilieneinkommen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unter 500	6	2,9	3,1	3,1
	500-1000	27	13,2	13,8	16,8
	1000-1500	31	15,1	15,8	32,7
	1500-2000	33	16,1	16,8	49,5
	2000-2500	31	15,1	15,8	65,3
	2500-3000	29	14,1	14,8	80,1
	über 3000	39	19,0	19,9	
	Gesamt	196	95,6	100,0	
	Fehlend	9	4,4		
Gesamt		205	100,0		



Im Anschluss wurde die Hypothese 9 per Kreuztabelle überprüft (Abb. 50).

Abb. 50

#### Vorstellung Teilnahme EBP \* Gesamtfamilieneinkommen Kreuztabelle

		Gesamtfamilieneinkommen							Gesamt	
		unter 500	500-1000	1000-1500	1500-2000	2000-2500	2500-3000	über 3000		
Vorstellung Teilnahme EBP	nein	Anzahl	0	2	4	4	3	2	7	22
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	,0%	9,1%	18,2%	18,2%	13,6%	9,1%	31,8%	100,0%
	ja	Anzahl	6	25	27	29	28	27	32	174
Gesamt		% von Vorstellung Teilnahme EBP	3,4%	14,4%	15,5%	16,7%	16,1%	15,5%	18,4%	100,0%
		Anzahl	6	27	31	33	31	29	39	196
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	3,1%	13,8%	15,8%	16,8%	15,8%	14,8%	19,9%	100,0%

Die Auswertung der Daten ergab folgendes Bild:

Gesamtfamilieneinkommen	Teilnahmebereitschaft am EBP
• unter 500 €	= 6 von 6 Fällen (entspricht 100 %)
• 500 – 1000 €	= 25 von 27 Fällen (entspricht 92,6 %)
• 1000 – 1500 €	= 27 von 31 Fällen (entspricht 87 %)
• 1500 – 2000 €	= 29 von 33 Fällen (entspricht 87,9 %)
• 2000 – 2500 €	= 28 von 31 Fällen (entspricht 90,3 %)
• 2500 – 3000 €	= 27 von 29 Fällen (entspricht 93,1 %)
• über 3000 €	= 32 von 39 Fällen (entspricht 82 %)

Tatsächlich wiesen die Eltern/werdenden Eltern mit dem höheren Gesamtfamilieneinkommen (über 3000 €) die niedrigste Teilnahmebereitschaft an einem Elternbildungsprogramm auf,

doch unterschieden sie sich nicht so stark von den anderen Einkommensgruppen – (z. B. zur Einkommensgruppe 1000-1500 € nur um fünf Prozentpunkte) – so dass man die Hypothese nicht eindeutig verifizieren konnte.

Bei der Betrachtung der Hypothese 10 standen die werdenden Eltern sowie die Eltern mit einem und dazu noch sehr jungen Kind im Blickpunkt. Die Hypothese lautete:

Eltern mit einem Kind, das zu dem noch sehr jung (1. Kind unter 3 Jahre) ist, sowie werdende Eltern, die das erste Kind erwarten, werden vermutlich einen hohen Bedarf haben, an einem Elternbildungsprogramm teilzunehmen, da sie oft keinen Vergleich mit anderen Kindern haben bzw. sich die werdenden Eltern optimal auf die Erziehung ihres Kindes vorbereiten möchten und ihnen der Austausch mit anderen (werdenden) Eltern vermutlich sehr wichtig sein wird.

Auch diese Hypothese wurde per Kreuztabelle geprüft (Abb. 51).

*Abb. 51*

Vorstellung Teilnahme EBP \* Alter Kind 1 Kreuztabelle

			Alter Kind 1						Gesamt
			unter 3	3- unter 6	6- unter 11	11- unter 15	15- unter 18	Kind wird erwartet	
Vorstellung Teilnahme EBP	nein	Anzahl	4	5	6	4	3	2	24
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	16,7%	20,8%	25,0%	16,7%	12,5%	8,3%	100,0%
	ja	Anzahl	25	21	46	23	34	5	154
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	16,2%	13,6%	29,9%	14,9%	22,1%	3,2%	100,0%
	Gesamt	Anzahl	29	26	52	27	37	7	178
		% von Vorstellung Teilnahme EBP	16,3%	14,6%	29,2%	15,2%	20,8%	3,9%	100,0%

178 von 205 Befragten haben die Frage nach dem Alter des ersten Kindes beantwortet.

Von den nur 7 werdenden Eltern, die das 1. Kind erwarteten, konnten sich 5 die Teilnahme an einem Elternbildungsprogramm vorstellen (entspricht 71,4 %). Jedoch ist die Anzahl so gering, dass man sie bei der Gesamtbetrachtung vernachlässigen kann.

Von den 29 Eltern, die ein Kind unter 3 Jahre hatten, waren es 25 (entspricht 86,2 %), die die Vorstellung der Teilnahme an einem Elternbildungsprogramm bejahten.

Doch die Teilnahmebereitschaft lag bei den anderen Eltern, deren erstes Kind bereits älter als 3 Jahre war, auch jeweils zwischen 80 % und 90 % und war bei der am zweitstärksten vertretenden Altersgruppe (15- unter 18 Jahre) mit 92 % sogar am höchsten.

Dies zeigt, dass ein Unterstützungsbedarf – bzgl. der Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz – bei Eltern mit Kindern jeglicher Altersgruppen besteht, denn jedes Entwicklungsalter stellt neue Anforderungen an die Eltern. Vermutlich werden bei einem Teil der Kinder mit Beginn der Schule Probleme erst richtig deutlich und besonders das Jugendalter stellt nicht nur die Jugendlichen, sondern auch die Eltern – in ihrer Erziehungsleistung vor besondere Aufgaben / Herausforderungen.

Die Hypothese 10 gilt – nach Auswertung der Daten – als falsifiziert.

Wenn, wie die Überprüfung der Hypothesen zeigt, doch eine relativ hohe Teilnahmebereitschaft bei den Rostocker Eltern bzgl. eines Elternbildungsprogramms besteht, bleibt

abschließend noch zu prüfen, ob und wo sich die Eltern bereits nach einem Elternbildungsprogramm erkundigt haben. Zu vermuten bleibt, dass sich die Eltern sicherlich am häufigsten bei ihrem Kinderarzt und in den Kindertagesstätten nach einem Elternbildungsprogramm erkundigt haben, da sowohl zu den ErzieherInnen von Kindertageseinrichtungen, als auch zum Kinderarzt in der Regel ein sehr intensiver Kontakt besteht und eine Vertrauensbasis vorhanden ist (H11).

Die Hypothese wurde per Häufigkeitszählung überprüft (Abb. 52).

*Abb. 52*

#### Statistiken

	Erkundigung nach EBP	Kindertages stätte	Schule	Ärzte	Beratungsst ellen	Ämter	Sonstiges
N	Gültig	205	205	205	205	205	205
	Fehlend	0	0	0	0	0	0

#### Erkundigung nach EBP

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
nein	172	83,9	83,9	83,9
ja	33	16,1	16,1	100,0
Gesamt	205	100,0	100,0	

### Kindertagesstätte

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	204	99,5	99,5	99,5
	ja	1	,5	,5	
	Gesamt	205	100,0	100,0	100,0

### Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	195	95,1	95,1	95,1
	ja	10	4,9	4,9	
	Gesamt	205	100,0	100,0	100,0

### Ärzte

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	198	96,6	96,6	96,6
	ja	7	3,4	3,4	
	Gesamt	205	100,0	100,0	100,0

### Beratungsstellen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	197	96,1	96,1	96,1
	ja	8	3,9	3,9	
	Gesamt	205	100,0	100,0	100,0

### Ämter

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	199	97,1	97,1	97,1
	ja	6	2,9	2,9	
	Gesamt	205	100,0	100,0	100,0

### Sonstiges

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	195	95,1	95,1	95,1
	ja	10	4,9	4,9	
	Gesamt	205	100,0	100,0	100,0

Die Datenlage zeigt, dass sich von den 205 Befragten bislang nur 33 überhaupt nach einem Elternbildungsprogramm erkundigt haben. Die Gründe hierfür können wieder recht vielfältig sein, so kann die eigene Hemmschwelle, ebenso wie der eventuell noch zu geringe Bekanntheitsgrad bereits vorhandener Elternbildungsprogramme eine Rolle spielen. Ferner belegen die statistischen Zahlen, dass sich die Eltern – entgegen der Hypothese – vorrangig in

Schulen (entspricht 10 Eltern) sowie unter dem Punkt „Sonstiges“ (entspricht 10 Eltern) noch bei der Hebamme (1x), bei Freunden (1x), in der DRK-Bildungsstätte (1x) sowie übers Internet (5x) nach einem Elternbildungsprogramm erkundigt haben.

Abschließend bleibt zu betonen, dass, auch wenn die vorliegende Untersuchung keinen repräsentativen Querschnitt zeigt sowie keinen Anspruch auf Validität erhebt, dennoch tendenziell sichtbar wird, dass eine Vielzahl von Eltern/werdenden Eltern der Region Rostock, gleich welchen Bildungsstandes, Alters, Familienstandes und unabhängig von der Wohn- und Erwerbssituation sich Unterstützung bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsverantwortung – in den einzelnen Entwicklungsetappen ihres Kindes – wünschen. „Eltern haben offensichtlich eine Sehnsucht danach, endlich etwas in die Hand zu bekommen, womit sie umgehen können“, so Wilfried Steinert während des 6. Berliner Diskurses zur Jugendhilfe – vom 14. November 2003. (ebd., 2004: 72)

Die durch die Elternbefragung herausgefilterten besonderen Wünsche, Bedürfnisse, Anliegen und Erwartungen der Eltern in Bezug auf Unterstützung / Stärkung ihrer Erziehungs kompetenz, werden im folgenden Entwurf eines möglichen Elternbildungsprogramms Berücksichtigung finden, um die Eltern in ihrer konkreten Situation abholen zu können und zielgerichtet mit ihnen ihre Unsicherheiten bearbeiten zu können.

## 7. Elternbildungsprogramm

Die Ausführungen dieses Kapitels stellen eine erste konzeptionelle Übersicht zur Beschreibung eines möglichen Elternbildungsprogramms mit universell-präventivem Charakter dar, als Resultat einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema:

„Erziehungskompetenz von Eltern - Zur Notwendigkeit der Unterstützung elterlicher Erziehung durch Familienbildungsmaßnahmen“ sowie unter Einbeziehung der Ergebnisse der eigenen empirischen Untersuchung zum Thema „Elternbildungsprogramm“ bei Rostocker Eltern/werdenden Eltern.

Der Entwurf dieses möglichen Elternbildungsprogramms richtet sich an alle bildungswilligen Eltern, sowohl an junge oder werdende Eltern, um sie beim Hineinwachsen in die Elternrolle zu unterstützen, als auch an Eltern Heranwachsender, um sie in ihrer Handlungsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf ihre Erziehungskompetenz zu stärken, an Stief- oder Pflegeeltern und Alleinerziehende sowie Großeltern; und es ist ferner auch gedacht als Fortbildung für Personen, die professionell mit Kindern arbeiten, z.B. Erzieher/-innen, Lehrer/-innen, Tagesmütter usw.

Dieses Programm zur Elternbildung kann beispielsweise in Beratungsstellen angeboten werden, denn sie verfügen über beraterische, diagnostisch und therapeutisch erfahrene Kräfte, in Familienbildungsstätten oder in den Räumlichkeiten von Kindertagesstätten, geleitet von entsprechend geschulten Elterntrainerinnen / Elterntrainern.

