

# **Lern- und Bildungsthematiken beim Übergang zur Elternschaft**

Ein Beitrag zur sozialpädagogischen AdressatInnenforschung im Kon-  
text von Familienbildung

Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Doctor philosophiae (Dr. phil.)  
der Fakultät für Erziehungswissenschaft und Soziologie  
der Technischen Universität Dortmund

vorgelegt von:  
Sylwia Koziel

Dortmund, August 2010

GutachterInnen:

1. Prof. Dr. Uwe Uhlendorff  
Technische Universität Dortmund  
Fakultät 12 Erziehungswissenschaft und Soziologie  
Emil-Figge-Str. 50  
44227 Dortmund
2. Prof. in Dr. Karin Böllert  
Westfälische Wilhelms-Universität Münster  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung II: Sozialpädagogik  
Georgskommende 33  
48143 Münster

# Inhalt

|  |           |
|--|-----------|
| EINLEITUNG.....  | 7         |
| <b>TEIL I: ZUGÄNGE ZUM FORSCHUNGSGEGENSTAND .....</b>  | <b>13</b> |
| <b>1. FAMILIENBILDUNG BEIM ÜBERGANG ZUR ELTERN SCHAFT .....</b>  | <b>13</b> |
| 1.1 EINFÜHRUNG.....  | 13        |
| 1.2 FAMILIEN UND FAMILIENBILDUNG IM FOKUS POLITISCHER UND ÖFFENTLICHER<br>DISKUSSION.....                                | 13        |
| 1.2.1 BESTIMMUNG DES UNTERSTÜTZUNGSBEDARFS VON FAMILIEN .....  | 13        |
| 1.2.2 INSZENIERUNG ‚SOZIAL BENACHTEILIGTER‘ ELTERN ALS PROBLEMELTERN .....   | 19        |
| 1.2.3 STRATEGIEN ZUR ERREICHBARKEIT ‚SOZIAL BENACHTEILIGTER‘ ELTERN .....  | 22        |
| 1.3 FAMILIENBILDUNG ALS EIN ANGEBOT DER KINDER- UND JUGENDHILFE FÜR WERDENDE<br>ELTERN UND ELTERN MIT KLEINKINDERN ..... | 24        |
| 1.3.1 GESETZLICHE VERANKERUNG UND FORMEN.....  | 24        |
| 1.3.2 AUFGABEN.....  | 26        |
| 1.3.3 ANGEBOTE UND TEILNEHMERINNENSTRUKTUR.....  | 29        |
| 1.3.4 ZUM BILDUNGSVERSTÄNDNIS DER FAMILIENBILDUNG .....  | 31        |
| 1.3.5 HERAUSFORDERUNGEN UND NEUE KONZEPTE .....  | 35        |
| 1.4 ZUSAMMENFASSUNG.....   | 36        |
| <b>2. THEORETISCHE ANKNÜPFUNGSPUNKTE.....</b>  | <b>37</b> |
| 2.1 THEORIE DER FAMILIENERZIEHUNG .....  | 39        |
| 2.2 BILDUNGSTHEORIETISCHE BEZÜGE.....  | 44        |
| 2.2.1 ZUM SOZIALPÄDAGOGISCHEN BILDUNGSBEGRIFF .....  | 44        |
| 2.2.2 STRUKTURALE BILDUNGSTHEORIE.....   | 45        |
| 2.3 ANWENDUNG DER THEORIEN .....   | 48        |
| <b>TEIL II: ZUR UNTERSUCHUNG.....</b>  | <b>53</b> |
| <b>3. METHODISCHER ANSATZ UND DAS DESIGN DER STUDIE .....</b>  | <b>53</b> |
| 3.1 METHODOLOGISCHER BEZUGSRAHMEN.....   | 53        |
| 3.2 ERHEBUNGSVERFAHREN.....  | 56        |
| 3.3 THEORETISCHES SAMPLING UND DER ZUGANG ZU DEN INTERVIEWTEN .....  | 61        |
| 3.4 AUSWERTUNG DER DATEN .....   | 64        |
| <b>4. BESCHREIBUNG DES SAMPLES .....</b>   | <b>67</b> |
| 4.1 ZUM BEGRIFF DER ADRESSATINNEN: NUTZUNG BZW. NICHT-NUTZUNG VON ANGEBOTEN  | 67        |
| 4.2 ALTER DER ELTERN UND KINDER SOWIE KINDERZAHL.....  | 69        |
| 4.3 SCHULABSCHLUSS, AUSBILDUNG UND BERUFSTÄTIGKEIT .....   | 69        |

|  |            |
|--|------------|
| 4.4 FAMILIENSTAND SOWIE FAMILIEN- UND LEBENSFORM.....  | 70         |
| 4.5 HERKUNFT DER ELTERN .....  | 70         |
| 4.6 FINANZIELLE SITUATION.....   | 70         |
| 4.7 KURZBESCHREIBUNG DER FÄLLE.....  | 71         |
| 4.8 ZUM ELTERN- UND FAMILIENBEGRIFF .....  | 75         |
| <b>TEIL III: ERGEBNISSE DER STUDIE.....</b>  | <b>76</b>  |
| <b>5. FAMILIENBILDUNG AUS DER SICHT DER ADRESSATINNEN: NUTZUNG, ERFAHRUNGEN<br/>UND EINSTELLUNGEN.....</b> | <b>76</b>  |
| 5.1 BISHERIGER FORSCHUNGSSTAND.....  | 76         |
| 5.2 ERGEBNISSE DER STUDIE .....  | 78         |
| 5.2.1 GEBURTSVORBEREITUNGSKURSE .....  | 78         |
| 5.2.1.1 POSITIVE ERFAHRUNGEN (N=3).....  | 79         |
| 5.2.1.2 KEINE NUTZUNG (N=7).....   | 81         |
| 5.2.1.3 NEGATIVE ERFAHRUNGEN (N=3) .....   | 82         |
| 5.2.2 ELTERN-KIND-GRUPPEN.....   | 84         |
| 5.2.2.1 POSITIVE ERFAHRUNGEN (N=7).....  | 85         |
| 5.2.2.2 KRITIK UND NEGATIVE ERFAHRUNGEN (N=5).....   | 91         |
| 5.2.2.3 VÄTER UND ELTERN-KIND-GRUPPEN: ZWISCHEN ZURÜCKHALTUNG, ABWERTUNG UND<br>INTERESSE (N=4).....       | 96         |
| 5.2.2.4 KEINE NUTZUNG (N=1) .....  | 98         |
| 5.3 ZUSAMMENFASSUNG.....   | 99         |
| <b>6. FAMILIENPLANUNG, SCHWANGERSCHAFT UND GEBURT.....</b>   | <b>102</b> |
| 6.1 BISHERIGER FORSCHUNGSSTAND.....  | 102        |
| 6.2 ERGEBNISSE DER STUDIE .....  | 104        |
| 6.2.1 FAMILIENPLANUNG NACH PLAN (N=2) .....  | 105        |
| 6.2.2 TROTZDEM WUNSCHKIND (N=2).....   | 106        |
| 6.2.3 ÜBERRASCHUNGSEFFEKT UND AMBIVALENZ (N=3).....  | 106        |
| 6.2.4 „KATASTROPHE“ (N=7) .....  | 107        |
| 6.2.5 GEBURT .....   | 109        |
| 6.3 ANKNÜPFUNGSPUNKTE FÜR DIE FAMILIENBILDUNG: REKONSTRUKTION VON LERN- UND<br>BILDUNGSTHEMATIKEN .....    | 111        |
| 6.4 ZUSAMMENFASSUNG.....   | 115        |
| <b>7. PARTNERSCHAFT BEIM ÜBERGANG ZUR ELTERN SCHAFT.....</b>   | <b>116</b> |
| 7.1 BISHERIGER FORSCHUNGSSTAND.....  | 116        |
| 7.2 ERGEBNISSE DER STUDIE .....  | 118        |
| 7.2.1 POSITIVES PARTNERSCHAFTSERLEBEN (N=6) .....  | 119        |
| 7.2.2 PARTNERSCHAFT UND ELTERN SCHAFT NICHT ANEINANDER GEKOPPELT (N=2) .....                               | 120        |
| 7.2.3 UNZUFRIEDENHEIT IN DER PARTNERSCHAFT (N=4) .....   | 121        |

|  |            |
|--|------------|
| 7.2.4 TRENNUNG UND UNGEKLÄRTE PARTNERSCHAFT (N=3) .....  | 125        |
| 7.3 ANKNÜPFUNGSPUNKTE FÜR DIE FAMILIENBILDUNG: REKONSTRUKTION VON LERN- UND BILDUNGSTHEMATIKEN .....                         | 128        |
| 7.4 ZUSAMMENFASSUNG.....   | 132        |
| <b>8. AUFGABEN- UND ARBEITSTEILUNG IN DER FAMILIE .....</b>  | <b>133</b> |
| 8.1 BISHERIGER FORSCHUNGSSTAND.....  | 133        |
| 8.2 ERGEBNISSE DER STUDIE .....  | 136        |
| 8.2.1 TRADITIONELLE ARBEITSTEILUNG MIT EINER TEILWEISE VERSTÄRKTEN BETEILIGUNG DES VATERS AN DER KINDERERZIEHUNG (N=6) ..... | 138        |
| 8.2.2 ‚DURCHEINANDERGERATENE‘ TRADITIONELLE ARBEITSTEILUNG AUFGRUND DER KRANKHEIT EINES ELTERNTEILS (N=2) .....              | 144        |
| 8.2.3 PARTNERSCHAFTLICHE ARBEITSTEILUNG (N=1).....   | 145        |
| 8.3 ANKNÜPFUNGSPUNKTE FÜR DIE FAMILIENBILDUNG: REKONSTRUKTION VON LERN- UND BILDUNGSTHEMATIKEN .....                         | 147        |
| 8.4 ZUSAMMENFASSUNG.....   | 150        |
| <b>9. ERZIEHUNG IN DER FAMILIE .....</b>   | <b>152</b> |
| 9.1 BISHERIGER FORSCHUNGSSTAND.....  | 152        |
| 9.2 ERGEBNISSE DER STUDIE .....  | 155        |
| 9.2.1 ZUR ENTWICKLUNG VON ERZIEHUNGSEINSTELLUNGEN .....  | 156        |
| 9.2.1.1 SELBST ERLEBTE ERZIEHUNG BZW. ERFAHRUNGEN IN DER HERKUNFTSFAMILIE .....  | 157        |
| 9.2.1.2 HERKUNFTSLAND .....  | 158        |
| 9.2.1.3 GESCHWISTERKONSTELLATION .....   | 159        |
| 9.2.1.4 MEDIEN .....   | 160        |
| 9.2.2 ERZIEHUNGSVORSTELLUNGEN UND ERZIEHUNGSVERHALTEN .....  | 162        |
| 9.2.2.1 UNSICHERES ERZIEHUNGSVERHALTEN (N=3) .....   | 163        |
| 9.2.2.2 ERZIEHUNG ALS ORIENTIERUNG FÜR DAS KIND (N=1).....   | 166        |
| 9.2.2.3 ERZIEHUNG ALS VERHINDERUNG NEGATIVER KINDESENTWICKLUNG (N=2).....  | 168        |
| 9.2.3 DIE SICHT AUF DAS KIND.....  | 172        |
| 9.2.3.1 DAS MACHTVOLLE KIND (N=5).....   | 173        |
| 9.2.3.2 KIND ALS HOFFNUNGSTRÄGER (N=2).....  | 177        |
| 9.2.3.3 DAS WISSBEGIERIGE KIND (N=1).....  | 178        |
| 9.2.3.4 DAS UNPROBLEMATISCHE KIND (N=3) .....  | 179        |
| 9.3 ANKNÜPFUNGSPUNKTE FÜR DIE FAMILIENBILDUNG: REKONSTRUKTION VON LERN- UND BILDUNGSTHEMATIKEN .....                         | 180        |
| 9.4 ZUSAMMENFASSUNG.....   | 186        |
| <b>10. SOZIALE NETZWERKE VON ELTERN.....</b>   | <b>188</b> |
| 10.1 BISHERIGER FORSCHUNGSSTAND.....   | 188        |
| 10.2 ERGEBNISSE DER STUDIE .....   | 190        |
| 10.2.1 GROBES UND VIELFÄLTIGES NETZWERK (N=3).....   | 191        |

|  |            |
|--|------------|
| 10.2.2 FAMILIENZENTRIERTES NETZWERK (N=2).....   | 195        |
| 10.2.3 FREUNDINNENZENTRIERTES NETZWERK (N=3) .....   | 199        |
| 10.2.4 RÜCKZUG AUS DEM SOZIALEN NETZWERK (N=5).....  | 201        |
| 10.2.5 ‚NETZWERKE‘ VON EINZELGÄNGERINNEN (N=2) .....   | 211        |
| 10.3 ANKNÜPFUNGSPUNKTE FÜR DIE FAMILIENBILDUNG: REKONSTRUKTION VON LERN- UND<br>BILDUNGSTHEMATIKEN ..... | 213        |
| 10.4 ZUSAMMENFASSUNG.....  | 217        |
| <br>   |            |
| <b>11. DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND SCHLUSSFOLGERUNGEN .....</b>  | <b>218</b> |
| <br>   |            |
| LITERATURVERZEICHNIS .....   | 229        |
| ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS .....  | 238        |
| TRANSKRIPTIONSREGELN .....   | 238        |

## Einleitung

„Das erste Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts soll zum Jahrzehnt der Familie und ihrer Kinder werden. Hier liegt die Zukunft der Gesellschaft.“, hieß es bereits im 12. Kinder- und Jugendhilfbericht, und in der dortigen Stellungnahme der Bundesregierung wird nicht nur konstatiert, dass die Rahmenbedingungen für das Aufwachsen der nachfolgenden Generation verbessert werden sollen, sondern auch, wie dies zu erreichen ist: als eine „strategische Schlüsselfrage“ wird die Unterstützung des Erziehungsauftrags der Eltern angesehen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005a: 11).

In den letzten Jahren wurde Familienbildung verstärkt Gegenstand politischer und fachlicher Diskussionen. Es ist die Rede vom „neuen Stellenwert der Eltern- und Familienbildung“ (Jugendministerkonferenz 2003) sowie von der Notwendigkeit, die Öffentlichkeitsarbeit für Eltern- und Familienbildung zu intensivieren. Im Fokus des Interesses stehen Erziehungskompetenzen von Eltern sowie die Frage nach den Möglichkeiten, diese zu fördern. Eltern- und Familienbildung wird zum einen im Kontext der Bildungschancen von Kindern diskutiert. Das Ergebnis, dass Bildungserfolg in Deutschland stark von der sozialen Herkunft abhängt, führte zu der Schlussfolgerung, dass Bildung bereits *vor* der Schule anfangen muss und Eltern stärker in die Bildungsprozesse der Kinder einbezogen werden müssen. Da die ersten Lebensjahre als „eine Phase außerordentlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse angesehen werden müssen“ – wie es im 7. Familienbericht heißt – und die Eltern „die wichtigste Ressource für die kindliche Entwicklung darstellen“ ist es notwendig, in „erster Linie bei den Eltern anzusetzen und deren Ressourcen durch Nachbarschaft und Gemeinde zu stützen“, um eine bessere Förderung, Bildung und Erziehung der Kinder zu gewährleisten (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006: XXVI f.). Des Weiteren werden die Handlungsmöglichkeiten der Eltern- und Familienbildung im Zusammenhang mit dem steigenden Armutsrisiko von Kindern und Jugendlichen sowie der Gewalt- und Deliktprävention diskutiert (vgl. Jugendministerkonferenz 2003).

Die Chancen, die in Eltern- und Familienbildung gesehen werden, beziehen sich auf den präventiven Charakter des Angebots. ‚Präventiv‘ wird hier in zweifacher Weise diskutiert, zum einen im Sinne von ‚frühzeitig‘, zum anderen im Sinne von ‚nicht stigmatisierend‘. Obwohl sich Familienbildungsangebote nicht nur an Eltern mit Kleinkindern wenden, sondern unter-

schiedliche Familienphasen berücksichtigen, zeigt sich in den oben genannten Diskussionen eine Fokussierung auf Familien mit Kleinkindern. So wird zum einen betont, dass Familienbildung rechtzeitig einsetzen muss und besonders wichtig in der Phase der Familiengründung wird, weil dann unter anderem die Ausgestaltung der Elternrollen erfolgt (vgl. Jugendministerkonferenz 2003). Da auch Bestandsaufnahmen über die Nutzung von Familienbildung (vgl. Schiersmann et al. 1998, Lösel 2006) zeigen, dass die Angebote vor allem von Familien mit Kleinkindern und von werdenden Eltern (im Rahmen von Geburtsvorbereitung) genutzt werden, werden die Möglichkeiten, Familien durch dieses Angebot möglichst früh zu erreichen, als erfolgsversprechend angesehen. Zum anderen werden Familienbildungsangebote – worauf der Name selbst hindeutet – als Bildungsangebote betrachtet, die sich grundsätzlich an *alle* Familien richten. Als ein Angebot der „allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie“ (Kinder- und Jugendhilfegesetz, §16) fokussiert es nicht ‚Problemfälle‘ und ‚Hilfe‘, sondern ‚Unterstützung‘ und ‚Bildung‘ für alle Familien. In diesem Zusammenhang wird herausgestellt, dass Modernisierungstendenzen die Anforderungen an Elternschaft und Familie erhöhen und eine „gezielte Aneignung entsprechender Kompetenzen“ (vgl. Jugendministerkonferenz 2003: 1) erforderlich machen.

Als ein wesentliches Problem von Familienbildung wird die mangelnde Erreichbarkeit ‚sozial benachteiligter‘ Familien diskutiert. Kritisiert wird vor allem, dass das Angebot ‚mittelschichtorientiert‘ ist und hauptsächlich deutsche, verheiratete und gebildete Mütter erreicht. Daten über die TeilnehmerInnenstruktur bestätigen dieses Bild. Die aktuellen Bemühungen konzentrieren sich nun darauf, das Angebot für ‚bildungsungewohnte‘, ‚sozial benachteiligte‘, allein erziehende und ausländische Eltern attraktiv zu gestalten und Zugangsbarrieren zu verkleinern. Die Merkmale der ‚neuen Zielgruppe‘ verweisen auf Dimensionen sozialer Ungleichheit wie z.B. Bildungsstand, Einkommen und Herkunft und lassen auch gerade deswegen den Einbezug dieser Eltern als wichtig erscheinen. Obwohl in der fachlichen Diskussion auch die Erreichbarkeit von Vätern eine wichtige Rolle spielt, wird diesem Aspekt in politischen Stellungnahmen keine besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Im Fokus stehen vielmehr ‚sozial benachteiligte‘ Eltern sowie Eltern mit Migrationshintergrund, weil bei diesen ein besonderer Unterstützungsbedarf, aber auch Gefahren für die kindliche Entwicklung aufgrund von Ressourcenmangel vermutet werden.

Die Diskussion um die Erreichbarkeit möglichst vieler Familien hat zwei Gesichter: Zum einen kann die geringe Beteiligung ‚benachteiligter‘ Familien im Sinne eines verwehrten Zu-



gangs zu Bildungsangeboten und Bildungsinstitutionen diskutiert werden. Aus dieser Perspektive erscheint die ‚Mittelschichtorientierung‘, die der Familienbildung vorgeworfen wird, als ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit und die Bemühungen müssen auf den Abbau von Zugangsbarrieren zielen. Zum anderen geht die Debatte um die Erreichbarkeit ‚sozial schwacher‘ Familien mit Identifizierungsversuchen und Stigmatisierungsprozessen einher, bei denen ‚diesen‘ Familien ein besonders hohes Gefährdungspotenzial für die Kinder attestiert wird. Die Vermeidung von Kindeswohlgefährdung mit der Strategie einer Beteiligung der Familien wird hierbei verfolgt. Sowohl aus der einen als auch der anderen Perspektive erscheint die Beteiligung ‚benachteiligter‘ Familien an Familienbildungsangeboten als problematisch. Die Perspektive der Eltern bzw. AdressatInnen<sup>1</sup> bleibt bei dieser Diskussion völlig unberücksichtigt. Hierzu fehlt weitgehend eine AdressatInnenforschung, die die Frage, warum ‚sozial benachteiligte‘ Familien schwer zu erreichen sind und ob diese Vermutung überhaupt zutrifft, untersucht. Bisher weiß man nur sehr wenig darüber, wie Eltern die Angebote wahrnehmen, welchen Bedarf sie haben und welche Bedeutung Kriterien wie Bildung oder Migrationshintergrund zukommt.

Bereits im 11. Kinder- und Jugendbericht wurde die fehlende AdressatInnenforschung kritisiert und die daraus folgenden Konsequenzen genannt, nämlich „dass Aussagen zu der Bedeutung dieser Angebote aus der Perspektive der Betroffenen so gut wie gar nicht möglich sind“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002: 130). Auch von Seiten der Forschung gibt es nur wenige Bemühungen, das Feld der Familienbildung zu beleuchten, und weiterhin fehlen Untersuchungen, die die Perspektive der AdressatInnen einbeziehen.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als ein Beitrag zur AdressatInnenforschung innerhalb der Familienbildung. Im Fokus steht die größte TeilnehmerInnengruppe von Familienbildung: Familien, die sich beim Übergang zur Elternschaft befinden (werdende Eltern sowie Eltern mit Kleinkindern). Darüber hinaus werden ‚benachteiligte‘ Familien berücksichtigt, die Zielgruppe also, die von Familienbildungsangeboten nicht erreicht wird, jedoch erreicht werden soll.

Der von mir vorgelegte Beitrag zur AdressatInnenforschung verfolgt zum einen das Ziel, die Perspektive der AdressatInnen zu rekonstruieren sowie ihre Lebenssituation zu beschreiben, zum anderen werden die sozialen und institutionellen Bezüge der AdressatInnen sowie auch

---

<sup>1</sup> Wenn sowohl Frauen als auch Männer gemeint sind, wird das große I verwendet.

ihre Problemlösungsstrategien analysiert (vgl. Lüders/Rauschenbach 2001: 566). Die in der Untersuchung eingenommene AdressatInnenperspektive zielt nicht – wie dies in der Nutzerforschung der Fall ist – auf eine Rekonstruktion des Gebrauchswertes sozialer Dienstleistung oder auf die Identifizierung nutzenfördernder Aneignungsbedingungen, vielmehr geht es um das Verstehen der Lebenssituation der AdressatInnen sowie die Rekonstruktion von Erfahrungen und Hilfeverläufen auf Seiten der AdressatInnen (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005). Ziel ist es, Anregungen für die pädagogische Praxis herauszuarbeiten und zur „Professionalisierung sozialpädagogischer Handlungspraxis“ beizutragen.

In meiner Arbeit wird das Phänomen des Übergangs zur Elternschaft in Bezug auf die Angebote der Familienbildung untersucht. Durch eine empirische qualitativ angelegte Studie, bei der Eltern und Erziehungsberechtigte befragt wurden, soll der AdressatInnenperspektive Rechnung getragen werden. Die zentralen Ziele der Studie sind:

- Die Rekonstruktion der Lebenssituation der AdressatInnen von Familienbildung (AdressatInnen beim Übergang zur Elternschaft)
- Die Herausarbeitung von Anknüpfungspunkten für die Familienbildung unter Einbezug der adressatInnenspezifischen Sicht

Das erste Forschungsziel bezieht sich auf die Lebenssituation von Eltern und ihren Kindern. Ihre Lebenssituation wird in unterschiedlichen Facetten beleuchtet und folgende Aspekte sollen aufgegriffen werden, die in diesen Forschungsfragen konkretisiert wurden:

- Welche Erfahrungen sammeln die AdressatInnen mit Angeboten der Familienbildung? Welche Einstellungen haben sie zu dem Angebot?
- Wie erleben die AdressatInnen...
  - die Phase der Familiengründung und der Schwangerschaft?
  - die Partnerschaft?
  - die innerfamiliäre Aufgaben- und Arbeitsteilung?
  - die Erziehung in der Familie?
  - ihre sozialen Netzwerke?
- Welchen Einfluss haben Faktoren sozialer Ungleichheit auf die Lebenssituation der AdressatInnen?

In Bezug auf das zweite Forschungsziel, das Anknüpfungspunkte für die Familienbildung, die sich aus der Lebenssituation der AdressatInnen ergeben, fokussiert, wurden folgende Forschungsfragen verfolgt:

- Welche Konflikte beschreiben die AdressatInnen in unterschiedlichen Phasen und Lebensbereichen?
- Welche Lern- und Bildungsthematiken können vor dem Hintergrund der Lebenssituation und der darin beschriebenen Konflikte formuliert werden?

Nach Lüders/Rauschenbach ist es für die AdressatInnenforschung charakteristisch, dass diese von der Annahme der gesellschaftlichen Konstruktion des Bedarfs, der Problemlage und der Nachfrage, also von der gesellschaftlichen Konstruktion der AdressatInnen ausgeht (vgl. 2001: 566). Im Kapitel 1 wird hieran anknüpfend der Frage nachgegangen, warum Eltern und Erziehungskompetenzen verstärkt ins Blickfeld der öffentlichen, politischen und fachlichen Diskussion rücken und wie Unterstützungsbedarfe von Familien abgeleitet und formuliert werden. Ein besonderes Augenmerk liegt hierbei auf den so genannten ‚sozial benachteiligten‘ Eltern, die als Problemeltern inszeniert werden und denen ein besonderer Unterstützungsbedarf in Bezug auf die Erziehungsaufgabe zugeschrieben wird. In diesem Kapitel wird zudem auf die institutionellen Strukturen, professionelle Problemdefinitionen sowie Herausforderungen der Familienbildung eingegangen.

Im Kapitel 2 werden die theoretischen Anknüpfungspunkte dieser Untersuchung vorgestellt. Mithilfe der Theorie der Familienerziehung von Mollenhauer, Brumlik und Wudtke (1975) sowie der strukturalen Bildungstheorie von Marotzki (1990) wurde ein heuristisches Modell entwickelt, das zur Analyse des empirischen Materials eingesetzt wurde. Der methodische Ansatz und das Design der Studie werden im Kapitel 3 beschrieben. Neben dem methodologischen Bezugsrahmen werden die Erhebungsverfahren, der Zugang zu den Interviewten sowie die Auswertung der Daten erläutert. Im Kapitel 4 finden sich eine Beschreibung des Samples nach soziodemographischen Merkmalen sowie eine Kurzbeschreibung der Fälle. Hier wird zudem eine Klärung des AdressatInnenbegriffs sowie des Eltern- und Familienbegriffs vorgenommen.

In den Kapiteln 5 bis 10 werden die Ergebnisse der Studie vorgestellt. In jedem dieser Kapitel wird zunächst der betreffende Forschungsstand beschrieben, bevor die eigenen Befunde prä-

sentiert werden. Kapitel 5 thematisiert Familienbildung aus der Sicht der AdressatInnen und geht auf die Nutzung, Erfahrungen und Einstellungen zu dem Angebot ein. Wie Familienplanung, Schwangerschaft und Geburt erlebt werden, ist Gegenstand von Kapitel 6. Darüber hinaus wird auf die Partnerschaft beim Übergang zur Elternschaft (Kapitel 7), die Aufgaben- und Arbeitsteilung in der Familie (Kapitel 8), die Erziehung in der Familie (Kapitel 9) sowie auf die sozialen Netzwerke von Eltern (Kapitel 10) eingegangen. In den Kapiteln 6 bis 10 werden jeweils anschließend Anknüpfungspunkte für die Familienbildung herausgearbeitet und in Form von Lern- und Bildungsthematiken vorgestellt. In dem abschließenden Kapitel 11 werden die Ergebnisse zusammengefasst und reflektiert sowie Schlussfolgerungen für eine adressatInnenorientierte Familienbildung gezogen.

# Teil I: Zugänge zum Forschungsgegenstand

## **1. Familienbildung beim Übergang zur Elternschaft**

### **1.1 Einführung**

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick darüber gegeben, wie über Familien beim Übergang zur Elternschaft in aktuellen politischen und öffentlichen Debatten (Medien) diskutiert wird und welche Rolle Familienbildung in diesem Zusammenhang einnimmt. Hierzu werden zum einen relevante Berichte, Stellungnahmen und Empfehlungen der Bundesregierung sowie auch die mediale Berichterstattung betrachtet, die immer auch Definitionen von Bedarfslagen bzw. Unterstützungsbedarfen von Familien vornehmen und den entsprechenden Handlungsbedarf beschreiben. Gezeigt werden soll, welche Bedarfslagen und Unterstützungsbedarfe bei Familien identifiziert werden und inwiefern Familienbildung bei der Bearbeitung dieser helfen soll. Zentrale These hierbei ist, dass aktuell die Erziehungsverantwortung von Eltern in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt. Diskutiert wird vor allem, wie die Erziehungsfähigkeit von Eltern gestärkt werden kann und wie Erziehungskompetenzen gefördert werden können. In diesem Zusammenhang fällt ein verstärktes Augenmerk auf die so genannten ‚sozial benachteiligten‘ Familien, denen ein besonderer Unterstützungsbedarf in Bezug auf die Erziehungsfähigkeit zugesprochen wird und deren Erreichbarkeit durch Familienbildungsangebote somit umso dringlicher erscheint. Vorgestellt werden hierzu politische Strategien, die auf die Erreichbarkeit dieser Familien zielen. Welche Anforderungen an Familienbildung formuliert werden, soll ebenfalls dargestellt werden. Neben einen Überblick über das Feld der Familienbildung werden Herausforderungen und Problembereiche aufgezeigt.

### **1.2 Familien und Familienbildung im Fokus politischer und öffentlicher Diskussion**

#### **1.2.1 Bestimmung des Unterstützungsbedarfs von Familien**

Wenn im Folgenden die Rede von ‚Familien beim Übergang zur Elternschaft‘ ist, so sind damit sowohl werdende Eltern gemeint – Personen also, die ein Kind erwarten – als auch Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern. Vor allem die Letztgenannten standen und stehen im Fokus familienpolitischer Maßnahmen. So knüpfen jegliche Leistungen der Familienpolitik an die Phase nach der Geburt des Kindes an (z.B. Elternzeit, Erziehungsgeld, Elterngeld oder Mutterschaftsgeld) und richten sich an Eltern mit Kleinkindern (z.B. Maßnahmen zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Kinderbetreuungsmöglichkeiten, Betreuungsfreibetrag).

Familienpolitik im engeren Sinne umfasst unterschiedliche Transferleistungen, Steuerminde-  
rungen und Soziale Dienste für Familien (vgl. Dienel 2002: 38). Im Rahmen des Familienleis-  
tungsausgleichs dienen diese Maßnahmen zur Unterstützung von Familien in ihrer Haushalts-  
und Wirtschaftsfunktion (vgl. ebd.: 69).

Der finanzielle Unterstützungsbedarf wird durch die hohe finanzielle Belastung von Familien  
mit Kindern gerechtfertigt und durch Zahlen aus den Reichtums- und Armutsberichten der  
Bundesregierung (2001; 2005c) belegt. Die Berichte verdeutlichen, dass das Armutsrisiko von  
Familien im Gegensatz zu Kinderlosen deutlich höher ist und dass Familien und Kinder  
wachsenden Armuts- und Unterversorgungslagen ausgesetzt sind. Zudem wurden unter-  
schiedliche Risiken für die kindliche Entwicklung im Zusammenhang mit Armut benannt, so  
z.B. Unterversorgung mit der Folge gesundheitlicher Probleme sowie Entwicklungsdefizite  
und soziale Benachteiligung. Von Armut sind vor allem Alleinerziehende sowie Eltern mit  
Migrationshintergrund betroffen. Der häufigste Grund für Armut ist die Arbeitslosigkeit der  
Eltern. In den Berichten wird auch konstatiert, dass für die Bekämpfung von Armut eine al-  
leinige Verbesserung der wirtschaftlichen Situation nicht ausreicht. Vielmehr wäre gezielte  
Förderung und Vermittlung in Arbeit und Ausbildung sowie eine Infrastruktur notwendig, die  
die Erwerbstätigkeit der Eltern ermöglicht (z.B. durch Kinderbetreuungsmöglichkeiten) (vgl.  
3. Armutsbericht). Aber auch die Stärkung der Alltagskompetenzen in Bezug auf Erziehung,  
Haushaltsbudget und Zeitmanagement wird als wichtig herausgestellt. In Zusammenhang mit  
Armut wird also nicht nur der finanzielle Unterstützungsbedarf von Familien diskutiert, auch  
wird eine Bestimmung des Unterstützungsbedarfs in Bezug auf Erziehung und Haushaltsfüh-  
rung vorgenommen.

Die konkrete Ausgestaltung des Familienleistungsausgleichs war stets umstritten, weil je nach  
politischem Lager einerseits die Wichtigkeit finanzieller Transferleistungen und andererseits  
die Notwendigkeit von Dienstleistungen z.B. in Form von Kinderbetreuungsmöglichkeiten  
betont wurden. Aktuelle Bemühungen der Politik richten sich auf den Ausbau von Kinder-  
betreuungsplätzen, nachdem durch den internationalen Vergleich deutlich wurde, dass  
Deutschland mit der Versorgung im Elementarbereich weit zurückliegt. Die Verfügbarkeit  
von Betreuungsmöglichkeiten auch für die unter Dreijährigen wird inzwischen als eine grund-  
legende Voraussetzung für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf angesehen.

Die gestiegene Aufmerksamkeit gegenüber dem Elementarbereich ist auch vor dem Hintergrund des inzwischen länger zurückliegenden PISA-Schocks zu betrachten. Die von der Studie aufgezeigten Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft von Kindern und ihren Bildungschancen haben nicht nur die Diskussion um die Wichtigkeit von Betreuungseinrichtungen verstärkt, sie haben auch den Blick auf die Familie gelenkt, die als erste Bildungsinstanz von Kindern hervorgehoben wurde. Der Familie wurde im Zuge dessen eine enorme Bedeutung beigemessen. Diskutiert wurde in diesem Zusammenhang, dass die frühen Lern- und Bildungsdefizite von Kindern nicht ausreichend durch öffentliche Erziehung in Betreuungseinrichtungen und Schulen kompensiert werden können und dadurch eine Unterstützung der Familien vor dem Eintritt der Kinder in diese Institutionen notwendig wird (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005a). Die staatliche Verantwortung gegenüber der Familie sollte nicht nur bezüglich des Ausgleichs wirtschaftlicher Benachteiligung gelten, sondern auch gesellschaftliche Bereiche einschließen, in denen der Wahrnehmung der Elternverantwortung – und zwar in Form von Familienbildung – Rechnung getragen wird (vgl. ebd.: 12).