### 7.1. Elternbildungsprogramm – Zielsetzungen und Rahmenbedingungen

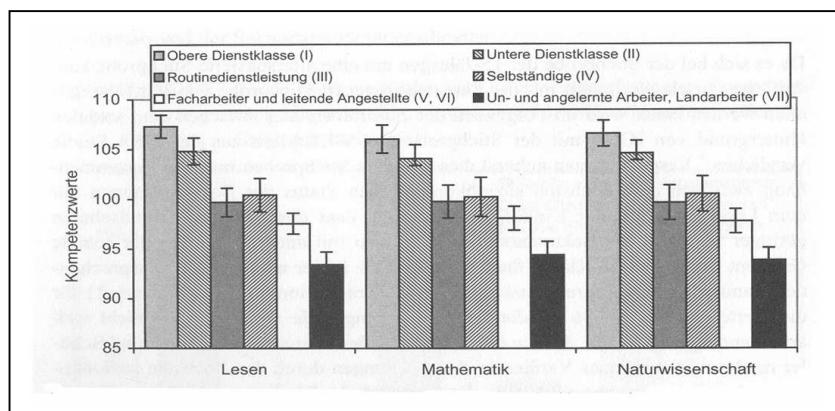
Mit Hilfe des Elternbildungsprogramms **sollen Eltern** in ihrer „natürlichen“ Rolle als Eltern **zur Förderung ihrer Kinder befähigt werden. Sie sollen lernen, das Handeln ihrer Kinder im Alltag in einer Weise zu unterstützen, die deren Entwicklung fördert.** So gehen beispielsweise selbst bei einem guten Notendurchschnitt nur 38 Prozent der Unterschichtkinder auf ein Gymnasium. Grundschüler aus benachteiligten Verhältnissen müssen 50 Prozent mehr Leistung bringen, damit die Lehrer sie fürs Gymnasium empfehlen. Und auch selbst wenn sie eine Empfehlung bekommen, heißt das noch nicht, dass sie auch

künftig ein Gymnasium besuchen, den 52 Prozent der Ungelernten schicken ihre Kinder trotzdem auf eine Real- oder Hauptschule (SPIEGEL ONLINE vom 30.06.2004, S. 2).

„In unserem schulischen System spielt in erster Linie die Bildung der Eltern eine Rolle: Haben die Eltern Abitur, soll das Kind auch Abitur machen. Dann reicht oft ein IQ von 100 für die Hochschulkarriere. Kindern aus weniger gebildetem Elternhaus bleibt trotz besserem IQ die höhere Schule öfter verwehrt.“ (SCHNEIDER, 2005: 81).

Die Auswertung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) für SchülerInnen der 4. Jahrgangsstufe sowie die für Deutschland um Mathematik, Aufsatz und Orthographie sowie Naturwissenschaften erweiterten Kompetenztests (IGLU-E) belegen, dass Kinder, deren Eltern einer niedrigeren Sozialschicht angehören, tendenziell schlechter abschneiden (Abb. 53).

*Abb. 53 Lese-, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz nach Sozialschicht der Bezugsperson\* (EGP) im Haushalt (mit 95 %-Konfidenzintervallen der Gruppenmittelwerte)*



(Quelle: BOS et al (Hrsg.) 2003, S. 283)

Da die Sozialschicht im Zusammenhang mit dem Bildungsabschluss der Eltern steht, ist anzunehmen, dass schlechter abschneidende SchülerInnen eher aus bildungsferneren als bildungsnahen Elternhäusern stammen. Als für die Grundschulen erfreulich kann der Befund der vergleichenden Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem Leseverständnis und dem sozio-ökonomischen Status zwischen der IGLU- und der PISA-Stichprobe gewertet werden. Der in der Grundschule schwächer ausgeprägte Zusammenhang weist darauf hin, dass die von den Schülern hier erbrachten Leistungen weniger von ihrem sozialen Umfeld abhängen als später in der Sekundarstufe. Dieser nationale Befund wird auch durch internationale Vergleiche gestützt. „Auch wenn der Indikator des heimischen Buchbestandes

nur als einfacher Schätzer für den Sozialstatus der Familien dienen kann, so kann gezeigt werden, dass in Deutschland durch den sozialen Hintergrund bedingte Unterschiede beunruhigende Ausmaße annehmen. Während die Differenzen in der Grundschule mit knapp ein Drittel Standardabweichung schon bedeutend sind, so sind diese in der Stichprobe der 15-Jährigen mit fast einer Standardabweichung alarmierend, da dies anders ausgedrückt dem Unterschied von rund zwei Schuljahren entspricht. Es scheint, dass sich die gerade noch als durchschnittlich zu interpretierende Koppelung von Leistung und Sozialschicht der Grundschüler in den weiterführenden Schulen in Deutschland verstärkt.“ (SCHWIPPERT/BOS/LANKES, 2003: 298)

Ein Großteil der Lernvoraussetzungen für Kinder ist auf die Lernbedingungen in der Familie zurückzuführen. Auch bereits im Grundschulalter ist das „Gewicht“ der Lernumwelt Familie sehr viel größer als das der Schule (LANKES/BOS/MOHR/PLAßMEIER/SCHWIPPERT 2003, S. 60).

Das Elternbildungsprogramm trägt universell-präventiven Charakter. Es stehen weder ausschließlich bestimmte Krankheits- oder Störungsbilder (z. B. ADHS) im Mittelpunkt, noch zielt es, wie eine Vielzahl der bis zum jetzigen Zeitpunkt veröffentlichten Elterntrainingsprogramme (z. B. Rendsburger Elterntrainingsprogramm; Triple P) lediglich darauf ab, unannehmbares Verhalten von Kindern zu ändern oder wirksame Alternativen zu Disziplinierungsmaßnahmen zu vermitteln. Es geht nicht um „die“ richtige Methode, denn es enthält keine formalisierten oder standardisierten Erziehungshinweise. Das Programm gibt der Beratung und Begleitung der Eltern untereinander – durch Gespräche, Kleingruppenarbeit, Vorbereitung gemeinsamer Rollenspiele u. ä. viel Raum.

**Ziel** des Elternbildungsprogramms ist es, **die ganzheitliche Entwicklung sowohl der Kinder als auch der Eltern in den Blick zu nehmen**. Dazu sind in erster Linie die Programmbausteine „Kindliche Entwicklungsphasen“ und „Entwicklungsetappe sowie Entwicklungsaufgaben der Eltern“ angedacht. Den Ausgangspunkt der gemeinsamen Arbeit mit den Eltern soll der Programmpunkt „Entwicklungsetappe/Entwicklungsaufgaben der Eltern“ bilden. Ziel ist es, die Eltern in ihrer konkreten eigenen Entwicklungsetappe abzuholen und sie zu einer lebhaft kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen konkreten (familiären) Situation aufzufordern, denn „die wichtigste Gruppe von Ordnungsparametern, die die Entwicklung eines Familiensystems in einer definierten sozialen Umwelt kennzeichnen, sind die weitgehend kulturell geprägten familiären Entwicklungsaufgaben. Ihre

kompetente Bewältigung ist einerseits für das Überleben der Familie, andererseits für ihre spezifische Entwicklung von entscheidender Bedeutung.“ (ROLLETT/WERNECK, 2002: 10) Defizite in der Wahrnehmung dieser Aufgaben (Vernachlässigung der Kinder, desorganisierte Haushaltsführung usw.) haben unmittelbar und/oder mittelbar negative Auswirkungen auf die Entwicklung der Gesamtfamilie (ebd., S. 11). „Eltern, die bei sich selbst und den eigenen biographischen Mustern beginnen, erlangen mehr Verständnis für sich, systemische Zusammenhänge und ihre Kinder. Sie erkennen, dass Probleme, die sie als Erwachsene haben, Auswirkungen auf die Beziehung zu ihren Kindern haben können.“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2005: 287) Ferner geht es darum, dass Eltern sich ihrer Erziehungsautorität (wieder) bewusst werden, dass sie nicht nur ihre Schwächen, sondern in erster Linie ihre **Stärken** kennen. Eltern können „aus dem, was ihnen leicht fällt und gut gelingt, Kräfte für das ziehen, was noch Schwierigkeiten bereitet.“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2006: 19) Bei diesem Programmpunkt spielt neben der Vermittlung von Basiswissen (z. B. zu den Entwicklungsetappen: frühes bis höheres Erwachsenenalter; Familienentwicklungsaufgaben) durch den Programmleiter/die Programmleiterin auch der **Erfahrungsaustausch der Eltern untereinander** eine wichtige Rolle.

Des weiteren geht es darum, die **Eltern für die altersentsprechenden psychosozialen Besonderheiten ihrer Kinder zu sensibilisieren** und ihnen pädagogisch und entwicklungspsychologisches Rüstzeug zu geben, um ihr **Kind bei seiner Entwicklung zu unterstützen**. Ziel ist die **Stabilisierung und Erweiterung der elterlichen Erziehungskompetenz**, d. h. den Eltern soll z. B. durch die Vermittlung von Wissen, durch Rollenspiele und reflektierenden Austausch ermöglicht werden, sich einen Informations- und Erfahrungspool für angemessene Erziehungshaltungen zu schaffen, um so die Zufriedenheit in der Familie zu vergrößern und die **Beziehungen zum Kind positiv zu intensivieren**. Reflektierender Austausch und Erfahrung sammeln durch Rollenspiele können nämlich nicht durch das Lesen eines Handbuchs ersetzt werden. Den Eltern, werdenden Eltern, Großeltern und anderen Erziehungsberechtigten soll z. B. ein Überblick über Entwicklungsveränderungen in den einzelnen Altersbereichen vermittelt werden, denn um einschätzen zu können, ob die Entwicklung von Kindern adäquat verläuft und sie unterstützen zu können, ist es notwendig, „normale“ psychosoziale Entwicklungsprozesse zu kennen.

Viele Eltern wissen recht wenig über kindliche Entwicklung, oft über- oder unterfordern sie ihr Kind. Zum Beispiel sollte ein Vierjähriger durchaus seine Spielsachen wegräumen. Aber sein Zimmer in Ordnung halten kann er allein nicht. Auch welche inneren Dramen Kinder schon früh erleben, ahnen viele Eltern nicht. Im Schnitt beginnt die Pubertät bei Mädchen

heute mit 10, bei Jungen mit 12 Jahren. Für die verwirrenden Hormonschübe sind sie jedoch weder emotional noch intellektuell reif (THIMM 2005, S. 128).

Die **ausführliche Betrachtung der „kindlichen Entwicklungsphasen“** bildet deshalb einen unverzichtbaren Baustein dieses Elternbildungsprogramms. Dass auch die Eltern selbst großes Interesse an mehr Informationen über die Entwicklungsetappen des Kindes – (von der Geburt bis zur Adoleszens) – bekunden, zeigte das Ergebnis der empirischen Untersuchung bei Rostocker Eltern (siehe Abschnitt 6.3). So äußerten allein 145 von 205 Befragten (= 70 % der befragten Eltern) den Wunsch nach mehr Kenntnissen zum genannten Thema.

Ferner geht es bei dem Programmfpunkt „Entwicklungsetappe des Kindes“ auch ums Spielen. **Welchen Beitrag das Spiel für die seelisch und körperlich gesunde Entwicklung des Kindes leistet – und was Eltern hierzu beitragen können.** So ist z. B. die Erkenntnis, dass auch schon das Baby in der Wiege spielt, spielen muss sowie Spielanregungen braucht, um sich seelisch und körperlich gesund zu entwickeln, noch nicht allgemein und in voller Tragweite bekannt. Die Eltern sind da gänzlich auf sich, auf ihr Einfühlungsvermögen und auf ihre Intuition angewiesen (BZgA 1998, S. 2). Eltern sollten deshalb unter anderem Anregungen für altersgerechtes Spielmaterial, Spieldtipps und ähnliches vermittelt bekommen. Des Weiteren muss auch das **Thema Medien** hier seinen Platz finden, denn alle Kinder in Deutschland wachsen heute mit einer Vielzahl elektronischer Medien auf. Nahezu überall, im Elternhaus und in Kindertagesstätten, in der Schule sowie in Freizeiteinrichtungen stehen Computer, Fernseher und Videorecorder und locken mit einem fast unübersehbaren Angebot an Filmen und Sendungen, an Spielen und Videos. Das hat viele Vorteile, denn vom Fernsehen können Kinder eine Menge lernen, am Computer zu spielen ist spannend und mit der Familie vorm Bildschirm zu sitzen, ist gemütlich.