Die Unterstützung der Wahrnehmung der Elternverantwortung wurde in den letzten Jahren als „Stärkung familialer Erziehungskompetenzen“ diskutiert (vgl. Jugendministerkonferenz 2003; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005b). Herausgestellt wurde, dass es Maßnahmen bedarf, die ein kompetentes Eltern- und Erziehverhalten fördern und dass Familienbildungsangebote dazu einen grundlegenden Beitrag leisten sollen. Deutlich wird hierbei, dass die Bestimmung des Unterstützungsbedarfs von Familien und Eltern auf den Bereich der Förderung von Erziehungskompetenzen erweitert wurde. Dass der Staat Verpflichtungen gegenüber der Familie hat – weil gesellschaftlich erzeugte Probleme nicht privat bewältigt werden können – und dass diese sowohl monetäre als auch infrastrukturelle Leistungen umfassen sollen, ist nicht Neues. Das Interesse an Erziehungskompetenzen von Eltern stellt allerdings eine neue Akzentuierung dar. Während die Unterstützung von Eltern in Bezug auf Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern schon immer ein wichtiges Anliegen der Familienpolitik dargestellt, gerät nun das Erziehungshandeln von Eltern verstärkt ins Blickfeld familienpolitischen Interesses. Warum dies aktuell von Bedeutung ist, wird in einem der Gutachten der Bundesregierung erläutert; in Bezug auf die PISA-Studie wird dort argumentiert, dass „in der Diskussion um Bildungsdefizite und deren Überwindung der grundlegende Beitrag der Familie zur Förderung von Lernen und Bildung weiterhin vergessen [wird]“. Familie müsste allerdings als Ort der Bildung anerkannt werden, „wenn weitere Maßnahmen der

Bildungsförderung nicht vergebens sein sollen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005b: 5). An dieser Stelle wird auch deutlich gemacht, dass das Interesse am Sozialisationserfolg von Familie und Schule deshalb wichtig ist, weil es eine wichtige Voraussetzung für eine effiziente Wirtschaft bildet. In der neuen Ausrichtung der Familienpolitik werden Nachhaltigkeit und demographischen sowie ökonomischen Argumenten eine große Wichtigkeit beigemessen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006: XXIV).

Im Zusammenhang mit der Bestimmung des Unterstützungsbedarfs von Familien ist ebenfalls die Individualisierungs- und Pluralisierungsthese von Beck (1986) prominent. Die von Beck beschriebenen Wandlungsprozesse von Familie sowie die damit auftretenden Risiken wurden vielfach von der Politik aufgegriffen und als Anknüpfungspunkte zur Gestaltung familienpolitischer Maßnahmen genutzt. Als Beispiel kann der Wandel der sozialen Rollen sowie die Veränderungen in der Arbeitsteilung in der Familie genannt werden, die es nicht nur notwendig werden lassen, über Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Familie und Beruf nachzudenken, sondern auch die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen fordern. Ähnliches gilt für die Auseinandersetzung mit Wandlungsprozessen bezüglich der Veränderungen von Familienformen und familienbezogenen Wertevorstellungen oder Veränderungen in der sozialen Einbettung von Familien. Hierbei gilt, dass neben der klassischen Kleinfamilie auch andere Familienformen bei der Ausgestaltung familienpolitischer Maßnahmen Berücksichtigung finden müssen, dass familiäre Leitbilder an Gültigkeit einbüßen und Eltern einer Orientierungslosigkeit bezüglich Kindererziehung ausgesetzt sind, die durch bestimmte Maßnahmen – z.B. die der Familienbildung – kompensiert werden können. Auch der modernisierungsbedingte Verlust an sozialen Netzwerken von Eltern hat jene familienpolitische Initiativen hervorgebracht, die auf Vernetzung und Kooperation setzen (vgl. Punkt 1.2.3).

Die Individualisierungs- und Pluralisierungsthese wird zur Verdeutlichung von Risiken sowie Herausforderungen von Familien gebraucht. Aus ihr werden unterschiedliche Unterstützungsbedarfe von Familien und Eltern abgeleitet. Zum einen werden Unterstützungsbedarfe definiert, die durch gesellschaftliche bzw. öffentliche Strukturen verursacht werden – wie z.B. die Unterversorgung mit Kinderbetreuungsplätzen –, zum anderen findet eine Bestimmung von Unterstützungsbedarfen statt, die auf einer Einschätzung individueller Fähigkeiten von Eltern beruht. Die Notwendigkeit, Eltern in ihren Erziehungskompetenzen zu fördern, wird als ein allgemeiner Unterstützungsbedarf angesehen, der es erforderlich macht „ein breitenwirksames



Angebot an Eltern- und Familienbildung zu entwickeln, das sich grundsätzlich an alle Eltern richtet und möglichst viele erreicht“ (Jugendministerkonferenz 2003: 3). Vor allem Familien beim Übergang zur Elternschaft gelten als die Gruppe, bei der Unterstützung durch Familienbildungsangebote besonders notwendig ist. Da es sich bei Familienbildung um ein präventives Angebot handelt und Prävention auf „vorbeugendes Eingreifen“ (Caplan 1964) zielt, sollen Familien zu einem möglichst frühen Zeitpunkt, nämlich am besten in der Phase der Familiengründung, erreicht werden.

Warum Eltern in ihren Erziehungskompetenzen gefördert und gebildet werden sollen, wird mit den steigenden Anforderungen der modernen Wissensgesellschaft begründet. Diese Anforderungen betreffen alle Eltern. Familienbildung als ein sozialpädagogisches Angebot richtet sich somit nicht an eine bestimmte ‚bedürftige‘ Gruppe.

Die These, dass „Aktivierung“ im Verlauf der 1990er Jahre zu einem zentralen Leitbild der Transformation der westlichen Wohlfahrtsstaaten geworden ist, wird zunehmend vertreten (vgl. Opielka 2003, Kessl 2006, Bütow et al. 2008). Im aktivierenden Wohlfahrtsstaat werden Leistungsbezieher sozialpädagogischer Angebote „nicht mehr als Klient oder Empfänger von Versorgungsaufwendungen wahrgenommen, sondern als Partner und Koproduzenten sozialer Leistungen in einem durch verschiedene Mitbeteiligte erbrachten ‚Wohlfahrtsmix‘“ (Dollinger 2006: 7). Bildung wird in diesem Zusammenhang als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe verstanden und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen stellt eine individuelle Verpflichtung dar (vgl. Scherr 2006: 52). Wenn Eltern ihren Kindern „ein Maximum an sozialen Kompetenzen und Bildung“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005b: 2) vermitteln wollen – so die Botschaft – wird es unter den Bedingungen erhöhter Belastung und wachsender Orientierungslosigkeit in der Erziehung immer wichtiger auf Maßnahmen zurückzugreifen, in denen Eltern einen kompetenten Umgang mit den Herausforderungen erlernen können. Die aktuelle gesellschaftspolitische Programmatik ist nach Scherr dadurch gekennzeichnet, dass Individuen als für ihr gesellschaftliches Schicksal eigenverantwortliche Subjekte eingesetzt werden und damit der Abbau wohlfahrtsstaatlicher Garantien zu legitimieren versucht wird (vgl. 2006: 52). So kann man in dem Papier der Jugendministerkonferenz zum „Stellenwert der Eltern- und Familienbildung – Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern“ Folgendes nachlesen:

„Die hohen Erwartungen an die Bereitschaft und Fähigkeit der Eltern, im breiten Spektrum der erzieherischen Aufgaben von der Werteerziehung über Sprachförderung, soziales Lernen, gesundheitsbewusstes

Leben, Begleitung der schulischen Entwicklung bis hin zum Umgang mit den Medien lassen sich nur erfüllen, wenn insgesamt die staatliche Gemeinschaft im Rahmen ihres Schutz- und Förderauftrags gemäß Artikel 6 Grundgesetz Eltern von Anfang an bei der Stärkung ihrer Erziehungskompetenz unterstützt.“ (Jugendministerkonferenz 2003: 2)

Den Eltern wird hier eine enorme Verantwortung in Bezug auf erzieherische Aufgaben zugewiesen. Die Aufgabe der staatlichen Gemeinschaft wird nicht etwa in der Schaffung von Kinderbetreuungsplätzen, Angeboten zur Sprachförderung, Ausbau der Kinder- und Jugendarbeit oder Schulsozialarbeit gesehen, es ist vielmehr die Erziehungskompetenz der Eltern, die gestärkt werden soll. Die Eltern sollen mit Kompetenzen ausgerüstet werden, um all die genannten erzieherischen Aufgaben privat bewältigen zu können. Der Appell an die Förderung der Erziehungsfähigkeit kann hier als eine Verschiebung von staatlichen Aufgaben in den Bereich des Privaten angesehen werden. Aktuelle Politik ist nach Scherr (2006) primär an den ökonomischen Erfordernissen der Wissensgesellschaft ausgerichtet. Dieser Aspekt wird offen dargelegt und lässt sich bereits in dem Fünften Familienbericht (1994), der am Humanvermögenansatz orientiert ist, nachlesen.

Die Bestimmung des Unterstützungsbedarfs von Familien findet vor dem Hintergrund gesellschaftlich definierter Problemlagen und Krisenszenarien statt. Zu beobachten ist, dass Schief-lagen, die durch gesellschaftliche Strukturen verursacht werden, in den Verantwortungsbe-reich des Privaten rücken. So wurden – um ein weiteres Beispiel zu nennen – im Zusammen-hang mit PISA die Mängel des deutschen Schulsystems und des Elementarbereichs deutlich und nicht, dass Eltern keine Erziehungskompetenzen besitzen. Indem Eltern ein Mangel an Erziehungskompetenzen attestiert wird, wird ihnen gleichzeitig die Verantwortung für das Gelingen bzw. Misslingen von kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozessen zugespro-chen. Dass die wohlfahrtsstaatlichen Bedingungen für Familien und Kinder nur unzureichend sind, wird damit verdeckt.

In der Diskussion um das, was Eltern brauchen und welchen Unterstützungsbedarf sie beim Übergang zur Elternschaft und in Bezug auf Erziehungsaufgaben haben, wird die Perspektive der Eltern selbst ausgeblendet. In der politischen wie auch fachlichen Diskussion um die Un-terstützungsbedarfe von Eltern sowie die Notwendigkeit und konkrete Ausgestaltung von Fa-milienbildungsangeboten findet eine Berücksichtigung der Sicht der AdressatInnen nicht statt.

### **1.2.2 Inszenierung ‚sozial benachteiligter‘ Eltern als Problemeltern**

Obwohl grundsätzlich alle Eltern frühzeitig durch Familienbildungsangebote erreicht und in ihrer Erziehungskompetenz unterstützt werden sollen, fällt ein besonderer Fokus auf die so genannten ‚sozial benachteiligten‘ Familien, denen ein besonderer Unterstützungsbedarf zugesprochen wird. Dass Familien mit wenigen Ressourcen mit prekären Lebenslagen konfrontiert sind, soll an dieser Stelle nicht in Frage gestellt werden. In Frage gestellt werden soll vielmehr, wie und welcher Unterstützungsbedarf diesen Familien zugesprochen und welche Argumentationslogik in diesem Zusammenhang aufgebaut wird.

Welche Familien als ‚sozial benachteiligt‘ gelten ist nicht scharf definiert, häufig ist auch die Rede von ‚bildungsfernen‘ oder ‚bildungsungewohnten‘ Eltern, von Kindern aus ‚sozial benachteiligten Schichten‘ oder Familien in ‚besonderen Belastungssituationen‘. Als besondere Belastungssituationen werden z.B. Langzeitarbeitslosigkeit, Pflege, Behinderung oder schwere Krankheit eines Familienangehörigen, längere Abhängigkeit von Sozialhilfe, Trennung, Scheidung, ungewollte Schwangerschaft und Migration angesehen (vgl. z.B. Jugendministerkonferenz 2003). Wenn allerdings in Bezug auf Familienbildung die Rede von schwerer Erreichbarkeit bestimmter Zielgruppen ist, so steht nicht unbedingt die Erreichbarkeit von Eltern mit Behinderungen im Vordergrund, ebenso wenig von Eltern, die die Pflege für andere Familienmitglieder übernehmen. Die von Schiersmann (1998) beschriebene „Mittelschichtorientierung“ von Familienbildung hat nun vielmehr die Aufmerksamkeit – will man die gleiche Semantik verwenden – auf die Erreichbarkeit der ‚Unterschicht‘ gelenkt.

Seit 2004 ist in Deutschland verstärkt die Rede von der „neue Unterschicht“ (vgl. dazu Kessl 2005). Es war Paul Nolte, der in seinem Buch „Generation Reform“ nicht nur eine „neue Unterschicht“ identifizierte, sondern für diese auch ein Erziehungsprogramm vorsah. In der von Nolte diagnostizierten bundesrepublikanischen Klassengesellschaft ist die Gesellschaft zwar immer noch entlang von Bildung und Besitz getrennt (vgl. Nolte 2004: 35), allerdings spielen die wachsende kulturelle Spaltung zwischen der Mehrheitsgesellschaft und der „neuen Unterschicht“ eine zunehmend relevante und ausschlaggebende Rolle. Diese neue kulturalistische Klassentheorie sieht nicht soziale Ungleichheit selbst als Problem an. Dass Ressourcen und Nutzungsmöglichkeiten zwischen den Gesellschaftsmitgliedern extrem ungleich verteilt sind, bleibt unberücksichtigt. Ziel ist es demnach auch nicht die Kontextbedingungen subjektiver Lebensführung zu verändern, das eigentliche Problem sei vielmehr die fehlende Einsicht in die „Realitäten der gesellschaftlichen Struktur und der sozialen Ungleichheit“ (ebd.: 44). Not-

wendig sei es deswegen, die Mitglieder der „neuen Unterschicht“ dazu anzuhalten, ihre „unzivilisierten“ Lebensführungsweisen an die der „bürgerlichen Leitkultur“ (Nolte) anzupassen. Die Diskussion um die „neue Unterschicht“ fand eine beträchtliche mediale Verbreitung. Vielfältige Zeitungsartikel sowie Radio- und Fernsehreportagen haben über die Lebensführungsweisen der so genannten „neuen Unterschicht“ berichtet und Gründe für die Ausbildung dieser genannt. Konstatiert und vermittelt wird dort, dass es das wohlfahrtsstaatliche Arrangement mit seinen sozialstaatlichen Unterstützungsleistungen sei, die die spezifischen Lebensweisen der „neuen Unterschicht“ hervorgebracht habe. Ihre Mitglieder seien nicht nur von Sozialleistungen abhängig, sie wären dazu auch dequalifiziert, verarmt, isoliert, demotiviert und konsumabhängig. Nicht Transferleistungen, sondern eine gezielte Beeinflussung der Lebensführungsweisen dieser Gesellschaftsmitglieder sei notwendig (vgl. dazu Kessler 2005). In einem Artikel des STERN-Magazins wird festgestellt, dass die „neue Unterschicht“ die Kontrolle „beim Geld, beim Essen, beim Rauchen, in der Partnerschaft, bei der Erziehung, in der gesamten Lebensführung“ verliere (STERN, 52/2004).

Die neoliberale Logik des „Fordern und Förderns“, die auf die Aktivierung der Bürger setzt und damit den Abbau wohlfahrtsstaatlicher Leistungen zu legitimieren versucht (vgl. Scherr 2006: 52), spiegelt sich nicht nur in der Hartz-Gesetzgebung wider. Betrachtet man familienpolitische Erklärungen zur Familienbildung, so findet sich auch dort die Rhetorik des „Forderns und Förderns“. Im Beschluss der Jugendministerkonferenz zum Stellenwert der Eltern- und Familienbildung heißt es:

„Die stärkere Betonung öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen bedeutet nicht, diesen Vorrang elterlicher Verantwortung für die Erziehung der Kinder zu schmälern. Diese ist vielmehr einzufordern und zugleich zu fördern. Steigende Anforderungen an die Qualität elterlicher Erziehung und zugleich schwierige Alltagsbedingungen, wie z.B. die Probleme bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, ergeben immer häufiger Belastungssituationen, in denen es Eltern schwer fällt, den Ansprüchen gerecht zu werden. Deshalb muss es möglich und selbstverständlich sein, sich durch Informations- und Bildungsangebote Erziehungskompetenz für die verschiedenen Lebens- und Entwicklungsphasen zu erwerben.“ (Jugendministerkonferenz 2003: 2)

Die Erziehung in der Familie soll nicht nur, wie es im KJHG §16 verankert ist, gefördert, sondern auch eingefordert werden. Die Formulierung suggeriert, dass dies notwendig sei und dass Eltern dieser Verantwortung möglicherweise nicht nachkommen. Betrachtet man die Argumentationslogik in diesem Zitat, so wird deutlich, dass gesellschaftlich bedingte Probleme in den privaten Bereich gerückt und individualisiert werden. So wird zwar darauf hingewiesen, dass Eltern „schwierige Alltagsbedingungen, wie z.B. die Probleme der Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ vorfinden, die Bearbeitung dieses Problems wird allerdings nicht dar-

in gesehen, die Rahmenbedingungen für eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu schaffen. Vielmehr sollen Eltern „Erziehungskompetenzen für verschiedenen Lebens- und Entwicklungsphasen“ erwerben, was gewissermaßen absurd ist, weil es nur wenig einleuchtet, inwiefern Erziehungskompetenzen schwierige Rahmenbedingungen kompensieren sollen.

Auch an anderen Stellen lässt sich zeigen, dass die Logik des „Fordern und Förderns“ mit dem dazugehörigen Menschenbild Einzug in die Familienbildungsdebatte erhalten hat. So wird im Zusammenhang mit der Forderung nach der Erreichbarkeit *aller* Eltern – also nicht nur der Mittelschichteltern – erörtert, dass Angebotsverbesserungen und verstärkt Methoden entwickelt werden müssen, „um gegenüber Eltern die Attraktivität von Bildungsangeboten, zum Beispiel durch besondere Formen der Honorierung oder durch die Verkopplung mit anderen Leistungen, zu steigern und Eltern gezielt zur Nutzung zu motivieren“ (Jugendministerkonferenz 2003: 3). Ähnlich der Berichterstattung zur „neuen Unterschicht“ werden hier Eltern als unmotiviert und träge dargestellt. Besondere Anreize – also das „Fordern“ – werden notwendig und könnten in Form von Honorierung und Druck umgesetzt werden. Was mit „Verkopplungen“ mit anderen Leistungen konkret gemeint ist, wird nicht erläutert, vorstellbar sind jedoch jegliche Arten von Sanktionen z.B. in Form von Kürzungen anderer Leistungen (z.B. des Kindergeldes). Vor diesem Hintergrund erscheint Familienbildung als ein Erziehungsprogramm für Eltern, von denen angenommen wird, dass sie die Erziehungsverantwortung für ihre Kinder nicht hinreichend übernehmen (wollen). Vor allem Eltern aus der so genannten „neuen Unterschicht“ werden als erziehungsunfähig und sogar als gefährlich für die Kinder dargestellt.

In diesem Zusammenhang spielt die Berichterstattung zu Fällen der Kindesvernachlässigung und Kindestötung ebenfalls eine Rolle. Obwohl die Zahl der getöteten Kinder in den letzten 25 Jahren um mehr als die Hälfte gesunken ist (vgl. Fuchs-Rechlin 2006: 3), häufen sich die Fälle in den Medien. Die Eltern der betroffenen Kinder werden dort in ähnlicher Weise charakterisiert wie die Angehörigen der „neuen Unterschicht“; sie leben in armen, verwahrlosten Verhältnissen, sind arbeitslos, drogenabhängig und psychisch krank. Welche Wirkung und welches Bild von Eltern in der Bevölkerung durch diese Berichterstattung erzeugt wird, ist nicht klar, zumindest aber lässt sich sagen, dass fälschlicherweise der Eindruck erweckt wird, als gäbe es mehr und mehr Eltern, die unfähig sind, sich um ihre Kindern zu kümmern, diese missbrauchen und sogar brutal töten.

Auch im Zusammenhang mit den Fällen der Kindstötung werden Familienbildungsangebote diskutiert. Die Schaffung von präventiven unterstützenden Angeboten für Eltern wird als eine Möglichkeit betrachtet, Kindstötungen entgegenzuwirken (vgl. dazu z.B. Hessische/Niedersächsische Allgemeine vom 04.11.2006). Die Erreichbarkeit ‚sozial benachteiligter‘ Eltern wird dabei als eine wichtige Aufgabe betrachtet, weil diese als besonders gefährlich für ihre Kinder eingestuft werden. Sendungen mit Titeln wie „Armut, Prügel, Totschlag – Gewalt in Familien als kommunale Herausforderung“ (Bayerischer Rundfunk, 05.12.2006) suggerieren, dass Armut und Gewalt unmittelbar zusammenhängen. Betrachtet man die Ergebnisse aus der Gewaltforschung, so lässt sich feststellen, dass elterliche Gewalt gegen Kinder in allen gesellschaftlichen Schichten vorkommt und der Gebrauch von Gewalt in der Erziehung nicht einer bestimmten Schicht primär zugeordnet werden kann (vgl. Busmann 2007: 643). Die Darstellungen in den Medien tendieren dazu, benachteiligten sozialen Gruppen negative Merkmale zuzuschreiben. Die Tatsache, dass soziale Ungleichheit besteht und Zugangschancen ungleich verteilt sind, wird meistens ausgeblendet.

In der Debatte um Familienbildung und die Erreichbarkeit ‚sozial benachteiligter‘ oder ‚bildungsferner‘ Schichten wird der Aspekt der sozialen Ungleichheit in Bezug auf Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsangeboten nicht thematisiert. Die Zielgruppe soll deswegen erreicht werden, weil ihr ein besonders hoher Unterstützungsbedarf zugesprochen wird und Gefahren für die kindliche Entwicklung gesehen werden. Weniger diskutiert wird, dass Zugangschancen zu Bildungsangeboten gerechter verteilt sein sollten.

### **1.2.3 Strategien zur Erreichbarkeit ‚sozial benachteiligter‘ Eltern**

In aktuellen Diskussionen um die Entwicklung der Angebote der Familienbildung spielt der Kooperations- und Netzwerkgedanke eine wichtige Rolle. Die Kooperation zwischen Familienbildung und anderen Angeboten bzw. Institutionen soll den komplexen Lebensbedingungen der Familien gerecht werden und den Zugang zu den von Familien benötigten Hilfen erleichtern. Kooperiert und vernetzt werden soll eigentlich mit allen, die Hilfe und Unterstützung für Familien anbieten, oder in anderer Weise mit Kindern und Eltern arbeiten. Unter dem Motto „Familienbildung hat viele Orte und Formen“ (Jugendministerkonferenz 2003) oder der Idee von „Erziehungspartnerschaften“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005b) wird auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit Krippen, Kindertageseinrichtungen, Horten, Schule, Ärzten, Hebammen, Familienferienangeboten, Kursen zur

Sprachförderung für MigrantInnen, beruflicher Bildung, Hilfen zur Erziehung, Beratungsstellen usw. hingewiesen.

Kooperation und Vernetzung werden als Strategien angesehen, möglichst viele Eltern, also vor allem auch ‚sozial benachteiligte‘ Eltern, zu erreichen. Inzwischen gibt es hierzu eine Vielzahl an Projekten, Modellen und Initiativen, die in den letzten Jahren und aktuell in Deutschland erprobt werden. Als Beispiele können die Initiative „Lokale Bündnisse für Familien“, die Familienzentren in Nordrhein-Westfalen, soziale Frühwarnsysteme oder Generationenhäuser genannt werden, innerhalb derer sich Familienbildung zu positionieren versucht.

Innerhalb des Kooperations- und Netzwerkzusammenhangs soll Familienbildung ihren „Mittelschichtcharakter“ verlieren und sich für alle Eltern öffnen. Dadurch, dass der Zugang nicht nur oder hauptsächlich durch die Familienbildungsstätte – in denen traditionell die Mehrzahl der Familienbildungsangebote stattfindet – gegeben wird, sondern z.B. wie im Fall der Familienzentren der Zugang zu Eltern durch eine Kindertageseinrichtung erfolgen soll, wird eine größere Erreichbarkeit aller Eltern vermutet. Inwiefern und ob ‚sozial benachteiligte‘ Eltern Zugang zu Familienbildungsangeboten durch ein Familienzentrum bekommen, ist damit allerdings noch nicht geklärt. Zahlen dazu gibt es meines Wissens nach nicht.

Warum aktuell eine „regelrechte Vernetzungseuphorie“ bzw. Vernetzung und Kooperation als „Zauberwort“ gelten, beschreibt Böllert folgendermaßen:

„Eine ‚Blütezeit‘ hat die Vernetzungsidee immer in Krisenzeiten, d.h. dann, wenn angesichts veränderter Problemlagen die Grenzen und die mangelnde Leistungsfähigkeit bisheriger Angebote offensichtlich werden und/oder die finanzielle/materielle Ausstattung der Angebote und Leistungen gekürzt werden soll. Vernetzung kann insofern auch bedeuten, Mehr mit Weniger leisten zu müssen“ (Böllert 2008: 61).

Dass Kooperation und Vernetzung nicht kostenlos sind, und diese auch nicht ohne weiteres reibungslos verlaufen, wird in politischen Stellungnahmen und Strategien nicht berücksichtigt. Dabei gibt es vielfache Hinweise, dass Zusammenarbeit in der Umsetzung schwierig ist. So macht Rietmann (2008) auf unterschiedliche Forschungsergebnisse aufmerksam, die Probleme von Kooperationen beschreiben. Ein Kooperationsproblem ist z.B., dass zwischen den beteiligten professionellen Systemen (z.B. Jugendhilfe und Gesundheitssystem) erhebliche Zieldivergenzen bestehen und dass unterschiedliche Aufgaben und Ziele zu unterschiedlichen Handlungsstrategien führen (vgl. Schweizer 1998). Des Weiteren können Kommunikations- und Sprachschwierigkeiten als typische Kooperationsprobleme beschrieben werden, da Ver-

treter unterschiedlicher Professionen über unterschiedliche Fachsemantiken verfügen, mit denen sie Phänomene beschreiben (vgl. Defila/Di Giulio 1996). Während man im Gesundheitswesen mit dem Krankheitsbegriff arbeitet, versucht man diesen Begriff in der Jugendhilfe zu vermeiden, um negative Etikettierung und Ausgrenzung zu vermeiden. Dies erzeugt Unterschiede in der fachlichen Praxis. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass mit steigender Vernetzung Systemwissen und Steuerungsleistungen sinken (vgl. Funke 2003).

Vernetzung von familienbezogenen Dienstleistungen erscheint zunächst als eine viel versprechende Strategie, Dienste für Familien zu bündeln und diese für möglichst viele Familien zugänglich zu machen. Wenn Kinder und Familien jedoch eine funktionierende integrative Dienstleistung erhalten sollen, so darf nicht außer Acht gelassen werden, dass dieser Dienstleistungsansatz zunächst erst entwickelt werden muss und eben auch kostet.

### **1.3 Familienbildung als ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe für werdende Eltern und Eltern mit Kleinkindern**

#### **1.3.1 Gesetzliche Verankerung und Formen**

Familienbildung als ein Angebot der „allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie“ ist ein Angebot im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), das sich explizit an Familien beim Übergang zur Elternschaft wendet. Das Angebot richtet sich zum einen an zukünftige Eltern und soll demgemäß „junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten“ (KJHG §16, Abs.2). Des Weiteren sollen durch das Angebot Mütter, Väter und andere Erziehungsberechtigte in ihrer Erziehungsverantwortung unterstützt werden. Zielgruppe ist hierbei zwar nicht nur Eltern und Erziehungsberechtigte mit Säuglingen und Kleinkindern, in der Praxis zeigt sich jedoch eine Dominanz gerade dieser Gruppe gegenüber von Eltern und Erziehungsberechtigten mit Kindern im Schulalter oder mit Jugendlichen (s. 1.3.3).

Familienbildungsangebote sollen „auf die Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituation eingehen“ und „Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe besser befähigen“ (KJHG §16, Abs. 2). Familienbildung ist als ein präventives Angebot verankert und richtet sich potenziell an alle Eltern. Es geht nicht, wie z.B. die „Hil-



fen zur Erziehung“ (KJHG, §27), von konkreten und verfestigten Problemlagen der AdressatInnen aus, und ist auch nicht einzelfallorientiert. Vielmehr nehmen Familienbildungsangebote die allgemeine Benachteiligung von Familien in unserer Gesellschaft zum Ausgangspunkt.

Familienbildung ist im Spannungsfeld von präventiver Kinder- und Jugendhilfe und Erwachsenenbildung anzusiedeln. Als ein Angebot der Jugendhilfe richtet sie sich je nach Angebotsform an einzelne Familienmitglieder oder an die gesamte Familie. Im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe werden also sowohl Eltern als auch Kinder angesprochen, aus der Perspektive der Erwachsenenbildung richtet sich das Angebot ausschließlich an Erwachsene.

Es lassen sich grundsätzlich drei Formen von Familienbildung unterscheiden (vgl. Textor 2001: 3). Die *institutionelle Familienbildung* findet hauptsächlich in Familienbildungsstätten, in Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung, in Kindertagesstätten, Jugendämtern und kirchlichen Institutionen statt. Bei dieser Angebotsform sind Vorträge, Kurse/Seminare und Gesprächskreise dominant. Die *informelle Familienbildung* umfasst den Erfahrungsaustausch von Eltern im Rahmen von Selbsthilfegruppen und Initiativen ohne professionelle Anleitung. Hierzu zählt auch die Familienselbsthilfe, die z.B. Stillgruppen und Mütterzentren beinhaltet. Mit *medialer Familienbildung* ist der Einsatz von unterschiedlichen Medien gemeint, die sich explizit der Familienbildung widmen. Als ein wichtiges Angebot der medialen Familienbildung ist der Elternbrief zu nennen, der hauptsächlich vom Amt für Kinder, Jugendliche und Familien versandt wird. Die vorliegende Studie untersucht den Bereich der institutionellen Familienbildung aus der Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe.

Der institutionellen Familienbildung kommt insofern eine besondere Rolle zu, als diese Form den größten Anteil des Familienbildungsangebots darstellt. Die Familienbildungsstätte ist die einzige Institution der Familienbildung, die in größerer Zahl MitarbeiterInnen beschäftigt (vgl. Textor 2002: 156). Familienbildungsstätten konzentrieren ihr Bildungsangebot schwerpunktmäßig auf die Zielgruppe Familie, während in Einrichtungen der Erwachsenenbildung die Familie nur eine Zielgruppe von vielen ist. Im Jahr 2003 gab es in Deutschland 507 Familienbildungsstätten, die meisten davon in den alten Bundesländern (vgl. Pettinger/Rollik 2005: 135)

Die rechtlichen Grundlagen für die öffentliche Förderung von Familienbildungseinrichtungen sind sowohl im Kinder- und Jugendhilfegesetz als auch in den Weiterbildungs- bzw. Erwach-

senenbildungsgesetzen der Länder verankert. Der im KJHG formulierte Länderrechtsvorbehalt führt dazu, dass die einzelnen Länder unterschiedliche Regelungen besitzen. In den meisten Ländern gibt es eigene Ausführungsgesetze zum KJHG, in Bayern, Brandenburg und im Saarland gibt es keine eigenen Ausführungsgesetze zum KJHG, hier wird Familienbildung nach Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsgesetzen geregelt. In Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Hessen gibt es Regelungen sowohl nach dem KJHG als auch nach den Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsgesetzen (vgl. ebd.: 8). Die Förderung durch die Jugendhilfe oder die Erwachsenenbildung hat Konsequenzen für die Gestaltung der Familienbildung. Erfolgt die Förderung durch die Erwachsenenbildung, so richtet sich das Angebot ausschließlich an Erwachsene; Angebote, die auch Kinder mit einbeziehen (z.B. Eltern-Kind-Gruppen) fallen dabei heraus.

Insgesamt muss festgestellt werden, dass die gesetzlichen Grundlagen zu uneinheitlichen Regelungen der Familienbildung führen. Die Gestaltung der Familienbildung ist von den verfügbaren Haushaltsmitteln des Landes abhängig, aber auch von der jeweiligen Jugendhilfeplanung. Durch die Bestimmung eines mittelfristigen Bedarfs durch die Jugendhilfeplanung könnten die Soll-Vorschriften des KJHGs als Pflichtaufgabe interpretiert werden (vgl. ebd.: 9). Um das Angebot zu etablieren ist es also notwendig, die Träger der Familienbildung frühzeitig an der Jugendhilfeplanung zu beteiligen, um somit auf die Gestaltung Einfluss zu nehmen. In manchen Bundesländern ist diese Bedingung nicht erfüllt. So hat Walter (2000) in einer Studie aufgezeigt, dass sich in Bayern mehr als die Hälfte der Jugendhilfeausschüsse noch nie mit Familienbildung befasst hatte.

Die oben beschriebenen politischen Diskussionen um Familie, deren Unterstützungsbedarf und die Notwendigkeit von Familienbildung haben keine Auswirkungen auf die gesetzlichen Regelungen von Familienbildung in Richtung auf eine verbindliche und bessere finanzielle Gestaltung des Angebots bewirkt.

### **1.3.2 Aufgaben**

Familienbildung verfolgt heute das Ziel, Familien durch überwiegend bildende Angebote zu unterstützen und sie in ihrer Erziehungskraft zu stärken. Die definierten Aufgaben und Ziele der Familienbildung müssen in ihrem zeitgeschichtlichen Kontext betrachtet und bestimmt werden. Die institutionelle Familienbildung blickt inzwischen auf eine 90-jährige Geschichte zurück, die Anfänge führen in das Jahr 1917, als die erste Mütterschule in Stuttgart durch Lui-

se Lampert gegründet wurde (vgl. Schymroch 1989). Die Mütterschule wird heute meistens Familienbildungsstätte genannt, die Umbenennung erfolgte in den 60er und 70er Jahren, als im Zuge der Frauen- und Studentenbewegung die traditionelle Frauenrolle und ihre alleinige Zuständigkeit für die Familie hinterfragt und kritisiert wurden. Nichtsdestotrotz muss festgestellt werden, dass die Ursprungsidee der institutionellen Familienbildung, die auf die Bildung von Müttern abzielte, bis heute spürbar ist.

An Schymrochs (1989) Darstellung der Geschichte der Familienbildungsstätte von ihren Anfängen bis in die 80er Jahre lässt sich erkennen, wie stark die Aufgaben der Mütter- bzw. Familienbildung vom jeweiligen Frauen- und Familienbild ihrer Zeit abgeleitet wurden. Die Frauen- und Familienbilder waren und sind jeweils durch (Familien-) Ideologien der jeweiligen Zeit, aber auch durch politische Interessen sowie durch die Analyse der Lebensbedingungen von Frauen und Familien geprägt.

Die zentralen Aufgaben der gegenwärtigen Familienbildung sind die Förderung der Beziehungskompetenzen sowie der Erziehungsarbeit in der Familie und die Angebote richten sich auf die private Lebensführung (vgl. Textor 2007: 369). Im Mittelpunkt stehen Bildungsangebote, wobei Bildung und Beratung oft ineinander übergehen (vgl. Textor 2001: 4). Familienbildungsangebote sollen sowohl informieren als auch die Handlungskompetenzen der Familienmitglieder erweitern. Eine weitere wichtige Aufgabe ist es zudem, die Erwachsenen für die Bedürfnisse des Kindes zu sensibilisieren.

Familienbildung versteht sich als ein Bildungsangebot, Familie und Partnerschaft leben zu lernen (vgl. ebd.: 1). Analysen und (demographische) Bestandsaufnahmen familialer Wandlungstendenzen dienen der Familienbildung als Orientierung und Ansatzpunkt für die Bildungsarbeit. Die Individualisierungsthese von Ulrich Beck (1986; 1994), die damit einhergehende Pluralisierung der Lebens- und Familienformen, der Wandel sozialer Rollen, Werte und Leitbilder sind dominante Erklärungsansätze für den sozialen Wandel von Familie, Ehe und Partnerschaft. Die implizite These der Familienbildungsarbeit ist, dass dieser Wandel die Gestaltung des Familienlebens schwieriger macht und mit Herausforderungen für Familien verbunden ist.