Einige Kinder können mit diesen Medien schon recht gut umgehen. Sie teilen sich ihre Zeit bewusst ein, wählen aus, was sie sehen wollen und dürfen und schalten allein ab, wenn sie genug haben. Andere Kinder aber werden von der Flut der bewegten Bilder überwältigt und drohen, in ihr zu versinken. Manchmal merken Eltern das nicht gleich. Solange alles ganz gut geht zu Hause sowie in der Schule, lassen sie den Fernseher und Computer laufen (BZgA 1997, S. 2). Selbst „auch in bürgerlichen Familien verkommen Kinder – vor Fernsehern und Computern in stundenlang ungebremstem Medienkonsum“. (THIMM, 2005: 127) Erst wenn es Probleme gibt, wenn ihre Kinder sich schlechter konzentrieren können, häufiger unruhig schlafen, wenn sie schneller aggressiv und gereizt werden oder bis dahin unbekannte Ängste zeigen, suchen Eltern die Ursache dafür oft auch beim Fernsehen bzw. bei den Videospielen. „Und wissen dann häufig nicht, was sie dagegen tun sollen“ (BZgA, 1997: 2) Eltern sollten

deshalb durch Wissensvermittlung und unter Einbeziehung von Übungsblättern beispielsweise lernen, wie das große Medienangebot zu beurteilen ist und welche Wirkungen – negative wie positive – es auf Kinder haben kann u. ä.

Ferner werden bei dem Elternbildungsprogramm – aufgrund der dramatischen Entwicklung von psychischen Erkrankungen (GEBAUER/HÜTHER 2002, S. 38) auch **präventive Faktoren der Psychohygiene der Familie** (z. B. das Erlernen von Entspannungstechniken) sowie die Gesundheitserziehung mit ins Blickfeld genommen. „**Strategien zur Stressbewältigung**“ bilden einen eigenen Programmpunkt, denn bereits im Kindesalter ist Stress ein bedeutender Faktor, der mittelbar oder unmittelbar die Gesundheit beeinflusst. Wie schon im Punkt 3.1. („Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen auf die Kinder und Jugendlichen“) herausgearbeitet, leiden heute bereits jüngere Kinder an den Folgen von Stress in Familien, Schule oder Freizeit. Den Eltern soll beispielsweise durch die Vorstellung verschiedener „Ruhe-Übungen für Kinder“, eine Hilfe an die Hand gegeben werden, die Kindern Entspannung und Ruhe vermittelt. Dieser Programmbaustein soll unter anderem einen Beitrag leisten zur Überprüfung der eigenen Belastungsfähigkeit der Eltern sowie zur Erarbeitung eines individuellen familiären Stressbewältigungsprogramms. Der Wunsch nach „Strategien zur Stressbewältigung“ rangierte bei der Fragebogenuntersuchung der Rostocker Eltern (Abschnitt 6.3.) auf Platz 1.

Mit der Einübung verschiedenster Visualisierungs- und Entspannungsübungen sowie den bislang vorgestellten Programmpunkten „Entwicklungsetappe und Entwicklungsaufgaben der Eltern“, die ausführliche Betrachtung der „kindlichen Entwicklungsphasen“ hebt sich das vorliegende Bildungsprogramm für Eltern deutlich von den anderen – im Abschnitt 5.6. – aufgezeigten Elternkursen ab.

Ein weiteres Ziel des Elternbildungsprogramms besteht – wie beim Elternkurs „Starke Eltern - Starke Kinder“ – darin, dass sich die **Eltern mit ihren eigenen Wertvorstellungen und Erziehungszielen auseinandersetzen** sollen. Selbsterkenntnis und der Austausch der Eltern untereinander sind hier wichtig, denn Eltern können erst dann überzeugend Grenzen setzen und mit den Kindern Kompromisse verhandeln, wenn sie vorher die eigenen Ziele, Werte und Bedürfnisse geklärt haben (THIMM 2005, S. 130). Die Familie ist die wichtigste Sozialisationsinstanz und legt bei den Kindern das Fundament für ihr künftiges Normen- und Wertesystem. Doch wie schon in den Abschnitten 2.3.2.4. und 3.1. dargestellt, wirkt die heutige Vielzahl und Instabilität der Werte häufig bedrohlich und ruft bei Kindern und

Jugendlichen sowie auch einer Vielzahl Erwachsener ein Gefühl der Orientierungslosigkeit und Verunsicherung hervor. Zunehmend mehr Kinder und Jugendliche leiden bereits an Identitätsstörungen (WYRWA 2001, S. 10). Eltern soll im Programmpunkt „Wertvorstellungen und Erziehungsziele“ unter anderem an Hand von Beispielen aus dem Alltag aufgezeigt werden, wie es ihnen gelingen kann, ihre Kinder/Jugendlichen zu unterstützen, eine stabile Identität zu entwickeln.

Ferner geht es darum, das **Selbstvertrauen der Eltern zu stärken**, denn Mütter und Väter scheinen zunehmend unsicher und ungeübt – und die Töchter und Söhne spiegeln dieses innere Chaos ihrer Eltern wider. 20 % aller Kindergartenkinder gelten als verhaltensauffällig; depressiv, ängstlich, weinerlich, einsam und befangen. Die Zahl narzisstisch gestörter Einzelkinder steigt und Ärzte diagnostizieren bei Kindern immer häufiger die Aufmerksamkeitsdefizitstörung (ADHS). Die Sprecherin des Bundesverbandes der Kinder- und Jugendärzte Kilian-Karnell sagt, dass ca. ¼ der Fälle ihrer Praxis auf falsche Erziehung zurückzuführen sei: Schlafstörungen, Aggressionen, Bauchschmerzen, Essstörungen (THIMM 2005, S. 126).

Ein weiteres Anliegen (Ziel) des Elternbildungsprogramms besteht darin, die **Eltern-Kind-Beziehung zu verbessern, Fähigkeiten zum Problemlösen zu fördern** sowie **präventiv psychischer und physischer Gewalt in der Familie zu begegnen**. Um dies zu erreichen, soll speziell in den Programmpunkten „Kommunikation“ und „Problemerkennung und Lösungsmöglichkeiten“ mit den Eltern nicht nur theoretisch gearbeitet werden in Vortragsweise durch den Kursleiter oder anhand von Übungsblättern, z. B. zu Themen wie „Wie belohne und bestraf ich richtig?“, „Wie man Kindern hilft, Probleme selbst zu lösen“, „Welches Nein kommt klar an?“ u. a., sondern auch praktisch an Fallbeispielen im Rollenspiel. Ferner soll das Video „Wege aus der Brüllfalle“ von BRÜNING zum Einsatz kommen.

Kinder, die zu Hause Gewalt erfahren, werden häufiger straffällig. Wird nichts getan, zahlen wir später für Gefängnisse. Zwar haben Kinder seit fünf Jahren einen Anspruch darauf, „gewaltfrei“ erzogen zu werden (Paragraph 1631 Absatz 2 Satz 1 BGB) und das bedeutet nicht nur ein Leben ohne Schläge, sondern auch eines ohne psychische Gewalt, wie Demütigungen oder Liebesentzug. Doch leider wachsen viele Kinder anders auf. Jugendämter veranlassten z. B. im Jahre 2003 in 10.000 Fällen die Trennung von Kindern und Eltern. Laut einem Bericht des Familien- und des Justizministeriums aus dem Jahr 2003 erleben Mädchen und Jungen in nur 28 Prozent der Familien eine „körperstrafenfreie Erziehung“, in 54 Prozent

die „konventionelle Erziehung“ inklusive eines Klaps auf den Po, sowie in immerhin 17 Prozent der Familien eine „gewaltbelastete Erziehung“ (THIMM 2005, S. 126 f.).

Der Programmpunkt „Pädagogisch-psychologische Grundlagen des Lernens“ soll die inhaltliche Gestaltung des Elternbildungsprogramms abrunden, gerade im Hinblick auf die eingangs dieses Abschnittes – im Zusammenhang mit der dargestellten Auswahl an Ergebnissen der IGLU-Studie – bereits hervorgehobenen Wichtigkeit guter familiärer Lernbedingungen für die weitere optimale kindliche Entwicklung. Eltern sollen hier beispielsweise an Hand von Beispielen mit den Grundformen des Lernens oder mit Lernstrategien/Lerntechniken, die Kindern das Lernen erleichtern, vertraut gemacht werden, um Eltern zu befähigen, ihr Kind bei der Lernarbeit zu unterstützen. Der Programmpunkt „Pädagogisch-psychologische Grundlagen des Lernens“ kommt in dieser Form in den bislang führenden Elternbildungskursen so nicht vor. (siehe zu den genauen Inhalten der einzelnen Programmbausteine Abschnitt 7.2.).

Die sieben genannten Programmbausteine sind gleichrangig und bedingen einander. Für die Durchführung des Elternbildungsprogramms wäre eine Gruppenstärke von 10 – 12 Elternteilen empfehlenswert. Die Kinder der Teilnehmer sollten sich möglichst im gleichen Entwicklungsalter befinden, da ähnliche Fragen, Interessen und Probleme zu erwarten sind. Die Gruppe sollte möglichst geschlossen sein, damit sich Vertrautheit, Nähe und Wertschätzung in der Gruppe entwickeln können, und ferner, um einen kontinuierlichen Bildungsaufbau zu sichern.

Die Treffen finden einmal pro Woche statt und erstrecken sich über 2x 45 min. mit einer 15-minütigen Zwischenpause.

Es sind 12 – 15 Blockveranstaltungen vorgesehen, die sich wie folgt gestalten:

Zu jedem Themenabschnitt erfolgt eine Sitzung und nach drei abgeschlossenen Abschnitten jeweils eine Wiederholung und/oder ein **Freithema**. (Gerade die Möglichkeit des Freithemas ist äußerst wichtig, da – wie die Auswertung des Fragebogens im Kapitel 6.3. zeigte – den Eltern noch weitere Themen, außer den im Bildungsprogramm vorhandenen Schwerpunkten auf der Seele brennen. Zusätzlich frei wählbare Themen kommen in den im Kapitel 5.6. vorgestellten Elternbildungsprogrammen nicht vor.) Im Basismodul erfolgt die Vermittlung theoretischer Grundlagen in Vortragsweise durch die Kursleiter und Selbststudium (z. B. Kleingruppenarbeit zu bestimmten inhaltlichen Fragestellungen) oder Rollenspiel der

Teilnehmer (Ziel ist auch die Vermittlung „Lebenslangen Lernens“)<sup>38</sup>. Den Eltern werden zu den einzelnen Programmbausteinen Arbeits- und Übungsblätter zur Verfügung gestellt. Ferner werden entsprechend zu den zu bearbeitenden Themenbausteinen individuelle Hausaufgaben gruppenintern vergeben (z. B. Vorbereitung eines Rollenspiels). Zum Abschluss eines jeden Themenbausteins erfolgt die Vermittlung bzw. Beübung eines Entspannungsverfahrens (z. B. PMR – nach Jakobson). Nach Abschluss eines jeden Programmabschnitts erhalten die Kursteilnehmer **die Möglichkeit, das Seminar individuell einzuschätzen, Kritik zu üben und Fragen oder Wünsche zu den folgenden Programmbausteinen zu äußern.**

Grundvoraussetzung für die Durchführung des Elternbildungsprogramms ist eine wissenschaftliche Ausbildung im pädagogisch/psychologischem Bereich mit Fachhochschul- bzw. universitärem Abschluss, bedingt durch die Komplexität und zur Sicherung eines hohen Vermittlungsstandards.