Sowohl der Blick in die Vergangenheit als auch in die Gegenwart zeigt, dass Familienbildung stets an gesellschaftliche Problemlagen und Problembeschreibungen anknüpft, die Familien

oder einzelne Familienmitglieder betreffen. Die Problemdefinition erfolgt jedoch nicht durch die Familien selbst, sondern durch fachliche und politische Diskurse, die sich zudem gegenseitig bedingen können. So hat z.B. die politische Debatte um PISA Eingang in die fachliche Familienbildungsdiskussion erhalten, was sich auch in einer Neubestimmung von Aufgaben von Familienbildung niedergeschlagen hat. Familienbildung sieht es heute als ihre Aufgabe an, der Benachteiligung von Kindern im Bildungssystem entgegenzuwirken, indem sie Eltern mit Kompetenzen ausstattet, die diese Benachteiligung vermindern sollen.

Die Idee der Familienbildung, Eltern mit Kompetenzen auszustatten, um negativen Entwicklungen entgegenzuwirken, ist so alt wie die Familienbildung selbst. Die erste Mütterschule ist unter anderem vor dem Hintergrund der hohen Säuglingssterblichkeit entstanden und hatte zum Ziel, Müttern Kenntnisse über Schwangerschaft, Geburt sowie Kinderpflege und Erziehung zu vermitteln (vgl. Schymroch 1989: 12). Familienbildung hatte von Beginn an auch die Sicherung des Kindeswohls zum Ziel, jedoch nicht ausschließlich. Die erste Mütterschule sollte eine Bildungsstätte für Frauen und Mütter sein und die Gründerin Luise Lampert betonte, dass die Mütterschule keine fürsorgerische Funktion habe, sondern eine Bildungsaufgabe verfolge. Damit grenzte sie die Einrichtung von anderen ab, bei denen der fürsorgerische Charakter im Mittelpunkt stand, wie z.B. bei den um die Jahrhundertwende entstandenen Säuglings- und Mütterberatungsstellen<sup>2</sup> (vgl. ebd.). Die Gründung der Mütterschulen verfolgte zudem noch ein weiteres Ziel: Es sollten sozialpädagogische Berufsfelder für Frauen erschlossen werden, um ihre Berufstätigkeit zu etablieren.

Die Aufgaben der Familienbildung wurden bisher nur sehr bedingt durch die Sicht der AdressatInnen bestimmt, zumindest existieren bisher kaum Untersuchungen, die die Perspektive der AdressatInnen erforschen. Aktuell wird eher umgekehrt der erzieherische Unterstützungsbedarf von der Politik an die Familien herangetragen. Familienbildung muss hierbei kritisch hinterfragen, inwiefern Aufgaben an sie herangetragen werden, die gerade der Logik der Privatisierung von Problemen folgen.

---

<sup>2</sup> Mütterberatungsstellen sind ebenfalls entstanden, um die Säuglingssterblichkeit zu reduzieren. Die Hauptaufgaben sind erzieherische Tätigkeit, Aufklärungsarbeit, Belehrung und Beratung der einzelnen Mütter. Diese Aufgaben unterscheiden sich nicht wesentlich von denen der Mütterschule. Im Gegensatz zu der Mütterschule ist die Beratungsarbeit jedoch am Einzelfall orientiert, und sie widmet sich einer sorgfältigen Untersuchung des Zustandes des Kindes, während die Mütterschule das Angebot in Kursform gestaltet und eher mit der Volkshochschule vergleichbar ist (vgl. Schymroch 1989: 137).

Eine Aufgabenbestimmung der Familienbildung ist auch deswegen schwierig, weil sie stets von zwei Perspektiven aus gedacht und gestaltet wird, der Perspektive der Jugendhilfe und der Erwachsenenbildung. Diese Doppelverortung spiegelt sich in unterschiedlichen institutionellen, rechtlichen und inhaltlichen Bezügen wider. Familienbildung ist durch uneinheitliche Regelungen (s. 1.3.1), aber auch durch inhaltliche Unschärfen gekennzeichnet. Im Spannungsfeld von Jugendhilfe und Erwachsenenbildung spielen in der Familienbildung sowohl der Aspekt der Bildung Erwachsener als auch der Fürsorgegedanke eine Rolle. Nach Mengel unterscheidet sich der pädagogische Arbeitsauftrag von Erwachsenenbildung und Jugendhilfe dahingehend, „ob er auf die freiwillige Bildung von Eltern als erwachsenen Lernern oder die Sicherung des Kindeswohls fokussiert“ (Mengel 2007: 28). Diese Zuordnung von freiwilliger Bildung zur Erwachsenenbildung sowie von Sicherung des Kindeswohls zur Jugendhilfe erscheint einerseits schlüssig, ist gleichzeitig aber in Bezug auf die Jugendhilfe missverständlich und nicht zeitgemäß. Die Formulierung legt die Vermutung nahe, Jugendhilfe fokussiere weder Bildung, noch sei sie freiwillig. An dieser Stelle soll nicht der Kontrollcharakter von Jugendhilfe geleugnet werden, der in bestimmten Angeboten der Jugendhilfe sicherlich stärker zum Ausdruck kommt als in anderen. Doch spätestens seit der Einführung des KJHG ist die Umorientierung der Jugendhilfe vom Fürsorgegedanken zu sozialpädagogischen Sozialleistungen sichtbar sowie die Bedeutung von präventiven Angeboten, die auf Freiwilligkeit beruhen und in denen der Bildungsgedanke eine wesentliche Rolle spielt.

Resümiert werden muss, dass sich die Bestimmung der Aufgaben von Familienbildung diffus gestaltet. Von einer professionellen autonomen Aufgabenbestimmung kann vor dem Hintergrund politischer Einmischung nicht ausgegangen werden. In aktuell beschriebenen Aufgaben von Familienbildung spiegeln sich traditionelle Konzepte und Ursprungsideen der Familienbildungsstätte sowie (politische) Bedarfsanalysen in Bezug auf Familienleben wider. Eine professionelle und theoriegeleitete Aufgaben- und Funktionsbestimmung von Familienbildung steht noch aus. Diese wird vor dem Hintergrund der Gefahr der Instrumentalisierung von Familienbildung umso notwendiger.

### **1.3.3 Angebote und TeilnehmerInnenstruktur**

In den Familienbildungsstätten findet man ein Angebot, das von Eltern-Kind-Gruppen über Gesundheitsbildung, kreatives und musikalisches Gestalten, Erziehung, textiles Gestalten, Geburtsvor- und -nachbereitung, Hauswirtschaften bis hin zu Themen wie Selbsterfahrung, Religion, Ökologie oder berufliche Bildung reicht. Eltern-Kind-Gruppen spielen hierbei je-

doch eine besondere Rolle, denn sie nehmen bereits seit vielen Jahren und auch aktuell im Vergleich zu anderen Angeboten den größten Stellenwert und Umfang ein: 1994 haben fast alle Familienbildungsstätten, die von Schiersmann (1998) befragt wurden, Eltern-Kind-Gruppen mit höchster Stundenzahl – im Vergleich zu anderen Kursen – angeboten. Schiersmanns Befragung gibt Hinweise darauf, dass in der ersten Hälfte der 90er Jahre ein beträchtlicher Ausbau dieses Angebots stattgefunden hat – sie spricht in diesem Zusammenhang sogar von einem „Boom“ von Eltern-Kind-Gruppen – und auch eine neue Bestandsaufnahme im Bereich familienbezogener Präventionsangebote von Lösel (2006)<sup>3</sup> zeigt, dass Eltern-Kind-Gruppen in Familienbildungsstätten sehr viel häufiger angeboten werden als andere Angebote.

Eltern-Kind-Gruppen bilden also den Kernbereich der institutionellen Familienbildung, sie sind nicht vorab thematisch definiert und werden von Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern besucht. Den größten Anteil der TeilnehmerInnen machen also Eltern mit Kindern zwischen 0-3 Jahren aus. Die zweitgrößte Gruppe bilden TeilnehmerInnen, die ein Kind erwarten und einen Geburtsvorbereitungskurs besuchen, also AdressatInnen beim Übergang zur Elternschaft (vgl. Schiersmann et al. 1998: 74).

Allerdings wird das Angebot hauptsächlich von TeilnehmerInnen besucht, die bestimmte Merkmale erfüllen. Es sind zum ersten vor allem Mütter, die erreicht werden, Väter bilden in der Familienbildung eine Minderheit. Schiersmann (1998) nennt in ihrer Untersuchung einen Anteil von 7 Prozent, in der Stichprobe von Lösel (2006) lag der mittlere Männeranteil bei 16,7 Prozent. Die Zahlen beider Erhebungen sind jedoch nicht direkt miteinander vergleichbar, weil Schiersmann sich ausschließlich auf die Familienbildungsstätten konzentriert, während Lösel auch andere Einrichtungen einbezieht. Beide Studien zeigen jedoch deutliche Trends auf. In Lösels Studie wird deutlich, dass insbesondere Eltern-Kind-Gruppen fast ausschließlich von Frauen besucht werden (vgl. 2006: 79). Zum zweiten erreicht Familienbildung vor allem ‚bildungsgewohnte‘ Mütter, in diesem Zusammenhang wird auch von der ‚Mittelschichtorientierung‘ der Familienbildung gesprochen. In Schiersmanns Studie ist der Anteil der TeilnehmerInnen mit einem Hauptschulabschluss im Vergleich zu höheren Abschlüssen

---

<sup>3</sup> Diese Bestandsaufnahme berücksichtigt nicht das gesamte Angebot der Familienbildung, sondern fokussiert ausschließlich familienbezogene Präventionsangebote. Gemeint sind damit Angebote, die direkt oder indirekt die Erziehungskompetenz in Familien fördern sollen und kursartig organisiert sind (z.B. Eltern-Kind-Gruppen, Erziehungskurse, Paarkurse). Im Gegensatz zu Schiersmanns Untersuchung von 1998 wurden nicht nur Familienbildungsstätten berücksichtigt, sondern auch andere Institutionen, die Angebote im Elternbildungsbereich organisieren (z.B. Beratungseinrichtungen, selbsthilfeorientierte Vereine oder Einrichtungen der Erwachsenenbildung).

relativ gering, er beträgt 20 Prozent (vgl. 1998: 113). TeilnehmerInnen ohne Schulabschluss tauchen in der Auflistung gar nicht auf. In der Untersuchung von Lösel wird nicht auf den Schulabschluss der TeilnehmerInnen Bezug genommen, sondern auf die Schichtzugehörigkeit<sup>4</sup>. Im Durchschnitt ergab sich hierbei ein „Unterschichtenanteil“ von 15,1 (vgl. Lösel 2006: 82). Zum dritten ist eine Dominanz der klassischen Kleinfamilie in der Familienbildung zu verzeichnen. In Schiersmanns Untersuchung waren 75 Prozent der Teilnehmerinnen verheiratet, die meisten von ihnen konzentrierten sich auf die Familie und gingen keiner oder einer Teilzeitbeschäftigung nach. Lediglich 18 Prozent waren Vollzeit erwerbstätig (vgl. 1998: 114). Bei Lösel findet man dazu keine Angaben. Zum vierten wird kritisiert, dass Familienbildung vor allem deutsche Familien erreicht. Wie hoch der Anteil ausländischer Familien tatsächlich ist, lässt sich jedoch kaum sagen. In beiden Untersuchungen werden in Bezug auf die TeilnehmerInnenzusammensetzung keine Angaben dazu gemacht. Ausländische Familien sowie Familien mit Migrationshintergrund werden als eine Zielgruppe in besonderer Lebenslage oder als Familien mit strukturellen Belastungen charakterisiert. Ungefähr ein Drittel der familienbezogenen Bildungsmaßnahmen in Deutschland adressieren Zielgruppen mit besonderen Belastungen, davon richten sich 25,5 Prozent der Maßnahmen an Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Lösel 2006: 85). Ob sie diese Zielgruppen tatsächlich erreichen, ist damit noch nicht gesagt.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Angebote der Familienbildung vor allem deutsche, verheiratete und gebildete Frauen erreichen. Dieser Aspekt wird seit Jahren stark kritisiert.

### **1.3.4 Zum Bildungsverständnis der Familienbildung**

Dass Angebote der Familienbildung, wie der Name selbst sagt, Bildungsangebote sind, wurde von Beginn an betont. Die Gründerin der Mütterschule grenzte die Einrichtung gegenüber Beratungseinrichtungen ab und verwies auf die Vergleichbarkeit mit der Volkshochschule. Was jedoch das spezifisch Bildende ist, wurde nicht expliziert. Dass es sich bei der Einrichtung um eine Bildungseinrichtung handelt, wird zunächst durch den Begriff *Mütter-Schule* gekennzeichnet. Später wird der Begriff ‚Schule‘ ersetzt und aus der *Mütter-Schule* wurde nicht die Familien-Schule, sondern die Familienbildungsstätte. Wie diese begriffliche Verschiebung zustande kommt, bleibt ungeklärt, verwiesen wird ausschließlich auf die Umände-

---

<sup>4</sup> Die Schichtzugehörigkeit der TeilnehmerInnen wurde von den befragten KursleiterInnen geschätzt. Worauf diese Schätzung beruht, wird nicht ersichtlich.

nung von Mütter (-schule) auf Familien (-bildungsstätte), womit die Erweiterung des Adressa-Innenkreises auf die gesamte Familie signalisiert werden sollte.

Eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff oder dem Bildungsverständnis von Familienbildung ist nicht zu finden, was insofern verwunderlich ist, als der Name selbst auf Bildung verweist. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass Familienbildung bisher über eine unzureichende theoretische Fundierung verfügt. Schymroch begründet dieses Theoriedefizit mit personellen, strukturellen und institutionellen Bedingungen; die Mitarbeiterinnen aus dem Bereich der Familienbildung hatten keine wissenschaftliche Ausbildung, die Dachverbände stellten den Erfahrungsaustausch zwischen den Mitarbeiterinnen in den Mittelpunkt und nicht so sehr eine theoretische Auseinandersetzung mit der Arbeit. Zudem fehlte eine Arbeitsstelle oder ein Forschungsinstitut (vgl. Schymroch 1989: 87). Sicherlich hat sich die Situation inzwischen in mancherlei Hinsicht verändert, so hat beispielsweise der Akademisierungsgrad unter den Mitarbeiterinnen zugenommen<sup>5</sup> und auch ist das wissenschaftliche Interesse an Familienbildung gestiegen<sup>6</sup>. Nichtsdestotrotz ist die Forschungslage in diesem Bereich mager, eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsverständnis der Familienbildung findet hierbei nicht statt. Einen Anhaltspunkt dazu findet man lediglich in einer veröffentlichten Arbeitshilfe vom Landschaftsverband Rheinland und Landschaftsverband Westfalen-Lippe (1997). Hier wird herausgestellt, dass sich das Bildungsverständnis der Familienbildung an den Kriterien orientiert, die im 8. Jugendbericht für eine perspektivisch-lebensweltorientierte Jugendhilfeplanung beschrieben worden sind. Als erstes wird die *Lebensweltorientierung und Prozessorientierung* genannt. Erläutert wird hierzu, dass die Bildungsziele in einem Prozess organisierten Lernens aus der Lebenssituation eigenständig entwickelt und nicht sozusagen von außen vorgegeben werden. Die Bildungsarbeit nimmt also den Lebenszusammenhang der Familie selbst zum Ausgangspunkt und nicht vorausdefinierte Problemlagen oder bestimmte Defizite. Die Lebensbedingungen selbst werden als Lernfeld betrachtet; Familienbildung interessiert sich für die Lernbedingungen sowie Lerninhalte von Familien und sieht diese im Kontext eines lebenslangen Bildungsprozesses. Als zweites wird die *Entwicklungsorientierung* genannt. Hierbei wird ein bestimmtes Menschenbild beschrieben, von dem die Familienbildung ausgeht: Menschen werden als aktive Subjekte ihrer eige-

---

<sup>5</sup> Ein hoher Akademisierungsgrad ist vor allem unter den hauptamtlichen Mitarbeiterinnen zu finden, diese machen jedoch nur einen geringen Anteil der Mitarbeiterinnen aus. Honorarkräfte, die nebenberuflich tätig sind und einen hohen Prozentsatz der Mitarbeiterinnen ausmachen, verfügen seltener über eine akademische Ausbildung (vgl. Schiersmann et al. 1998).

<sup>6</sup> Prominent sind hier die zwei bereits erwähnten groß angelegte Studien, die eine Bestandsaufnahme in der Familienbildung anstreben, um die aktuelle Situation von Familienbildung zu erfassen (vgl. Schiersmann et al. 1998 und Lösel 2006).



nen, selbst gestalteten Entwicklung betrachtet. Unabhängig vom Alter, Geschlecht, ökonomischen oder anderen Bedingungen sind Menschen in der Lage – nach Maßgabe selbst bestimmter Ziele – ihre Kompetenzen zu erweitern und ihre Persönlichkeit zu entfalten. Das dritte Kriterium ist die *Sozialraumorientierung und Zielgruppenorientierung*. Erläutert wird hierzu, dass Familienbildung mit ihrem Angebot gezielt Familien in besonderen Lebenslagen sowie benachteiligte Familien berücksichtigt. Durch besondere Angebote soll die Isolation von Familien aufgebrochen werden, die Angebote sollen Unterstützung bieten, Hilfe zur Selbsthilfe sowie Krisenintervention ermöglichen. Das Angebot ist zudem stadtteilorientiert zu gestalten. Als viertes wird die *Beteiligung und Mitwirkung* genannt. Diese Kriterien fließen in die Bildungsarbeit insofern ein, als Familienbildung ein Forum für die gesamte Familie darstellen soll, in der Fragen und Interessen hinsichtlich des Familienlebens ausgetauscht werden können und diese von den TeilnehmerInnen eingebrachten Fragestellungen in der Weiterentwicklung des Angebots berücksichtigt werden. Als fünftes und letztes Kriterium für die Bildungsarbeit wird die *Einmischung und Vernetzung* genannt. Familienbildung will in ihrer Arbeit Fragestellungen und Themen aus allen für die Familie relevanten gesellschaftlichen Bereichen aufgreifen und Familien dazu ermutigen, sich mit gesellschaftlichen Zusammenhängen auseinanderzusetzen und ihre Interessen öffentlich zu vertreten. Kooperationen zwischen unterschiedlichen Institutionen werden als notwendig angesehen, um familienfreundliche Strukturen aufzubauen.

In diesem hier beschriebenen Bildungsverständnis von Familienbildung werden zum einen Aspekte eines subjektorientierten und lebensweltbezogenen Bildungsansatzes genannt, zum anderen werden Strategien formuliert, wie diese Bildungsarbeit zu verwirklicht ist. Hierbei werden Widersprüche deutlich. Einerseits wird durch den Bezug auf das Kriterium der Lebensweltorientierung gefordert, dass Bildungsziele eigenständig von den AdressatInnen entwickelt werden und nicht vordefinierte Problemlagen oder Defizite den Ausgangspunkt der Bildungsarbeit bilden. Auf der anderen Seite werden in Bezug auf die Kriterien der Sozialraumorientierung und Zielgruppenorientierung besondere Problemlagen von Familien benannt (z.B. Familien aus sozialen Brennpunkten, Ein-Eltern-Familien, Arbeitslose) und sollen in der Bildungsarbeit berücksichtigt werden. Hierbei bilden also durchaus vordefinierte Problemlagen den Ausgangspunkt der Bildungsarbeit. Irreführend ist hierbei eine implizite Unterscheidung von Familien: Zum einen Familien, die Benachteiligung erfahren, weil Familie generell zu einer strukturell benachteiligten Gruppe in der Gesellschaft gehört, zum anderen Familien mit besonderen Problemlagen. Diese Unterscheidung suggeriert, dass die besonderen Prob-

lemlagen nicht aus struktureller Benachteiligung resultieren würden, sondern andere Ursprünge hätten.

Das dargestellte Bildungsverständnis spiegelt die Schwierigkeiten und Widersprüche wider, mit denen Familienbildung – aber auch andere Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe – konfrontiert ist. Einerseits sollen Bildungsansprüche des Subjekts ernst genommen sowie Rahmenbedingungen für die Verwirklichung geschaffen werden. Andererseits werden gesellschaftliche Ansprüche und Anforderungen an Familienbildung herangetragen, z.B. in der Form, dass Familienbildung gesellschaftlich verursachte Notlagen von Familien auffangen soll. Familienbildung hat bisher nur unzureichend Stellung zu ihrem Verständnis von Bildung bezogen. Ungeklärt bleibt, was genau unter Bildung verstanden wird und damit auch, wie viel Bildung in Familienbildung steckt. Die Klärung des Bildungsbegriffs ist insofern wichtig, als im öffentlichen Diskurs ein schulisch verengtes Verständnis von Bildung vorherrscht und Bildung anhand von gesellschaftlichen Qualifikationserfordernissen bestimmt wird. Nach Sting (2002) bietet solch eine Bestimmung des Bildungsbegriffs für die Kinder- und Jugendhilfe nur wenige Anhaltspunkte. Jugendhilfe wäre in Bezug auf diesen Bildungsbegriff ausschließlich auf einen kompensatorischen Charakter reduziert und ausschließlich als ‚Normalisierungsarbeit‘ zu beschreiben. Dem schulisch verengten Bildungsbegriff stehen nicht-funktional gedachte Bildungskonzepte gegenüber, bei denen Selbstbildungsprozesse im Mittelpunkt stehen und bei denen es um die Konstitution eines umfassenden Subjekt-Welt-Verhältnisses geht (vgl. Sting 2002: 377). In Gegensatz zu dem schulisch verengten Bildungsbegriff, bei dem es um die Übernahme des Konkurrenz- und Leistungsprinzips geht, wird in nicht-funktionalen Bildungskonzepten, die an kritische Bildungstheorien anknüpfen, Bildung als ein Anstoß zur Reflexion, als Basis für die Möglichkeit der Selbstverwirklichung gesehen. Mit Hilfe von Bildung setzt sich das Subjekt in eine Beziehung zur Gesellschaft und Kultur.

Eine Positionierung der Familienbildung zu ihrem Bildungsverständnis müsste deutlich machen, wie im Rahmen eines subjekt- und lebensweltorientierten Bildungsansatzes mit gesellschaftlichen Anforderungen, die an die Familienbildung herangetragen werden, umgegangen wird. Wenn gesellschaftliche Anforderungen an Familie oder Eltern in Qualifikationen übersetzt werden – egal ob Qualifikationen für zukünftige Bräute<sup>7</sup> oder Elternkompetenzen – und

---

<sup>7</sup> Hierbei beziehe ich mich auf die Bräutekurse, die in den 50er Jahren von Familienbildungsstätten angeboten wurden. In dem Kurs konnten Bräute unter anderem eine Grundausbildung in Kochen, Nähen, Säuglingspflege und Heimgestaltung erhalten (vgl. Schymroch 1989: 65).

die Vermittlung dieser Qualifikationen an die Familienbildung delegiert wird, um gesellschaftlichen Schief lagen entgegenzuwirken, so bleibt fraglich, welche Rolle hierbei Bildungs- und Reflexionsprozesse der AdressatInnen spielen.

### **1.3.5 Herausforderungen und neue Konzepte**

Die Erreichbarkeit bestimmter Zielgruppen wird in der fachlichen Diskussion um Familienbildung als eine wichtige Herausforderung hervorgehoben. Auch hier geht es vor allem um die Zielgruppe ‚sozial benachteiligte‘, ‚bildungsferne‘ und ausländische Familien, aber auch Männer und Väter sollen verstärkt erreicht werden. In politischen Diskussionen spielt die Erreichbarkeit von Männern und Väter hingegen keine dominante Rolle, vermutlich deswegen, weil das traditionelle Familienbild mit Müttern als Hauptverantwortlichen für Familie und Kinder sich immer noch großer Beliebtheit erfreut.

Im Zusammenhang mit der Erreichbarkeit der unterrepräsentierten Gruppen wurden unterschiedliche Aspekte thematisiert. Bereits Anfang der 80er Jahre stellte Schiemann fest, dass Eltern- und Familienbildung die „sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen faktisch ausschließt, während sie sich für die (relativ) privilegierten Gruppen immer attraktiver macht“ (Schiemann 1984: 154). Durch zunehmende Bürokratisierung und Verschulung würde diese Tendenz verstärkt. Auf die Notwendigkeit von Entwicklung neuer Methoden sowie die Notwendigkeit der Reflexion des professionellen Handelns wurde ebenfalls hingewiesen. So konstatiert Gilles-Bacciu, dass die Marktsituation der Familienbildung, aber auch gewisse professionstypische Neigungen der Mitarbeiterschaft eine Orientierung des Programms an zahlungskräftigen bildungsgewohnten Gruppen und ihren Bildungswünschen bewirkt (vgl. Gilles-Bacciu 1995: 26). Pettinger und Bäcker-Braun beschreiben, dass ‚Risikogruppen‘ nur durch neue Wege der Ansprache und Gewinnung sowie durch inhaltliche Ausrichtung und didaktische Überlegungen für Familienbildungsangebote gewonnen werden können (vgl. 2003: 87).

Als eine Herausforderung wird die Überwindung mittelschichtorientierter Strukturen betrachtet, die sich innerhalb von Familienbildungsangeboten finden lassen. Natürlich kann in diesem Zusammenhang nicht übersehen werden, dass die häufig erhobenen TeilnehmerInnengebühren auch eine Zugangsbarriere gerade für zahlungsschwache Familien darstellen. Vermutet werden kann allerdings, dass mehrere Faktoren den Ausschluss befördern. Die Frage nach Zugangsbarrieren oder Ausschlussmechanismen ist eine Frage, die die AdressatInnenforschung berührt. Der Einbezug der AdressatInnenperspektive, die nicht nur auf die Frage des

Zugangs reduziert werden kann, wird verstärkt gefordert und als eine Bedingung gesehen, das Angebot weiter zu entwickeln.

In der Praxis werden neue Strategien und Konzepte erprobt – meist in Form von Projekten und Programmen – um Zugang zu ‚sozial benachteiligten‘ Familien mit Kleinkindern zu erhalten. Einige dieser Angebote setzen auf die Gehstruktur und versuchen Familien durch Hausbesuchsprogramme zu erreichen (z.B. HIPPY-Programm oder Opstapje). Die Vernetzungs- und Kooperationsstrategie wird auch zunehmend verfolgt. In Anlehnung an die Idee der englischen Early Excellence Centres wird eine Vernetzung zum einen mit unterschiedlichen Diensten für Familien, zum anderen aber auch unter den Familien selbst, im Sinne des Aufbaus eines sozialen Netzwerks, angestrebt (z.B. Projekt „Sure Start“ in Münster oder Familienzentrum Schillerstraße in Berlin). Das englische Modell gibt aber auch Anstöße bezüglich der Methoden, die in der pädagogischen Praxis eingesetzt werden. Hierbei werden unterschiedliche Methoden der Beobachtungen von Kindern erprobt – unter anderem Photo- und Videoarbeit – die auch als Reflexionsgrundlage für das pädagogische Gespräch mit Eltern dienen.

Eine Übersicht über die Konzepte der Elternbildung findet sich bei Tschöpe-Scheffler (2005). Betrachtet man die Entwicklung der letzten Jahre, so kann konstatiert werden, dass es neben der klassischen Familienbildung eine Vielfalt auch an kommerzialisierten Elternbildungsprogrammen gibt, die im hohen Maße standardisiert sind und für sich beanspruchen, effektiv zu sein. Die Betonung von Effektivität, im Sinne von erzielten Verhaltensänderungen bei ‚bildungsfernen‘ Eltern in Richtung sozial erwünschtem Erziehungsverhalten, muss in diesem Kontext skeptisch beurteilt werden. Eine Herausforderung für Familienbildung stellt in diesem Zusammenhang die Klärung der Frage dar, was Familienbildung leisten will und inwiefern sie sich in kritischer Distanz zu politisch überformten Interessen positioniert.

#### **1.4 Zusammenfassung**

In dem Kapitel wurde zum einen Familienbildung im Kontext politischer und fachlicher Diskussionen analysiert. Deutlich wurde hierbei eine wachsende öffentliche Auseinandersetzung mit Erziehungskompetenzen von Eltern, die im Zusammenhang von ökonomisch motivierten Interessen betrachtet werden muss. Grundsätzlich lässt sich eine Gefahr der Privatisierung von gesellschaftlich verursachten Schieflagen nachzeichnen. Gezeigt wurde ebenfalls, dass ‚sozial benachteiligte‘ Eltern als Mitglieder der ‚neuen Unterschicht‘ identifiziert werden und

ihnen ein besonders hoher Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Erziehungsaufgabe attestiert wird. Diesen Eltern wird zudem ein Kontrollverlust in der Lebensführung sowie Mangel an Motivation unterstellt.

Zum zweiten wurde Familienbildung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe diskutiert. Hierbei wurde ein Einblick in die Organisation sowie in spezifische Probleme der Familienbildung gegeben. Festgehalten werden kann, dass die Zielgruppe ‚Eltern mit Kleinkindern‘ dominant ist und dass das Angebot mittelschicht-, kleinfamilien- und frauenorientiert ist. Neben dem Problem der mangelnden Erreichbarkeit ‚sozial benachteiligter‘ Eltern wurden weiter professionsbezogene Herausforderungen innerhalb von Familienbildung thematisiert. Eingegangen wurde hierbei auf eine mangelnde Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff, auf das Fehlen einer autonomen professionellen Aufgabenbestimmung sowie auf die bisher unzureichende Berücksichtigung der AdressatInnenperspektive in der Familienbildungsarbeit.

## **2. Theoretische Anknüpfungspunkte**

Im diesem Kapitel werden theoretische Anknüpfungspunkte vorgestellt, die für die Analyse des erhobenen empirischen Materials von Bedeutung sind. Ausgehend von dem Untersuchungsziel – die Lebenssituation von Familien beim Übergang zur Elternschaft zu rekonstruieren – soll hier zunächst ein theoretischer Ansatz vorgestellt werden, der es ermöglicht die familiäre Lebenswelt zu analysieren und mit dessen Hilfe relevante Fragestellungen in Bezug auf Familienerziehung entwickelt werden können. Hierbei greife ich auf einen Klassiker der erziehungswissenschaftlichen Familienforschung zurück; den von Mollenhauer, Brumlik und Wudtke 1975 konzipierten Entwurf einer Theorie der Familienerziehung. Diese Theorie versteht sich sowohl als eine Folie zur Interpretation der familialen Lebenswelt als auch als eine Einführung in die Probleme der Familienerziehung.

Familienerziehung ist ein zentraler Begriff der vorliegenden empirischen Studie. Wie noch später erläutert wird, ist Familienerziehung keineswegs auf den Begriff ‚Erziehung‘ reduzierbar, sondern meint vielmehr ein komplexes Zusammenspiel innerfamiliärer und außenfamiliärer Interaktion und Kommunikation sowie deren Bedingtheit durch gesellschaftliche Verhältnisse. Die Erziehungsaufgabe der Eltern, ihre Erziehungsvorstellungen und -ziele sind somit nur einzelne Aspekt von Familienerziehung.

Für diese Untersuchung ist das Phänomen der Familienerziehung in zweifacher Perspektive von Bedeutung. Die Rekonstruktion der Lebenssituation von Familien beim Übergang zur Elternschaft ist nicht nur vom Interesse geleitet, einzelne Aspekte der Lebenssituation zu beschreiben und zu beleuchten, sondern hat auch die Intention, die Lebenssituation auf die Angebote der Familienbildung zu beziehen und zu analysieren, um eine adressatInnen-spezifische Sicht auf Familienbildung zu entwickeln. Das ‚Hauptgeschäft‘ von Familienbildung ist die Familienerziehung. Das Angebot versteht sich als „allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie“ (KJHG, §16), wobei sich weder im KJHG noch in Konzeptionen der Familienbildung Begrenzungen auf ausschließlich ‚Erziehung‘ finden lassen, sondern auch dort vielfache Aspekte von Familienerziehung Berücksichtigung finden (z.B. soziale Netzwerke, Partnerschaft, Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen usw.).

Soll die Lebenssituation von Familien in Bezug auf Familienbildung untersucht werden, so stellt sich die Frage, welche Anknüpfungspunkte sich aus der Lebenssituation der AdressatInnen für das Angebot ergeben und von Bedeutung sind. Ausgehend von der Annahme, dass es sich bei Familienbildung um ein *Bildungsangebot* handeln soll und damit Lern- und Bildungsprozesse von Familien und Eltern im Zentrum stehen, sind somit auch solche Anknüpfungspunkte vom Interesse, die auf Lern- und Bildungsperspektiven der AdressatInnen verweisen. Da sich diese Studie nicht hauptsächlich auf die NutzerInnen von Familienbildungsangeboten konzentriert, sondern eine breite AdressatInnenperspektive verfolgt, bei der AdressatInnen auch als Nicht-NutzerInnen erscheinen können, steht somit nicht die Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen im Mittelpunkt, vielmehr wurde in der Analyse des Materials der Schwerpunkt gesetzt, Lern- und Bildungsthematiken in unterschiedlichen Lebensbereichen zu eruieren.

Auf welcher Grundlage jedoch können Lern- und Bildungsthematiken beschrieben werden? Ausgehend von der These, dass Bildungsprozesse Prozesse der Problemwahrnehmung sind und Problemlösungsversuche darstellen (vgl. Marotzki 1990: 53), wurden Probleme, mit denen Familien und Eltern in ihrem Alltag konfrontiert sind, untersucht. Die Theorie der Familienerziehung (Mollenhauer et al. 1975) bietet hierzu einen analytischen Rahmen, der im Folgenden dargestellt wird. Neben der Theorie der Familienerziehung sind für die Analyse bildungstheoretische Überlegungen von Bedeutung. In Anlehnung an Marotzkis (1990) strukturelle Bildungstheorie wurde eine analytische Bestimmung der Begriffe ‚Lern- und Bildungsthematik‘ vorgenommen.

## 2.1 Theorie der Familienerziehung

Als ein wichtiger klassischer Ansatz zu Erziehung in der Familie wird die Erziehungstheorie von Mollenhauer, Brumlik und Wudtke (1975) betrachtet. Im Gegensatz zu Ansätzen, die sich der Beschreibung von Erziehungszielen widmen (Lewin 1939; Baumrind 1966, 1991), kann diese Theorie als ein Beitrag angesehen werden, der Gesellschaft, Familie und Erziehung in ihrer Multiperspektivität zu begreifen und zu beschreiben versucht (vgl. Ecarius 2007:137).

In dieser Erziehungstheorie wird die Familie als ein komplexes Lernfeld begriffen, das die Struktur des Alltagshandelns besitzt. Die Familie ist „ihren Mitgliedern überwiegend in den alltäglichen Interaktionen gegeben, in denen sie versuchen müssen, die für die Erhaltung der Gruppe notwendige Verständigung (Kommunikation) zu vollbringen“ (Mollenhauer et al. 1975: 9). Als ein Konfliktfeld kann die Familie deshalb angesehen werden, weil verschiedene Bedürfnisse, Erfahrungen und Intentionen aufeinander treffen und zu einem Konsensus gebracht werden müssen (vgl. ebd.: 86). Die Familie stellt sich somit als ein Interaktions- und Konfliktfeld dar und die Familienerziehung wird als Kommunikation beschrieben. Für Kinder stellen sich alle Probleme innerhalb der Familie als Probleme der Interaktion dar und sie können sich auf die unterschiedlichen Systeme beziehen, die innerhalb der Familie unterschieden werden: das Ehe-System, das Eltern-Kind-System und das Kinder-System.