Vorschläge zur Finanzierung des Elternbildungsprogramms sind:

- Eigenmittel der Eltern
- Jugendamt gemäß § 16 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz)

Im Folgenden soll auf den Aufbau und Inhalt des Elternbildungsprogramms näher eingegangen werden.

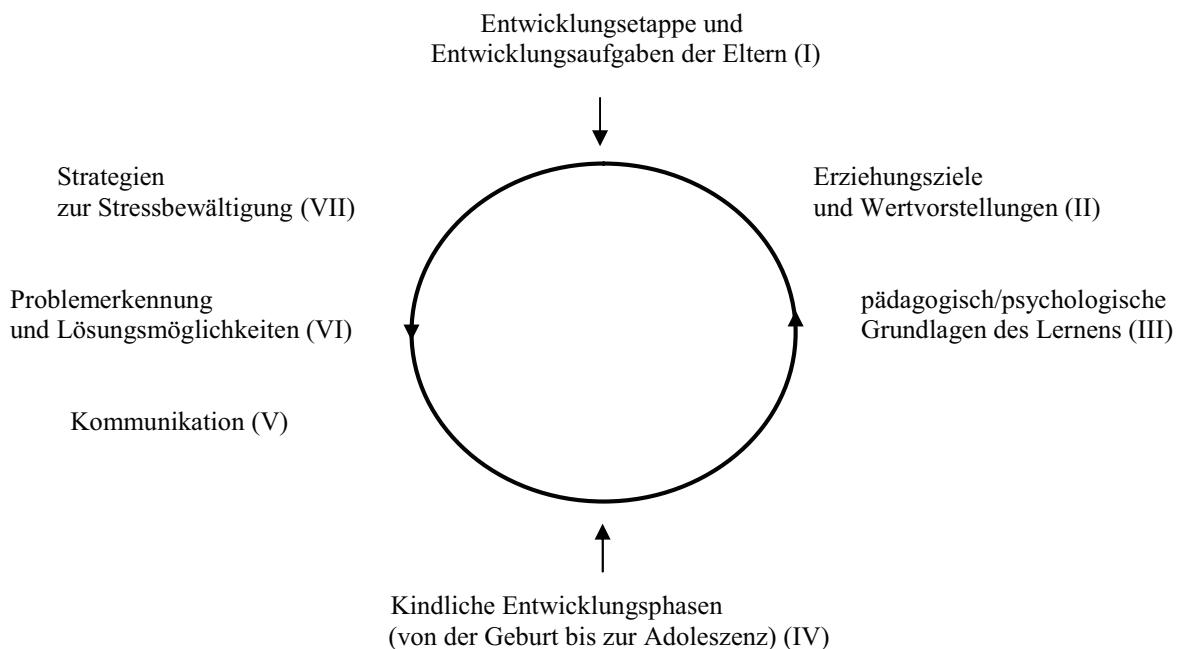
## 7.2. Aufbau und Inhalt der Programmbausteine

Die folgende Abbildung 54 zeigt den Modellentwurf eines universell-präventiven Elternbildungsprogramms mit seinen möglichen Programmbausteinen aus pädagogisch/psychologischer Sicht.

---

<sup>38</sup> Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen, die mit Formeln wie dem allmählichen Verschwinden von Transitionsriten und Lebensphasenübergängen, wie Entdifferenzierung von biographischen Phasen, Pädagogisierung des Lebenslaufs nur metaphorhaft benannt sind, zeigt sich ein Prozess, der in steigendem Maße altersunabhängige Weiterbildungs- und Lernbemühungen als gesellschaftliche Normalität mit sich bringt. Weiterbildung/Erwachsenenbildung als zentraler Bestandteil eines Prozesses der kulturellen Entwicklung von Gesellschaft bzw. der sie konsultierenden Individuen und sozialen Gruppen, ist darauf ausgerichtet, die soziale und ökonomische Entwicklung sowie die der persönlichen Identität zu unterstützen über Verfahren wiederholten oder laufenden Lernens, die die individuelle Erfahrungswelt verkoppeln mit den für diese Entwicklung geeigneten kulturellen Mustern (DEWE 2001, S. 414).

Abb. 54



Im Folgenden sollen die Inhalte und Ziele der einzelnen pädagogischen Programmbausteine grob umrissen werden. Zuerst wird die Einführungssitzung zum Elternbildungsprogramm kurz skizziert.

### **Einführung in den Ablauf des Elternbildungsprogramms<sup>39</sup>**

1. Vorstellung des Elternbildungsprogramms durch die/den Programmleiter über Ablauf und Themenschwerpunkte
2. Erwartungen der Teilnehmer
3. Klärung von Irrtümern, Missverständnissen und Grenzen des Programms benennen
4. Wegweiser: Nennung anderer spezifischer Elterntrainingsprogramme (z.B. Gordon – Familientraining, Rendsburger Elterntraining, Triple P, Elterntraining für Eltern hyperaktiver Kinder....) sowie weiterer Hilfsangebote (z.B. Erziehungsberatungsstellen, Schulpsychologen...)
5. Aufstellung der Gruppenregeln

<sup>39</sup> Arbeits-, Lern- und Übungsblätter zum Einführungsseminar sind im Anhang mit A<sub>(0)</sub> gekennzeichnet.

**• Entwicklungsetappe – und Entwicklungsaufgaben der Eltern (I)<sup>40</sup>**

Bei diesem Programmbaustein stehen die Eltern bzw. werdenden Eltern im Mittelpunkt der Betrachtung. Es geht um die Darstellung der eigenen Person anhand der Biographie sowie um die Reflexion der aktuellen familiären Situation (z. B. Familienzusammensetzung; anstehende Entwicklungsaufgaben wie beispielsweise der Übergang zur Elternschaft oder die Erfüllung der Familienentwicklungsaufgaben). Geklärt werden sollen unter anderem Fragen wie: Welche Erfahrungen habe ich in meiner Kindheit/Jugend gemacht?

Was heißt jetzt für mich Mutter oder Vater zu sein/zu werden? Dabei gilt es bestehende Fähigkeiten/Fertigkeiten, Bedürfnisse, Handlungs- und Reaktionsmuster neu einzuordnen. Ferner geht es darum, sich seiner eigenen Stärken bewusst zu werden und um den Gewinn einer größeren Klarheit darüber, was Erziehungsverantwortung heißt und die Eltern sollen erfahren, welche Art der Betreuung und Versorgung ein Kind für seine Entwicklung benötigt. Des weiteren sollen die Eltern – durch die Beschäftigung mit den eigenen biographischen Mustern – erkennen, dass Probleme, die sie selbst haben, auch Auswirkungen auf die Beziehung zu ihrem Kind haben können.

- 1) Basismodul:
- Vermittlung theoretischer Grundlagen in Vortragsweise durch den Kursleiter
  - Selbststudium (z. B. Kleingruppenarbeit zu bestimmten Fragestellungen) der Teilnehmer
  - Rollenspiele
  - Einsatz von Arbeits- und Übungsblättern sowie
  - Gespräche und Diskussionen zu folgenden Inhalten:

Inhaltliche Schwerpunkte:

- gegenseitiges Vorstellen der Kursteilnehmer anhand ihrer Biographie
- Entwicklungsetappen: früheres Erwachsenenalter,  
mittleres Erwachsenenalter,  
und höheres Erwachsenenalter.
- Familienentwicklungsaufgaben
- Gemeinsame Themenbearbeitung: Was braucht mein Kind von mir, um sich gut zu entwickeln?
- eigene Stärken

---

<sup>40</sup> Arbeits-, Lern- und Übungsblätter – siehe Anhang A<sub>(I)</sub>

- Gesundheitserziehung / Medienerziehung im Elternhaus und Lebensumfeld des Kindes.

## 2) Visualisierungs- oder Entspannungsübung

### Literaturempfehlungen für Eltern und Erzieher:

Honkanen-Schoberth, Paula, 2003: Starke Kinder brauchen starke Eltern, Berlin: Urania-Verlag

Lühning, Elke / Ringeisen-Tannhof, Petra, 2003: Erziehungskurse für Eltern, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz-Verlag

Oerter, Rolf / Montada, Leo, 1987: Entwicklungspsychologie, München, Weinheim: Beltz-Psychologie-Verlags-Union

von Schlippe, Arist / Lösche, Gisela / Hawellek, Christian (Hg.), 2001: Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz-Verlag

Zedler, Manfred (Hrsg.), 1997: Kinder, Hamburg: Junior-Verlag GmbH & Co. KG

### • Wertvorstellungen und Erziehungsziele (II)<sup>41</sup>

Die Familie ist nicht nur die erste und wichtigste Sozialisationsinstanz der Gesellschaft und stellt einen Wert für sich dar, sondern sie legt auch den Grundstein für die künftige Lebensgestaltung der Kinder, für ihr Normen- und Wertesystem. Elternhäuser spielen somit eine entscheidende Rolle, wenn es um die Vermittlung von Werten geht!

Die derzeitige Vielzahl und Instabilität der Werte wirkt jedoch häufig bedrohlich und ruft ein Gefühl der Verunsicherung und Orientierungslosigkeit hervor, sowohl bei Kindern und Jugendlichen, als auch bei einer Vielzahl Erwachsener.

Bereits heute leidet eine zunehmende Zahl an Kindern und Jugendlichen an Identitätsstörungen (WYRWA 2001, S. 10). In dieser unübersichtlich und komplizierter gewordenen Zeit brauchen Kinder ihre Eltern – als Orientierungshilfe- mehr denn je.

Auf den Eltern lastet gleichzeitig eine verstärkte Verantwortung, sie müssen aus der Vielzahl der Einflüsse (z.B. Sozialisations- und Kommunikationsmedien) die für ihr Kind günstigsten auswählen und ihm bei dessen Verarbeitung helfen. Unter anderem wird an Hand von

---

<sup>41</sup> Arbeits-, Lern- und Übungsblätter – siehe Anhang A<sub>(II)</sub>

Beispielen aus dem Familienalltag aufgezeigt, wie es mit einfachen Mitteln möglich ist, Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, eine stabile Identität zu entwickeln.

1) Basismodul:

- Vermittlung theoretischer Grundlagen in Vortragsweise durch den Kursleiter
- Selbststudium (z. B. Kleingruppenarbeit zu bestimmten Fragestellungen) der Teilnehmer
- Rollenspiele
- Einsatz von Arbeits- und Übungsblättern sowie
- Gespräche und Diskussionen zu folgenden Inhalten:

Inhaltliche Schwerpunkte:

- eigene Wertvorstellungen und Erziehungsziele und die meines Partners (Übereinstimmungen, Unterschiede, Kompromisse)
- Wie bin ich selbst erzogen worden, d. h. welche Werte und Erziehungsziele waren meinen Eltern wichtig? Was möchte ich davon weitergeben und was nicht?
- Vermittlung der Wertvorstellungen an die Kinder (Vorbild, Art der Beziehung, Ratschläge)
- Kindliche Bedürfnisse (Liebe, Annahme und Vertrauen als Grundlage fürs Selbstwertgefühl)
- Thema: Medien

2) Visualisierungs- oder Entspannungsübung

Literaturempfehlungen für Eltern und Erzieher:

Dosick, Wayne, 1996: Kinder brauchen Werte, Bern, München, Wien: Scherz – Verlag

Frenkel, Xenia, 1998: Kindern Werte mitgeben, Freiburg im Breisgau: Herder Verlag

Honkanen-Schoberth, Paula, 2003: Starke Kinder brauchen starke Eltern, Berlin: Urania Verlag

Reuben, Steven C. 1998: Charakterstarke Kinder kommen weiter, Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag

Thielscher-Noll, Helma / Noll, Hans G. 1996: Das Elternseminar, Berlin: Verlag Sport und Gesundheit

Oesterdiekhoff, Georg W. / Jegelka, Norbert (Hrsg.), 2001: Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften, Opladen: Leske + Budrich

### • Pädagogisch – psychologische Grundlagen des Lernens (III)<sup>42</sup>

Dieser Programmbaustein soll den Eltern einen kurzen Überblick über verschiedene Faktoren im Zusammenhang mit Lernen verschaffen. Zum besseren Verständnis wird Ihnen zunächst ein grundlegendes Modell menschlicher Informationsverarbeitung vorgestellt. Des weiteren werden Sie mit 4 Grundformen des Lernens (siehe: inhaltliche Schwerpunkte) – an Hand von Beispielen vertraut gemacht.

Hinsichtlich der angestrebten Unterstützungsleistung von Seiten der Eltern gegenüber ihren Kindern werden ferner auch solche Fragen wie z. B: Welche Lernbedingungen sind für mein Kind optimal? Welche Lerntechniken gibt es, die meinem Kind helfen können, das Lernen zu erleichtern? ins Blickfeld genommen. Hinzu kommt die Vermittlung von praxiserprobten Hilfen zur Motivationsförderung. Diese Schwerpunkte sollen den Eltern helfen, bei ihren Kindern eine größere Begeisterungsfähigkeit am Lernen, ein gesteigertes Selbstvertrauen und größere Lernerfolge zu erreichen.

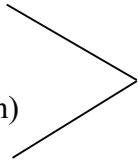
- 1) Basismodul:
- Vermittlung theoretischer Grundlagen in Vortragsweise durch den Kursleiter
  - Selbststudium (z. B. Kleingruppenarbeit zu bestimmten Fragestellungen) der Teilnehmer
  - Rollenspiele
  - Einsatz von Arbeits- und Übungsblättern sowie
  - Gespräche und Diskussionen zu folgenden Inhalten:

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Modell menschlicher Informationsverarbeitung
- 4 Grundformen des Lernens (das Reiz-Reaktions-Lernen; das instrumentelle Lernen; Begriffsbildung und Wissenserwerb und planvolles Handeln und Problemlösen)

---

<sup>42</sup> Arbeits-, Lern- und Übungsblätter – siehe Anhang A (III)

- Welcher Lerntyp ist mein Kind?
  - Innere und äußere Lernbedingungen
  - Strategien, die das Lernen erleichtern (Lerntechniken)
  - Motivation
- 
- gerade für Kinder im Schulalter

## 2) Visualisierungs- oder Entspannungsübung

### Literaturempfehlungen für Eltern und Erzieher:

Arbeitsgruppe Lernmethodik (Endres u.a.) Hrsg., 2000: So macht Lernen Spaß; Weinheim und Basel: Beltz-Verlag

Edelmann, Walter, 1994: Lernpsychologie, Weinheim: Beltz-Psychologie-Verlags-Union

Keller, Gustav, 2001: Ich will nicht lernen! Motivationsförderung in Elternhaus und Schule, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber

Kleiner, Birgit / Hirmer, Claudia / Paurer, Petra / Paul, Thomas, 1996: Lernen lernen. Gut sein durch richtige Lerntechniken, Neuried: Care-Line Verlag GmbH

Knödler, Henning, 1998: Problemschüler – Problemfamilien. Ein praktisches Lehrbuch zum systematischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern, Weinheim: Beltz-Psychologie-Verlags-Union

### **• Kindliche Entwicklungsphasen (IV)<sup>43</sup> (von der Geburt bis zur Adoleszenz)**

Im Mittelpunkt dieses Programmbausteins steht die Darstellung der einzelnen Entwicklungsetappen und Entwicklungsaufgaben des Kindes. Die Eltern können den Entwicklungsstand ihres Kindes so selbst besser überprüfen und eventuelle Fehlentwicklungen frühzeitig erkennen. Ferner wird ihnen deutlich, in welchen Bereichen sie ihr Kind bislang vielleicht über – oder unterfordert haben. Des Weiteren lernen die Eltern ihr Kind sowohl als Einzelpersönlichkeit als auch als Person im familiären Zusammenhang zu betrachten.

---

<sup>43</sup> Arbeits-, Lern- und Übungsblätter – siehe Anhang A<sub>(IV)</sub>

- 1) Basismodul:
- Vermittlung theoretischer Grundlagen in Vortragsweise durch den Kursleiter
  - Selbststudium (z. B. Kleingruppenarbeit zu bestimmten Fragestellungen) der Teilnehmer
  - Rollenspiele
  - Einsatz von Arbeits- und Übungsblättern sowie
  - Gespräche und Diskussionen zu folgenden Inhalten:

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Darstellung der Hauptmerkmale der jeweiligen Entwicklungsphase
  - Pränatale Phase
  - Säuglingsalter
  - Frühe Kindheit
  - Späte Kindheit
  - Jugentalter

- [ - Die Betrachtung der kindlichen Entwicklungsetappen erfolgt unter folgenden Hauptgesichtspunkten: geistig – emotionales Erleben, Selbständigkeit, intellektuelle Leistungen, Sozialverhalten, Motorik, System – Veränderungen, Kognitive Phase (Piaget), Psycho- sexuelle Phase (Freud), Psychosoziale Phase (Erikson), Moraleische Stufe (Kohlberg)]
- ferner werden Spielvorschläge sowie geeignete Spielmaterialien unter Berücksichtigung des Alters- und Entwicklungsstandes des Kindes aufgezeigt.

2) Visualisierungs- oder Entspannungsübung

Literaturempfehlungen für Eltern und Erzieher:

Baacke, Dieter, 1999: Die 0-5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit, Weinheim und Basel: Beltz-Verlag

Baacke, Dieter, 1999: Die 6-12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters, Weinheim und Basel: Beltz-Verlag

Baacke, Dieter, 1994: Die 13-18jährigen, Weinheim und Basel: Beltz-Verlag

BZgA (Hrsg.), 1997: Nicht nur laufen lassen! Kinder, Fernsehen und Computer, Köln

- BZgA (Hrsg.), 1998: Kinderspiele. Anregungen zur gesunden Entwicklung von Kleinkindern, Köln
- BZgA (Hrsg.), 2000: Entwicklungskalender für Kinder bis zum 18. Monat. Merkblatt für junge Eltern, Köln
- BZgA (Hrsg.), 2002: das Baby, Informationen für Eltern über das 1. Lebensjahr, Köln
- BZgA (Hrsg.), 2002 a: Schwangerschaft. Informationen für werdende Mütter, Köln
- Grob, Alexander/Jaschinski, Uta, 2003: Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz-Verlag
- Gudjons, Herbert, 1994: Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kasten, Hartmut, 2005: 0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen, Weinheim und Basel: Beltz-Verlag
- Kiphard, Ernst J. 2000: Wie weit ist mein Kind entwickelt? , Dortmund: Verlag modernes Lernen
- Liebich, Daniela, 1999: Team Familie, Ratingen: Oberstebrink Verlag GmbH
- Oerter, Ralf / Montada, Leo, 1987: Entwicklungspsychologie, München, Weinheim: Beltz-Psychologie-Verlags-Union
- Schneider, Vinala, 1985: Baby Massage. Praktische Anleitung für Mütter und Väter, München: Kösel-Verlag GmbH
- Thiese, Peter, 1994: Arbeitsbuch Spiel, Köln: Verlag H. Stam GmbH
- von Schlippe, Arist / Lösche, Gisela / Hawellek, Christian (Hg.), 2001: Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz-Verlag
- Zähme, Volker, 2002: Was Kinder wissen müssen. Ein Leitfaden für Eltern und Erzieher, Köln: DuMont monte Verlag

#### • Kommunikation (V)<sup>44</sup>

Der Themenkomplex „Kommunikation“ erhebt nicht nur den Anspruch, die Vorgänge zwischen Sender und Empfänger (z.B. Kind und Elternteil) zu erhellen, sondern auch Rüstzeug und Wegweiser für Eltern zur Verbesserung der zwischenmenschlichen

---

<sup>44</sup> Arbeits-, Lern- und Übungsblätter – siehe Anhang A<sub>(V)</sub>

Kommunikation bereit zu stellen, kommunikative Fertigkeiten zur Gestaltung von befriedigenden Sozialkontakten zu trainieren.

Im Mittelpunkt steht, mehr Klarheit und Offenheit in den Erziehungsalltag der Eltern hineinzubringen und das gegenseitige Verstehen und die Kommunikation in der Familie zu verbessern.

- 1) Basismodul:
  - Vermittlung theoretischer Grundlagen in Vortragsweise durch den Kursleiter
  - Selbststudium (z. B. Kleingruppenarbeit zu bestimmten Fragestellungen) der Teilnehmer
  - Rollenspiele
  - Videoeinsatz – Film: „Wege aus der Brüllfalle“
  - Einsatz von Arbeits- und Übungsblättern sowie
  - Gespräche und Diskussionen zu folgenden Inhalten:

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Konzept der „Vierstimmigkeit“ und „Vierohrigkeit“ (nach Schulz von Thun)
- nonverbale Kommunikation
- Fehlkommunikation / Kommunikationsblocker
- praktische Beispiele: z. B. „Welches NEIN kommt klar an?“

2) Visualisierungs- oder Entspannungsübung

Literaturempfehlungen und Videoempfehlung für Eltern und Erzieher:

Brüning, Wilfried: Videofilm: „Wege aus der Brüllfalle“: BRÜNING Film, Triftenstraße 42, Detmold

Gordon, Thomas, 1999: Die neue Familienkonferenz, München: Wilhelm Heyne Verlag GmbH

Lühning, Elke / Ringeisen-Tannhof, Petra, 2003: Erziehungskurse für Eltern, Weinheim, Basel,  
Berlin: Beltz-Verlag

Schulz von Thun, Friedemann, 1994: Miteinander reden – Störungen und Klärungen, Reinbek bei Hamburg: Rohwohl Taschenbuch Verlag GmbH

Kersandt, Peter / Zander, Axel, 2001: Lern- und Kommunikationstraining, Internes Lehr- und Studienmaterial der juristischen Fakultät der Universität Rostock

### • Problemerkennung und Lösungsmöglichkeiten (VI)<sup>45</sup>

Dieser Programmbaustein soll Eltern in die Techniken der Verhaltensbeobachtung- und -verstärkung einweisen und des Weiteren sollen die Eltern angeleitet werden, familiäre Probleme eigenständig zu lösen.

Dabei geht es zunächst um die Ursachenanalyse für innerfamiliäre Probleme. Ferner sollen die Eltern befähigt werden, schwierige Erziehungssituationen zum Teil anders zu interpretieren und konstruktive Ziele zu verfolgen, bzw. durch ein verändertes Erziehungsverhalten konfliktreiche Situationen anders zu gestalten. Die Eltern sollen dafür sensibilisiert werden, wie sie durch die Gestaltung der Lernumwelten, durch Spiel, Lern- und Bewegungsangebote sowie die Etablierung von Regeln und deren Durchsetzung aggressivitätshemmende und kooperationsförderliche situative Bedingungen schaffen können, die den Kindern und Jugendlichen eine erfolgreiche Erweiterung ihres prosozialen Handlungsrepertoires erleichtern und zum Aufbau prosozialer Werterhaltungen beitragen. Alltagstaugliche Maßnahmen zum Stoppen akuter aggressiver Handlungen werden erarbeitet und erprobt.

Des Weiteren geht es um das Erlernen eines Entspannungsverfahrens, das zur allgemeinen Reduzierung des Erregungsniveaus und zum Einsatz in akuten Stress-Situationen geeignet ist.