### *Das Ehe-System*

Das Ehe-System umfasst die Interaktion zwischen Mutter und Vater und enthält geschlechtsspezifische Erwachsenenrollen. Innerhalb des Systems kommt es zu unterschiedlichen Konflikten, die sich auf die Aufgabenteilung (Berufstätigkeit, Haushalt), die materielle Reproduktion (Arbeit), auf die Partnerschaft und die Organisation des Familienalltags beziehen. Die Ursachen von Konflikten liegen jedoch nicht nur innerhalb der Familie, vielmehr haben sie eine „äußere Natur“, was so viel bedeutet, dass z.B. materielle und berufliche Bedingungen auf die familiäre Interaktion einwirken. Die Muster und Schemata, nach denen die Erwachsenen handeln, haben durch ihr tägliches Verflochtensein in Produktion und Konsum ihre Basis auch außerhalb der Familie (vgl. ebd.: 87). Den Autoren zufolge kommt dem Ehe-System eine besondere Bedeutung zu: „Die Welt der Dinge, der sozialen Beziehungen, die Orientierung in der Zeit – alles wird dem Kind zunächst und intensiv durch die Regeln präsentiert, denen die interagierenden Familienmitglieder, vorab die Eltern, folgen.“ (Mollenhauer et al. 1975: 52). In Familieninteraktionen werden dem Kind bestimmte Schemata der Erfahrung präsentiert, an denen das Kind lernt und die es in seine Vorstellungen und Handlungen übernimmt. Die Erwachsenen sind in dem Interaktionsfeld dominant, deshalb sind ihre Probleme,

ihre Interaktionsmuster und Erfahrungsschemata die Schlüsselereignisse der Familienerziehung.

### *Das Eltern-Kind-System*

Das Eltern-Kind-System umfasst die Interaktion zwischen den Erwachsenen und dem Kind und ist durch eine prinzipielle Abhängigkeit des Kindes von den Eltern gekennzeichnet. Die Übermacht der Erwachsenen über das Kind ist charakteristisch und die Probleme der Kinder „verblissen vor den Problemen, die die Eltern für sich, als Erwachsene in dieser Gesellschaft, in dieser Familie zu lösen haben“ (ebd.: 60). In den alltäglichen Interaktionen präsentieren die Eltern den Kindern Kultur, Gesellschaft und Herrschaft sowie die antizipierten Erwartungen an Schule, die Bedingungen des Arbeitsmarktes, ihre eigenen Probleme in Produktion und Konsum, die herrschenden Werte, ihre sozialen Hoffnungen und Enttäuschungen (vgl. ebd.: 63). In der Familienerziehung wird somit auch immer eine besondere historische Ausprägung sichtbar. Im Eltern-Kind-System werden die zu lernenden Probleme, Handlungsnormen der Erwachsenen sowie Fähigkeiten und Motivationen vermittelt. Sowohl affektive als auch kognitive Dimensionen bestimmen die Familieninteraktion. Das Machtgefälle ist nicht nur bei affektiven Problemen zwischen Eltern und Kind von Bedeutung, sondern hat auch Auswirkung auf das kognitive Lernen von Kindern: „Auch für das kognitive Lernen, für das Stellen und Lösen von Problemen, geben sie [die Eltern] den Beziehungsrahmen ab, denn allemal sind es vorwiegend die Eltern, die für ihre Kinder die ersten Aufgaben stellen und die ersten Lösungsstrategien vermitteln“ (Mollenhauer et al. 1975: 69). Die Interaktion im Eltern-Kind-System ist häufig konfliktbehaftet, weil die elterliche Akzeptanz des Kindes an Bedingungen geknüpft ist.

### *Das Kinder-System*

Das Kinder-System umfasst die Interaktion zwischen den Geschwistern und ist genauso wie das Ehe-System relativ eigenständig. Aufgrund des Machtgefälles im Eltern-Kind-System ist das Kinder-System von besonderer Bedeutung für die Heranwachsenden, weil sie sich dort ein Feld für eigene Aktionen verschaffen, sei es in der Beziehung zu den Geschwistern oder auch zu anderen Kindern. Die Kinder bilden ihre eigenen Regeln und Inhalte aus und verfügen über eigenständige Interpretations- und Verständigungsmuster, die hauptsächlich über das Spiel erworben und stabilisiert werden (Mollenhauer 1975: 83). Ein wesentlicher Inhalt des Lebens des Kindes ist die Auseinandersetzung mit sozialen Normen und den Verhaltenserwartungen von Erwachsenen und Gleichaltrigen. Das kindliche Lernen richtet sich auf den



Erwerb von Taktiken des interpersonellen Verkehrs: „Das Wahrnehmen des anderen, das Deuten seiner Motive, das Erkennen-Können seiner Absichten, das Regulieren von Streit-Situationen, das Herstellen von Gemeinsamkeit usw.“ (ebd.: 85).

Die Unterscheidung der drei Systeme dient zum einen dazu, die Komplexität des familialen Lebens zu verdeutlichen, zum anderen wird dadurch eine Folie für die Interpretation der familialen Lebenswelt gegeben. Bereits in der Beschreibung der Systeme ist die Relevanz bestimmter Begriffe hervorgetreten; so ist wiederholt die Rede von Interaktion, Kommunikation, Schemata der Erfahrungen, kognitiven Mustern oder gesellschaftlicher Bestimmtheit. Diese Konzepte verweisen auf theoretische Annahmen, die der Erziehungstheorie von Mollenhauer, Brumlik und Wudtke zugrunde liegen und im Folgenden erläutert werden.

### *Kommunikation*

Zentrale These ist, dass Familienerziehung als Kommunikation begriffen werden kann. Ausgehend von symbolisch-interaktionistischen Annahmen wird die Familie als „Unity of interacting persons“ beschrieben (Mollenhauer et al. 1975: 88). Im Hinblick auf pädagogische Probleme erscheint die Familie ihren Mitgliedern

„als ein Zusammenhang von Austauschprozessen zwischen Personen, als ein gleichsam nicht abreißender Strom von Informationen und Verständigungen, der sich aus Absichten und Zwängen, Reden und Gegenreden, Anweisungen, Empfehlungen, Fragen und Antworten, aber ebenso auch aus nicht-sprachlichen Gesten und Handlungen zusammensetzt. Wir fassen diesen Komplex von Sachverhalten in den Begriff »Kommunikation« zusammen und drücken damit – im Unterschied zu dem Ausdruck »Interaktion« – aus, dass der Fluß der familialen Information, das, worauf hin diese gerichtet ist, die Verständigung der Familienmitglieder ist (...)“ (Mollenhauer et al. 1975: 88)

Die Verständigung der Familienmitglieder richtet sich in kurzer Zeitperspektive auf die täglichen Regeln, die Organisation von Haushalt und Erziehung, in langer Zeitperspektive geht es um die Verständigung über die gesellschaftliche Position der Mitglieder, um Bildungsschicksale und schließlich auch um den Sinn des Lebens. Solche Verständigungen werden in einzelnen Akten der Interaktion vollzogen und können glücken oder missglücken (vgl. ebd.).

Familienerziehung stellt eine Form von interpersonellem Handeln dar. Jedes Familienmitglied verfügt über eine Identität, die über Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz entwickelt wird. Soziales Verhalten kann als antizipative Rollenübernahme, als „taking the role of the other“ begriffen werden (vgl. Mead 1968). Innerhalb der Familie kommt es jedoch nicht nur zum „role taking“, vielmehr sind die Familienmitglieder – auch das Kind – als agierende Wesen zu

denken, die sich nicht nur den Erwartungen der anderen fügen, sondern auch selbst am „role making“ beteiligt sind (vgl. Mollenhauer et al. 1975: 94).

Das familiäre Kommunikationsnetz wird als konfliktvoll, widersprüchlich und häufig paradox beschrieben. Dazu kommt es vor allem dadurch, dass die Familie ein sozialer Ort ist, an dem unterschiedliche Erwartungen (an das Verhalten der Kinder, antizipierten beruflichen Status des Kindes usw.) mit den Bedürfnissen von Eltern und Kindern in Einklang gebracht werden müssen.

### *Kognitive Schemata*

Mollenhauer, Brumlik und Wudtke beziehen in ihrer Theorie zudem Überlegungen der Kognitionsforschung mit ein, die das aktive Subjekt in seinen Beziehungen zur gegenständlichen Welt und zu anderen Personen in den Blick nimmt. Die alltäglichen Interaktionen zwischen Familienmitgliedern sind nicht willkürlich oder zufällig, vielmehr folgen sie Regeln der Darstellung und Mitteilung von Erfahrungen und können als kognitive Schemata bezeichnet werden. Diese kognitiven Schemata bilden das Gerüst für die Bildungsprozesse der Kinder (vgl. Mollenhauer et al. 1975: 9). Die Eltern können im Lernprozess der Heranwachsenden als Modell betrachtet werden, sie sind in den Interaktionen wichtige „andere“, die repräsentieren, was es bedeuten kann, ein Erwachsener zu sein: „Ihre Körperlichkeit, ihre Eigentümlichkeiten, ihre gesellschaftliche Macht oder Ohnmacht sind leiblich bedeutsam und zugleich »Thema«, »Szene« mit vielen widerspruchsvollen Bedeutungen“ (Mollenhauer et al. 1975: 110). Die Familienaktion als kognitives Handeln beinhaltet vor allem Riten und Rollen. Als Riten werden Bestandteile der konkreten Lebenspraxis bezeichnet, „in die wir eingelebt worden sind, noch ehe wir mitmachen konnten“ (ebd.: 116). Rollen organisieren das Verhalten und sind zugleich ‚Bilder‘ und ‚Pläne‘ (z.B. von einem guten Vater). Nach Mollenhauer sind Erziehungsziele sprachlich artikulierte Pläne, die nicht immer dem wirklichen Handeln entsprechen. Somit ist auch Erziehung eher eine Reaktion als eine Umsetzung eines konkreten Plans, und zwar eine Reaktion auf das nicht immer vorhersagbare Verhalten des Kindes (vgl. ebd.: 119). Bei der Betrachtung familialer Beziehungen, die durch Rollenhandeln beschrieben werden können, wird deutlich, dass gesellschaftliche Verkehrsformen, wie Mollenhauer sie nennt, tief in die Familie hineinwirken. Die gesellschaftliche Bestimmtheit von Familieninteraktion wird im Folgenden erläutert.

### *Gesellschaftliche Bestimmtheit familialer Interaktion*

Familienpädagogische Ereignisse und insbesondere die Formen des innerfamiliären Umgangs sind nicht außerhalb der gesellschaftlichen Erscheinungen angesiedelt, vielmehr werden sie in der Theorie von Mollenhauer als „Momente übergreifender gesellschaftlicher Verkehrsformen“ verstanden (Mollenhauer et al. 1975: 9). Die gesellschaftlichen Verkehrsformen bestimmen also die Kommunikation und die kognitiven Schemata in der Familie und werden zu pädagogisch bestimmten Verkehrsformen. Der Begriff der ‚Verkehrsformen‘ – den die Autoren von Marx übernommen haben – meint die Analyse von Umgangsweisen der Menschen in ihrer Abhängigkeit von der Art und Weise der gesellschaftlichen Produktion (vgl. ebd.: 160). Die Konkretisierung des Begriffs nimmt Mollenhauer über das von Elias (1970) konzipierte Theoriegebäude der ‚Figuration‘<sup>8</sup> vor. Mit dem Begriff der ‚Verkehrsformen‘ lässt sich verdeutlichen,

„auf welche Weise der Gesamtzusammenhang von Figurationen mit der gesellschaftlichen Produktion verbunden ist. Verkehrsformen sind danach die durch die Notwendigkeit der materiellen Produktion geprägten Interaktionsmuster innerhalb von Figurationen, die die Menschen in einer bestimmten Gesellschaft miteinander eingehen.“ (Mollenhauer et al. 1975: 169)

Die Erziehungstheorie geht von der Annahme aus, dass familienpädagogische Ereignisse nicht ohne die Berücksichtigung der gesellschaftlichen Ereignisse zu denken sind. Leitende These ist, dass die familiäre Interaktion zur klassenspezifischen Herausbildung von milieuspezifischen Bildungs- und Charakterstrukturen beiträgt und dem Kind frühzeitig vermittelt wird.

Die Theorie von Mollenhauer, Brumlik und Wudtke ist eine Mehrebenenanalyse, die die Überlegungen des symbolischen Interaktionismus, der Kognitionsforschung der 1970er Jahre sowie das marxistische Paradigma zu Vergesellschaftung des Subjekts mit einbezieht. Die Theorie macht deutlich, dass Familienerziehung mehr als ein Stil ist. Erziehung in der Familie umfasst die Interaktionsstrukturen zwischen Erwachsenen und Kindern, das soziale Umfeld, das soziale Milieu sowie gesellschaftliche Bedingungen.

---

<sup>8</sup> Mit dem Begriff der ‚Figurationen‘ sind die wirklich existierenden Beziehungen wechselseitiger Abhängigkeit von Menschen gemeint. Durch das Aufeinanderwirken unterschiedlicher Beziehungen wird im Laufe der Zeit eine Veränderung der gegebenen Figuration bewirkt. Als Beispiele für Figurationen können z.B. die Beziehung zwischen SchülerIn und LehrerIn oder Vater und Kind genannt werden. Der Begriff der ‚Figuration‘ meint somit die „sich langsam wandelnden Interdependenzbeziehungen zwischen Individuen“ (Mollenhauer et al. 1975: 166).

Kritisiert wird an der Theorie, dass sie die klassische Kleinfamilie zum Ausgangspunkt nimmt und damit andere familiale Formen ausblendet. Ecarius bemängelt zudem, dass eine weitere Differenzierung des familialen Systems fehlt und sowohl Großeltern als auch andere zentrale Personen z.B. im Falle von Scheidung unberücksichtigt bleiben (vgl. 2007: 139). Des Weiteren merkt Ecarius an, dass soziale Klassen aus marxistischer Sicht definiert werden, die nicht mehr verwendbar für gegenwärtige moderne distinktive Lebensformen sind (vgl. ebd.).

## **2.2 Bildungstheoretische Bezüge**

Über die Rekonstruktion der Lebenssituation von Familien werden in dieser Studie Anknüpfungspunkte für die Familienbildung herausgearbeitet, die in der Formulierung von Lern- und Bildungsthematiken von Eltern münden. Mit der Theorie der Familienerziehung (Mollenhauer et al. 1975) wurde ein theoretischer Zugang präsentiert, der die Analyse der familialen Lebenswelt ermöglicht. Im Folgenden wird ein theoretischer Rahmen vorgestellt, der zur Konzeption der zentralen Begriffe ‚Lern- und Bildungsthematik‘ beiträgt. Mit der strukturalen Bildungstheorie von Marotzki (1990) soll verdeutlicht werden, was unter Bildung und Lernen verstanden wird und wie sich beide Begriffe voneinander abgrenzen lassen. Zuvor werden einleitend die theoretische Auseinandersetzung der Sozialpädagogik mit dem Bildungsbegriff sowie die Perspektiven einer als Bildungspraxis konzipierten Sozialpädagogik vorgestellt.

### **2.2.1 Zum sozialpädagogischen Bildungsbegriff**

Welche Bedeutung Bildung im Kontext der Sozialpädagogik einnimmt, wird kontrovers diskutiert. Zum einen wird im fachlichen Diskurs die Rolle der Sozialpädagogik, und vor allem der Kinder- und Jugendhilfe, für eine Neugestaltung des Bildungssystems beleuchtet (vgl. Münchmeier et al. 2002, Lindner et al. 2003, Otto/Rauschenbach 2004). Des Weiteren lassen sich aktuell auch politische Zuweisungen eines Bildungsauftrags an die Sozialpädagogik finden – so im 12. Kinder- und Jugendbericht –, die den Beitrag der Sozialpädagogik im Zusammenhang mit gesellschaftlichem Modernisierungsbedarf beschreiben und die nicht unproblematisch vor dem Hintergrund der aktuell neoliberal getönten Programmatik des Abbaus sozialstaatlicher Leistungen und Aktivierung zu bewertet sind (vgl. Scherr 2006: 51 ff.). Scherr stellt die These auf, dass es Verschränkungen innerhalb des aktuellen Bildungsdiskurses sowie der Restrukturierung des Wohlfahrtsstaates gibt; Bildung erscheint hier primär als an den ökonomischen Erfordernissen der Wissensgesellschaft ausgerichtet. Zudem wird durch den Verweis auf die Notwendigkeit und Bereitschaft zum lebenslangen Lernen an die Eigen-

verantwortung der Subjekte appelliert und damit der Abbau wohlfahrtsstaatlicher Garantien zu legitimieren versucht (vgl. ebd.).

Diesem an politischen Interessen ausgerichteten Bildungsverständnis steht jedoch ein nicht-funktional gedachtes Verständnis von Bildung gegenüber, das in der sozialpädagogischen Tradition seit den 1980er Jahren zu finden ist (vgl. Sücker 1984; Winkler 1988; Scherr 1992 und 1997). Anschließend an die Bestimmungen des Neuhumanismus und der kritischen Bildungstheorie distanziert sich dieses Bildungsverständnis von jeglichen erzieherischen Einwirkungen auf Individuen, die gesellschaftlichen Zwecken dienen sollen, sowie von der Vermittlung von Werten und Normen, die an der Anpassungsbereitschaft an gesellschaftliche Zwänge ausgerichtet ist. Im Zentrum des Bildungsprozesses steht vielmehr die selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen, Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen. Im Kontext kritischer Bildungstheorien wird „Bildung als eigensinnige und kritische Auseinandersetzung mit Wissensbeständen, Normen, Werten, Ideologien usw. [verstanden, die] dazu befähigt, Distanz zu gesellschaftlichen Zwängen und Normierungen einzunehmen und damit dazu beiträgt, eine eigenverantwortliche und mündige Lebenspraxis zu ermöglichen“ (Scherr 2006: 53).

In sozialpädagogischen Theorien wird der Zusammenhang von sozialer Ungleichheit bzw. sozialer Benachteiligung und Bildungsprozessen vom Subjekt thematisiert. Hierbei geht es vor allem darum zu beleuchten, wie gesellschaftliche Bedingungen die Entwicklung von Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmungsfähigkeit ermöglichen und einschränken. Eine sich als Bildungspraxis verstehende Sozialpädagogik hat vor diesem Hintergrund die Aufgabe, im Hinblick auf ihre AdressatInnen zu untersuchen, „in welchen Formen und in welchen Dimensionen Individuen unter den ihnen auferlegten Lebensbedingungen zu selbstbewusster und selbstbestimmter Lebenspraxis in der Lage sind“ (Scherr 1992: 160). Als Bezugsproblem sozialpädagogischer Praxis beschreibt hier Scherr die subjektiv erfahrenen Beschädigungen des Selbstverhältnisses und Begrenzungen selbstbestimmter Lebenspraxis sowie darauf bezogene Entwürfe gelingenderen Lebens (vgl. Scherr 2006: 54).

### **2.2.2 Strukturelle Bildungstheorie**

In der vorliegenden Studie werden Lern- und Bildungsthematiken von Eltern eruiert. Wie jedoch lassen sich Lern- und Bildungsthematiken konzeptualisieren? Vor dem Hintergrund der von Marotzki (1990) entwickelten strukturalen Bildungstheorie, die eine Unterscheidung

von Lern- und Bildungsprozessen impliziert, wird eine begriffliche Klärung der Begriffe angestrebt.

Ausgangspunkt der strukturalen Bildungstheorie sind Analysen des gesellschaftlichen Wandels und die von Beck (1986) vertretene Individualisierungsthese. Marotzki argumentiert in Bezug darauf, dass die tradierten Muster „tragfähiger Identitäts- und Lebensentwürfe“ (Marotzki 1990: 24) für die Lebensgestaltung in der Gegenwart keine verbindlichen Antworten mehr bereitstellen und damit auf das Wissen vorangegangener Generationen nicht ohne Weiteres zurückgegriffen werden könne. Vor diesem Hintergrund sei deswegen von Bedeutung, „die Aufmerksamkeit stärker auf die Struktur, Beschaffenheit und Voraussetzungen von Lern- und Bildungsprozessen aus der Blickrichtung der Konstitutionsproblematik von Subjektivität zu richten“ (ebd.: 29). Bildungsprozesse sind somit nicht inhaltlich, sondern nur strukturtheoretisch bestimmbar (vgl. ebd.: 42). Bildung generell wird als „der reflexive Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ verstanden (Marotzki 1999: 58) und Bildungstheorie beschäftigt sich demnach

„mit der zentralen reflexiven Verortung des Menschen in der Welt, und zwar in einem zweifachen Sinne: zum einen hinsichtlich der Bezüge, die er zu sich selbst entwickelt (Selbstreferenz) und zum anderen hinsichtlich der Bezüge, die er auf die Welt entwickelt (Weltreferenz).“ (ebd.: 59)

Marotzkis bildungstheoretische Perspektive zielt auf das Verstehen der Entwicklung von dialektisch aufeinander bezogenen Selbst- und Weltbezügen der Subjekte. Notwendig sei dies, weil in modernen Gesellschaften die Kluft zwischen Verfügungswissen (Faktenwissen) und Orientierungswissen (Wissen, durch das der Mensch Orientierung für sein alltägliches Handeln erlangt) größer wird (vgl. Marotzki 2004) und die Wissensgesellschaft zunehmend einer reflektierenden Auseinandersetzung mit Werten und Zielen bedürfe, die Orientierung bietet. Marotzkis bildungstheoretische Überlegungen heben die Bedeutung von Reflexivität hervor.

Um das Verhältnis zwischen Lern- und Bildungsprozessen zu klären, bezieht sich Marotzki auf Batesons Theorie des menschlichen Lernens, die ein Lernebenenmodell<sup>9</sup> beinhaltet (vgl. Bateson 1964/1971). Mithilfe dieser Theorie versucht Marotzki „jenen Punkt zu markieren, an dem menschliches Lernen in einen Prozeß umschlägt, der als Bildungsprozeß angesprochen werden kann“ (Marotzki 1990: 32). Mit Batesons Modell soll demonstriert werden, dass eine

---

<sup>9</sup> Das Lernebenenmodell beschreibt fünf Lernebenen (0 – IV) der Problembearbeitung, wobei die Komplexität der Problembearbeitung von Ebene 0 zu Ebene IV steigt. Für Marotzki beginnt mit der Lernstufe II jener Prozess, den er als Bildungsprozess ansieht (vgl. Marotzki 1990: 52).

Problembearbeitung auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden kann und dass sich im Prozess des Aufbaus von Fähigkeiten der Problembearbeitung verschiedene Niveaus unterscheiden lassen (vgl. ebd.: 34). Ein zentraler Begriff, den Marotzki von Bateson übernimmt und der für die Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen bedeutsam ist, ist der der ‚Interpunktionsweise‘. Denk- und Erfahrungsgewohnheiten im Sinne kognitiver Organisationsprinzipien werden mit dem Begriff der ‚Interpunktionsweise‘ näher bestimmt. Gemeint ist damit ein bestimmter „Modus der Erfahrungsstrukturierung, eine bestimmte Art, Wirklichkeit wahrzunehmen und Erfahrungen zu verarbeiten“ (ebd.: 33). Eine bestimmte Interpunktionsweise von Erfahrungen bildet sich in sozialisatorischer Interaktion heraus und stellt für eine gewisse Zeit einen Rahmen<sup>10</sup> dar, innerhalb dessen Lernprozesse stattfinden (vgl. ebd.). Nach Bateson haben Interpunktionsmodi den Charakter, sich selbst zu bestätigen (vgl. Bateson 1964/1971: 388ff.).

Als Bildungsprozesse bezeichnet Marotzki solche Lernprozesse, „die sich auf die Veränderung von Interpunktionsprinzipien von Erfahrungen und damit auf die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung beziehen“ (Marotzki 1990: 41). Die Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen veranschaulicht Marotzki in Anlehnung an Peukert (1984) folgendermaßen: Zum einen lässt sich das Lernen unterscheiden, das innerhalb fester Schemata das Wissen vermehre (Lernprozess), zum anderen gibt es das Lernen, das die Schemata selbst verändere (Bildungsprozess), (vgl. Marotzki 1990: 41). Bildungsprozesse sind für den Menschen spezifisch und führen zur Ausbildung eines neuen Selbst- und Weltverhältnisses (vgl. ebd.).

Wenn Marotzki von der Änderung des Weltverhältnisses oder des Weltbezuges spricht, so versteht er darunter in Bezug auf Dilthey die Änderung der Weltanschauung oder des Weltbildes (vgl. ebd.). Für Dilthey bildet eine Weltanschauung einen Orientierungsrahmen, der die Erfahrungen des Subjekts organisiert.

„Weltanschauungen sind für ihn [Dilthey] explizit Interpretationen der Wirklichkeit, in denen die Bedeutungs- und Sinnhaftigkeit der Welt zur Geltung gebracht werde. Die damit verbundene Funktion ist die, einen relativ dauerhaften Orientierungsrahmen für das Subjekt zu bieten, mittels dessen es seine Erfahrungen ordnen und in einen Zusammenhang bringen kann, so dass eine gewisse Konsistenz erreicht wird.“ (Marotzki 1990: 41)

Ein Weltbild beinhaltet eine bestimmte Wirklichkeitssicht, Wertorientierungen und Willenshaltung. Es bietet zwar einen Interpretationsrahmen für das Welt- und Selbstverhältnis, inten-

---

<sup>10</sup> Für den Batesonschen Begriff ‚Rahmen‘ verwendet Marotzki den Begriff ‚kognitive Schemata‘ (vgl. Marotzki 1990: 36).

diert jedoch nach Dilthey keine bestimmten Handlungen und schließt auch nie bestimmtes praktisches Verhalten ein (vgl. Dilthey 1990: 380). Auch hier wird deutlich, dass Bildungsprozesse nicht inhaltlich, sondern nur strukturtheoretisch zu bestimmen sind.

Bildungsprozesse beziehen sich jedoch nicht nur auf das Weltverhältnis, sondern auch auf das Selbstverhältnis der Subjekte. Selbst- und Weltbezug bilden nach Marotzki „das dialektische Zentrum von Bildungsprozessen“ (Marotzki 1990: 43). Eine Veränderung des Selbstbezuges ist dadurch gekennzeichnet, dass „das Subjekt aufgrund seiner interaktiven Vermitteltheit sich selbst als Akteur begreifen kann“ (ebd.) und in der Lage ist, „den augenblicklichen Modus der Weltaufordnung als einen unter möglichen anderen zu sehen“ (ebd.: 48), was beinhaltet, dass das Subjekt über seine eigene Weltaufordnung reflektieren kann und über andere Weltaufordnungen verfügt.

Bildungsprozesse sind deswegen schwer zu initiieren, weil die zu verändernden Interpunktionsmodi in der frühen Kindheit erworben werden und diese zudem einen selbstbestätigenden Charakter aufweisen (vgl. Marotzki 1990: 42). Nichtsdestotrotz finden im Verlauf des Lebens Bildungsprozesse statt, wo wir den Rahmen für unsere Erfahrungsverarbeitung und somit unseren Selbst- und Weltbezug verändern (vgl. ebd.). Lern- und Bildungsprozesse können nach Marotzki als Prozesse der gesellschaftlich auferlegten Problemverarbeitung verstanden werden, wobei Bildungsprozesse mit Batesons Modell Lernprozesse auf höherstufigen Niveau darstellen (vgl. ebd.: 52). Somit haben Bildungsprozesse immer mit Problemwahrnehmung und Problemlösungsversuchen zu tun und vollziehen sich vor allem dann, wenn es zur Veränderung des Komplexitätsniveaus der (gesellschaftlichen) Umgebung kommt (vgl. Marotzki 1990: 53).

### **2.3 Anwendung der Theorien**

Im Folgenden soll verdeutlicht werden, wie die vorgestellten Theorien für die Analyse des empirischen Materials anwendbar sind. Ziel der Studie ist es, die Lebenssituation von Familien beim Übergang zur Elternschaft zu analysieren und darüber hinaus wird angestrebt, Lern- und Bildungsthematiken aus der Sicht der AdressatInnen zu eruieren. Sowohl die Erziehungstheorie von Mollenhauer, Brumlik und Wudtke (1975) als auch die strukturelle Bildungstheorie von Marotzki (1990) werden hierbei als eine fruchtbare Grundlage für die Herausbildung eines heuristischen Modells für die Analyse der Interviews betrachtet. Auch die theoretische Auseinandersetzung mit einem sozialpädagogischen Bildungsbegriff wird hierbei einfließen.



Mit Mollenhauers Theorie wurde verdeutlicht, dass diese eine Folie bietet, die familiäre Lebenswelt zu interpretieren. Die Unterteilung in Subsysteme hat sich bei der Analyse des Interviewmaterials als sinnvoll herausgestellt, weil dadurch die familiäre Interaktion differenziert betrachtet werden konnte. Allerdings wurde auch ersichtlich, dass die Unterteilung der Subsysteme nicht vollständig übernommen werden konnte und eine Erweiterung notwendig wurde. Wie bereits erwähnt wurde, ging Mollenhauer von der klassischen Kleinfamilie aus und bezeichnete dadurch das Erwachsenensystem als Ehe-System. In Anbetracht der im Sample vertretenen Pluralität familiärer Lebensformen und alternativen Formen der Übernahme von Erziehungsverantwortung für ein Kind (Großmütter, die die Mutterrolle übernehmen), sowie der Ablehnung von Elternschaft, wurde auf den Begriff des Ehe-Systems verzichtet. Um die Interaktionen im Erwachsenensystem zu analysieren, wurde entweder der Begriff der Paarinteraktion (also Eltern, die eine Partnerschaft führen, unabhängig davon, ob sie verheiratet sind oder nicht) oder der Elterninteraktion (Eltern, die keine Partnerschaft führen) gewählt. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass andere Erwachsene (Großeltern, FreundInnen) in der Analyse der familialen Lebenswelt berücksichtigt werden müssen. Diese Interaktionen wurden als ‚Interaktionen mit anderen‘ bezeichnet. Dadurch, dass in dieser Studie ausschließlich Eltern und Erziehungsberechtigte befragt wurden, haben Interaktionen im Kinder-System keine Berücksichtigung gefunden. Ausgehend von der Annahme, dass die Probleme der Erwachsenen Schlüsselprobleme der Familienerziehung bilden, ist diese Perspektive von besonderem Interesse.

Nach Mollenhauer stellt sich die Familie als ein Konfliktfeld dar und die Probleme innerhalb der Familie werden als Probleme der Interaktion begriffen. Im Rahmen der Interviewanalyse wurde deutlich, dass *Konfliktthematiken*, die sich auf unterschiedlichen *Konfliktebenen* beziehen, ein zentrales Phänomen des familialen Lebens darstellen.

*Konfliktthematiken und Konfliktebenen:* Im Rahmen der Datenanalyse wurden unterschiedliche Interaktions- und Konfliktfelder differenziert und in Form von Kategorien dargestellt. Innerhalb eines Interaktions- und Konfliktfeldes, wie z.B. der Aufgaben- und Arbeitsteilung in der Familie, wurden mehrere Typen unterschieden, die sich durch spezifische Merkmale auszeichnen. Diese Merkmale verweisen gleichzeitig auf verschiedene Ausprägungen von Interaktion zwischen den Eltern, aber auch Interaktion zwischen Eltern und anderen Personen (z.B. Großelterngeneration, Nachbarschaft, Professionelle). Die Interaktionen werden durch die kognitiven Schemata der beteiligten Personen beeinflusst, d.h. sie folgen bestimmten Re-

geln der Darstellung und Mitteilung von Erfahrungen (vgl. Mollenhauer et al. 1975: 9). Innerhalb dieser Interaktionen kommt es auch – aber nicht notwendigerweise – zu konflikthafter Konstellationen. Diese können in Form von Konfliktthematiken näher spezifiziert werden. Mit ‚Konfliktthematik‘ ist der Inhalt bzw. der Gegenstand des Konfliktes gemeint, oder anders ausgedrückt, es ist das Thema, das den Konflikt betrifft. Die Konfliktthematiken können sich auf unterschiedliche Ebenen innerhalb oder außerhalb des familialen Systems beziehen.

Die Ursachen von Konflikten liegen nicht nur auf der Ebene der *familialen Interaktion* oder der *Interaktion mit anderen Personen*, sie können auch eine „äußere Natur“ haben, wie es Mollenhauer nennt. Im Folgenden werden Konflikte „äußerer Natur“ als *strukturelle Konflikte*<sup>11</sup> bezeichnet. Gemeint sind damit Konflikte, die im Zusammenhang mit z.B. materiellen und beruflichen Bedingungen stehen und auf die familiäre Interaktion einwirken. Eine weitere Art von Konflikten, die auf die familiäre Interaktion sowie die Interaktion mit anderen Personen Einfluss haben, können als *individuelle Konflikte* bezeichnet werden. Die individuelle Ebene findet bei Mollenhauer keine Berücksichtigung. Individuelle Konflikte, wie z.B. Ängste oder Schamgefühle, stehen häufig im Zusammenhang mit Konflikten auf anderen Ebenen, nichtsdestotrotz beziehen sie sich primär auf das individuelle Erleben sowie auf das Selbstgefühl und das Selbstbild einer Person. In Bezug auf den Symbolischen Interaktionismus können individuelle Konflikte ebenfalls als Probleme der Interaktion beschrieben werden. Eine soziale Interaktion findet nicht nur mit anderen Personen statt, sondern auch in Bezug auf sich selbst (vgl. Blumer 1969). Weil der Mensch ein Selbst besitzt, kann er Gegenstand seiner eigenen Handlung sein, er ist für sich selbst ein Objekt („Selbst-Objekt“) und „er handelt sich selbst gegenüber und leitet sein Handeln anderen gegenüber auf der Grundlage dessen, wie er sich selbst sieht. (...) Wie die anderen Objekte, so entwickelt sich auch das ‚Selbst-Objekt‘ aus einem Prozeß sozialer Interaktion, in dem andere Personen jemandem die eigene Person definieren. Mead hat den Weg, in dem dies geschieht, in seiner Diskussion der Rollenübernahme verfolgt. Er hat darauf hingewiesen, daß eine Person sich von außerhalb ihrer selbst betrachten muß, um für sich selbst ein Objekt zu werden (...)“ (Blumer 1969: 333).

---

<sup>11</sup> Generell werden strukturelle Konflikte als Konflikte verstanden, die in Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit stehen. Der Begriff der sozialen Ungleichheit bezieht sich auf bestimmte Güter, die im Rahmen einer Gesellschaft als ‚wertvoll‘ gelten (vgl. Hradil 2005: 28). Je mehr eine Person von diesen Gütern besitzt, desto besser fallen ihre Lebensbedingungen aus. Neben materiellem Wohlstand, Macht, Prestige und Bildung werden Arbeits-, Wohn-, Umwelt- und Freizeitbedingungen als Dimensionen sozialer Ungleichheit bezeichnet (vgl. ebd.: 31). Auf den von Mollenhauer verwendeten Begriff der ‚äußeren Natur‘, der auf den von Marx geprägten Begriff der ‚Verkehrsformen‘ und sozialen Klassen verweist, wird hier verzichtet. Sowohl in Klassen- als auch Schichtbegriffen werden nichterwerbstätige Personen nur indirekt berücksichtigt (vgl. Hradil 2005: 43). Für diese Untersuchung sind die Konzepte der ‚Lebenslage‘ oder des ‚Milieus‘, die mehrere Determinanten sozialer Ungleichheit berücksichtigen, angemessener, allerdings wurden diese Determinanten nicht systematisch erhoben. Daher wird allgemein auf den Begriff ‚Faktoren sozialer Ungleichheit‘ zurückgegriffen.