1) Basismodul:

- Vermittlung theoretischer Grundlagen in Vortragsweise durch den Kursleiter
- Selbststudium (z. B. Kleingruppenarbeit zu bestimmten Fragestellungen) der Teilnehmer
- Rollenspiele
- Einsatz von Arbeits- und Übungsblättern sowie
- Gespräche und Diskussionen zu folgenden Inhalten:

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Familienkonflikte und Lösungsmöglichkeiten, d. h. Erwerb von Konfliktbewältigungsstrategien

---

<sup>45</sup> Arbeits-, Lern- und Übungsblätter – siehe Anhang A(VI)

- „Familienrat“, „Trau Dich-Buch“
- Wie man Kindern hilft, Probleme selbst zu lösen
- Wie man positives Verhalten fördern und negatives Verhalten verändern kann
- Wie belohne und bestrafe ich richtig?
- Ich - Botschaften
- Einsatz kommunikativer Fähigkeiten / Fertigkeiten
- Entspannungsverfahren

2) Visualisierungs- oder Entspannungsübung

Literaturempfehlungen für Eltern und Erzieher:

Edelmann, Walter, 1994: Lernpsychologie, Weinheim: Beltz-Psychologie-Verlags-Union

Gordon, Thomas, 1999: Die Neue Familienkonferenz, München: Wilhelm Heyne Verlag GmbH

Honkanen-Schoberth, Paula, 2003: Starke Kinder brauchen starke Eltern, Berlin: Urania Verlag

Petermann, Franz / Petermann, Ulrike, 1997: Training mit aggressiven Kindern, Weinheim. Beltz-Psychologie-Verlags-Union

• **Strategien zur Stressbewältigung (VII)<sup>46</sup>**

Die allgemeinen Belastungen des Alltags (z.B. gesellschaftlich-soziale, berufliche, private, Probleme, Konflikte, Ängste ...) zerren immer wieder an den Nerven von Eltern und führen in der Alltagsbeobachtung häufig zu Überlastungsreaktionen (bis hin zu ärztlich-psychotherapeutischen Behandlungen) bei Eltern. Wenn es den Erziehenden nicht gelingt klare Grenzen und Abgrenzungen in Bezug auf krankmachende Belastungsfaktoren zu setzen, schlägt dieses unweigerlich auch in das emotional-kognitive Lebensgefüge des Kindes durch. Bereits jüngere Kinder leiden unter den Folgen von Stress in Familie, Freizeit oder Schule. Sie wirken angespannt und nervös, sind oftmals unkonzentriert und müde, ziehen sich zurück

---

<sup>46</sup> Arbeits-, Lern- und Übungsblätter – siehe Anhang A(VII)

oder scheinen lustlos. Viele Kinder klagen über Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen, Schlafstörungen oder Appetitlosigkeit. Stress ist schon im Kindesalter ein bedeutender Faktor, der unmittelbar oder mittelbar die Gesundheit beeinflusst. Den Teilnehmern des Elternbildungsprogramms sollen Wege aufgezeigt werden, den Kindern Entspannung, Ruhe und Stille erlebbar zu machen. Mit der Vorstellung verschiedener Spielmöglichkeiten und kreativer Ruhe-Übungen bekommen Eltern eine Hilfe für beschauliche, entspannende und doch anregende Spiele an die Hand, die Kindern in ihrer eigenen Erlebnis- und Aktionsweise Stille, Ruhe und Entspannung vermitteln. Somit soll dieser Programmbaustein einen hinreichenden Beitrag leisten zur kritischen Überprüfung eigener Belastungsfähigkeit und zur Erarbeitung eines individuellen Stressbewältigungsprogramms.

- 1) Basismodul:
  - Vermittlung theoretischer Grundlagen in Vortragsweise durch den Kursleiter
  - Selbststudium (z. B. Kleingruppenarbeit zu bestimmten Fragestellungen) der Teilnehmer
  - Rollenspiele
  - Einsatz von Arbeits- und Übungsblättern sowie
  - Gespräche und Diskussionen zu folgenden Inhalten:

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Kennenlernen eines Stressmodells
- eigene Bedürfnisse
- Wahrnehmung eigener Stressreaktionen
- Erkennen von Stresssituationen
- Einsatz von Bewältigungsstrategien
- Ich-Zeiten
- Entspannungsmethoden
- Selbstorganisation (Zeitmanagement)
- Strategien zum Abschalten/Ausspannen/Entstressen
- Ruheübung für Kinder
- Spielen / Spaß haben

- 2) Visualisierungs- oder Entspannungsübung

Literaturempfehlungen für Eltern und Erzieher:

Basler Heinz-Dieter / Kröner Birgit - Herwig (Hg.) Psychologische Therapie bei Kopf- und Rückenschmerzen: ein Schmerzbewältigungsprogramm zur Gruppen- und Einzeltherapie, München: Quintessenz; München: MMV, Medizin-Verlag 1995

Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutzzentren e.V., 1996: Ratgeber gegen Elternstress, Köln

Faust, Susanne / Lockstein, Carolin, 2001: Relax, Der schnelle Weg zu neuer Energie, München: Gräfe und Unzer Verlag

Gürtler, Norbert / Kammerer, Doro, 1996: Stillwerden und Entspannen. Übungen und Vorlesegeschichten zum Autogenen Training für Kinder, Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag

Klein-Heßling / Lohaus, Arnold, Bleib locker. Ein Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hofgrefe Verlag für Psychologie

Langen, Dietrich, 1999: Autogenes Training, München: Gräfe und Unzer Verlag

Patz, Anne / Patz, Defler, 1995: Kreative Ruhe – Spiele, Kindgerechte Alternativen zu autogenem Training, Mediation und Yoga, Ettlingen: Ettlinger Verlag

Pittfoff, Uschka / Niemann, Christina /Regelin, Petra, 2003: Wellness. Die besten Ideen und Rezepte für die Wohlfühl oase zu Hause, München: Gräfe und Unzer Verlag

Zimmermann, Monika, 2001: Kinder spielerisch zur Ruhe führen, München: Gräfe und Unzer Verlag

Vaitl, Dieter / Petermann, Franz (HG.), 1993: Handbuch der Entspannungsverfahren, Band 1: Grundlagen und Methoden, Weinheim: Psychologie Verlags Union

## 8. Zusammenfassung

Sozialer Wandel und Umbruch bestimmen in den letzten Jahren die gesellschaftliche Situation in der Bundesrepublik Deutschland.

Die Lebensbedingungen verändern sich immer rascher, die Welt der Kinder sieht heute ganz anders aus. Im Leben der heutigen Kinder spielen Fernsehen, Handy (ZÄHME 2002, S. 60) und Computer eine Hauptrolle – aber auch Scheidung und Arbeitslosigkeit der Eltern.

Die moderne Gesellschaft ist durch einen nicht zu übersehenden Strukturwandel und einer **neuen modernen Wertorientierung** – (Schwächung von Pflicht- und Akzeptanzwerten sowie Stärkung von „postmaterialistischen“ Selbstverwirklichungswerten) – gekennzeichnet (FEES 2000, S. 29; OESTERDIEKHOFF / JEGELKA 2001, S. 8f.). In erster Linie haben wir es zu tun mit Neuerungen in der mit den Sinnen zu erfahrenden Welt, mit anderen Darstellungsformen dieser Welt sowie mit veränderten Erscheinungsformen und Bedingungen der Erziehung. Das Erziehungsverhalten hat mit den gesellschaftlichen Umwälzungen nicht Schritt halten können.

„Eltern stehen, anders als jede Generation vor ihnen, unter einem enormen Erziehungsdruck“. (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2006: 22) Gründe sind dafür einerseits im gesellschaftlichen Wandel und durch diesen in gewandelten Lebensbedingungen und Familienformen zu suchen, andererseits aber auch im veränderten Stellenwert von Erziehung. Die Veränderungen der Familienformen stehen in einem recht engen Zusammenhang mit drei Stichworten, die sowohl den Wandel unserer modernen Gesellschaft kennzeichnen und somit auch Auswirkungen auf Familienbeziehung und Erziehungsprozesse haben:

- Pluralisierung
  - Individualisierung
  - Enttraditionalisierung
- (ebd., S. 22 f.).

Während früher die Eingebundenheit des Individuums in Kirche, Nachbarschaften, Verbände, Verwandtschaften und Familie Schutz und Sicherheit bot, haben wir es heute mit individualisierten Lebensläufen zu tun (BARABAS 2003, S. 27; ZÄHME 2002, S. 61 ff.).

„Die vormaligen Solidaritätsstrukturen sind aufgebrochen und verweisen das Individuum auf sich zurück.“ (BARABAS, 2003: 27) Rollensegmente (Frauen- und Männerrollen, Väter- und Mütterrollen, Kindheit und Jugend, Generationenverhalten oder kulturelle Momente und Wertesysteme sind weitgehend in Auflösung befindlich. Zum einen ist die Auflösung mit neuen Chancen verbunden, treten plurale Vielfalten hervor, z. B. im modernen ganz normalen

Chaos der hetero- oder homosexuellen, zeitbegrenzten Liebe und Verbindungen. Zum anderen sind mit der Auflösung tradierter Rollensegmente erhebliche neue Risiken sowie weitere soziale Unsicherheiten verbunden. Diese Risiken und ihre Auswirkungen sollen in einer sich entsolidarisierenden Gesellschaft immer weitgehender die Individuen tragen und es gibt nicht wenige Mitmenschen, die dies als Bedrohung empfinden (BARABAS 2003, S. 27; bke 2004, S. 3; KOSCHORKE 2003, S. 72; ZÄHME 2002, S. 60). „Nichts ist sicher, außer, dass nichts sicher ist.“ (KOSCHORKE, 2003: 72) Vielfalt und Komplexität schaffen Verwirrung und fordern Flexibilität. Man muss sich stets neu entscheiden.

Bei der Gestaltung von Arbeit oder Arbeitslosigkeit, Partnerschaft und Erziehung, bei der Bewältigung von Krisen und Lebensaufgaben muss jeder seine eigene Lösung finden sowie in die Tat umsetzen (bke 2004, S. 21; KOSCHORKE 2003, S. 72). Individuelle Konzepte sind erforderlich.

Die auffälligsten Veränderungen im Bereich der Sozialisation betreffen die Familie, sieht man sich allein nur die Veränderung der Haushaltstrukturen , die Vielzahl der Familienformen, die niedrige Geburtenrate und entsprechend die geringe Zahl der Kinder mit Geschwistern, die hohe Anzahl an Scheidungskindern oder die erhöhte Quote der berufstätigen Mütter an.

Die Vielfalt der bis heute existierenden Familienstrukturen, Praktiken und Werte entzieht sich jeder Kategorisierung. Die heutige Generation hat eine Verbreitung von Erscheinungsformen sowie Möglichkeiten von Familienkonstellationen erlebt, die noch vor wenigen Jahrzehnten für inakzeptabel angesehen wurden (HEIM/von SCHLIPPE 2004, S. 5).

Doch trotz der Pluralisierung familialer Lebensformen und des Wandels der Familienverhältnisse hat sich die Familie als die beständige Form menschlichen Zusammenlebens behaupten können. Etwa drei von vier Kindern wachsen nach wie vor in einer ehelichen „Normalfamilie“ auf.“ (SCHNEIDER, 2006, S. 6) „Die vielzitierte Krise der Familie wird eher herbeigeredet, als in der Wirklichkeit entdeckt. Die Familie ist kein Auslaufmodell.“ (BOTTLER, 2005: 5) Repräsentativen Befragungsergebnissen zufolge ist für 81 % die Familie „sehr wichtig“ und für weitere 15 % immerhin „wichtig“. In besonderem Maße ist die Wertschätzung der Familie bei den Jugendlichen gewachsen: sowohl in Bezug auf ihre Herkunftsfamilie, als auch auf ihre eigenen Lebenspläne (BZgA 2005, S. 15, Shell-Jugendstudie 2006, S. 177). Die Jugendlichen zeigen „ein stabiles Wertesystem in Bezug auf Familie, Partnerschaft, Freundschaft und Kinder. Familie ist für sie besonders wichtig. Sie bleiben lange bei ihrer Herkunftsfamilie. 73 % der Jugendlichen zwischen 18 und 21 Jahren und 34 % der 22- bis 25-jährigen leben noch bei ihren Eltern. Dies verwundert vor dem Hintergrund der schwierigen Startbedingungen in Ausbildung und Arbeit gewiss nicht“.