Folgende Konfliktarten und Konfliktebenen wurden in Anlehnung an Mollenhauer, Brumlik und Wudtke (1975) differenziert:

1. Individuelle Ebene (individuelle Konflikte)
2. Ebene der familialen Interaktion
  - a) Konflikte innerhalb des Paarsystems bzw. Elternsystems
  - b) Konflikte innerhalb des Eltern-Kind-Systems
  - c) Konflikte innerhalb des Kindersystems
3. Ebene der außerfamilialen Interaktion (Konflikte innerhalb der Interaktion mit anderen Personen, z.B. Verwandten, FreundInnen, Professionellen)
4. Strukturelle Ebene (Konflikte, die im Zusammenhang mit Faktoren sozialer Ungleichheit stehen und z.B. durch materielle oder berufliche Bedingungen verursacht werden)

Die Unterscheidung der vier Konfliktebenen hat einen heuristischen Charakter. Nicht außer Acht gelassen werden sollte, dass sich die unterschiedlichen Ebenen gegenseitig bedingen und beeinflussen und die Grenzen zwischen Konfliktebenen somit unscharf werden können. Besonders deutlich wird dies im Zusammenhang mit Faktoren sozialer Ungleichheit, wenn gesellschaftlich verursachte Konflikte (strukturelle Ebene) als individuelle Konflikte (individuelle Ebene) erlebt werden.

In das heuristische Modell fließen neben Konfliktthematiken und Konfliktebenen auch Lern- und Bildungsthematiken ein. Angenommen wird hierbei, dass Konflikte einen potenziellen Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse darstellen, weil Lern- und Bildungsprozesse als Prozesse der Problemlösungsversuche betrachtet werden können. Der Begriff der Lern- und Bildungsthematik wird im Folgenden hergeleitet.

*Lern- und Bildungsthematiken:* Für eine adressatInnenorientierte und als Bildungspraxis konzipierte Familienbildung sind Bezugspunkte relevant, die auf „subjektiv erfahrene Beschädigungen und Begrenzungen selbstbestimmter Lebenspraxis und darin begründete Entwürfe gelingenderen Lebens“ der AdressatInnen hinweisen (Scherr 1992: 160). In den Interviews wurden unterschiedliche Aspekte thematisiert, die auf „Beschädigungen und Begrenzungen selbstbestimmter Lebenspraxis“ hindeuten. Es kann sich hierbei um individuelle, innerfamiliäre, außerfamiliale oder strukturelle Konflikte handeln – die häufig nur schwer als voneinander getrennt betrachtet werden können –, die zur Unzufriedenheit mit der Lebenssituation,

Einschränkungen in der Lebenspraxis, geringem Selbstwertgefühl oder geringer Selbstbestimmungsfähigkeit führen. Nach Scherr können individuelle Bildungsprozesse „als grundsätzlich widersprüchliche Verbindungen von Prozessen der Entfaltung individueller Subjektivität mit Prozessen ihrer Begrenzung und Funktionalisierung in Hinblick auf die Erfordernisse, Zwänge und Möglichkeiten gesellschaftlich legitimer Normalitätsstandards der individuellen Lebenspraxis verstanden werden“ (1992: 160). Konflikte, die grundsätzlich auf ein ‚Zusammenstoßen‘, auf ‚Nichtvereinbarkeit‘ und auf Ambivalenzen hindeuten, verweisen in diesem Sinne auf Bildungsbezüge bzw. Bildungsthematiken, die im Rahmen von Familienbildung von Bedeutung sind. Über die Beschreibung von Konfliktthematiken, die in den Interviews thematisiert wurden, werden Bildungsthematiken formuliert.

Neben Bildungsthematiken können auch Lernthematiken beschrieben werden. Hierbei wird die Unterscheidung von Marotzki (1990), der zwischen Lern- und Bildungsprozessen differenziert, zum Ausgangspunkt genommen. In der Analyse geht es jedoch nicht um die Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen, sondern um die Eruierung von Lern- und Bildungsthematiken. Diese Thematiken können als Anhaltspunkte angesehen werden, die Lern- und Bildungsprozesse im Rahmen von Familienbildung initiieren können. Lernthematiken werden in Anlehnung an Marotzki inhaltlich bestimmt und können über konkrete Wissensinhalte beschrieben werden. Bildungsthematiken hingegen sind an kein konkretes Wissen gebunden, sie stellen vielmehr eine Folie für eine Vielzahl von möglichen Interpunktionsweisen in Bezug auf unterschiedliche Phänomene in der Lebenssituation von Familien dar. Bildungsthematiken haben somit einen offenen Charakter, sie implizieren Anregungen für eine reflexive Auseinandersetzung, die zur Änderung der Interpunktionsweisen führen kann.

## Teil II: Zur Untersuchung

### 3. Methodischer Ansatz und das Design der Studie

Im Zentrum der vorliegenden Studie steht das Phänomen des Übergangs zur Elternschaft. Die Untersuchung des Übergangs zur Elternschaft erscheint trotz zum Teil umfangreicher Studien (vgl. z.B. Fthenakis et al. 2002; Reichle/Werneck 1999; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1997; Wicki 1997; Petzold 1991) aus mehreren Gründen lohnenswert. Diese Studien, meist quantitativ angelegt und mit standardisierenden Verfahren arbeitend, sind häufig als Längsschnittuntersuchungen konzipiert und bieten damit die Möglichkeit, umfangreiche Ergebnisse zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Übergangs zu gewinnen. Diese breit angelegten Studien haben jedoch auch Nachteile. Erfahrungsgemäß kommt es bei diesen Untersuchungen zu einer „Selbstselektion der Teilnehmer“ (Fthenakis et al. 2002: 51), was so viel bedeutet, dass durch das methodische Vorgehen vor allem Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss erreicht werden. Fthenakis vermutet hierbei, dass „das Interesse an wissenschaftlichen Studien und die Bereitschaft, selbst an einer solchen teilzunehmen, (...) unter Akademikern überdurchschnittlich hoch ausgeprägt (ist)“ (ebd.). Eltern mit einem niedrigen Bildungsabschluss sind somit unterrepräsentiert und in der Studie von Fthenakis sind z.B. Eltern ohne Schulabschluss gar nicht vertreten. Auch andere Kriterien werden nur unzureichend berücksichtigt. Eltern mit Migrationshintergrund tauchen in diesen Untersuchungen häufig gar nicht auf und auch über Eltern, die in ihrer familialen Lebensgestaltung vom traditionellen Kleinfamilienmodell abweichen, erfährt man wenig. Die vorliegende Studie soll diese Forschungslücke ein Stück weit schließen.

#### 3.1 Methodologischer Bezugsrahmen

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine qualitative Studie, die sich in ihrer Methodologie als auch Methode an der Grounded Theory orientiert (vgl. Strauss/Corbin 1996; Glaser/Strauss 2005). Im Gegensatz zu quantitativen, hypothetiko-deduktiven Verfahren stehen bei einem qualitativen Ansatz keine Hypothesen und Theorien am Anfang des Forschungsprozesses, die überprüft werden sollen. Die Vertreter des ‚qualitativen‘ oder ‚interpretativen Paradigmas‘ haben seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts die klassische ‚variablensoziologische‘ Umfragemethodik stark kritisiert und den Vorwurf erhoben, dass sie den mo-

dernisierten gesellschaftlichen Strukturen nicht mehr standhalten kann (vgl. Kelle/Kluge 1999: 14). Notwendig sei vielmehr, die Sinn- und Deutungsmuster, mit denen die Akteure ihre soziale Alltagswelt selber kognitiv strukturieren, zu rekonstruieren. Am Anfang des qualitativen Forschungsprozesses steht somit zunächst relativ unstrukturiertes Datenmaterial, aus dem schrittweise die Sinnstrukturen rekonstruiert werden.

Die Grounded Theory ist sowohl eine Methodologie als auch eine Methode, die auf die Entwicklung einer in den empirischen Daten begründeten Theorie zielt<sup>12</sup>. Allerdings muss nicht jede Anwendung der Grounded Theory in einer Theorie münden, sie kann auch zum „konzeptionellen Ordnen“ (Strauss/Corbin 1996: 17) genutzt werden. Der Begriff ‚Grounded Theory‘ ist in einem doppelten Sinne zu verstehen, denn er bezeichnet sowohl das Ergebnis der Forschung als auch die Aktivität des Forschens (vgl. Strübing 2004: 13). Die Grounded Theory lässt sich nicht nur als eine spezifische Methode betrachten, sie ist vielmehr „als ein Stil zu verstehen, nach dem man Daten qualitativ analysiert und der auf eine Reihe von charakteristischen Merkmalen hinweist“ (Strauss 1998: 28). Charakteristisch sind der parallele Verlauf von Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung sowie die methodologischen Leitlinien, wie z.B. die Methode des ständigen Vergleichens, die Anwendung eines Kodierparadigmas zur Verdichtung von Konzepten oder der Umgang mit theoretischem Vorwissen (vgl. dazu Strauss/Corbin 1996; Strübing 2004; Glaser/Strauss 2005).

Ein häufiges Missverständnis, das im Zusammenhang mit der Grounded Theory diskutiert wird, bezieht sich auf das Konzept der tabula rasa. Da zu Beginn des Forschungsprozesses keine elaborierten Hypothesen stehen, sondern eher eine offene Ansammlung von Daten, wird dieser Prozess häufig als induktiv beschrieben, bei dem der Forscher sich der empirischen Realität möglichst unvoreingenommen nähern soll und bei dem theoretisches Vorwissen als hinderlich gilt. Dieses „induktivistische Missverständnis“ (Kelle/Kluge 1999: 16) rührt sicherlich auch daher, dass Glaser und Strauss in den Anfängen der Entwicklung der Grounded Theory den induktivistischen Erkenntnismodus überbetont und theoretisches Vorwissen problematisiert haben. Das Konzept der tabula rasa ist in der Forschungspraxis jedoch nicht umsetzbar und wurde zu einem späteren Zeitpunkt von Strauss fallengelassen. Die Grounded Theory wurde und wird trotzdem häufig als eine tabula rasa Position missverstanden, obwohl Strauss später die Rolle des Vorwissens positiv bewertete und auf die Art und Weise des Um-

---

<sup>12</sup> Glaser und Strauss (2005) unterscheiden zwischen materialer und formaler Theorie. In einer materiellen Theorie werden Aussagen über ein spezifisches empirisches Feld formuliert. In formalen Theorien werden übergeordnete und konzeptionelle Zusammenhänge entwickelt.

gangs mit theoretischem Vorwissen hinwies. Nicht der Verzicht auf Theorien oder theoretische Konzepte kennzeichnet die Grounded Theory, sondern ihr veränderter Umgang damit. Bestehende Theorien werden nicht als abgeschlossen angesehen und sollen auch zu keiner strukturellen Verfestigung im Forschungsprozess beitragen. Vielmehr dienen sie dazu ‚theoretische Sensitivität‘ zu erlangen. Bestehende Theorien sollen somit nicht überprüft, sondern kreativ genutzt werden. Sie schärfen den Blick und sind als offene sensibilisierende Konzepte unverzichtbar. Die vorliegende Arbeit orientiert sich an der Position von Strauss und dem erkenntnistheoretischen Bezugsrahmen des Pragmatismus und Interaktionismus, deren Annahmen Strauss auf die Grounded Theory übertrug. Im Pragmatismus wird die Realität – und somit auch Theorien – als ein kontinuierlicher Herstellungsprozess begriffen. Es gibt nicht die ‚echte‘ Welt und auch ein universelles, akteursunabhängiges Wahrheitskriterium kann nicht angenommen werden. Unsere Realität entsteht durch eine tätige Auseinandersetzung mit Elementen der sozialen und stofflichen Natur, wodurch bestimmte Dinge für uns an Bedeutung gewinnen (vgl. Blumer 1969). Durch unser Handeln realisieren wir somit nur eine Perspektive unter vielen.

Der Ansatz des Symbolischen Interaktionismus (Blumer 1969), der auf der Grundlage der Philosophie des Pragmatismus eine Theorie der menschlichen Kommunikation anstrebt, berücksichtigt die subjektiven Interpretationen und Konstruktionen der Alltagswelt durch die Akteure, durch die das individuelle Handeln erst verständlich wird (vgl. Hill/Kopp 1995: 87). Interaktion und Kommunikation der Menschen finden mit Hilfe eines Systems von signifikanten Symbolen statt, also im Rahmen eines gemeinsamen Bedeutungssystems (Sprache, Gesten). Bei jeder Interaktion findet ein Interpretationsprozess statt, die die Grundlage für das weitere Handeln bildet. Familie wird im Symbolischen Interaktionismus als ein offener Verständigungsraum betrachtet, bei der die gegenseitige Verständigung über gemeinsame, geteilte und zu teilende Deutungen des Alltagsgeschehens notwendig wird. Rollen (z.B. Mutterrolle) werden nicht als starr und gegeben betrachtet, sondern sind flexibler, da auch sie aus Interpretationsleitungen hervorgehen und einem Aushandlungsprozess unterliegen. Der Ansatz fokussiert somit nicht die klassische Kleinfamilie, vielmehr bietet er die Möglichkeit, unterschiedliche Familienzusammenhänge zu analysieren. Als zentral wird das Verstehen des subjektiven Interpretationsprozesses angesehen.

### 3.2 Erhebungsverfahren

Die Befragung der Eltern und Erziehungsberechtigten erfolgte durch die Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews, bei dem auch ein standardisierter Kurzfragebogen angewendet wurde. Es wurden zehn Einzelinterviews (mit Mutter bzw. sozialer Mutter *oder* Vater), drei Paarinterviews (mit Mutter *und* Vater gemeinsam) sowie ein ‚Doppelinterview‘<sup>13</sup> (mit zwei Müttern gemeinsam) geführt. Es liegen also 14 Interviews vor, die 15 Fälle umfassen (das Doppelinterview beinhaltet zwei Fälle), die insgesamt mit 18 Personen geführt wurden.

Das problemzentrierte Interview nach Witzel (1989) wurde im Rahmen einer problemzentrierten Forschungstechnik entwickelt. „Bei diesem Verfahren handelt es sich um eine Methodenkombination bzw. -integration von qualitativem Interview, Fallanalyse, biographischer Methode, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse“ (Witzel 1989: 230). In der vorliegenden Untersuchung wurde das problemzentrierte Interview als Einzelmethode angewandt<sup>14</sup>. Diese Form des Interviews ermöglicht es, mit theoretischen Konzepten ins Feld zu gehen, wobei die Konzeptgenerierung durch den Befragten erhalten bleibt (vgl. Lamnek 2005: 368). Das Erzählprinzip steht im Vordergrund, und die Bedeutungsstrukturierung wird den Befragten überlassen. Trotzdem wird ein Problembereich festgelegt und ein Leitfaden erstellt. Die Problemzentrierung ist das zentrale Kriterium dieser Interviewform, der „Begriff kennzeichnet zunächst den Ausgangspunkt einer vom Forscher wahrgenommenen gesellschaftlichen Problemstellung“ (Witzel 1989: 230). Die Formulierung der Problemstellung wird jedoch als vorläufig betrachtet und dient vor allem der Sensibilisierung der Wahrnehmung des Forschers für das Untersuchungsfeld. Dieses Vorwissen wird im Sinne von ‚sensitizing concepts‘ (Blumer 1954) offen gehalten und kann nur an der Empirie überprüft, konkretisiert oder verändert werden. Das problemzentrierte Interview stellt eine Methode dar, in der Induktion und Deduktion Hand in Hand gehen (vgl. Lamnek 2005: 368)<sup>15</sup>. Der Leitfaden des problemzentrierten Interviews ist nicht als ein strukturierter Fragebogen zu verstehen, vielmehr „soll [der Leitfaden] das Hintergrundwissen des Forschers thematisch organisieren, um zu einer kontrol-

---

<sup>13</sup> Wer an einem Interview teilnimmt, war für mich nicht immer ganz absehbar. So war z.B. ein ‚Doppelinterview‘ von meiner Seite aus nicht geplant oder vorgesehen, nichtsdestotrotz kam es dazu, weil eine Mutter – mit der das Interview verabredet wurde – eine weitere befreundete Mutter zu dem Interview miteingeladen hatte. Auch bei den Paarinterviews war es im Vorhinein nicht immer klar, ob der Partner dabei sein würde.

<sup>14</sup> Bei Lamnek (2005) wird das problemzentrierte Interview als Einzelmethode dargestellt und die multimethodische Konzeption Witzels vernachlässigt.

<sup>15</sup> Die Interviewtechnik ist damit auch gut mit der Grounded Theory vereinbar. Strübing beschreibt die Grounded Theory nach Strauss als eine „Verbindung induktiver Elemente mit abduktiven und deduktiv-experimentellen Prozessschritten“ (Strübing 2004: 78).



lierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen“ (Witzel 1989: 236).

In den Leitfaden dieser Untersuchung (vgl. Tab. 1) wurde eine zeitliche Dimension aufgenommen. Da der *Übergang* zur Elternschaft im Fokus der Studie steht, wurden bestimmte zeitliche Phasen fokussiert. In Anlehnung an vorangehende Studien zum Übergang zur Elternschaft (vgl. z.B. Fthenakis et al. 2002) sowie an das Phasenmodell von Gloger-Tippelt<sup>16</sup> (1985), wurde in den Leitfaden eine grobe zeitliche Strukturierung vorgenommen: Zeitpunkt der Nachricht über die Schwangerschaft, Verlauf der Schwangerschaft, Geburt und die Phase nach der Geburt. Des Weiteren wurden unterschiedliche Leitfragen und inhaltliche Aspekte aufgenommen, die zur Beschreibung der Lebenssituation von (werdenden) Eltern anregen sollten. Die Fragen zielen darauf ab, Informationen darüber zu erhalten, wie Frauen und Männer das Elternwerden erleben – wobei es hierbei nicht ausschließlich um die Erstelternschaft geht –, ob und welche Veränderungen auftreten, welchen Herausforderungen ihnen begegnen und welche Strategien sie haben, mit Herausforderungen und Problemsituationen umzugehen. Ein weiterer wichtiger inhaltlicher Aspekt im Leitfaden bezieht sich auf die Erfahrungen der Eltern mit Familienbildungsangeboten.

Die Nutzung des Leitfadens erfolgte flexibel und musste dem/der InterviewpartnerIn angepasst werden. Dass der Leitfaden zum Teil an traditionelle Vorstellungen von Elternschaft anknüpft, wurde in manchen Interviewsituationen<sup>17</sup> deutlich, in Fällen nämlich, die von dem traditionellen Muster abweichen. So machte beispielsweise die Frage nach der Schwangerschaft und der Geburt bei einer sozialen, aber nicht biologischen Mutter keinen Sinn.

Beim problemzentrierten Interview nach Witzel (1989) wird häufig ein Kurzfragebogen verwendet, der grundsätzlich zwei Hilfsfunktionen hat. Zum einen kann dieser auf die im Interview relevanten Problembereiche einstimmen und einen günstigen Gesprächseinstieg bieten.

---

<sup>16</sup> Gloger-Tippelt hat den Übergang zur Elternschaft in einem 8-stufigen Phasenmodell beschrieben. Das Modell gibt eine zeitliche Strukturierung an und beschreibt die zu bewältigenden Aufgaben in jeder Phase. Die erste Phase – die Verunsicherungsphase – setzt beim Beginn der Schwangerschaft an, bis zu Geburt werden drei weitere Phasen genannt: Anpassungsphase, Phase der Konkretisierung der zukünftigen Elternschaft sowie eine Phase der Antizipation und Vorbereitung auf das Kind. Nach der Geburtsphase folgt eine Erschöpfungsphase, dann eine Phase der Herausforderungen und Umstellungen und schließlich wird als letztes die Gewöhnungs- und Normalisierungsphase genannt, die ca. ab dem 6. Lebensmonat des Kindes eintritt. Dieses entwicklungspsychologische Modell, das eine Abfolge von idealtypischen psychologischen Phasen beschreibt, ist stark an traditionelle Familienvorstellungen geknüpft und daher nur eingeschränkt vom Nutzen. In dem Leitfaden spiegelt sich nur eine grobe zeitliche Strukturierung des Modells wider, eine engmaschige Zeitstrukturierung wie bei Gloger-Tippelt war aufgrund der Normativität des Modells nicht vorgesehen.

<sup>17</sup> In einigen Fällen war die familiäre Situation der Befragten im Vorhinein nicht bekannt.

Zum anderen können wichtige Informationen zur sozialen Situation der Interviewten kurz abgefragt werden. Damit wird vermieden, dass durch „von außen in den Erzählstrang eingebrachte Fragen ein Frage-Antwort-Schema aufgebaut wird, das die Problementwicklung aus der Sicht des Befragten stört“ (Witzel 1989: 236).

Tab. 1: Leitfaden für das problemzentrierte Interview

| <b>Leitfrage/<br/>Erzählaufforderung</b>   | <b>Inhaltliche Aspekte</b>   | <b>Konkrete (Nach-) Fragen</b>  |
|--|--|---|
| Erzählen Sie mir bitte, wie es war, als Sie von der Schwangerschaft erfahren haben.  | <u>Schwangerschaft:</u><br>· Lebenssituation<br>· Verlauf der Schwangerschaft<br>· Vorbereitung auf die Geburt<br>· Verlauf der Geburt   | · Geburtsvorbereitungskurs?<br>ja/nein: warum?<br>· Was hat es gebracht?  |
| Wie hat sich Ihr Leben verändert, seitdem das Kind da ist?   | <u>Nach der Geburt:</u><br>· Geld<br>· Wohnung<br>· Freizeit<br>· FreundInnen<br>· Herkunftsfamilie<br>· Partnerschaft<br>· Beruf<br>· Tagesablauf   | · Wie gehen Sie mit den Veränderungen um?   |
| Welche Herausforderungen gibt es, wenn man Eltern wird?  | <u>Elternschaft:</u><br>· Würden Sie sagen, dass man als Mutter und Vater etwas lernen muss, wenn man ein Baby bekommt?<br>· Gibt es schwierige Situationen im Alltag? Wenn ja, welche?<br>· Was bedeutet für Sie Familie? |   |
| Erzählen Sie mir bitte, was Sie machen, wenn Sie Sorgen oder Probleme haben  | <u>Unterstützung:</u><br>· Was brauchen ‚junge‘ Eltern?<br>· Welche Art von Hilfe?<br>· Von wem?<br>· Was wünschen Sie sich?   | · Würden Sie sagen, dass speziell Eltern, die vor kurzem ein Baby bekommen haben, Unterstützung brauchen? Wenn ja, von wem?<br><br>· Wünschen Sie sich Unterstützung außerhalb von Familie / FreundInnen? |
| Haben Sie irgendwelche Angebote für Eltern genutzt? (z.B. Kurse, Gruppen oder Treffen für Eltern und/oder Kinder)<br>Wenn nein, warum? | <u>Erfahrungen mit Angeboten:</u><br>· Welche Erfahrungen?<br>· Hat es was gebracht?<br>· Was fanden Sie gut/schlecht?<br>· Was würden Sie sich (mehr) wünschen? (Utopie Familienbildung)                                  | · Welche Angebote genau?<br>· Wie haben Sie davon erfahren?   |

In dieser Studie wurde nach jedem Interview gemeinsam mit den Befragten ein Kurzfragebogen ausgefüllt (vgl. Abb. 1). Dieser Kurzfragebogen wurde im Sinne der zweiten von Witzel beschriebenen Hilfsfunktion eingesetzt; die Abfrage der sozio-demographischen Daten sollte nicht den Erzählfluss der Interviewten stören. Mit dem Kurzfragebogen wurden zunächst Informationen über das Alter der Eltern und Kinder erhoben. Sowohl die aktuelle Erwerbs- oder Ausbildungssituation der Eltern als auch ihr schulischer und beruflicher Werdegang wurden erfragt. Es liegen dazu Informationen zu Mutter und Vater vor, auch wenn das Interview nur mit einem Elternteil geführt wurde. Dass die Definition von ‚Mutter‘ und ‚Vater‘ keineswegs eindeutig und einfach zu bestimmen ist, wird in der Beschreibung des Samples erläutert (s. 4.8).

Des Weiteren wurden Informationen über die Sprache, die vorrangig im Haushalt gesprochen wird, sowie über den Familienstand und die ökonomische Lage der Familie erhoben. Mit dem Kurzfragebogen wurden die relevanten Merkmale, die in der Diskussion um die Nichterreichbarkeit bestimmter AdressatInnen der Familienbildung eine Rolle spielen, berücksichtigt<sup>18</sup>. Durch das Einsetzen eines Kurzfragebogens vermittelt das problemzentrierte Interview zwischen qualitativen und quantitativen Methoden (vgl. Lamnek 2005: 368).

Nach jedem durchgeführten Interview wurde ein Postscriptum angefertigt, das z.B. Notizen zu Besonderheiten der Interviewsituation, zum Wohnumfeld oder zu Wohnsituation enthält, sowie Informationen, die durch Gespräche vor und nach dem Interview gewonnen wurden, mit aufnimmt. Ein Postscriptum kann in bestimmten Fällen Daten liefern, die für die Interpretation des Materials von Bedeutung sein können, weil sie z.B. zum besseren Verständnis bestimmter Textpassagen beitragen können (vgl. Witzel 1989: 338). Jedes Interview wurde mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und vollständig transkribiert (Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang).

---

<sup>18</sup> In der Diskussion um Familienbildung wird beklagt, dass ‚sozial benachteiligte‘, ‚bildungsferne‘ und ausländische Eltern durch das Angebot nicht erreicht werden.

Abb. 1: Kurzfragebogen

**Fragebogen: Sozio - Demographische Daten**

Datum:

Familie:

**1. Geburtsjahre und das Geschlecht der Eltern und Kinder und die Erwerbssituation der Eltern.**

|          | Geburtsjahr | Geschlecht               |                          | Erwerbstätigkeit (Mehrfachnennung möglich) |                          |                                 |                                    |                          |                          |
|----------|-------------|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
|          |             | männlich                 | weiblich                 | Vollzeit                                   | Teilzeit                 | Erziehungsurlaub/<br>Elternzeit | Azubi/<br>StudentIn<br>UmschülerIn | arbeitslos               | nicht erwerbstätig       |
| Mutter : | 19.....     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vater :  | .....       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kind :   | .....       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kind :   | .....       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kind :   | .....       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Person : | .....       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Welchen Beruf üben Sie aus?**

**Mutter:** \_\_\_\_\_

**Vater:** \_\_\_\_\_

**2. Bitte nennen Sie Ihren höchsten Schulabschluss.**

|                                   | Mutter                   | Vater                    |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kein Schulabschluss               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hauptschulabschluss               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Realschulabschluss/mittlere Reife | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Abitur/Fachabitur                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Sonstiges, und zwar: \_\_\_\_\_

**Haben Sie eine Ausbildung gemacht? Wenn ja, welche?**

**Mutter:** \_\_\_\_\_

**Vater:** \_\_\_\_\_

**3. Welche Sprache wird in Ihrem Haushalt vorrangig gesprochen?**

deutsch       andere, und zwar: \_\_\_\_\_

**4. Welchen Familienstand haben Sie?**

ledig       verheiratet       verheiratet, getrennt lebend       geschieden       verwitwet

**5. Wie viel Geld haben Sie monatlich zur Verfügung?**

- Weniger als 1000 Euro
- Weniger als 1500 Euro
- Weniger als 2000 Euro
- Mehr als 2000 Euro

**Wie setzen sich diese Einkünfte zusammen?** \_\_\_\_\_

**Reicht das für die Familie aus?** \_\_\_\_\_

### 3.3 Theoretisches Sampling und der Zugang zu den Interviewten

Die von Glaser und Strauss vorgeschlagene Strategie des theoretischen Samplings „meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächstes erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind.“ (Glaser/Strauss 2005: 53). Bei dieser Methode handelt es sich um eine Suche nach Vergleichsgruppen, die auf der Basis analytischer Fragen erfolgt und nicht nach einem vorab festgelegten Plan. Die Auswahl der ersten Fälle erfolgt auf der Grundlage des theoretischen oder praktischen Vorwissens, im weiteren Verlauf werden die Auswahlkriterien spezifischer. Die Sampling-Strategie bezieht sich nicht ausschließlich auf ‚Fälle‘, sondern beim fortschreitenden Forschungsprozess mehr auf relevante Konzepte sowie die Zusammenhänge zwischen den Kategorien und Konzepten.

Dass die einzelnen Leitlinien und Vorschläge für die Auswertungstechniken der Grounded Theory – also auch das theoretische Sampling – nicht als „starre Anweisungen oder Kochrezepte“ zu verstehen sind, darauf weisen Strauss und Corbin hin (1996: X). Das theoretische Sampling, wie es von Glaser und Strauss (2005) oder Strauss und Corbin (1996) beschrieben wird, kann als ein Idealtypus angesehen werden. Truschkat (2005) stellt heraus, dass die Strategie des theoretischen Samplings nicht nur einen hohen Anspruch – vor allem für unerfahrene ForscherInnen – darstellt, sondern auch, dass die Strategie nicht immer in der beschriebenen Art und Weise verwirklicht werden kann. Entscheidende Faktoren, die die Samplingstrategie steuern, sind nämlich der Feldzugang sowie zeitökonomische Ressourcen, die bei einer Qualifikationsarbeit eine nicht unerhebliche Rolle spielen. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Strategie des theoretischen Samplings verfolgt, auch wenn die forschungspraktische Umsetzung ihre Grenzen setzte.

Ausgangspunkt der Auswahl der ersten Fälle war theoretisches Vorwissen zu ‚Familienforschung‘, ‚Übergang zur Elternschaft‘ sowie ‚Nutzung von Angeboten der Familienbildung‘. Der Zugang zu den Befragten ergab sich zunächst durch den vorhandenen Kontakt zu einem Praxisprojekt, das von zwei Familienbildungsstätten in einer mittelgroßen westdeutschen Stadt durchgeführt wurde. Das Projekt hatte das Ziel, ein Familienbildungsangebot durchzuführen, das sich an ‚sozial benachteiligte‘ Mütter mit ihren Säuglingen/Kleinkindern richtete. Das Angebot wurde in zwei Stadtteilen, die als ‚soziale Brennpunkte‘ bekannt sind, durchgeführt und fand einmal wöchentlich statt. Das Projektvorhaben der Familienbildungs-

stätten entstand vor dem Hintergrund der Erfahrungen – wie auch in der Literatur beschrieben –, dass ihre Angebote kaum ausländische, ‚bildungsferne‘ und ökonomisch schwache Familien erreichen. Der Zugang zu den teilnehmenden Müttern dieses Projekts bot für mein Forschungsprojekt gute Chancen, viele thematisch relevante Konzepte zu erarbeiten: Zum einen handelt es sich um Mütter mit Säuglingen, d.h. dass sie sich, nach meiner aus dem theoretischen Vorwissen abgeleiteten vorläufigen Definition des Übergangs zur Elternschaft, in dieser Phase befinden<sup>19</sup>. Zum anderen handelt es sich um Personen, die von Professionellen als ‚sozial benachteiligt‘ charakterisiert wurden. Dieses Kriterium ist für dieses Forschungsprojekt in zweierlei Hinsicht interessant. Zum ersten interessiert die Frage, wie der Übergang zur Elternschaft erlebt wird und wie die Lebenssituation von (werdenden) Eltern durch bestimmte Ressourcen (z.B. ökonomische Ressourcen) beeinflusst wird. Zum zweiten sind die Mütter auch Teilnehmerinnen eines Familienbildungsangebotes, d.h. sie können über ihre Erfahrungen mit dem Angebot berichten.

Ohne den Zugang durch das Projekt wäre der Kontakt zu (werdenden) Eltern sehr schwierig geworden<sup>20</sup>. Obwohl auch andere Kontakte zu pädagogischen Einrichtungen bestanden und die Professionellen großes Interesse äußerten, konnten – außer in einem Fall – keine InterviewpartnerInnen vermittelt werden. Auch durch gynäkologische Arztpraxen konnten keine TeilnehmerInnen für die Untersuchung gewonnen werden<sup>21</sup>. Breits zu Beginn der Datenerhebung erschien es sinnvoll, nicht nur Teilnehmerinnen aus dem Projekt zu rekrutieren: Aufgrund der ‚weiblichen‘ Perspektive in der bisherigen Forschung war der Einbezug von (werdenden) Vätern von Interesse. Das Projekt wandte sich jedoch explizit an Mütter.

Die Strategie des theoretischen Samplings konnte nur zum Teil verwirklicht werden. Zwar erstreckte sich die Phase der Datenerhebung über ca. neun Monate, die Abstände zwischen den einzelnen Interviews konnten jedoch nicht vollständig kontrolliert werden, so dass sich Auswertung und Neuerhebung von Material nicht immer günstig überschneiden. Nichtsdestotrotz ist es gelungen bestimmte Konzepte, die während der (beginnenden) Auswertungsphase herausgearbeitet wurden, als spezifisches Auswahlkriterium für den nächsten Fall zu nutzen.

---

<sup>19</sup> Zu beachten ist an diese Stelle jedoch, dass nicht alle Befragten in die von Gloger-Tippelt (1985) als Übergang beschriebene Phase fallen. Da sich manche Interviewtermine um mehrere Monate verschoben, wurden auch die Kinder älter. Die Eltern beschrieben also retrospektiv, wie sie den Übergang zur Elternschaft erlebt haben.

<sup>20</sup> Anzumerken ist an dieser Stelle, dass der Zugang zu den Teilnehmerinnen des Projekts nicht per se unproblematisch war. Erst nach einer längeren Hospitation in dem Familienbildungsangebot (ca. 3 Monate an jedem Standort) wurden Interviewpartnerinnen für die Untersuchung gewonnen.

<sup>21</sup> Sowohl an die Arztpraxen als auch an andere Einrichtungen wurden Informationsbriefe zur Untersuchung versendet, telefonische und auch persönliche Gespräche geführt und Flyer für die Eltern in den Praxen und Einrichtungen ausgelegt.

Oftmals jedoch steuerte das theoretische Vorwissen die Auswahl der zu Interviewenden. So erschien es sinnvoll, bestimmte Merkmale zu variieren: Unter den Interviewten finden sich dementsprechend Mütter und Väter, verheiratete Paare und Alleinerziehende, deutsche Eltern und ausländische Eltern, Eltern mit einem hohen und einem niedrigen Bildungsabschluss usw. (genaue Übersicht in Kapitel 4). In das Sample wurden auch Fälle aufgenommen, die durch das „zufällige Sampling“ – wie es Strauss und Corbin (1996) bezeichnen – gefunden wurden. Hierbei handelt es sich um Fälle, auf die ich zufällig und unerwartet gestoßen bin. So sind mir z.B. in dem Familienbildungsangebot, das sich an sozial benachteiligte Mütter wendet, Teilnehmerinnen begegnet, die als Großmütter die Mutterrolle übernehmen, weil die leiblichen Mütter – also ihre Töchter – die Mutterrolle (zeitweise) nicht annehmen. Des Weiteren bin ich im Kontext des Projektes in Kontakt mit einem sehr jungen Vater gekommen – dieser war allerdings kein Teilnehmer des Bildungsangebotes –, der fast keinen Kontakt zu seiner Tochter sowie der Mutter seiner Tochter hatte. Diese Fälle wurden in der bisherigen Untersuchung des Übergangs zur Elternschaft nicht berücksichtigt, sie fallen aus an traditioneller Kleinfamilie orientierten Phasenmodellen wie dem von Gloger-Tippelt (1985) vollständig heraus. Analytisch bedeutsam sind solche Fälle deswegen, weil sie die Möglichkeit bieten, theoretische Konzepte – wie z.B. Elternschaft, Familie, Elternrolle – zu erweitern und empirisch zu füllen.