(MUNDOLF, 2007: 1) **Die Familie ist und bleibt ein Wert in sich** (FERRO/JEAMMET 2001, S. 69; MERKEL 1994, S. 8 f.) und spielt nach wie vor eine entscheidende Rolle, wenn es um die Vermittlung von anderen Werten geht (SCHIELE 2000, S. 14). „Einig sind sich alle Multiplikatoren und Multiplikatorinnen darin, dass für Kinder nach wie vor die Familie als der wichtigste Ort der Persönlichkeitsentwicklung gilt.“ (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2005: 18 f.) Die Familie legt das Fundament für die zukünftige Lebensgestaltung der Kinder (Siebenter Familienbericht 2006, S. 275 und 278), für ihr Normen- und Wertesystem (KOSUBEK 1994, S. 524).

Kinder wachsen in Familien auf und ihre Eltern tragen in erster Linie die Verantwortung für ihre gedeihliche Entwicklung (bke 2004, S. 3; ETZIONI 2001, S. 34; WIENAND 2004, S. 11; Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005a, S. 52). „Die Verantwortung für eine gesunde physische und psychische Entwicklung des Kindes wird der individuellen Familie, insbesondere der Mutter, zugeschrieben, ohne die für die Mutter bzw. die Eltern notwendige Unterstützung in ausreichendem Maße zur Verfügung zu stellen oder die Leistungen der Elternschaft zu würdigen.“ (FRIES, 2001: 79)

Die Anforderungen an Familien, insbesondere an ihre Erziehungs- und Förderleistungen sind höher als früher und steigen angesichts des raschen gesellschaftlichen Wandels stetig. Ebenso gewinnt die Familie – gerade wegen dieser Anforderungen – zunehmend an Bedeutung (WERNER 2004, S. 108; WIENAND 2004, S. 14).

Doch die gesellschaftliche Lage von Familien ist zunehmend schwierig geworden, z.B.:

- Junge Leute werden Eltern, ohne oftmals im unmittelbaren Umfeld Kinder heranwachsen zu sehen. Es fehlen ihnen Modelle des Zusammenlebens mit Kindern (bke 2004, S. 3; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 22 u. 29).
- Paare werden Eltern, ohne auf die Elternrolle vorbereitet zu sein. Zunehmend weniger werden Erziehungserfahrungen und -kompetenzen aus den Herkunftsfamilien weiter vermittelt (ebd.; PAPASTEFANOU 2004, S. 113, TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 27). „Nicht mehr eingebunden in eine Großfamilie, in der das Kind früher ganz von selbst viele Entwicklungsimpulse durch verschiedene Erziehungs- und Pflegepersonen erhielt, müssen Vater und Mutter heute zunächst allein die Verantwortung für ein anregendes und förderndes Erziehungsklima schaffen.“ (BZgA, 2002 b: 4)

- Eltern sind unsicher, was sie von ihren Kindern verlangen oder erwarten können. (bke 2004, S. 3; STRECKER 2005, S. 128; TEXTOR 2007, S. 356, VOSSLER 2007, S. 61).
- Häufig scheitern die Beziehungen und die Kinder verlieren eine Person, an der sie ihre eigene Identität auszubilden im Begriff sind (bke 2004, S. 3; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 26).
- Für Eltern, die berufstätig sind, ist es schwierig, Beruf und Familie zu vereinbaren (BOTTLER 2005, S. 8; LÖHR/LANDUA 2004, S. 5; PEUCKERT 2005, S. 264 f., Siebenter Familienbericht 2006, S. 20; VORSORGE – INITIATIVE [Hrsg.] 1994, S. 18).
- Medien, allen voran Fernsehen, Computer und Internet nehmen einen beträchtlichen Raum im Familienleben ein. (Medienkompetenz ist gefragt) (BZgA 2002 b, S. 4; PAPASTEFANOU 2004, S. 113; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 22; THIMM 2005, S. 127; Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005a, S. 8, 60, 126 ff.). Beispielsweise das Fernsehen ist nicht nur zum bevorzugten Babysitter der Nation geworden. Es transportiert auch Leitbilder wie: Problemlösung durch Gewalt, Konsum um jeden Preis. Es bedarf großer Energie, gegenüber diesen egozentrierten und zugleich verführerischen Verhaltensmodellen Prioritäten wie Rücksichtnahme, Respekt vor sich und anderen usw. zu vermitteln (KOSCHORKE 2006, S. 5).
- Aufgrund der zunehmend von Familien eingeforderten Mobilität können ihre Lebensräume häufig wechseln, was den Aufbau stabiler sozialer Netzwerke erschwert (ebd.; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 26; WIENAND 2004, S. 14).
- Armut verringert zunehmend die finanziellen sowie seelischen Ressourcen von Eltern für die Erziehung ihrer Kinder (bke 2004, S. 3; FRIES 2001, S. 79; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2005, S. 10, VOSSLER 2007, S. 62). Das Sozialhilfe- und somit das Armutsrisiko konzentriert sich insbesondere auf jüngere Kinder sowie auf den Nachwuchs von allein Erziehenden (bke 2004, S. 21; BOTTLER 2005, S. 7; DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 2004, S. 15; KEUPP 2004, S. 18; WARNOW-KURIER vom 10. November 2004, S. 1). „40 Prozent der Kinder Alleinerziehender sind arm“. (WAGNER / MOSER, 2006: 4) Für Kinder ist Armut dann gegeben, wenn diese in einem Haushalt mit weniger als 50 Prozent des durchschnittlichen Haushalteinkommens leben. In Deutschland liegt dieses bei 2.771,00 Euro (netto) und auf Mecklenburg-Vorpommern bezogen bei 2.234,00 Euro

(netto) (Warnow-Kurier vom 10. November 2004, S. 1). Laut Angaben des Deutschen Kinderschutzbundes leben 2,5 Millionen Kinder in Deutschland auf Sozialhilfeneiveau. Damit hat sich seit 2004 die Kinderarmut in Deutschland mehr als verdoppelt. „Eine Tendenz, die ein Vergleich mit anderen OECD-Staaten weiter untermauert. Deutschland rutscht ab: vom Mittelfeld auf Platz 18 von derzeit 24 OECD-Staaten“. (WAGNER / MOSER, 2006: 4) Kinder sind in Deutschland zu 27 % von Armut betroffen, das ist der zweithöchste Wert in Europa (KEUPP 2004, S. 18).

- Die Vielzahl an Werten ruft bei zahlreichen Erwachsenen sowie Kindern und Jugendlichen ein Gefühl der Verwirrung hervor (FEES 2000, S. 34 f.; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 24 f.). „Die Eltern befinden sich selber – von sozialen Krisen wie Arbeitslosigkeit, „Arbeitsverdichtung“ usw. einmal abgesehen – in einem Prozess der Umstellung auf neue Werte. Das nimmt oftmals ihre ganze Aufmerksamkeit, Energie und Zeit in Anspruch, so dass für Achtsamkeit gegenüber dem Nachwuchs kaum Kraft bleibt.“ (KOSCHORKE, 2006: 5-6) Vielfach sind Eltern überfordert mit der Rolle Halt, Schutz und Geborgenheit zu geben (ROMEIKE / IMELMANN 1999, S. 10). Immer häufiger machen sich - sowohl bei Erwachsenen, als auch bei Kindern und Jugendlichen – Orientierungslosigkeit und Zukunftsängste breit (WIENAND 2004, S. 11; WYRWA 2001, S.31 ff.). Der Optimismus, den die Jugendlichen bezogen auf ihr Leben in der Gesellschaft bei der Befragung – (14. Shell Jugendstudie) – 2002 noch zeigten, ist gedämpft, die Jugend erlebt Druck durch schwierige Rahmenbedingungen insbesondere auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt (MUNDOLF 2007, S. 1; 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 15). „**Es kann aufgezeigt werden, dass bei vielen Eltern eine große Verunsicherung im Erziehungsverhalten besteht.** Zum einen wirkt hier, dass traditionelle Werte und Normen einem starken Wandel unterworfen sind, die früher gegebene soziale Kontrolle kaum noch besteht und gleichzeitig die gesellschaftlichen Anforderungen an private Erziehungsleistungen immer mehr anwachsen (Stichwort Bildung).“ (BÜNDER, 2005: 10) TSCHÖPE-SCHEFFLER beschreibt die Situation wie folgt: „**Nun scheint es heute tatsächlich schwieriger geworden zu sein, zu erziehen. Gesellschaftliche und familiäre Veränderungen und Unsicherheiten in der Lebensführung, mangelnde klare Wertorientierungen, Sinnverlust und nicht zuletzt der Einfluss der Medien als (Mit)-Erzieher haben dazu geführt, dass Eltern tatsächlich immer stärker verunsichert sind.**“ (ebd., 2006: 15)

Die derzeitigen, starken sozialen Veränderungen und der dramatische soziale Wandel führen zu besonderen Belastungen und Beanspruchungen von Eltern und ihren Kindern. **Eltern und**

**eine stets größer werdende Zahl von Kindern weisen häufiger Befindlichkeitsstörungen sowie psychosomatische oder seelische Erkrankungen auf (SCHNEEWIND 2003, S. 2; WYRWA 2001, S. 8 ff.).**

Im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse ist eine strukturelle Überforderung von Familien einhergegangen, d. h. Familie ist heute immer weniger in der Lage, die an sie gestellten vielschichtigen und komplexen Aufgaben und Erwartungen umfassend - ohne Unterstützung der Gesellschaft in Form von öffentlichen und professionellen Angeboten – zu erfüllen (BÖLLERT / KARSTEN / OTTO 1995, S. 16; ETZIONI 2001, S. 36; RUHENSTROTH-BAUER 2004, S. 17 ff.; TSCHÖPE-SCHEFFLER 2006, S. 22). **Der Beratungsbedarf wächst (BOTTNER 2005, S. 7).**

Gut evaluierte Interventionsstudien belegen, dass es sich lohnt, elterliche Kompetenzen – (Wissen und konkrete Fertigkeiten um Umgang mit Kindern) – zu stärken und die Entwicklungseffekte der Kinder auf diese Weise günstig zu beeinflussen (SCHNEEWIND 2001, S. 144; STEINERT 2004, S. 72 ff.). Was wir an der Erziehung und Bildung der Kinder und Eltern sparen, zahlt die Gesellschaft später drauf. Einige Zahlen sollen es verdeutlichen: Das Kindergeld beträgt im Jahr rund 1.800,00 Euro, ein Jahr Grundschule kostet in Deutschland pro Kind jährlich zwischen 3.500,00 Euro in Brandenburg und 5.200,00 Euro in Bayern. Wenn man hier spart, schlägt das auf die Erhöhung der Kosten für spätere, sich anschließende Hilfen durch. So kostet z. B. ein Monat Aufenthalt im Kinderheim je nach Problematik zwischen 2.500,00 und 4.000,00 Euro. Die Ausgaben für einen Monat Jugendgefängnis betragen zwischen 5.000,00 und 8.000,00 Euro (STEINERT 2004, S. 73). Es wird jedoch bei zunehmender Knappheit kommunaler Haushalte immer schwerer, für gezielte und gut begründete Elternbildungsprogramme sowie Präventionsprojekte entsprechende Haushaltsmittel bereitgestellt zu bekommen (WERNER 2004, S. 109).