Wann mit dem Sampling aufgehört werden kann, wird durch das Kriterium der theoretischen Sättigung bestimmt. „Eine Sättigung ist erreicht, wenn bei der weiteren Auswertung keine neuen Kategorien mehr auftauchen und wenn keine Verfeinerung des Wissens um diese Kategorie mehr zustande kommt. Dieses Abbruchkriterium kommt zum Tragen, wenn sich Beispiele für eine Kategorie im Material wiederholen.“ (Strübing 2004: 33). Die theoretische Sättigung wird durch die Strategie des minimalen und maximalen Vergleichs erreicht. Auf diese Art und Weise können möglichst viele Eigenschaften einer Kategorie entwickelt werden.

In der vorliegenden Studie wurde die Datenerhebung nach 14 Interviews eingestellt. Von den insgesamt 18 interviewten Personen stammen zehn Mütter aus dem oben erwähnten Familienbildungs-Projekt. Hier wurden die Mütter aus beiden Standorten des Projekts befragt<sup>22</sup>. Fünf weitere InterviewpartnerInnen konnten durch die Teilnehmerinnen des Familienbildungsangebots vermittelt werden: Hierbei handelt es sich zum einen um die (Ehe-) Partner

---

<sup>22</sup> Aus der Gruppe des einen Stadtteils konnten acht Mütter für ein Interview gewonnen werden, aus der anderen Gruppe zwei Mütter.

der Mütter, die an einem Partnerinterview teilnahmen (drei Personen) sowie um Bekannte/FreundInnen der Teilnehmerinnen (2 Personen). Zu einem Interviewpartner entstand der Kontakt durch die Institution, in der das Familienbildungsangebot stattfindet<sup>23</sup>. Zwei Interviewpartnerinnen stammen aus einem Familienbildungsangebot, das in einer Beratungsstelle stattfindet und sich ebenfalls an Mütter richtet. Die meisten Interviews wurden in der Wohnung der Eltern durchgeführt, nur in zwei Fällen fanden sie in den Räumlichkeiten einer Institution statt.

Beim theoretischen Sampling kommt es nicht immer darauf an, die Datenbasis zu erhöhen und zusätzliche Daten zu erheben. Auch innerhalb der bestehenden Datenbasis können Vergleiche angestellt werden, die zur Verdichtung der Kategorien genutzt werden können. „Wir entdecken systematisch am Material Kontraste und Ähnlichkeiten. D.h. wir fahren fort, theoretisch zu ‚samplen‘. Nur sind es jetzt nicht mehr Fälle oder Situationen, die wir aufeinander beziehen, sondern das erhobene Datenmaterial selbst“ (Alheit 1999: 16).

### **3.4 Auswertung der Daten**

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach der Methode und Methodologie der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996). Der Verlauf der Datenanalyse wird hierbei in einem dreistufigen Kodierprozess durchgeführt: dem offenen, dem axialen und dem selektiven Kodieren. Die Kodierverfahren zielen auf die Entwicklung von Konzepten und Kategorien, wobei jeder Kodierart eine andere Aufgabe zukommt. Durch das offene Kodieren werden die Daten zunächst „aufgebrochen“ (Strauss/Corbin 1996: 45). Gemeint ist damit, dass aus dem Interview ein Wort, ein Satz oder ein Abschnitt – der für ein Phänomen steht – herausgegriffen und ihm ein Name gegeben wird. Das offene Kodieren dient dem Herausarbeiten einzelner noch unverbundener Konzepte und Kategorien. Beim axialen Kodieren werden Beziehungen zwischen den aus der Empirie gewonnenen Konzepten und Kategorien erarbeitet und diese dadurch auf eine neue Art zusammengesetzt. Dies wird mit Hilfe des Kodierparadigmas erreicht, bei dem Konzepte und Kategorien dadurch verknüpft werden, indem man nach den Beziehungen zwischen ihnen fragt; in dem paradigmatischen Modell wird nach den ursächlichen Bedingungen, dem Phänomen, dem Kontext, den intervenierenden Bedingungen, den Handlungs- und Interaktionsstrategien sowie nach den Konsequenzen gefragt (vgl.

---

<sup>23</sup> Dieser Kontakt war eher zufällig. An einem Standort des Projekts findet das Familienbildungsangebot in einem Stadtteilbüro statt. Dort traf ich auf einen jungen Mann, der dort Sozialstunden ableisten musste. Im Gespräch stellte sich heraus, dass er Vater ist. Er erklärte sich spontan dazu bereit, mit mir eine Woche später ein Interview zu führen.



Strauss/Corbin 1996: 78). „Die Verwendung dieses Modells ermöglicht uns, systematisch über Daten nachzudenken und sie in sehr komplexer Form miteinander in Beziehung zu setzen“ (vgl. ebd.). Beim offenen und axialen Kodieren bilden sich einige wenige Kategorien (Kernkategorien), die sich als entscheidend für die entstehende Theorie herausstellen. Das selektive Kodieren schließlich „zielt auf die Integration der bisher erarbeiteten theoretischen Konzepte in Bezug auf die wenigen ‚Kernkategorien‘. D.h. ein großer Teil des Materials wird rekodiert, damit die Beziehungen der verschiedenen Konzepte zu den Kernkategorien geklärt werden und eine theoretische Schließung herbeigeführt werden kann“ (Strübing 2004: 20). Die drei unterschiedlichen Kodiertypen sind nicht als aufeinander aufbauend zu verstehen. Es ist durchaus möglich, sich zwischen den Kodiertypen hin und her zu bewegen, denn die Grenzen sind hierbei als fließend anzusehen. Als allgemeine zentrale Techniken, die beim Kodierverfahren verwendet werden, sind das ständige Vergleichen sowie das Stellen von analytischen Fragen zu nennen.

In meiner Untersuchung habe ich nach der Durchführung und der anschließenden Transkription des ersten Interviews eine intensive Phase des offenen Kodierens eingeleitet. Durch eine „Zeile-für-Zeile-Analyse“ (Strauss/Corbin 1996: 53) wurden einzelne Sätze und Abschnitte kodiert, die zu einer Vielzahl an Konzepten führten<sup>24</sup>. Im nächsten Schritt wurde diese relativ große Menge einzelner Konzepte überblickend gesichtet und schließlich gruppiert. Insgesamt konnten die Konzepte auf sechs übergeordnete Phänomene bezogen werden, die zu der folgenden Kategorienbildung führten:

1. Familienplanung, Schwangerschaftserleben und Geburt
2. Partnerschaft beim Übergang zur Elternschaft
3. Aufgaben- und Arbeitsteilung in der Familie
4. Erziehung in der Familie
5. Soziale Netzwerke von Eltern
6. Familienbildung aus der Sicht der AdressatInnen: Nutzung, Erfahrungen und Einstellungen

Mit dem Hinzukommen weiterer Daten konnten einzelne Konzepte bzw. Subkategorien herausgearbeitet werden.

---

<sup>24</sup> Mehr als 100 konzeptuelle Namen wurden vergeben und auf einzelne Karteikarten notiert. Auf der Rückseite wurden erste Anmerkungen und analytische Fragen festgehalten.

Bei der Datenanalyse wurden zudem typenbildende Verfahren angewendet. Während der erste Analyseschritt auf die Bildung der Kategorien zielte, wurde in einem zweiten Schritt innerhalb jeder Kategorie eine Typenbildung vorgenommen. Der Bildung von Typen kommt eine wichtige Rolle zu; sie können im Forschungsprozess sowohl deskriptive als auch hypothesengenerierende Funktion erhalten (vgl. Kelle/Kluge 1999: 9). Typenbildung beruht auf dem Vergleich und der Kontrastierung von Fällen und dient dazu, komplexe Zusammenhänge innerhalb eines Untersuchungsbereichs verständlich dazustellen. Kelle und Kluge (1999) verweisen darauf, dass Typologien auch als ‚Heuristiken der Theoriebildung‘ genutzt werden können: „Indem sie die zentralen Ähnlichkeiten und Unterschiede im Datenmaterial deutlich machen, regen sie die Formulierung von Hypothesen über allgemeine kausale Beziehungen und Sinnzusammenhänge an. Typologien können also nicht nur die Strukturierung eines Untersuchungsbereichs ermöglichen, sondern auch die Generierung von Hypothesen und die (Weiter-) Entwicklung von Theorien in vielfältiger Weise unterstützen.“ (ebd.: 9). Die empirischen Ergebnisse dieser Studie werden in Form von Typologien vorgestellt, einzelne Themenaspekte werden teilweise synoptisch analysiert und isoliert dargestellt.

Im Verlauf der Datenanalyse kristallisierte sich zunehmend heraus, dass die innerhalb der Kategorien vertretenen Typen auf spezifische inner- und außerfamiliale Konflikte hinweisen, die sich vor allem als Interaktionskonflikte beschreiben lassen. In der Auseinandersetzung mit theoretischem Vorwissen wurde in Bezug auf Mollenhauers Erziehungstheorie (1975) sowie Marotzkis strukturelle Bildungstheorie (1990) ein heuristisches Modell entwickelt, das in der weiteren Analyse Anwendung fand (s. Kapitel 2). Über die Konzepte *Konfliktthematik* und *Konfliktebene* erfolgte die Interpretation der familialen Lebenswelt in Bezug auf einzelne Konfliktfelder (also die Kategorien). In Bezug auf die typenspezifischen Konfliktthematiken wurden schließlich typenspezifische *Lern- und Bildungsthematiken* formuliert, die als Anknüpfungspunkte für die Familienbildung dienen. Doch auch für die Typen, bei denen keine Konfliktthematiken thematisiert wurden, konnten Lern- und Bildungsthematiken formuliert werden. Hier basieren die Lern- und Bildungsthematiken auf Beschreibungen, die eine gelungene und zufrieden stellende Lebenspraxis aus der Sicht der AdressatInnen hervorgebracht haben.

Die Formulierung von Konfliktthematiken steht in einem unmittelbaren Bezug zu den Interviews und zwar insofern, als Konflikte von den Befragten selbst thematisiert wurden. Mit der Formulierung von Lern- und Bildungsthematiken verhält es sich insofern anders, als diese

nicht von den Befragten selbst thematisiert wurden. Zwar wurde vereinzelt von den Befragten genannt, was wichtig ist, als Eltern zu lernen, nichtsdestotrotz können die Lern- und Bildungsthematiken nicht als ‚selbst formuliert‘ angesehen werden. Vielmehr handelt es sich um einen analytischen Schritt, der unter Berücksichtigung bildungstheoretischer Aspekte sowie pädagogischer Perspektiven in Bezug auf die Praxis der Familienbildung erfolgt.

Der gesamte Analyseprozess lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Herausarbeitung der Hauptkategorien
2. Typenbildung innerhalb jeder Kategorie
3. a) Formulierung typenspezifischer Konfliktthematiken  
b) Konfliktthematiken werden einer Konfliktebene zugeordnet
4. Formulierung typenspezifischer Lern- und Bildungsthematiken unter Berücksichtigung der Konfliktthematiken

#### **4. Beschreibung des Samples**

Im Folgenden wird das Sample anhand der soziodemographischen Daten, die durch den Kurzfragebogen (s. 3.2) erhoben wurden, vorgestellt. Die Fragen des Kurzfragebogens beziehen sich sowohl auf die (soziale) Mutter als auch auf den Vater, auch wenn nur mit einem Elternteil das Interview geführt wurde. Bei den Paarinterviews wurde der Kurzfragebogen mit Mutter und Vater gemeinsam ausgefüllt. In den restlichen wurden die soziodemographischen Daten zum anderen Elternteil durch die Interviewperson angegeben. Unter den insgesamt 18 befragten Personen finden sich also fünf Väter und 13 Mütter. Die folgenden soziodemographischen Angaben beziehen sich also sowohl auf die befragten Eltern als auch ihre PartnerInnen. Auch wenn die Eltern getrennt sind, wurden soziodemographischen Daten beider Elternteile erhoben.

##### **4.1 Zum Begriff der AdressatInnen: Nutzung bzw. Nicht-Nutzung von Angeboten**

Befragt wurden Eltern mit Säuglingen bzw. Kleinkindern, die retrospektiv über ihre Erfahrungen des Elternwerdens, also über den Übergang zur Elternschaft berichten und auf ihre aktuelle Lebenssituation eingehen. In der Untersuchung werden Eltern auch als AdressatInnen von Familienbildung betrachtet. Der AdressatInnenbegriff ist in der bisherigen Literatur rela-

tiv unbestimmt und uneindeutig geblieben, unklar ist, wer als AdressatIn von Sozialpädagogik bezeichnet werden kann: Sind es Personen, die sozialpädagogische Angebote in Anspruch nehmen, oder können auch Personen, die Angebote nicht nutzen, als AdressatInnen bezeichnet werden?

Bei Oelerich/Schaarschuch (2005) wird das Ziel der AdressatInnenforschung in der Rekonstruktion von Hilfeverläufen sowie den Erfahrungen, die die AdressatInnen mit den Angeboten gemacht haben, angesehen. Dieses Ziel setzt die Inanspruchnahme von Angeboten der zu Befragenden voraus. Gleichzeitig wird konstatiert, dass die Adressatenforschung sich mit denen befasst, die zu „Adressaten sozialer Arbeit geworden sind“ (Oelerich/Schaarschuch 2005: 16). In dieser Bestimmung kommen auch Personen in Frage, die die Angebote nicht nutzen, sondern lediglich von der Sozialpädagogik adressiert werden.

In der vorliegenden Untersuchung spreche ich von AdressatInnen auch dann, wenn die Eltern Angebote der Familienbildung nicht genutzt haben. Als AdressatInnen werden die Personen bezeichnet, die von Angeboten der Familienbildung adressiert werden. Wer adressiert wird, ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz benannt: „Müttern, Vätern, anderen Erziehungsberechtigten und jungen Menschen sollen Leistungen der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie angeboten werden“ (KJHG, §16). Da es sich bei dem Angebot der Familienbildung um ein Angebot der „allgemeinen Förderung“ handelt und es den Anspruch eines präventiven Angebots hat, richtet es sich potenziell an alle Eltern. Die in der Untersuchung eingenommene AdressatInnenperspektive bezieht sowohl die Sicht der Eltern ein, die Angebote der Familienbildung nutzen, als auch der Eltern, die keine Angebote nutzen. Eltern, die keine Angebote in Anspruch nehmen, sind für eine Adressatenforschung insofern interessant, weil sie die Möglichkeit bieten, etwas über die Begründungsmuster der Nicht-Nutzung zu erfahren. Von den insgesamt 18 befragten Eltern haben 13 Personen – ausschließlich Mütter – Erfahrungen mit Angeboten der Familienbildung gesammelt. Zehn Personen haben ein Familienbildungsangebot besucht, das im Rahmen eines Projekts (s. 3.3) stattfindet, zwei Personen nehmen ein Familienbildungsangebot in einer Beratungsstelle wahr, eine Person hat langjährige Erfahrungen mit einer selbst organisierten Krabbelgruppe gemacht und fünf Personen haben entweder keine oder ‚nur‘ indirekte Erfahrungen mit Familienbildungsangeboten gesammelt; hierbei handelt es sich ausschließlich um Väter. Mit indirekten Erfahrungen ist gemeint, dass eine Person ein Familienbildungsangebot nicht genutzt hat, jedoch damit in Berührung gekommen ist.

## 4.2 Alter der Eltern und Kinder sowie Kinderzahl

Das durchschnittliche Alter der befragten Frauen liegt bei 30,4 Jahren. Die jüngste Frau ist 17, die älteste 47 Jahre alt. Hierbei sei angemerkt, dass es sich bei der ältesten Frau nicht um eine leibliche Mutter handelt. Das Durchschnittsalter der Männer liegt bei 29,7 Jahren. Der jüngste Vater ist 19, der älteste 50 Jahre alt. In sechs Fällen ist die Frau älter als ihr Partner. In 50 Prozent der Fälle haben die befragten Eltern zwei Kinder und in drei Fällen handelt es sich um Ersteltern. Das Durchschnittsalter des jüngsten Kindes (oder des Einzelkindes) beträgt 15 Monate, unter diesen ist das jüngste Kind zwei Monate, das älteste zwei Jahre und acht Monate alt. Die meisten Befragten haben also retrospektiv über den Übergang zur Elternschaft ca. ein Jahr nach der Geburt des jüngsten Kindes berichtet. Die höchste Kinderzahl im Sample beträgt sechs Kinder. Der Altersunterschied zwischen dem jüngsten Kind und seinen Geschwistern kann gravierend ausfallen. Besonders deutlich wird es bei der befragten sechsfachen Mutter, wo das älteste Kind bereits 23 Jahre alt ist. Aber auch bei nur zwei Kindern kann es zur großen Altersdifferenz kommen; in einem Fall ist das Kind aus der ersten geschiedenen Ehe bereits 15 Jahre alt, das jüngste ist ein Jahr und vier Monate alt.

## 4.3 Schulabschluss, Ausbildung und Berufstätigkeit

Tabelle 2 gibt einen Überblick über den Schulabschluss und Ausbildung von Mutter und Vater, auch wenn nur ein Elternteil (im Einzelinterview) befragt wurde. Die meisten Eltern haben einen Hauptschulabschluss (insgesamt 10, Mütter und Väter zusammen gerechnet), die wenigsten das Abitur (3 Personen). Vier Mütter und Väter haben keinen Schulabschluss.

Tab. 2: Schulabschluss und Ausbildung der Befragten

|                             | Schulabschluss |                 |                  |                          | Ausbildung |                          |                     |
|-----------------------------|----------------|-----------------|------------------|--------------------------|------------|--------------------------|---------------------|
|                             | Abitur         | Real-<br>schule | Haupt-<br>schule | Kein Schul-<br>abschluss | Studium    | Berufliche<br>Ausbildung | Keine<br>Ausbildung |
| <b>Frauen</b> <sup>25</sup> | 1              | 6               | 4                | 2                        | 1          | 6                        | 6                   |
| <b>Männer</b> <sup>26</sup> | 2              | 3               | 6                | 2                        | 1          | 9                        | 3                   |

Ein Elternpaar befindet sich im Studium. Die meisten Eltern haben eine berufliche Ausbildung abgeschlossen (insgesamt 17 Personen), relativ viele Eltern haben jedoch keine Ausbildung gemacht (insgesamt 9 Personen). Mit Ausnahme einer Mutter, die Teilzeit erwerbstätig

<sup>25</sup> Trotz 14 Fällen beträgt die Gesamtzahl der Mütter 13. Eine Angabe zur Mutter fehlt, weil der befragte Vater keinen Kontakt zur Mutter hat und auch nicht weiß, welchen Schulabschluss oder Ausbildung sie hat.

<sup>26</sup> Trotz 14 Fällen beträgt die Gesamtzahl der Väter 13. Eine Angabe zum Vater fehlt, weil es keinen Vater gibt. Dies ist im Fall einer ‚sozialen Mutter‘ der Fall, einer Großmutter, die für ihren Enkelsohn die Mutterrolle übernimmt.

ist, sind alle anderen zwölf Mütter erwerbslos. Zwei von ihnen gaben an, in Elternzeit zu sein. Die Väter hingegen sind in der Mehrzahl Vollzeit erwerbstätig (9 Männer), keiner geht einer Teilzeitbeschäftigung nach, vier sind nicht erwerbstätig. Als aktueller Beruf des Vaters wurden genannt: Fabrikarbeiter, Systemprogrammierer, selbständiger Gastronom, Bauarbeiter, selbständiger Betriebswirt, Platz- und Hallenwart, zwei Mal Maler und Lackierer und Kfz-Mechaniker.

#### **4.4 Familienstand sowie Familien- und Lebensform**

In einer Hälfte der Fälle sind die Eltern verheiratet und leben zusammen (7 Fälle). Die andere Hälfte setzt sich folgendermaßen zusammen: ein Elternpaar lebt zusammen, ist jedoch nicht verheiratet, ein anderes Elternpaar lebt noch nicht zusammen, will aber bald zusammen ziehen, in viel Fällen handelt es sich um allein erziehende Mütter und in einem Fall um einen ledigen Vater, der fast keinen Kontakt zur seiner Tochter sowie der Mutter der Tochter hat. Dieser junge Vater lebt in seiner Herkunftsfamilie.

#### **4.5 Herkunft der Eltern**

In einer Hälfte der Fälle handelt es sich um deutsche Eltern (7 Fälle), die andere Hälfte gibt einen Migrationshintergrund an. Die Herkunftsländer der Eltern sind die Türkei, Polen, Ex-Jugoslawien und Syrien. In drei Fällen sind es binationale Elternpaare. Alle Eltern haben angegeben, dass Deutsch die vorrangige Sprache ist, die im Haushalt gesprochen wird.

#### **4.6 Finanzielle Situation<sup>27</sup>**

In fünf Fällen wurde von den Eltern angegeben, dass sie monatlich mehr als 2000 Euro zur Verfügung haben. Die Kinderzahl unter diesen Eltern variiert jedoch erheblich; hier finden sich Eltern, die zwei Kinder haben, andere wiederum haben drei, vier oder auch sechs Kinder. In dieser Gruppe haben alle Eltern gesagt, dass das Geld reicht, auch wenn eine sparsame Lebensweise notwendig ist. In drei Fällen beträgt das monatliche Einkommen weniger als 1500 Euro. Hier drunter sind Eltern mit einem oder zwei Kindern vertreten, eine Person mit zwei Kindern gibt an, dass das Geld nicht reicht, die anderen geben ein „ist okay“ an. In vier Fällen haben die Eltern – auch hier nur Eltern mit einem oder zwei Kindern – weniger als 1000 Euro

---

<sup>27</sup> Zu zwei Fällen (den ersten zwei) existieren keine Angaben, da die Variable erst nachträglich in den Kurzfragebogen aufgenommen wurde.

zur Verfügung. Zwei von ihnen geben an, dass das Geld reicht, für die anderen zwei reicht es nicht aus.

#### **4.7 Kurzbeschreibung der Fälle**

##### *Interview 1: Paarinterview mit Frau Kowalski und Herrn Wojcik:*

Frau Kowalski (34 Jahre) und Herr Wojcik (32 Jahre) leben zusammen mit dem gemeinsamen Sohn (1 Jahr, 4 Monate) und dem 15-jährigen Sohn aus Frau Kowalskis erster Ehe in einer Wohnung. Beide kommen aus Polen, leben jedoch seit mehreren Jahren in Deutschland. Herr Kowalski hat nach dem Realschulabschluss eine Ausbildung zum Gas- und Wasserinstallateur gemacht, ist jedoch aktuell Vollzeit als Fabrikarbeiter beschäftigt. Frau Kowalski hat nach dem Realschulabschluss eine Ausbildung zur Chemielaborantin gemacht. Aktuell ist sie in Elternzeit, zuvor war sie in derselben Fabrik wie ihr Lebensgefährte beschäftigt.

##### *Interview 2: Paarinterview mit Frau und Herrn Günes*

Das verheiratete Paar (Mutter 32 Jahre, Vater 29 Jahre) lebt mit der 6-jährigen Tochter und dem 9 Monate alten Sohn in der gemeinsamen Wohnung. Beide kommen aus der Türkei, leben jedoch seit mehreren Jahren in Deutschland. Frau Günes studiert Jura und Herr Günes Medizin.

##### *Interview 3: Paarinterview mit Frau und Herrn Aydin*

Das verheiratete Paar (Mutter 31 Jahre, Vater 32 Jahre) lebt mit ihren zwei Söhnen (fast 2 Jahre und 2 Monate) in der gemeinsamen Wohnung. Herr Aydin kommt aus der Türkei, seine Frau aus Syrien, beide leben jedoch seit vielen Jahren in Deutschland. Nach dem Realschulabschluss hat Frau Aydin eine Ausbildung zur Bürokauffrau gemacht, aktuell ist sie in Elternzeit. Vor der Elternzeit hat sie in ihrem gelernten Beruf gearbeitet. Herr Aydin hat nach dem Realschulabschluss eine Ausbildung zum Systemprogrammierer gemacht und arbeitet aktuell Vollzeit in seinem Beruf. Die Familie hat mehr als 2000 Euro monatlich zur Verfügung, das Geld reicht ihnen aus.

##### *Interview 4: Einzelinterview mit Frau Schulz*

Frau Schulz (31 Jahre) lebt zusammen mit ihren zwei Söhnen (4 Jahre und 1 Jahr, 2 Monate) in einer Wohnung und ist seit der Geburt des zweiten Sohnes allein erziehend. Kontakt zum Vater (29 Jahre) besteht, wird jedoch von der Mutter nicht als verlässlich beschrieben. Nach dem Realschulabschluss hat Frau Schulz eine Ausbildung zur Hotelfachfrau gemacht. Zurzeit

ist sie nicht erwerbstätig, obwohl sie einen starken Wunsch hat, arbeiten zu gehen. Familie und Beruf sind wegen fehlender Kinderbetreuung nicht vereinbar. Frau Schulz hat weniger als 1500 Euro monatlich zur Verfügung, das Geld reicht für die Familie nicht aus. Der Vater der Kinder hat nach dem Realschulabschluss eine Tischler-Lehre gemacht, zurzeit ist er selbstständig in der Gastronomie tätig. Die finanzielle Unterstützung seiner Kinder hat er seit der Trennung eingestellt.

*Interview 5: Einzelinterview mit Frau Krüger*

Frau Krüger (25 Jahre) ist verheiratet und lebt mit ihrem Ehemann (29 Jahre) und ihren drei Kindern – eine 7-jährige Tochter, ein 5-jähriger Sohn und ein 1 Jahr und 10 Monate alter Sohn – in der gemeinsamen Wohnung. Nach dem Realschulabschluss ist Frau Krüger schwanger geworden und hat (bis zum heutigen Zeitpunkt) keine Ausbildung gemacht. Aktuell möchte sie gerne die Hochschulreife nachholen und hofft, dass die Verwirklichung klappt. Einer Berufstätigkeit geht die Mutter nicht nach. Ihr Mann hat nach dem Hauptschulabschluss eine Maurerausbildung abgeschlossen und arbeitet aktuell Vollzeit auf dem Bau. Die Familie hat monatlich mehr als 2000 Euro zur Verfügung. Das Geld reicht zwar aus, aber die Familie muss sparsam leben.

*Interview 6: ‚Doppelinterview‘ mit Frau Huber und Frau Meier (Angaben zu Frau Meier sind unter Interview 7 zu finden. Das Interview 7 wurde mit ihrem Ehemann geführt)*

Frau Huber (29 Jahre) ist allein erziehende Mutter von vier Kindern. Sie hat zwei Söhne (6 und 5 Jahre) sowie zwei Töchter (2 Jahre und 3 Monate). Kontakt zum Vater (28 Jahre) besteht, wird jedoch von der Mutter nicht als verlässlich beschrieben. Nach dem Hauptschulabschluss hat Frau Huber eine Ausbildung zur Arzthelferin gemacht, seit ihrer Erstmutterschaft ist sie nicht erwerbstätig. Der Vater hat ebenfalls einen Hauptschulabschluss und ist angelegerner Schlosser. Zurzeit ist er arbeitslos. Frau Huber hat mehr als 2000 Euro monatlich zur Verfügung, das Geld reicht aus, sie muss jedoch sehr sparsam leben.

*Interview 7: Einzelinterview mit Herrn Meier*

Herr Meier (36 Jahre) und seine Ehefrau (33 Jahre) leben zusammen mit ihrem Sohn (6 Jahre) und der Tochter (1 Jahr und 4 Monate) in einem selbst gebauten Haus. Nach dem Abitur hat der Vater eine Ausbildung zum Radio- und Fernstechniker gemacht, nun ist er als selbständiger Betriebswirt tätig. Frau Meier hat nach dem Realschulabschluss eine Ausbildung zur



Arzthelferin gemacht, sie ist seit der Mutterschaft nicht mehr erwerbstätig. Die Familie hat mehr als 2000 Euro im Monat zur Verfügung, das reicht ihnen aus.

*Interview 8: Einzelinterview mit Herrn Juvanovic*

Herr Juvanovic (19 Jahre) ist der Vater einer ca. 2,5 Jahre alten Tochter, zu der er kaum Kontakt hat. Er ist im Alter von 16 Jahren Vater geworden ist. Zur Schwangerschaft kam es durch einen einmaligen sexuellen Kontakt mit einer acht Jahre älteren Bekannten auf einer Feier unter Einfluss von Drogen. Von der Schwangerschaft erfuhr Herr Juvanovic durch andere und die Geburt seiner Tochter hat er nicht mitbekommen. Erst nach der Geburt des Kindes kam es zu einzelnen sporadischen Treffen mit Mutter und Tochter, der Kontakt wird aktuell jedoch nicht in regelmäßigen Abständen fortgesetzt. Die Mutter ist eine Deutsche, weitere soziodemographische Angaben kann der Vater nicht angeben. Herr Juvanovic lebt bei seinen Eltern und ist erwerbslos. Er hat die Schule abgebrochen und hat somit keinen Schulabschluss und keine Ausbildung. Er kommt ursprünglich aus Ex-Jugoslawien, lebt jedoch seit mehreren Jahren in Deutschland. Sein Aufenthaltsstatus ist begrenzt und er hat Angst, abgeschoben zu werden.

*Interview 9: Einzelinterview mit Frau Lehmann*

Frau Lehmann (41 Jahre) und ihr Ehemann (50 Jahre) haben insgesamt sechs Kinder und leben in einer Reihenhaussiedlung. Die zwei Töchter sind 23 und 20 Jahre alt, die vier Söhne sind im Alter von 18, 12, 7 und 2 Jahren und 8 Monaten. Frau Lehmann hat zeitweise die Mutterrolle für einen Enkelsohn übernommen, da eine Tochter nach der Geburt ihres Kindes die Mutterrolle nicht annehmen konnte und in eine andere Stadt gezogen ist. Sowohl Frau Lehmann als auch ihr Mann haben nach den Hauptschulabschluss keine Ausbildung gemacht. Die Mutter ist nicht erwerbstätig, der Vater arbeitet Vollzeit als Platz- und Hallenwart. Sie haben mehr als 2000 Euro monatlich zur Verfügung, das reicht für die Familie aus.

*Interview 10: Einzelinterview mit Frau Berger*

Frau Berger (47 Jahre) lebt zusammen mit ihrem Enkelsohn (11 Monate) in einer Wohnung. Der Enkelsohn lebt seit seiner Geburt bei ihr, die leibliche Mutter – Frau Bergers Tochter – kümmert sich nicht regelmäßig um ihren Sohn und lebt auch in einer anderen Stadt. Frau Berger hat das Aufenthaltbestimmungsrecht für das Kind und nimmt die Mutterrolle ein. Von den Umständen her könnte sie als eine allein erziehende ‚soziale‘ Mutter bezeichnet werden. Frau Berger ist seit über 20 Jahren geschieden, ihre drei erwachsenen Töchter leben nicht mehr zu

Hause. Sie hat weder einen Schulabschluss noch eine Ausbildung, zurzeit ist sie auch nicht erwerbstätig. Das monatliche Einkommen, das unter 1000 Euro liegt, reicht Frau Berger aus.

*Interview 11: Einzelinterview mit Frau Jusic*

Frau Jusic (29) und ihr Ehemann (28) leben zusammen mit ihren zwei Kindern (3-jähriger Sohn, 11 Monate alte Tochter) in der gemeinsamen Wohnung. Beide Eltern kommen aus Ex-Jugoslawien, sind in Deutschland aufgewachsen, haben jedoch einen unsicheren Aufenthaltsstatus. Mutter und Vater haben weder einen Schulabschluss noch eine Berufsausbildung, beide sind nicht berufstätig. Die Bemühungen des Vaters um eine Berufstätigkeit werden zusätzlich durch seine chronische Erkrankung erschwert; er hat bereits mehrere Jobs wegen seiner Krankheit verloren. Monatlich stehen weniger als 1000 Euro zur Verfügung, das reicht für die Familie nicht aus.

*Interview 12: Einzelinterview mit Frau Coskun*

Frau Coskun (17 Jahre) lebt seit mehreren Jahren in einer Wohnung in einem Kinder- und Jugendheim, ihr 11 Monate alter Sohn lebt seit der Geburt bei ihr. Am Wochenende verbringt Frau Coskun die Zeit mit ihrem Freund (21 Jahre) und ihrem gemeinsamen Sohn. Der Vater des Kindes wohnt bei seinen Eltern, das Paar hat jedoch eine Wohnung gefunden, die sie bald gemeinsam mit ihrem Sohn beziehen wollen. Frau Coskun ist Halbtürkin. Sie hat einen Hauptschulabschluss und würde gerne eine Ausbildung anfangen. Der Vater hat nach dem Hauptschulabschluss eine Ausbildung zum Maler und Lackierer gemacht und arbeitet jetzt Vollzeit in seinem Beruf. Frau Coskun hat monatlich weniger als 1000 Euro zur Verfügung, das Geld reicht ihr aus.

*Interview 13: Einzelinterview mit Frau Neumann*

Frau Neumann (23 Jahre) lebt gemeinsam mit ihrer Tochter (1 Jahr, 3 Monate) in einer Wohnung und ist allein erziehend. Der Vater (24 Jahre) hat Frau Neumann während der Schwangerschaft verlassen. Die Mutter hat nach dem Hauptschulabschluss eine Ausbildung zur Kinderpflegerin angefangen, diese jedoch abgebrochen. Sie möchte diese Ausbildung nachholen und kümmert sich aktuell darum. Frau Neumann berichtet über keinen Kontakt zum Vater. Er hat nach dem Hauptschulabschluss eine Ausbildung zum Maler und Lackierer abgeschlossen und arbeitet Vollzeit in seinem Beruf. Die Mutter hat weniger als 1500 Euro monatlich zur Verfügung, das Geld reicht ihr noch aus.

#### Interview 14: Einzelinterview mit Frau Nowak

Frau Nowak (27 Jahre) und ihr Ehemann (29 Jahre) leben mit ihren zwei Töchtern (5 Jahre, 2 Jahre) in der gemeinsamen Wohnung. Beide Eltern kommen aus Polen, leben jedoch seit mehreren Jahren in Deutschland. Nach dem Realschulabschluss hat Frau Nowak eine Ausbildung zu Rechtsanwaltsgehilfin abgeschlossen, aktuell arbeitet sie Teilzeit bei einem Bücherversand. Frau Nowak war innerhalb der letzten Jahre wegen ihrer psychischen Erkrankung zeitweise arbeitsunfähig. Ihr Ehemann hat nach dem Hauptschulabschluss eine Ausbildung zum Kfz-Mechaniker abgeschlossen, nun arbeitet er Vollzeit in seinem Beruf. Die Familie hat weniger als 1500 Euro monatlich zur Verfügung. Das Geld reicht aus, sie müssen jedoch sparsam leben.

#### 4.8 Zum Eltern- und Familienbegriff

Die Kurzbeschreibung der Fälle macht deutlich, dass sich hinter den Begriffen ‚Eltern‘, ‚Mutter‘, ‚Vater‘ und ‚Familie‘ unterschiedliche Eltern- und Familienkonzepte verbergen. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die im Sample vertretenen Elterntypen und die relevanten Kriterien, die zur Typenbildung geführt haben. Der Typenbildung werden drei zentrale Merkmale, in denen sich Eltern unterscheiden können, zugrunde gelegt: Art der Verwandtschaft (leibliche, nicht-leibliche Verwandtschaft), Bereitschaft der Verantwortungsübernahme für das Kind (übernehmen Verantwortung für das Kind, übernehmen keine Verantwortung für das Kind) sowie Haushaltsform (zwei Elternteile leben in einem Haushalt zusammen, ein Elternteil lebt in einem Haushalt).