Niemand kann leugnen, dass wir uns erheblichen ökonomischen und gesellschaftlichen Problemen gegenübersehen. Doch das in zahllosen Podiumsdiskussionen und Talkshows geradezu rauschhaft betriebene Schwarzmalen erzeugt keine Veränderungsaktivität in der Gesellschaft, nein paradoxeweise das Gegenteil: eine Art von selbstzufriedener Apathie. Gefüttert wird diese Haltung durch die vielen öffentlichen Mahner und Warner, die zur Besinnung auf ursprüngliche Tugenden und Werte aufrufen. Der Ruf nach der Rückbesinnung auf „traditionelle Werte“ hat längst den Unterton der Denunziation angenommen. Mit dem Finger auf andere zu zeigen und ihnen Verantwortungslosigkeit und Selbstsucht vorzuwerfen, ist in Deutschland zu einem Volkssport geworden. So bezichtigen sich Alte und Junge gegenseitig, den Generationenvertrag zu kannibalisieren. So ist die Klage über den

allgemeinen „Werteverlust“ längst zur idealen Ausrede geworden, warum man zur Abhilfe gesellschaftlicher Missstände selbst nichts beträgt bzw. sich um Verbesserungsvorschläge herumdrückt. Die viel beschworene „Wertedebatte“ erzeugt so das Gegenteil dessen, was sie vorgeblich erreichen will: Anstelle zur Stärkung von selbstbewussten Persönlichkeiten beizutragen, die sich ihren Mitmenschen gegenüber öffnen, befördert sie Abkapselung und Verbitterung von einer unter den Verdacht der Vollkommenheit gestellten sozialen Umwelt. Der Zusammenhalt einer freiheitlichen Gesellschaft wird jedoch nicht durch stets feststehende Werte garantiert, auf die man sich im Bedarfsfall wieder „besinnen“ könnte. Vielmehr entstehen tragfähige Werte erst aus der Interaktion freier Individuen und gesellschaftlicher Interessengruppen. Die Bürger einer freien Gesellschaft brauchen um ihre Werte lebendig zu halten Räume, in denen sie ihr eigenes Schicksal aktiver gestalten können (HERZINGER 2004, S. 1).

Damit Eltern ihre Aufgaben angemessen erfüllen können, bedürfen sie ihrerseits einiger wichtiger Voraussetzungen, zu denen in erster Linie Kompetenz, Zeit und Unterstützung zählen. Ein besonderer Anknüpfungspunkt für die **Unterstützung von Eltern besteht in der Bereitstellung möglichst interessanter, flächendeckender und leicht nutzbarer Angebote zur Stärkung ihrer Erziehungs- und Beziehungskompetenzen** (SCHNEEWIND 2001, S. 125; STEINERT 2004, S. 73; Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005a, S. 8).

Es müssen für Eltern Anreize geschaffen werden, möglichst viele „Bausteine“ der Elternbildung zu erwerben. Glückliche Kinder brauchen nämlich ausgeglichene und sichere Eltern (STEINERT 2004, S. 73) „Eltern haben offensichtlich eine Sehnsucht danach, endlich etwas in die Hand zu bekommen, womit sie umgehen können.“ (ebd.: 72)

Dass **Eltern, gleich welchen Alters, Bildungs- und Familienstandes sowie unabhängig von der eigenen Erwerbs- und Wohnsituation und dem Alter ihres Kindes an Unterstützungsangeboten hinsichtlich ihrer Erziehungskompetenzen tendenziell interessiert** sind, zeigt die Auswertung einer Umfrage, die bei 205 Rostocker Eltern/werdenden Eltern zum Thema "Elternbildungsprogramm" durchgeführt wurde. Von den 205 befragten Familien/ werdenden Eltern hielten 196 ein solches für sinnvoll/hilfreich hinsichtlich der Stärkung ihrer Erziehungskompetenz, und die Eltern von 181 Familien konnten sich eine eigene Teilnahme an so einem Programm gut vorstellen. Als wichtige Programminhalte/ Programmbausteine – (Curriculum für Elternbildung) – wünschten sich die Eltern vorrangig mehr Wissen zur jeweiligen Entwicklungsetappe (z. B. Säuglingsalter, Pubertät) ihres Kindes und – es wird niemanden verwundern – Strategien zur Stressbewältigung. Die speziellen Anliegen/Wünsche/Erwartungen der Mütter/werdenden

Mütter und Väter/werdenden Vätern müssen ins Elternbildungsprogramm mit einfließen, um Eltern optimal und zielgerichtet unterstützen, d. h. für ihre Erziehungsarbeit ausreichend befähigen zu können.

Die – durch die Fragebogenuntersuchung herauskristallisierten – bevorzugten Themenwünsche der Eltern fanden in einem – (in dieser Arbeit vorgestellten) – Entwurf für ein mögliches Elternbildungsprogramm Berücksichtigung. Das konzipierte Elternbildungsprogramm unterscheidet sich in einigen Punkten deutlich von den vier in Deutschland führenden Elternprogrammen. So beinhaltet es unter anderem eine ausführliche Betrachtung der „kindlichen Entwicklungsphasen“ sowie den Programmpunkt „Strategien zur Stressbewältigung“ (z. B. das Erlernen von Entspannungstechniken oder Ruheübungen für Kinder), zwei Themen, die bei der Befragung der Rostocker Eltern am häufigsten gewünscht wurden. Ferner erhalten die Eltern beim Programmpunkt „Pädagogisch-psychologische Grundlagen des Lernens“ die Möglichkeit, sich z. B. mit Lerntechniken – und Lernstrategien vertraut zu machen, die den Kindern das Lernen erleichtern sollen, um sie bei der Lernarbeit optimal unterstützen zu können und das Programm enthält zu dem Platz für frei wählbare Themen, den so genannten „Freithemen“, denn die Befragung zeigte, dass einige Eltern – neben den im Programm enthaltenen Schwerpunkten – noch weitere äußerten. Das Elternbildungsprogramm ist somit kein starres Programm, sondern die Eltern gestalten es effektiv mit.

Kinder sind keine kleinen Erwachsenen, sie bedürfen der Begleitung, der Anleitung, der Werte- und Wissensvermittlung sowie des Schutzes durch Erwachsene, um sich zu gemeinschaftsfähigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeiten entwickeln zu können, wie es § 1 des Kinder- und Jugendschutzgesetzes als Leitziel beschreibt (RUHENSTROTH-BAUER 2004, S. 16). Kindererziehung ist jedoch nicht nur Privatsache der Eltern, sondern eine gesellschaftliche Aufgabe.

In Afrika gibt es ein Sprichwort, das lautet: „Es bedarf eines ganzen Dorfes, um ein Kind zu erziehen,“ und es funktioniert dort auch so. Für unsere Breitengrade könnte man das Sprichwort abwandeln: Wir brauchen für die Erziehung der Kinder in erster Linie die Familie, die Kommunen und die Träger der freien Jugendhilfe (ebd., S. 25). Wenn es uns gelingt, bei der Ermutigung der Eltern anzusetzen, können wir mit Sicherheit einiges erreichen, was allein durch Paragraphen oder „Elternführerscheine“ im engeren Sinne nicht erreicht werden kann. Es muss für das Elterntesting Angebote nach neuen Erkenntnissen aus Wissenschaft und Praxis geben, wofür die Gesellschaft die Weichen stellen muss (STEINERT 2004, S. 74). So stehen unter anderem derzeit zwar bereits über fünfzig Elternkurse überforderten Eltern in

Deutschland zur Seite (RESPONDEK 2005, S. 124) und der Markt wächst ständig (THIMM 2005, S. 129), doch bei näherer Betrachtung der Kurse wird deutlich, dass jeder Kurs recht verschiedene inhaltliche bzw. methodische Positionen vertritt und somit nicht jedes Angebot für alle Eltern gleich gut geeignet ist (TSCHÖPE-SCHEFFLER 2003, S. 115). Aus der Vielzahl der Kursangebote zur Unterstützung der elterlichen Erziehungskompetenz wurden in der Arbeit die Elternkurse – „Starke Eltern – Starke Kinder“; „STEP“; „Gordon-Training“; „Triple P“ – ausführlicher präsentiert.

Zum einen gehören die ausgewählten Kurse zu den Angeboten, die durch vielfältige Publikationen in der Öffentlichkeit, sowohl einen hohen Bekanntheitsgrad, als auch bundesweit in ihrer Anwendung eine hohe Zustimmung erfahren. In den Kursen werden zum Teil sehr unterschiedliche, teilweise auch gegensätzliche Positionen, Methoden und Menschenbilder vertreten. Während beispielsweise der Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder“ sich vorwiegend auf personenzentrierte und systemische Konzepte gründet und Einstellungsänderung von Eltern, Selbstreflexion und Selbsterfahrung wesentliche Inhalte sind, fußt „Triple P“ auf behavioristischen Konzepten sowie Verhaltenstheorie, bei denen im Mittelpunkt die Verhaltenssteuerung des Kindes durch Konditionierung steht (DEEGENER / TSCHÖPE-SCHEFFLER 2005, S. 809).

Die Elternbildungslandschaft ist gegenwärtig ein spannendes und auf Bedarfe von Eltern unterschiedlicher Generationen, Interessen sowie Lebenslagen ausgerichtetes Areal. Mit Feststellung dieser Tatsache wird jedoch auch eine Schwachstelle der Elternbildungslandschaft deutlich, nämlich ihre immer mehr zunehmende Unübersichtlichkeit und mithin die Schwierigkeit vieler Mütter und Väter, sich in diesem Dschungel noch zurecht zu finden (TSCHÖPE-SCHEFFLER/BUND SCHUH 2005, S. 270).

Ein Forschungsdefizit liegt ferner momentan noch in der Wirksamkeitsprüfung der einzelnen Kurse, denn in Deutschland gibt es bislang kaum Effektivitätsstudien zu den verschiedenen Elternkursen. Es ist an der Zeit die Wirkungen der Präventionsangebote systematisch zu vergleichen, denn nur dann ließe sich genau sagen, welches das angemessene Programm für die jeweilige Familie sei (THIMM 2005, S. 132).

Die Ressourcen von Familien und Kindern sind – auch in einer globalisierten Welt – eine unverzichtbare Voraussetzung für die ökonomische Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft (Siebenter Familienbericht 2006, S. 456).

„Je ohnmächtiger Eltern handeln, desto mehr muss der Staat auch die Verantwortung für die Kinder übernehmen, Eltern fühlen sich verunsichert, ohnmächtig, sie ziehen sich zurück. Sie

sind nicht mehr präsent für ihre Kinder, weder äußerlich, zeitlich, noch innerlich. Das hat Folgen, die auch politisch bedacht werden sollten.“ (KOSCHORKE, 2006: 6)

Eine neue erweiterte Familienpolitik, verstanden als Gesellschaftspolitik, ist erforderlich, die auf ein neues Verhältnis von Familie und Öffentlichkeit sowie von Wirtschaft und Familie ausgerichtet ist (SCHNEIDER, 2006, S. 7).

Konsens der unterschiedlichen Überlegungen besteht darin, die Familie in ihrem Erziehungsauftrag stärker zu unterstützen, sei es durch qualitativ hochwertige Betreuungsangebote für Kinder, materiell oder durch präventive Maßnahmen zur Stärkung elterlicher Erziehungsfähigkeit (TSCHÖPE-SCHEFFLER, 2005 a, S. 14; Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005a, S. 7 ff.).

**Die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz ist neben der Sicherstellung angemessener materieller Rahmenbedingungen für Familien eine familien- und gesellschaftspolitische Aufgabe ersten Ranges, für deren Umsetzung – speziell auch im Hinblick auf die Zukunftssicherung der Gesellschaft – deutlich mehr Engagement sowie Finanzen investiert werden sollte (SCHNEEWIND 2001, S. 125; WAHL/SANN 2007, S. 154, WIENAND 2004, S. 11 ff.). Erziehung, Betreuung und Bildung von Kindern und Jugendlichen ist eine der wichtigsten Zukunftsaufgaben unserer Gesellschaft (ebd.).**

**Sozialminister Sellering hat im Rahmen seiner Sommertour 2007 bei einem Besuch im „Haus der Familie und Bildung“ in Rostock für die Teilnahme an Elternkursen geworben (Warnow-Kurier vom 28. Juli 2007, S. 1).**

**„Das erste Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts soll zum Jahrzehnt der Familien und ihrer Kinder werden. Hier liegt die Zukunft der Gesellschaft.“ (RAUSCHENBACH, 2005: 25)**