Tab. 3: Eltern- und Familientypen im Sample

|   | <b>leibliche Eltern</b>  |   | <b>ein leiblicher und ein nicht-leibl. Elternteil</b> | <b>Nicht-leibliche Eltern</b>   |
|---|--|---|---|---|
|   | Übernehmen Verantwortung für das Kind  | Übernehmen keine Verantwortung für das Kind | Übernehmen Verantwortung für das Kind                 | Übernehmen Verantwortung für das Kind                                 |
| <b>Zwei Elternteile in einem Haushalt</b> | Traditionelle Kleinfamilie (2,3,5,7,9,11,14)   | —   | ‚Patchworkfamilie‘ (1)                                | —   |
| <b>Ein Elternteil in einem Haushalt</b>   | ·Familie mit allein erziehendem Elternteil (4,6,13)<br>·Übergang zur Kleinfamilie (12) | Ablehnende Elternrolle (8)                  | —   | Familie mit allein erziehender nicht-leiblicher Erziehungsperson (10) |

Sieben Fälle im Sample können dem Typus ‚traditionelle Kleinfamilie‘ zugeordnet werden. Hierbei handelt es sich um leibliche Eltern, die gemeinsam in einem Haushalt leben und die Verantwortung für das Kind/die Kinder übernehmen (Die Zahlen in der Klammer informieren darüber, welches Interview diesen Typen repräsentiert). Bei leiblichen Eltern, die die Verantwortung für das Kind übernehmen und ohne den anderen Elternteil in einem Haushalt leben, handelt es sich entweder um allein erziehende Eltern – im Sample ausschließlich Mütter (Fall 4,6,13) – oder um Eltern, die sich beim Übergang zum traditionellen Kleinfamilienmodell befinden (Fall 12). Diese Eltern leben (noch) nicht zusammen, planen jedoch einen Zwei-Eltern-Haushalt zu führen. Des Weiteren gibt es leibliche Eltern, die nicht mit dem anderen Elternteil zusammenleben – und auch den Kontakt abbrechen – sowie die Verantwortung für das Kind nicht übernehmen. Diese Eltern lehnen die Elternrolle ab (Fall 8). Im Fall 1 handelt es sich um eine ‚Patchworkfamilie‘. Hier leben zwei Elternteile in einem Haushalt – ein leiblicher und ein nicht-leiblicher Elternteil – und übernehmen gemeinsam die Verantwortung für die Kinder. Im Fall 10 handelt es sich um eine allein erziehende nicht-leibliche Erziehungsperson. Hier übernimmt die Großmutter die Mutterrolle für ihren Enkelsohn. Sie lebt alleine in einem Haushalt mit dem Kind und übernimmt die alleinige Verantwortung. Die nicht besetzten Felder in der Tabelle stellen theoretisch Typen dar, sie sind im Sample jedoch nicht vertreten.

## Teil III: Ergebnisse der Studie

### **5. Familienbildung aus der Sicht der AdressatInnen: Nutzung, Erfahrungen und Einstellungen**

#### **5.1 Bisheriger Forschungsstand**

Die aktuelle Forschungslage zu Familienbildung weist erhebliche Defizite auf und die Sicht der AdressatInnen wurde bisher kaum berücksichtigt. Es gibt zwei größere Untersuchungen, die einen Einblick in die Familienbildungslandschaft geben (vgl. Schiersmann et al. 1998, Lösel 2006). Beide Studien stellen Bestandsaufnahmen dar und informieren über die Vielfalt der Angebote innerhalb von Familienbildungsstätten (bei Schiersmann) bzw. im Elternbildungsbereich (bei Lösel) und beschreiben die Zielgruppen, den Professionalisierungsgrad

sowie mögliche Innovationen. Befragt wurden hierbei ausschließlich Professionelle (sowohl LeiterInnen als auch MitarbeiterInnen) und der Bedarf an Angeboten wurde aus ihrer Perspektive beschrieben. Als Hauptprobleme der Familienbildung werden vor allem die Mittelschichtorientierung und die Orientierung an Kleinfamilie sowie die mangelnde Erreichbarkeit von ‚sozial schwachen‘, ausländischen Familien sowie von Vätern genannt (s. dazu auch 1.3.3).

Neben diesen Bestandsaufnahmen gibt es einige wenige, vor allem quantitative Elternbefragungen, die den Unterstützungs- und Beratungsbedarf sowie elterliche Informationsstrategien in Bezug auf Familienbildungsangebote in den Blick nehmen (vgl. Smolka 2002, Rupp/Smolka 2003, Forsa 2005, Koziel 2007). Die Ergebnisse verdeutlichen einerseits, dass Eltern privaten Lösungsstrategien Vorrang geben und Rat in erzieherischen Fragen vor allem bei der/dem PartnerIn, FreundInnen und Verwandten suchen (Rupp/Smolka 2003: 8) und somit nur eingeschränkt auf Familienbildungsangebote zurückgreifen. Die Veröffentlichungsbereitschaft privater Schwierigkeiten kann als gering eingeschätzt werden und die Inanspruchnahme von professioneller Hilfe und Unterstützung erfolgt hauptsächlich dann, wenn private Lösungsstrategien nicht mehr greifen und Probleme ein gravierendes Ausmaß erreicht haben (vgl. Smolka 2002: 14). Andererseits gibt es Hinweise darauf, dass es eine hohe Diskrepanz zwischen dem geäußerten Bedarf an Angeboten und der eigentlichen Nutzung dieser gibt (vgl. Koziel 2007: 90). In diesem Zusammenhang werden Zugangsbarrieren beschrieben, wobei hier vor allem fehlende Betreuungsmöglichkeiten speziell bei Alleinerziehenden, Zeitmangel, schlechte Erreichbarkeit, ungünstige Zeiten, Angst vor Stigmatisierung und zu teure Gebühren eine wichtige Rolle spielen (vgl. Koziel 2007: 92, Smolka 2002: 17). Auch deuten die Ergebnisse darauf hin, dass das Angebot nicht die Wünsche von Eltern hinreichend berücksichtigt und zudem viele AdressatInnen nicht über das Angebot informiert sind.

Die Elternbefragungen zeigen wie die Bestandsaufnahmen auf, dass Familienbildung vor allem von Müttern aus der Mittelschicht genutzt wird. Aussagen über die so genannten ‚sozial benachteiligten‘ AdressatInnen lassen sich auf der Grundlage der Untersuchungen nur sehr eingeschränkt treffen. Es gibt Hinweise darauf, dass Eltern, die über Ressourcen wie Bildung und hohes Einkommen verfügen, weniger Nutzungsbarrieren begegnen und dadurch Familienbildungsangebote stärker nutzen (vgl. Koziel 2007: 93). Über das Interesse und die Motivation Familienbildung zu nutzen kann in Bezug auf Smolkas Befragung konstatiert werden, dass es eine Gruppe von Eltern gibt, die generell skeptisch gegenüber professionellen Ange-

boten und weniger zugänglich für Informationen und Hilfe ist, sich diese Einstellung jedoch nicht auf eine bestimmte Bevölkerungsschicht festlegen lässt (vgl. 2002: 20). Nichtsdestotrotz wird Eltern in prekären Lagen unterstellt, dass sie schwer erreichbar seien (vgl. Riedel/Epple 2003: 27) und Mengel weist darauf hin, dass benachteiligten Eltern latent ein mangelndes Interesse an Familien- und Erziehungsthemen zugesprochen wird (vgl. 2007: 118).

Eine neuere Veröffentlichung thematisiert benachteiligte AdressatInnen von Familienbildung und geht der Frage nach, welchen familienbezogenen Bildungsbedarf Eltern in benachteiligten Lebenslagen haben (vgl. Mengel 2007). In dieser Arbeit wird eine andragogische Perspektive eingenommen und die Rückschlüsse über die Sicht der AdressatInnen werden auf der Grundlage von Erwachsenenbildungsforschung vorgenommen. Untersuchungen über die Bedarfe von AdressatInnen aus der Sicht der AdressatInnen fehlen ebenso wie es keine mir bekannten Studien gibt, die die Erfahrungen von Eltern (Müttern und Vätern) und/oder Erziehungsberechtigten mit Familienbildungsangeboten thematisieren. Die aktuellsten Veröffentlichungen (vgl. Mengel 2007, Höppner 2007) zielen darauf ab, adressatInnenspezifische Familienbildungskonzepte zu entwickeln, ohne die AdressatInnenperspektive hinreichend zu berücksichtigen.

## **5.2 Ergebnisse der Studie**

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Nutzung von und zu den Erfahrungen mit Familienbildungsangeboten vorgestellt. Berücksichtigt werden die Angebote, die sich speziell an die Zielgruppe ‚werdende Eltern‘ und ‚junge Familie‘ richten. Als zentrale Familienbildungsangebote, die die Phase des Übergangs zur Elternschaft fokussieren, können Geburtsvorbereitungskurse und Eltern- Kind-Gruppen angesehen werden. Neben Nutzungsstrategien werden auch die Einstellungen der AdressatInnen thematisiert und beschrieben. Die Einstellungen der Eltern geben Hinweise über die Motive der Nutzung bzw. Nicht-Nutzung.

### **5.2.1 Geburtsvorbereitungskurse**

Warum nutzen bestimmte Eltern Geburtsvorbereitungskurse, während andere das Angebot nicht wahrnehmen? Welche Einstellungen haben werdende Eltern zu diesem Familienbildungsangebot und welche Erfahrungen sammeln sie, wenn sie diese nutzen? Welche Faktoren beeinflussen überhaupt die Nutzung? Im Folgenden wird diesen Fragen nachgegangen.

Für die Typenbildung waren zwei Merkmale von Bedeutung. Zum einen ist ausschlaggebend, ob die zukünftigen Eltern das Angebot als hilfreich oder weniger hilfreich einschätzen. Diese Einschätzung wird im Vorfeld – d.h. vor Besuch des Kurses – vorgenommen und in dieser spiegelt sich auch das ‚Image‘ der Kurse wider. Zum zweiten wird das Merkmal ‚Familienstand‘ dimensionalisiert. Für die eine Gruppe von Eltern ist der Familienstand ‚verheiratet‘ charakteristisch, für die andere Gruppe spielt der Familienstand keine ausschlaggebende Rolle, wobei in dieser Gruppe allein Erziehende Eltern dominieren. Folgende drei Typen sind empirisch vertreten (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Typenbildung zu Geburtsvorbereitungskursen; Nutzung, Erfahrungen, Einstellungen (n=14)<sup>28</sup>

|   | Kurs wird im Vorfeld als hilfreich eingeschätzt | Kurs wird im Vorfeld als nicht hilfreich eingeschätzt |
|---|---|---|
| Familienstand: Verheiratet  | <b>Typ 1:</b> Positive Erfahrungen (n=3)        | -   |
| Familienstand nicht ausschlaggebend, allerdings Dominanz von allein Erziehenden | <b>Typ 3:</b> Negative Erfahrungen (n=4)        | <b>Typ 4:</b> Keine Nutzung (n=7)                     |

### 5.2.1.1 Positive Erfahrungen (n=3)

In drei Fällen berichten Eltern von positiven Erfahrungen mit Geburtsvorbereitungskursen. In dieser Gruppe finden sich ausschließlich verheiratete Eltern, die gemeinsam einen Geburtsvorbereitungskurs besucht haben. Die Ehemänner haben an Paarabenden innerhalb der Kurse teilgenommen.

Frau Günes resümiert ihre Erfahrungen mit dem Satz: „Die Geburtsvorbereitungskurse, die haben auch vielen Leuten sehr geholfen.“ Warum der Kurs als so hilfreich empfunden wurde, erklärt sie in der folgenden Passage:

„Und wir haben einen Geburtsvorbereitungskurs mitgemacht. Da bereiten sich ja die Mütter noch mal ganz anders vor und wir hatten wo obwohl bei dem Kleinen haben wir das nicht gemacht, aber bei Aisha [der erstgeborenen Tochter] sind wir zu diesem Vorbereitungskurs gegangen. Und da gab es auch zwei, glaube ich, Paarabende, ne? Wo ihr dann mit dabei wart. Und da wurden dann noch mal die Männer eingebunden und da hat man den Männern ehm erstmal die Geburt nahe gebracht, wie das überhaupt von statten geht, was eigentlich für ne für ein Kraftakt das erstmal ist. Damit sie sich über Aufgabe als ehm \*mentaler Begleiter\* (lachend) bewusst werden, weil bei- Dalan [der Ehemann] war bei beiden Geburten dabei. Hat mich immer sehr gut durch die Geburt durchgeleitet.“ (Frau Günes)

Der Kurs hat aus der Sicht der Mutter sowohl ihr als auch dem werdenden Vater die Möglichkeit gegeben, sich auf die Geburt vorzubereiten. Den Einbezug der Männer schätzt die Mutter als bedeutsam ein und zwar deswegen, weil der Partner dadurch zur unterstützenden Person während der Geburt wurde. Der Kurs hat dazu beigetragen, dass der Ehemann sich der Auf-

<sup>28</sup> Im Fall der sozialen Elternschaft keine Nutzung, da keine biologische Elternschaft.

gabe als „mentaler Begleiter“ bewusst wurde und diese Rolle auch in einer zufrieden stellenden Weise erfüllen konnte; die Mutter fühlte sich durch ihren Partner unterstützt, er hat sie „sehr gut durch die Geburt durchgeleitet“.

Für Herrn Meier ist ein Geburtsvorbereitungskurs selbstverständlich. Er und seine Frau haben den Kurs sowohl während der Erst- als auch der Zweitschwangerschaft besucht.

„Fand ich auch gut, ganz klar. Also man wurde dann eigentlich so direkt ins kalte Wasser geschmissen, wobei der zweite Vorbereitungskurs von der Katrin [zweites Kind] deutlich besser war als von dem Ralf [erstes Kind]. Fand ich persönlich jetzt. Ja die Hebamme, die hat's einfach besser gemacht. (...) Ist einfach sind mehr fachliche Hintergründe dann auch mit rüber gekommen.“ (Herr Meier)

Der Ausdruck „ins kalte Wasser geschmissen“ deutet darauf hin, dass Herr Meier in dem Kurs mit Dingen konfrontiert wurde, auf die er erstmal so nicht vorbereitet war. Diese Konfrontation bewertet er positiv, er hat Neues erfahren, möglicherweise wurden bei dem werdenden Vater Reflexionsprozesse ausgelöst. Die Qualität des Kurses wird anhand des vermittelten „fachlichen“ Wissens gemessen.

Bei Frau Nowak werden weitere Kriterien deutlich, die zu positiven Erfahrungen mit Geburtsvorbereitungskursen führen können:

„Ja also wir haben beim ersten, erste Schwangerschaft da hab ich n Vorbereitungskurs gemacht, Geburtsvorbereitungskurs, das war eigentlich sehr schön, weil man da auch so schwangere Frauen getroffen hat und sich auch mit denen unterhalten konnte. Auch so n bisschen, wie soll ich sagen, ja für sich so auch was gefunden hat, was man auch machen kann und so, so (Anspornung) war eigentlich ganz okay und da auch Gymnastik gemacht hat und so und so n bisschen erfahren hat wie man auch sich verhalten kann. Aber ich finde, wenn man in der Situation ist dann zu Geburt, dann vergisst man eh alles. Aber ich meine es war sowieso schön, ne? So was zu machen und bisschen zu erfahren und so.“ (Frau Nowak)

Der Geburtsvorbereitungskurs wird als ein Treffpunkt für Schwangere beschrieben, dort finden Erfahrungsaustausch sowie sportliche Aktivitäten statt. Obwohl der Kurs nicht auf die Geburtssituation an sich vorbereitet – weil man dann sowieso alles „vergisst“ – wird der Besuch des Geburtsvorbereitungskurses als positiv bewertet. Der Gebrauchswert des Kurses besteht in der Erfahrung von Gemeinschaft zwischen Schwangeren, die ihre Schwangerschaft thematisieren können und Informationen darüber erhalten.

Sowohl Frau Nowak als auch Frau Günes berichten darüber, dass sie einen Geburtsvorbereitungskurs nur bei der Erstschwangerschaft besucht haben. Ein Grund, der die Teilnahme wäh-



rend der Zweitschwangerschaft verhindert, ist die fehlende Kinderbetreuung für das erste Kind:

„Irgendwie schade, aber na ja geht nicht immer so wie man möchte und das Problem ist eigentlich immer schon wenn man das Zweite hat, muss man immer gu-, ein erstes Kind hat, da muss man auch immer gu-cken, wer bleibt mit dem? Auch so über die Stunden, wenn man nicht da ist. Das ist auch so n Grund deshalb das manche nicht machen, aber ich finde, man soll das schon machen, ist besser, wenn man's macht. Wenn man kann, soll kann man das machen. Ist schon gut, ist schon was Schönes.“ (Frau Nowak)

Eltern können jedoch auch die Einstellung haben, dass ein Geburtsvorbereitungskurs während der Zweitschwangerschaft nicht notwendig ist. Frau Günes sagt, „Wir, ich kannte das ja schon“. Der Geburtsvorbereitungskurs wird hier als eine Vorbereitung auf die Erstelternschaft angesehen.

#### **5.2.1.2 Keine Nutzung (n=7)**

Die meisten befragten Eltern haben keinen Geburtsvorbereitungskurs besucht. Unter den sieben Nicht-NutzerInnen befinden sich ein Vater, der während der Schwangerschaft keinen Kontakt zu der Mutter seines Kindes hatte, sowie eine Großmutter, die für ihren Enkelsohn die Mutterrolle übernimmt. Die anderen fünf Mütter haben das Angebot nicht genutzt, weil sie diese Art von Unterstützung in der Schwangerschaft abgelehnt haben oder den Kurs nicht für notwendig hielten. Eine Mutter beschreibt auch, dass ihr Freundinnen von einem Geburtsvorbereitungskurs abgeraten haben.

Die Ablehnung professioneller Hilfe, wie im Fall von Frau Kowalski, ist im Zusammenhang mit den Erfahrungen im primären sozialen Netzwerk zu betrachten sowie der daraus erwachsenen Haltung der Mutter bezüglich der Annahme von Hilfe. Frau Kowalski und ihr Lebensgefährte beschreiben im Zusammenhang mit dem Übergang zur Elternschaft einen Rückzug aus dem sozialen Netzwerk, da Bezugspersonen aus dem Netzwerk nicht als unterstützend erlebt werden (s. 10.2.4). Frau Kowalski wünscht sich keine Einmischung, nicht von ihren eigenen Eltern oder FreundInnen und auch nicht von Professionellen, wie z.B. einer Hebamme. Der Rückzug aus dem sozialen Netzwerk kann jedoch ein vorübergehendes Phänomen darstellen. In Anbetracht der Tatsache, dass Frau Kowalski zu einem späteren Zeitpunkt an einer Eltern-Kind-Gruppe mit ihrem 16 Monate alten Sohn teilnimmt, kann vermutet werden, dass sich der ‚Rückzug‘ aus dem sozialen Netzwerk nach einer Gewöhnungsphase entschärft und die Bereitschaft Hilfe und Unterstützung anzunehmen steigt. Möglich wäre jedoch auch, dass eine Eltern-Kind-Gruppe nicht als ein Unterstützungsangebot wahrgenommen wird.

Andere Mütter beschreiben, dass sie während der Schwangerschaft nicht daran gedacht haben, einen Geburtsvorbereitungskurs zu machen und ihn auch nicht für notwendig hielten. Frau Lehmann sagt z.B. „ich hatte mich da jetzt nicht so mit befasst“ und Frau Krüger: „eigentlich hab ich’s einfach auf mich zukommen lassen die Geburt“, „ich hab gedacht das Kind muss so oder so irgendwo raus in dem Sinne und man hat ja irgendwo noch die Anleitung durch die Hebamme“. Frau Krügers Ehemann hat bei den darauf folgenden Schwangerschaften den Vorschlag gemacht, einen Geburtsvorbereitungskurs zu besuchen, dann hat jedoch den Eltern die Zeit dazu gefehlt. Auch andere Eltern berichten darüber, dass sich ein Geburtsvorbereitungskurs eigentlich nur beim ersten Kind verwirklichen lässt. Bei der Zweitschwangerschaft entstehen Probleme bei der Betreuung des ersten Kindes.

Frau Schulz (Nicole) wollte gerne einen Geburtsvorbereitungskurs machen, Freundinnen raten ihr jedoch ab:

„(...) gerade vor Marco [dem ersten Sohn], ne? Dachte ich, komm ich mach das mal besser, ne? Weil ich wusste ja nicht, oh Gott, ne? Ja aber ich hab dann gehört [von Freundinnen, die Kinder haben], ne Nicole, mach’s besser nicht. Sonst machst du dich ganz verrückt.“ (Frau Schulz)

Obwohl Frau Schulz bei der Erstschwangerschaft sehr verunsichert war und einen Geburtsvorbereitungskurs als mögliche Option zum Abbau von Ängsten betrachtet hat, hat sie diese Möglichkeit nicht ausprobiert, weil Freundinnen, die bereits Mütter sind, ihr davon abgeraten haben. Ob die Freundinnen aus eigener Erfahrung mit Geburtsvorbereitungskursen oder von ihren Vorstellungen darüber sprechen, wird nicht ersichtlich. Deutlich wird nur, dass im sozialen Umfeld von Frau Schulz die Vorstellung vorherrscht, dass Geburtsvorbereitungskurse dazu beitragen, dass man sich als werdende Mutter „ganz verrückt macht“. Das Familienbildungsangebot wird nicht als ein Unterstützungs-, sondern vielmehr als ein Verunsicherungskurs betrachtet. Wie es zu diesem Image kommt, weiß man an dieser Stelle nicht. Hinweise zur Beantwortung dieser Frage lassen sich möglicherweise bei Müttern finden, die negative Erfahrungen mit Geburtsvorbereitungskursen gesammelt haben. Eine Mutter mit Migrationshintergrund berichtet darüber, dass sie solche Angebote nicht kannte.

### **5.2.1.3 Negative Erfahrungen (n=3)**

Zwei von den drei Müttern, die von negativen Erfahrungen mit Geburtsvorbereitungskursen berichten, fühlten sich vor allem aufgrund ihres jungen Alters 'fehl am Platz'. Zum Zeitpunkt der Erstschwangerschaft waren diese Mütter im Alter von 16 und 21 Jahren.

„Also ich war einmal da und ich war sozusagen das Kücken da, die Jüngste (lacht), die waren natürlich alles viel älter und die kamen halt immer zu mir an, \*ja, alles okay?\* (übertrieben sorgender Tonfall) und hatten mich so n bisschen betöddelt und hat mich halt wieder angeguckt und ich fühlte mich da so n bisschen unwohl bei und deswegen dachte ich mir so, ne. (lacht) Sie [die Kursleiterin] hat die ganze Zeit die Hand auf meinen Bauch (geklebt) und war halt die ganze Zeit so bei mir und mich so n bisschen betöddelt und das kann ich dann schon nicht haben.“ (Frau Neumann)

„(...) war ich in so n Vorbereitungskurs drinne also mit Geburten und so, das war in A. [Name einer Familienbildungsstätte] und da muss ich sagen, das hat mir aber nicht gefallen, weil das nämlich nur ältere Frauen waren, ich war da die Jüngste, da war ich 16 geworden und ja da war ich das einzige junge Mädchen, sag ich mal da und die anderen Mütter, die hatten alle schon drei vier Kinder auf die Welt schon gebracht und dann hab ich gesagt, ne das ist da nichts für mich (...)“ (Frau Coskun)

Die jungen werdenden Mütter konnten sich nicht mit den anderen Teilnehmerinnen identifizieren, zum Teil sammeln sie auch die Erfahrung – wie im Fall von Frau Neumann – nicht ernst genommen zu werden. Frau Neumann fühlte sich wie ein ‚Sonderfall‘, sie wurde „angeguckt“ und „betöddelt“. Die Sonderbehandlung hat bei ihr zu einem Gefühl des Unwohlseins beigetragen, sie bricht den Kurs nach einmaligem Besuch ab, wie sie später im Interview erzählt. Auch für Frau Coskun ist nach einmaliger Nutzung klar, dass der Kurs nichts für sie ist. Hinzukommen andere Faktoren, die die Nutzung erschweren. So berichtet Frau Coskun:

„(...) das war auch total doof mit der Zeit, weil das ging von abends sieben bis neun Uhr und das war in der Nähe von der Birkenstrasse ist das da und dann müsste ich noch um die halbe Stunde da mit dem Bus hierher fahren und ich hätte auch am nächsten Tag Schule. Also war das von der Zeit her auch schon mal nicht gut.“ (Frau Coskun)

Die Rahmenbedingungen waren für die damalige Schülerin äußerst ungünstig. Später Kursbeginn sowie langer Anfahrtsweg sind hier weitere Gründe, die die Teilnahme verhinderten.

Dass junge Mütter stigmatisierende Erfahrungen mit Familienbildungskursen sammeln, wird auch im Fall von Frau Huber deutlich. Sie hat zwar keinen Geburtsvorbereitungskurs gemacht, berichtet aber von ihren Erfahrungen mit einem Schwangerschaftsnachbereitungskurs. In dem folgenden Zitat wird deutlich, warum der Besuch dieses Familienbildungsangebots für sie zu einer „katastrophalen“ Erfahrung wird. Der Altersunterschied ist nur ein Grund neben anderen, warum eine Identifikation mit der Teilnehmerinnengruppe nicht möglich ist:

„(...) und in diesem Rückbildungskurs hab ich mich so was von unwohl gefühlt, weil die Frauen die da waren, waren ersten waren die im Schnitt mindestens 10 Jahre älter wie ich und dann waren sie noch so der Meinung, wir sind was Besseres und ich hab eh keine Ahnung. Also da hab ich mich extrem unwohl gefühlt, das war so n, weiß ich nicht. Alle Frauen Mitte 30, Ende 30, (also) Gutverdiener und so was alles und du sitzt da mit deinen 22 und das war, also das fand ich katastrophal, da bin ich auch glaube ich nur drei oder viermal hingegangen und dann hab ich gesagt (das dachte ich) ich bleib zu Hause.“ (Frau Huber)

Frau Huber fühlte sich in der Gruppe stigmatisiert. Sie hatte das Gefühl, dass die anderen Teilnehmerinnen sie abwertend behandeln, weil sie im Vergleich zu ihnen sehr jung ist und finanziell-beruflich nicht abgesichert ist.

Neben den jungen Müttern, die stigmatisierende Erfahrungen in den Angeboten gesammelt haben, gibt es eine weitere Mutter, die mit dem Kursinhalt an sich unzufrieden war. Frau Aydin erzählt, „ich habe von dem Kurs eigentlich gar nix gebrauchen können“. Sie begründet es folgendermaßen:

„(...) diese Atemübung, die habe ich kann's gar nicht gebrauchen. Ich habe gar keine Zeit gehabt so >hooo< zu machen und solche Sachen. Aber-, okay bei mir ging es vielleicht schnell, vielleicht wenn jetzt so ne Geburt länger dauert, dass man das vielleicht anwenden kann, aber ich habe nichts aus dem Kurs sonst gebraucht.“ (Frau Aydin)

Beide Geburten ihrer Kinder sind sehr schnell verlaufen, so dass sie die im Kurs gelernten Übungen nicht anwenden konnte. Frau Aydins Erfahrung ist, dass Geburtsvorbereitungskurse auf eine bestimmte Art von Geburt vorbereiten. In ihrem Fall hat das im Kurs Gelernte nicht auf ihre Geburten ‚gepasst‘. Den Geburtsvorbereitungskurs sieht die Mutter vor allem als eine körperliche Vorbereitung an. Was sie positiv anmerkt ist, dass sie sich im Kurs ‚bisschen ausruhen‘ konnte.

## **5.2.2 Eltern-Kind-Gruppen**

Im Folgenden wird den Fragen nachgegangen, wie Mütter und Väter das Familienbildungsangebot ‚Eltern-Kind-Gruppen‘ wahrnehmen, bewerten und welche Erfahrungen sie damit gesammelt haben. Alle befragten Mütter haben an Eltern-Kind-Gruppen teilgenommen. Die Väter hingegen lassen sich nicht als Teilnehmer beschreiben, vielmehr können sie als ‚seltene Besucher‘ oder als Nicht-Nutzer bezeichnet werden. Für die Konstruktion der Typen waren der Familienstand und das Geschlecht ausschlaggebend. Folgende Typen konnten gebildet werden (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Typenbildung zu Eltern-Kind-Gruppen; Nutzung, Erfahrungen, Einstellungen (n=18)<sup>29</sup>

|        | Hauptsächlich verheiratete Eltern oder in einer Partnerschaft lebenden Eltern | Hauptsächlich allein erziehende Eltern und Eltern, die keine Partnerschaft führen |
|--------|---|---|
| Mütter | <b>Typ 1:</b> Positive Erfahrungen (n=8)                                      | <b>Typ 2:</b> Kritik und negative Erfahrungen (n=5)                               |
| Väter  | <b>Typ 3:</b> Zurückhaltung, Abwertung und Interesse (n=4)                    | <b>Typ 4:</b> Keine Nutzung (n=1)   |

### 5.2.2.1 Positive Erfahrungen (n=7)

Die Mehrzahl der Befragten Eltern, die Eltern-Kind-Gruppen besucht haben, waren mit dem Angebot sehr zufrieden. Mit Ausnahme einer Befragten sind alle hier vertretenen Mütter verheiratet oder leben in einer Partnerschaft. Die sieben Mütter verteilen sich auf drei unterschiedliche Eltern-Kind-Gruppen. Alle drei Angebote richten sich an ‚sozial benachteiligte‘ Eltern, eins davon speziell an junge/minderjährige Mütter. Den Teilnehmerinnen ist nicht unbedingt bewusst, dass sie von Professionellen als ‚sozial benachteiligt‘ klassifiziert wurden.

Die Rekonstruktion der positiven Erfahrungen von Müttern zeigt, dass durch das Eltern-Kind-Angebot vor allem drei Bedarfe bzw. wichtige Anliegen von Eltern berücksichtigt werden: Zum einen der hohe Bedarf der Eltern sich mit Professionellen über Erziehungsfragen auszutauschen, zum zweiten der Wunsch, ihren Kindern Lernmöglichkeiten sowie besondere Erfahrungen zu ermöglichen und drittens der Bedarf nach Kontakt zu anderen Frauen.

#### *Austausch mit pädagogischen Fachkräften*

Die Mütter berichten in den Interviews, dass sie in den Eltern-Kind-Gruppen (auch Spielgruppe genannt) „Anleitung“ in pädagogischen Fragen suchen und das Angebot als Anlaufstelle für Fragen rund um das Kind dient. Frau Aydin sagt z.B.: „Also wenn ich jetzt ne Frage hab, dann warte ich mal bis Dienstag [Tag, an dem das Angebot stattfindet] und dann frage ich da auf jeden Fall.“ An anderer Stelle sagt die Mutter:

„Also ich frage oft in der Spielgruppe die Sachen da, wenn mir denn jetzt irgendwas auf der Seele brennt oder hier meine Nachbarin zum Beispiel, ne? Die hat schon bisschen ältere Kinder. Klar, deren Meinung passen mir dann nicht immer oder-“ (Frau Aydin)

An beiden Zitaten wird deutlich, dass die Spielgruppe für die Mutter von großer Bedeutung ist und sie dort Unterstützung findet. Frau Aydin spart sich ihre Fragen für die Spielgruppe auf, um diese dort zu besprechen. Dass es sich um wichtige und dringende Fragen handelt, drückt sie mit dem Satz „wenn mir denn jetzt irgendwas auf der Seele brennt“ aus. Deutlich wird hier

<sup>29</sup> Hier wurden alle 18 befragten (sozialen) Mütter und Väter als Einzelfälle betrachtet.

auch, dass ein Mangel an Austauschmöglichkeiten im Alltag besteht. Zwar wendet sich die Mutter an die Nachbarin, der Altersunterschied zwischen ihren Kindern führt jedoch dazu, dass für Frau Aydin die Ratschläge nicht immer brauchbar sind. Betrachtet man in diesem Zusammenhang die primären und sekundären Netzwerke der Mutter, so wird umso deutlicher, warum die Spielgruppe wichtig ist; Frau Aydin und ihr Ehemann ziehen sich seit der Geburt des ersten Sohnes aus ihrem sozialen Netzwerk zurück, weil Familienangehörige sowie FreundInnen nicht als unterstützend erlebt werden (s. 10.2.4). Die Spielstunde kompensiert hier den Unterstützungs- und Austauschbedarf der Mutter, der im Privaten nicht gedeckt wird. Zudem ist die Mutter in ihrem Erziehungsverhalten verunsichert (s. 9.2.2.1) und wünscht sich Austausch mit Professionellen.

Grundsätzlich kann man jedoch nicht sagen, dass es die verunsicherten Mütter mit wenig unterstützenden Netzwerken sind, die sich Austausch mit Professionellen wünschen. Frau Günes, die über ein großes und unterstützendes Netzwerk verfügt, schätzt den Austausch ebenfalls. Es ist die Art und Weise, wie die Professionellen beraten, die die Mutter als hilfreich empfindet:

„Mit den Pädagoginnen ist das wichtigste, weil die sind ehm-. Es kommt natürlich auf die Pädagogin an, aber ich komme mit allen vieren sehr gut zurecht, die sind sehr locker und lassen auch mal viere gerade sein oder fünfe gerade sein und die haben auf jede Situationen zugespitzt ein Vorschlag und das nicht so, dass die sagen ja mach das so, mach das so, sondern die sagen immer du kannst das so und so machen, du kannst das aber auch das und das machen, also man hat immer ne Alternative, man ist nicht so in die Ecke gedrängt. Vor allem man kriegt nicht dieses Gefühl ehm, du bis ne Rabenmutter oder so. Da hat man hat man als junge Mutter ja immer mit zu kämpfen, wenn man nebenbei noch so weiter studiert oder weiter arbeitet und so und die geben dann einem halt ein sehr gutes Gefühl, dass man trotzdem ne gute Mutter ist (lacht), oder mit dem Kind halt trotzdem noch diese und jene Sachen machen kann.“ (Frau Günes)

Die Hilfe der Professionellen besteht aus der Sicht der Mutter zunächst darin, dass diese für jedes Problem einen Ratschlag haben und die Mutter sich mit allen Fragen an sie wenden kann. Des Weiteren werden die Ratschläge nicht als Zwangsempfehlungen verstanden, die Mutter hat über den Austausch vielmehr die Möglichkeit, über ein Problem oder eine Fragestellung nachzudenken, Vor- und Nachteile abzuwägen und eine Entscheidung zu treffen, die sie als richtig empfindet. Dieser Aspekt stellt eine Facette professionellen Handels dar und ist für die Eltern von großer Bedeutung, weil er ihnen Handlungsmöglichkeiten sowie Problemlösungsstrategien in erzieherischen Fragen eröffnet. Auch Frau Lehmann thematisiert diesen Punkt:

„Also von Pädagogen ist sowieso alles mehr so sachlicher und bei ne Freundin kann's dann ja vielleicht mal passieren, ah hab ich dir das nicht gesagt? Oder mach es doch so oder so und das ist dann schon n bisschen anders wie man's dann auch gesagt bekommt und wie man den Rat dann auch ausnutzen kann, ne?“ (Frau Lehmann)

Rat von Freundinnen wird als alternativlos beschrieben, nimmt man den Rat nicht an, schwingen Vorwürfe mit. Die „sachliche“ Art der Professionellen wird geschätzt, weil diese es der Mutter leichter macht, den Rat „auszunutzen“. Das Zitat von Frau Günes macht ebenfalls deutlich, dass Professionelle das Selbstwertgefühl der Mutter stärken, indem sie gesellschaftlichen Negativbildern von Mutterschaft wie z.B. dem der „Rabenmutter“ entgegenwirken und die Mutter in ihrer Lebenssituation bestärken.

Unabhängig davon, ob Mütter über unterstützende soziale Netzwerke verfügen oder nicht, haben Mütter einen Bedarf, sich mit Professionellen über Erziehungsfragen sowie über Elternschaft auszutauschen. Die Mütter können sowohl im Privaten als auch im Öffentlichen mit gut gemeinten Ratschlägen oder Rezepten konfrontiert werden, mit denen sie jedoch nichts anfangen können, weil sie die Sicht der Mutter nicht angemessen berücksichtigen.

#### *Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten für das Kind*

In den Eltern-Kind-Gruppen finden für die Kinder unterschiedliche Spielangebote statt, die Eltern alleine zu Hause nicht durchführen. Es werden Materialien und Techniken verwendet, die im Familienalltag keinen Raum finden, weil sie mit viel Zeit und einem hohen Aufwand verbunden sind. Diese Angebote beurteilen die Mütter als sehr wichtig, weil es ihren Kindern neue Erfahrungs- und somit auch Lernmöglichkeiten bietet. Die Mütter sehen die Spielgruppe auch als gemeinsame intensive Zeit mit ihrem Kind. Frau Lehmann, Mutter von sechs Kindern, möchte auf den Besuch der Spielgruppe nicht verzichten, auch dann nicht, als ihr jüngster Sohn, mit dem sie die Gruppe besucht, in den Kindergarten kommt:

Mutter: „Aber ich hab jetzt auch gesagt jetzt auch wo Jens [fast dreijährige Sohn] jetzt im Kindergarten geht, dass ich da [in die Eltern-Kind-Gruppe] wohl jede Woche einmal noch hingehen werde mit Jens. Ja weil Jens ja auch in dieser kleinen Kindergruppe ist, wo er sowieso über Mittag auch im Kindergarten bleibt und dann hab ich gedacht, man hat ja schon wenig (...) Zeit dann noch zu Hause mit dem Jungen und es sind ja auch eben Sachen, die man in diesen Spielgruppen macht, die man zu Hause eigentlich gar nicht macht.“

Interviewerin: Ja. Was denn zum Beispiel?

Mutter: Ja mit Wasserfarbe und oder \*Sand irgendwie in Kisten\* (lachend) oder solche Sachen, die macht man zu Hause einfach nicht. Also ich würd's jetzt nicht so alleine mit einem Kind machen. Also da wo die auch diese Erfahrungen da zu sammeln. Oder mit Creme an die Scheibe schmieren, findet man ja zu Hause doch nicht so toll. Ja solche Sachen, das ist find ich dann ganz toll.“ (Frau Lehmann)

Der Mutter ist wichtig, das Spielangebot zu begleiten bzw. gemeinsam mit dem Sohn durchzuführen. Auch im Kindergarten finden unterschiedliche Angebote für Kinder statt, die Eltern sind dort jedoch üblicherweise nicht dabei.

In der Spielgruppe bekommen Mütter Anregungen, womit sich Kinder beschäftigen und was man mit Kindern gestalten kann. Frau Coskus freut sich darüber, dass sie diese Möglichkeiten „entdecken“ kann:

„ (...) also ich gehe da gerne hin und ich finde das da, das macht auch richtig Spaß da, weil man macht jede Woche immer was anderes und man denkt-, man entdeckt zum Beispiel auch immer mehr. So zum Beispiel jetzt, man als-, also ich selber hab das jetzt auch nicht gemacht jetzt n Topf da hinzustellen mit Reis oder so und dann spielt er damit. Und das sind dann immer so neue Sachen oder so ne Höhle zu bauen und so.“ (Frau Coskun)

Für eine andere Mutter, Frau Jusic, ist die Spielgruppe von Bedeutung, weil dort ihr Sohn die Möglichkeit hat, Deutsch zu lernen. Auf die Frage, was ihr das Treffen bringt, antwortet sie folgendermaßen:

„Dass Alan [der dreijährige Sohn] deutsch lernt. Seit ich da bin, der kann mehr deutsch. Er weiß jetzt, dass es zwei Sprachen gibt. Dann er lernt da deutsch und ich amüsiere mich da. Sehr schön. Dass Alan was macht und die Milica [fast einjährige Tochter] macht auch Gymnastik da bisschen (...)“ (Frau Jusic)

Neben dem Deutschlernen ist es für die Mutter auch wichtig, dass der Sohn „was macht“. Frau Jusic, die sich aufgrund eines ungeklärten Aufenthaltsstatus, der Krankheit des Mannes und der damit einhergehenden finanziellen Not in einer höchst prekären Lebenssituation befindet, verdeutlicht anhand des Tagesablaufs, wie schwer der Alltag zu meistern ist und dass besondere Spielangebote für Kinder darin keinen Platz finden. Zu Hause schaut der Sohn häufig Fernsehen. Die Mutter ist sehr froh, dass die Kinder in der Spielgruppe die Möglichkeit haben, andere Erfahrungen zu sammeln. Besonders dringlich wird das Familienbildungsangebot vor dem Hintergrund der Zugangsbarrieren zum Kindergarten. Aufgrund des ungeklärten Aufenthaltsstatus hat die Mutter Angst, sich beim Einwohnermeldeamt der Stadt, in der sie lebt zu melden (sie und die Kinder sind in einer anderen Stadt gemeldet). Damit haben die Kinder keinen Kindergartenanspruch vor Ort. Dies beschreibt die Mutter als ihre „größte Sorge“. Das Familienbildungsangebot dient hier auch als Ersatz für den fehlenden Kindergartenplatz.

Als eine wichtige Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten für das Kind wird auch der Kontakt zu anderen Kindern betrachtet. Frau Coskun beschreibt es folgendermaßen:



„Ich finde, das ist auch wichtig. Dass die Kinder mit anderen Kindern spielen, weil das dann auch später wichtiger ist, jetzt dann, dass sie dann-, also zum Beispiel Marcel [der fast einjährige Sohn] guckt sich ganz viel ab von anderen Kindern und dann lernt (nur so), die lernen dann auch mehr (...) Ja weil die anderen Mütter, die jetzt zum Beispiel nicht zu so ne Gruppe gehen, dann die Kinder lernen das ja dann erst so im Kindergarten, mit den ganzen Spielen oder so.“ (Frau Coskun)

Vor allem Mütter mit einem Kind betonen, wie wichtig es ist, dass das Kind Erfahrungen mit anderen Kindern sammelt.

„Weil in dem Sinne ist er [der fast einjährige Enkelsohn] ja jetzt n Einzelkind bei mir, ne? Meine große Tochter, die kommt mit die beiden Mädchen [ihren Töchtern] aber nicht jeden Tag und da hab ich gesagt, dann ist das auch besser, wenn er mit anderen Kindern auch. Oder bei uns vor der Tür im Sommer sitzen wir ja auch, dann sind die anderen Kinder ja auch da. Wir schließen uns ja nicht oben in der Wohnung ein.“ (Frau Berger)

Deutlich wird hier auch, dass im Alltag nicht ausreichend Möglichkeiten bestehen, gleichaltrige Kleinkinder zu treffen. Die Eltern-Kind-Gruppe wird dazu genutzt, diese Kontakte zu ermöglichen. Vor allem im Winter sind die Möglichkeiten eingeschränkt, wenn nicht so viel Zeit draußen verbracht wird. In dem Zitat von Frau Berger, die als Großmutter die Erziehungsverantwortung für ihren Enkelsohn übernimmt und die sich selbst als „Einzelgängerin“ bezeichnet, wird zudem deutlich, dass sie durch den Besuch der Spielstunde einer Isolation entgegenwirken will. Sie verfügt über ein eingeschränktes soziales Netzwerk, möchte dem Kind jedoch soziale Kontakte ermöglichen und sich nicht in der Wohnung „einschließen“.

Die Spielgruppe wird zudem als eine Vorbereitung auf den Kindergarten angesehen. Frau Coskun hat die Einstellung, dass Kinder, die keine Spielgruppe vor dem Kindergarten besuchen, im Nachteil sind, weil ihnen Lern- und Spielerfahrungen fehlen. Das Familienbildungsangebot wird also als eine wichtige Bedingung für eine positive Entwicklung des Kindes sowie auch für das Zurechtkommen des Kindes in weiteren Institutionen betrachtet.

#### *Kontakt zu anderen Frauen*

Die Eltern-Kind-Gruppe bietet für viele Mütter eine gute Möglichkeit, soziale Kontakte zu knüpfen. Die Teilnehmerinnen besuchen das Angebot auch, weil sie den Alltag hauptsächlich alleine mit dem Kind oder den Kindern verbringen und sich mehr Geselligkeit wünschen. In diesem Zusammenhang wird sowohl der Kontakt zu den Betreuerinnen, als auch zu anderen Müttern geschätzt. Frau Jusic erzählt:

„(...) aber bei der Babygruppe geh ich gerne. Da sind gute Betreuerinnen, können wir auch frühstücken zusammen. Zusammen, also nicht alleine wie hier jetzt heute gemacht hatten mit Kindern. Da kann man alle Frauen und unterhalten und betreut der Alan [der Sohn] spielt da und es ist schön.“ (Frau Jusic)

Teilnehmerinnen, die mit der besuchten Eltern-Kind-Gruppe zufrieden sind, bewerten den Austausch in der Gruppe positiv und sehen darin einen Nutzen für sich selbst. Frau Jusic verdeutlicht anhand eines Vergleichs mit einem anderen Angebot, einer „Frauengruppe“, was ihr besonders wichtig an einem Angebot ist. Die Frauengruppe findet in der gleichen Einrichtung wie die Eltern-Kind-Gruppe statt und befindet sich somit in einem Wohngebiet, der zu einem hohen Prozentsatz von Roma-Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien bewohnt wird. Sowohl in der Frauengruppe als auch in der Eltern-Kind-Gruppe sind Roma-Frauen die größte oder sogar ausschließliche Teilnehmerinnengruppe. Frau Jusic hat die Frauengruppe einmalig besucht, möchte dort jedoch nicht mehr hingehen, weil ihr das Angebot im Gegensatz zu der Eltern-Kind-Gruppe nicht gefällt. Im folgenden Zitat kritisiert Frau Jusic die Frauengruppe, hierbei werden ihre Erwartungen an ein Angebot deutlich:

„Es sollte so, dass die deutsch reden, dass die alte Frauen, ne? Die kommen so, die reden unsere, was bei uns ist, ne? Wie unsere Mentalität ist und also nicht eh, ich bin sehr viel auf deutsche Mentalität. Ich will, dass nicht über Schwägerinnen reden, über Haushalt reden, über-. Ja es geht auch um Haushalt, aber bei uns ist was anderes, das mag ich nicht. Ich bin anders als die andere.“ (Frau Jusic)

Frau Jusic möchte die Gelegenheit haben, Deutsch zu sprechen und die deutsche Mentalität kennen zu lernen. Sie grenzt sich von anderen Roma-Frauen ab, die hauptsächlich über Haushalt und Verwandte sprechen. Die Eltern-Kind-Gruppe bietet für Frau Jusic eine Möglichkeit, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern und mit anderen Gesprächsthemen in Berührung zu kommen. Für die Mutter ist der Kontakt zu deutschen Betreuerinnen und den anderen wenigen deutschen Teilnehmerinnen besonders wichtig.

Andere Mütter profitieren von dem Austausch mit anderen Müttern:

„Ja und wenn man halt so Probleme hat, so zum Beispiel wenn die jetzt die ersten Zähne bekommen oder so, ich mein dafür hab ich auch meine Hebamme, aber man eh man teilt sich das noch mal so unter die Mütter so wie das bei denen das Erlebnis so war und so. Und wenn die Schmerzen haben, was man denen dafür geben kann oder solche Sachen.“ (Frau Coskun)

Frau Coskun wendet sich gerne mit Problemen, die das Kind betreffen, an andere Mütter. In dem Zitat wird deutlich, dass der Austausch mit der Hebamme, die ihr zur Verfügung steht, nicht reicht. In der Eltern-Kind-Gruppe hat sie die Möglichkeit ihre Probleme „noch mal“ zu besprechen und zu erfahren, wie andere Mütter die Schwierigkeiten überwunden haben und welche Lösungsmöglichkeiten es geben kann.

Frau Coskun nutzt die Gruppe auch dazu, soziale Kontakte zu knüpfen. Sie hat dort eine Freundin gefunden und freut sich über gemeinsame zukünftige Aktivitäten der Gruppe (Fahrt

an die Nordsee). Die Mutter spricht im Zuge dessen einen anderen Aspekt an, von dem auch andere Mütter berichten; die Eltern-Kind-Gruppe wird dazu genutzt, die häusliche Isolation aufzubrechen:

„(...) finde ich das wichtig, dass das halt auch einmal die Woche stattfindet. Und das es so was auch überhaupt gibt, so für Mütter. Was soll man denn sonst anderes tun? Weil der Tagesablauf manchmal so langweilig ist.“ (Frau Coskun)

Die Mutter beschreibt hier, dass der Tagesablauf mit einem Kind nicht sehr viel Abwechslung bietet und dass das Familienbildungsangebot gerade auch deswegen ein wichtiges Treffen für Mütter darstellt. Frau Nowak äußert sich über Eltern-Kind-Gruppen folgendermaßen:

„Aber kann ich nur empfehlen. Kann nicht schaden. (lacht) Ganz im Gegenteil. Ja. Man lernt immer, ne? Und wenn man was Neues hört, ist immer gut, ne? Und gerade auch der Kontakt ist auch ganz wichtig. Weil als Mutter ist man manchmal so in eigene Wohnung eingesperrt und man geht vielleicht noch einkaufen, dann ist man unter Menschen, aber sonst ist man wirklich meistens alleine mit den Kindern. Und ich meine das kann auch vom Vorteil sein, wenn man sich mit anderen unterhält und auch so die Sorgen und die Nöte sagt, was man für Probleme hat und so. Ganz wichtig.“ (Frau Nowak)

Die häusliche Isolation von Müttern ist auch im Zusammenhang mit der Arbeitsteilung in der Familie zu betrachten, wie Hausarbeit, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung geregelt wird (s. Kapitel 8). Mit Ausnahme einer Mutter, Frau Nowak, die einer Teilzeittätigkeit nachgeht, sind alle befragten Mütter nicht erwerbstätig. Fast die Hälfte der Mütter hat zudem einen niedrigen Schulabschluss (Hauptschule) oder keinen Schulabschluss, was die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erschwert. Vier Mütter äußern konkret, dass sie sich Arbeit oder einen Ausbildungsplatz wünschen. Für die Mütter ist die Eltern-Kind-Gruppe eine Möglichkeit, aus dem auch als langweilig erlebten Alltag ein Stück weit auszubrechen und die Sorgen mit anderen Müttern zu teilen. Frau Nowak betrachtet die Eltern-Kind-Gruppe zudem als ein Lernangebot für sich. Sie empfindet es als bereichernd an, in Austausch mit anderen zu treten, weil sie darin einen Lerneffekt für sich selbst sieht.

#### **5.2.2.2 Kritik und negative Erfahrungen (n=5)**

In dieser Gruppe finden sich drei allein erziehende Mütter. Alle hier vertretenen Mütter äußern grundsätzlich die Einstellung, dass sie Eltern-Kind-Gruppen als gut und wichtig für ihr Kind ansehen. Die geäußerte Unzufriedenheit der Mütter kann sich auf die ‚geringe Intensität‘ oder ‚Oberflächlichkeit‘ des Angebots beziehen. In anderen Fällen fühlen sich die Mütter ‚fehl am Platz‘. Diese Mütter wägen ab, das Angebot abzuberechnen.

### *Angebot „wenig intensiv“*

Bei den Müttern, die Eltern-Kind-Gruppen als zu „wenig intensiv“ beschreiben, wird deutlich, dass organisatorische sowie konzeptionelle Aspekte des Angebots zu diesem Erleben beitragen. Im Fall von Frau Krüger wird die Gruppe als „wenig intensiv“ erlebt, weil das Setting des Angebots der Mutter nicht immer zusagt:

„(...) man unterhält sich wohl auch über gewisse Punkte, aber ich sag immer, die die Gruppe könnte auch vielleicht noch n bisschen intensiver sein. Jetzt sag ich mir mal. Wir hatten letztes Mal hatten wir auch n Eltern(runde), Elterngespräch in der Runde, wo die Kinder dann in der Gruppe waren und das war auch waren auch Sachen, die auch sehr interessant sind, aber die man im Grunde genommen alle alles weiß, man weiß es alles, in dem Sinne. Nur wie soll man's dann zwischendurch dann in der Praxis umsetzen? Natürlich ist das dann wieder hilfreich, aber ich sage mir mal, es war auch nicht so, man konnte sich gar nicht so konzentrieren, weil die Kinder kamen dann am Weinen und so was finde ich dann interessant, wenn man so was abends machen kann. Das hatte ich dann auch angesprochen, weil ich hatte nur die Hälfte mitgekriegt, vielleicht noch nicht mal die Hälfte. Und so Tipps und Anregungen, höre ich gerne zu und finde ich auch total interessant, also wo man im Grunde genommen weiß wie es abläuft, aber die Praxis sieht wieder ganz und anders aus, ne?“ (Frau Krüger)

Diskussionen in Form von Elternrunden können innerhalb des Angebots nicht in einem für die Mutter zufrieden stellenden Maße durchgeführt werden, weil Kinder dabei sind und das Gespräch stören. Die Mutter kann sich unter diesen Bedingungen nicht konzentrieren und bekommt dann auch nicht alles mit. Deutlich wird an den Zitat, dass die Mutter ein hohes Interesse daran hat, sich über Erziehungsfragen auszutauschen. Sie hört sich gerne „Tipps und Anregungen“ an und möchte mehr darüber erfahren, wie man das Wissen über Erziehung in die Erziehungspraxis umsetzt. Frau Krüger wünscht sich eine Elternrunde ohne Kinder und schlägt ein Treffen am Abend vor.

Frau Huber und Frau Meier haben die Erfahrungen, dass Eltern-Kind-Gruppen „oberflächlich“ ablaufen, weil es häufig zu keinem intensiven Austausch zwischen den Teilnehmerinnen kommt. Frau Meier, die einen sechsjährigen Sohn und eine ca. einjährige Tochter hat, nimmt seit der Geburt ihres Sohnes an einer Krabbelgruppe<sup>30</sup> teil. Obwohl sie durch das Angebot gute Freundinnen gefunden hat, bewertet sie solche Gruppen eher skeptisch. Auf die Frage, welche Erfahrungen sie mit Eltern-Kind-Gruppen bemacht hat, antwortet sie folgendermaßen:

„Ich weiß nicht. So was ist immer eher oberflächlich. Man lernt die Leute nicht so kennen, finde ich. Dann ist auch viel viel geht dann verloren wenn die Kinder dann in den Kindergarten kommen, so war's bei uns. Wir waren relativ viele Kinder bei der Krabbelgruppe, wir sind jetzt nur noch zu dritt und so halten wir uns über Wasser und es sind jetzt schon gute Freundinnen geworden und das wird auch so bleiben. Also so das Tiefgründige bei so Krabbelgruppen oder so, kenn ich nicht.“ (Frau Meier)

---

<sup>30</sup> Bei diesem Angebot handelt es sich nicht um ein Angebot, das sich an benachteiligte Eltern wendet.

Aus dem Zitat werden die Erwartungen der Mutter an ein Angebot deutlich. Sie wünscht sich intensive und langjährige Kontakte zu anderen Müttern. Den Abbruch von Kontakten, wenn die Kinder in den Kindergarten kommen, bedauert sie. Hierbei wird die langjährige Perspektive in Bezug auf ein Angebot erkennbar. Für Frau Meier hat der Kontakt zu anderen Müttern die höchste Priorität. In diesem Zusammenhang kann der Bezug zu sozialen Netzwerken hergestellt werden, bei dem Frau Huber dem freundinnenzentrierten Netzwerktyp zugeordnet wurde (s. 10.2.3). Freundinnen spielen für die Mutter eine herausragende und wichtige Rolle, von einem Angebot erhofft sich die Mutter, neue Freundinnen kennen zu lernen. An einer anderen Stelle im Interview wird deutlich, dass der Austausch mit Professionellen keine besondere Rolle für Frau Meier spielt. Als im Doppelinterview die Freundin Frau Huber erzählt, dass es hilfreich sein kann, sich mit Professionellen auszutauschen, fragt Frau Meier skeptisch: „Ja, aber hast du das je gebraucht? Hast du da je irgendjemanden gefragt, was muss ich machen, wenn mein Kind \*Durchfall hat oder was\* (lachend).“ Im folgenden Zitat werden weitere Kriterien beschrieben, die zu einem Gefühl der ‚geringen Intensität‘ des Angebots beitragen:

Frau Huber: „Aber jetzt so mit den anderen Müttern, klar hast du halt n bisschen Austausch, kannst du dich n bisschen unterhalten, aber wie du schon sagtest, so tiefgründig ist es nicht. (...)

Frau Meier: Das ist dann schon manchmal, dass die Frauen einfach andere Interessen haben. Dass es in B. [ein Stadtteil] ist, ist ja gut und schön, aber die meisten wohnen dann wahrscheinlich in B. und dann kommen welche aus F. und aus P. [andere Stadtteile] und wenn man dann kein Auto hat oder so was, dann kann man sich auch nicht mal eben besuchen.“

Neben der Tatsache, dass die Teilnehmerinnen nicht immer zusammenpassen und es deshalb zu keinem intensiven Austausch kommt, wird hier auf die Wohnortnähe Bezug genommen. Für Frau Meier ist es wichtig, dass ein Angebot für die Teilnehmerinnen wohnortnah ist, weil dadurch potenzielle Besuche zwischen den Frauen möglich werden. Auch an diesem Kriterium wird deutlich, dass die Eltern-Kind-Gruppen hauptsächlich als Kontaktstelle für Mütter angesehen werden. Frau Meier hat jedoch die Erfahrung, dass Eltern-Kind-Gruppen diesen Aspekt nicht erfüllen, deshalb wünscht sie sich ein „Müttercafé“ im Wohnviertel, wo sie jederzeit hingehen könnte.

### *Fehl am Platz*

Zwei Mütter beschreiben, dass sie sich in der aktuell besuchten Eltern-Kind-Gruppe unwohl fühlen. In beiden Fällen handelt es sich um allein erziehende Mütter, die darüber berichten, dass ihr Kind Spaß an dem Angebot hat, sie sich jedoch nicht mit den anderen Teilnehmerinnen identifizieren können. Frau Schulz, die einen vierjährigen und einen einjährigen Sohn hat,

antwortet auf die Frage, wie sie Eltern-Kind-Gruppen findet und ob es mehr davon geben sollte, folgendermaßen:

„Ja für Kinder finde ich's ganz-. Aber ja ich bin jetzt nicht >oh<, ich bin jetzt nicht die Typische so >oh<. Ja wie soll man das- (lacht). Ja manchmal denke ich, ich bin fehl so am Platz, ne? So im Kindergarten so die Mütter, so ja, ich hab jetzt das gekocht und so, ich so ja toll, mir egal eh, ne? (...) Da fühl ich mich noch n bisschen jünger, sag ich mal, ne? Ja so, es ist nicht so mein Interesse, sagen wir mal. Ich mach jetzt das, fertig, so ne? Ne, mehr braucht es nicht geben. Vielleicht ab und zu denke ich so, so wie meine Freundin, die allein erziehend ist, wenn's davon noch n paar Frauen jüngere gibt gibt so, ne? Mit denen mal abends Bierchen trinken kann und dann darüber so ja ja, ne?“. (Wo du) bist oder so, so ganz locker, ne? Aber diese >oh< steife Art so, ja ne ist nicht so-.“ (Frau Schulz)

Frau Schulz kann sich generell nur schwer mit anderen Müttern identifizieren, die ihr im Alltag begegnen. In Angeboten wie der Eltern-Kind-Gruppe oder im Kindergarten trifft sie auf „typische“ Mütter, sie selbst sieht sich nicht als solche an. Typische Mütter sind für Frau Schulz Frauen, die sich für Hausarbeiten wie Kochen interessieren und verheiratet sind. In der Eltern-Kind-Gruppe fühlt sich Frau Schulz fehl am Platz, weil sie dort nur diese typischen Mütter vorfindet. Sie wünscht sich eine Gruppe am Abend mit anderen allein erziehenden Müttern, wo es „locker“ und nicht so „steif“ zugeht. An anderer Stelle macht Frau Schulz deutlich, dass die Lust an einem Angebot teilzunehmen davon abhängt, ob man als Mutter und Vater zusammen oder eben allein erziehend ist:

„Würde das alles so gut laufen oder wäre das alles gut alles so gut gelaufen [zwischen Frau Schulz und ihrem Ex-Freund], dann vielleicht, ne? So, sollen wir das zusammen machen? Aber alleine habe ich jetzt auch kein Nerv. (lacht) Dann ist man sehr, sage ich mal, ja ich bin dann mehr >oh< so den ganzen Tag so allein, sag ich mal, ne? Und das alles alleine so zu schaffen, ne? >oh<“ (Frau Schulz)

Frau Schulz beschreibt hier, dass ihr die Energie fehlt, Angebote zu besuchen. Sie hat es schwer, den Alltag alleine zu bewältigen. Auch in Bezug auf den Besuch von Familienbildungsangeboten sagt sie, dass sie es bevorzugen würde, einen Partner an ihrer Seite zu haben. Eine andere allein erziehende Mutter, Frau Neumann, kann sich aus einem anderen Grund, nicht mit den anderen Teilnehmerinnen der Eltern-Kind-Gruppe identifizieren. Frau Neumann erzählt, dass sie das Angebot durch das Jugendamt kennt. Es handelt sich um eine Gruppe, die in einer Beratungsstelle stattfindet und sich an junge Mütter wendet. Für Frau Neumann ist es klar, dass es sich um eine Gruppe für „Problemfälle“ handelt. Sie möchte gerne ein anderes Angebot besuchen, um dieser Etikettierung, der sie sich ausgesetzt fühlt, zu entkommen. Bei dem Interview mit Frau Neumann, bei der die Freundin Frau Coskun anwesend ist und sich manchmal zu Wort meldet, wird die unterschiedliche Wahrnehmung der Mütter in Bezug auf die Eltern-Kind-Gruppe deutlich. Beide besuchen das gleiche Angebot.

Frau Neumann: „Ja ich würde aber gerne auch gerne in andere Krabbelgruppen gehen, wo halt auch erwachsenere so sind. Ja ehm, das ist jetzt ne Gruppe für Problemfälle. Wir sind ja alle so n bisschen-

Frau Coskun: Echt?! Wusste ich gar nicht.

Frau Neumann: Ja klar, das ist ja ne Beratungsstelle und die anderen haben ja auch ir-. Also für mich ist das halt so. (lacht) \*Ich bin ja auch n Problem so\* (lachend), also-

Frau Coskun: Wusste ich gar nicht.

Frau Neumann: Ja, dass wir es halt nicht einfach haben und dass-, ja wir haben's ja nicht einfach oder? (lacht)

Frau Coskun: Ja aber ha-, die anderen Mütter haben das doch auch nicht einfach mit dem Kind.

Frau Neumann: Ja aber andere Erwachsene sind einfach (..)

Frau Coskun: Ja aber die sind dann auch schon alle meistens über 30, sag ich jetzt mal“

Frau Coskun ist über die Sicht ihrer Freundin sehr überrascht, sie nimmt sich selbst nicht als Problemfall wahr. Sie weiß zwar auch, dass sie gewisse Schwierigkeiten hat, diese sieht sie jedoch nicht als individuelle Schwierigkeiten an, sondern als solche, die alle Mütter haben. Die Wahrnehmung eines Familienbildungsangebots, das sich an eine spezielle Zielgruppe wendet, ist stark an das Selbstbild der Adressatinnen gekoppelt. Frau Neumann, die über ein äußerst negatives Selbstbild verfügt, fühlt sich durch solch ein Angebot noch stärker auf ihre Schwierigkeiten hingewiesen. Dabei äußert sie einen starken Bedarf nach einer Eltern-Kind-Gruppe, um dadurch auch andere Mütter kennen zulernen. Sie weiß jedoch nicht, ob sie Zugang zu anderen Angeboten hätte:

„Ich weiß auch nicht warum, vielleicht wird das zu wenig angeboten oder so, vielleicht hört man das einfach zu wenig. Ich kenn ja auch jetzt nur diese Gruppe durch's Jugendamt. Und das sind halt auch sehr junge Mütter, die halt wie gesagt auch Probleme haben oder so. Und wär halt schöner zu halt so andere Krabbelgruppen, aber ich glaube die kosten auch was.“ (Frau Neumann)

In der Wahrnehmung der Mutter sind Eltern-Kind-Gruppen nicht gut verfügbar. Zudem hat die Mutter die Vermutung, dass „andere Krabbelgruppen“ etwas kosten würden und sie sich damit das Angebot nicht leisten könnte. Die aktuelle Gruppe möchte sie eigentlich abbrechen, sie erzählt, dass die Freundin Frau Coskun sie an den Besuch der Gruppe wöchentlich erinnern muss. Warum sie die Teilnahme nicht endgültig beendet, wird nicht ersichtlich. Ob eine Kontrolle oder Verpflichtung gegenüber dem Jugendamt empfunden wird, oder die im Interview häufig thematisierte Einsamkeit der allein erziehenden Mutter eine Rolle spielt, ist nicht klar. Deutlich wird jedoch, dass die Mutter sich Austausch mit anderen Müttern wünscht und dieser Bedarf in der aktuellen Gruppe nicht gedeckt wird. Frau Neumann hat eine äußerst negative Sicht auf die anderen teilnehmenden Mütter, mit Ausnahme von Frau Coskun. Sie wertet die anderen stark ab und bezeichnet sie z.B. als „dumm“. Obwohl sie selbst Schwierigkeiten hat, sieht sie sich „nicht so wie die anderen sich da sehen“. Sie will nicht mit den anderen gleichgestellt werden, sie will dem Bild des Problemfalls entkommen. Zudem hat Frau Neu-

mann die Einstellung, dass sie von anderen Problemfällen nichts lernen könnte. Gerade das ist ihr jedoch an einem Angebot wichtig. Sie will „halt eine ganz andere Gruppe. Ja. Wo ich vielleicht auch mal was von den Menschen lernen kann. Das ist mir auch wichtig.“

### **5.2.2.3 Väter und Eltern-Kind-Gruppen: Zwischen Zurückhaltung, Abwertung und Interesse (n=4)**

Väter sind in Eltern-Kind-Gruppen kaum zu finden. Keiner der befragten Väter hat regulär an einer Eltern-Kind-Gruppe teilgenommen, in zwei Fällen erwähnen die Väter, dass sie bei dem Angebot, das die Ehefrau besucht, einmalig oder mehrmals mit dabei waren. Die Väter verfügen somit nur über eingeschränkte Erfahrungen mit Eltern-Kind-Gruppen. Neben diesen einzelnen Erfahrungen thematisieren die Väter vor allem ihre Einstellungen zu diesem Familienbildungsangebot. Im Folgenden werden unterschiedliche Aspekte dieser Erfahrungen und Einstellungen näher beleuchtet.

Die Väter, die bei dem Familienbildungsangebot mal ‚vorbeigeschaut‘ haben (zwei Fälle), berichten darüber, dass sie sich in der Eltern-Kind-Gruppe nicht wohl gefühlt haben, weil ausschließlich Frauen anwesend waren. Deutlich wird an diesen Erfahrungen, dass die Väter das Angebot nicht als ein Angebot für Männer bzw. Väter ansehen (können). Herr Aydin hat einmalig an einer Eltern-Kind-Gruppe teilgenommen, weil seine Frau krank war und dort nicht hingehen konnte:

„So und da wollte mein Kind unbedingt, dass ich zu Bimmel-Bammel [Eltern-Kind-Gruppe] komme, ne? War doch so, Bimmel-Bammel. So. Ja Leyla [die Ehefrau] konnte an dem Tag nicht. Hätte ich jetzt gesagt, weiß du was, ich gehe nicht mit ihm da hin, da wäre das Kind an dem Tag nicht dahin gekommen. Aber ich habe gesagt für mein Kind gehe ich jetzt da hin. Ich muss dir ganz ehrlich sagen, für mich war das am Anfang bisschen unangenehm, weil ich hab gesehen, es waren nur Frauen da. Da fühlte man sich als Mann so ein bisschen komisch. Ne, ist ehrlich so. Wenn da noch ein anderer Mann gewesen wäre, hätt' ich mit ihm gequatscht bestimmt, ne? Und da hab ich zu Leyla letztens auch gesagt, ja aber das war schön, ich bin für mein Kind dahin gegangen. Es war eigentlich auch ne schöne Erfahrung mal zu sehen was ist das Bimmel-Bammel, ne? Und was macht Ercan da überhaupt? Was spielt er da? Es war schön, aber ich habe zu Leyla gesagt, so wo ich gesehen hab, dass da kein anderer Vater war, war bisschen komisch für mich, ne? Hab ich gesagt, du also wenn's nicht unbedingt sein muss, da geh du mal hin. Aber ich würde es im Notfall immer machen wieder.“ (Herr Aydin)

Der Vater stand dem Angebot durchaus offen gegenüber und hat Interesse gezeigt. Es war für ihn eine „schöne Erfahrung“ mal zu sehen, was sein Kind in der Gruppe macht. Der einmalige Besuch hat den Vater jedoch abgeschreckt, so dass es nun dort nicht mehr hingehen möchte, wenn es nicht unbedingt sein muss. Ein anderer Vater, Herr Meier, beschreibt seine Erfahrungen folgendermaßen:



„Ich bin einige Male dabei gewesen, allerdings ist es natürlich so, dass das dann mehr nachmittags wirklich läuft und zu den Zeiten bin ich halt eben leider Gottes noch arbeiten. Und dass man sich dann dafür gerade frei nimmt, ist dann doch eigentlich eher selten der Fall. Zu mal es auch so ist, dass diese Gruppen, zumindest wo Tanja [die Ehefrau] dabei war, logischerweise eigentlich mehr so von den Frauen irgendwo genutzt werden. Irgendwo scheint sich dann noch so das Familienbild irgendwie (lacht), das klassische Familienbild widerzuspiegeln, aber grundsätzlich könnte man sich das durchaus auch andersrum vorstellen. Klar, sicher.“ (Herr Meier)

Zum einen wird hier beschrieben, dass die Eltern-Kind-Gruppe nicht in des Tagesablauf des erwerbstätigen Vaters passt, die Zeitüberschneidung vom Angebot und Berufstätigkeit macht es nicht möglich, regelmäßig an der Gruppe teilzunehmen. Des Weiteren ist es auch Herrn Meiers Erfahrung, dass die Eltern-Kind-Gruppe eine Domäne von Frauen ist. Im folgenden Zitat wird es noch deutlicher:

Vater: „(...) es ist schwierig dann jetzt in dieser Gruppe dann, wenn dann plötzlich nur als Vater dann mit einzusteigen, weil diese Gruppe da diese Krabbelgruppe wirklich nur von Frauen irgendwo frequentiert wird und dann plötzlich da als Vater irgendwo da mit rein zu kommen, auch wenn wir uns untereinander mittlerweile sehr gut verstehen [Familie Meier ist mit den Teilnehmerinnen inzwischen befreundet] und auch miteinander in Urlaub fahren und alles, aber die brauchen oder ja zumindest hab ich das Gefühl, die brauchen einfach da so n Nachmittag, wo die zusammen sitzen können-, ich hätte jetzt fast was Falsches gesagt (lacht).

Interviewerin: Was wäre denn das Falsche? (lacht)

Vater: Glucken. (lacht) Zusammensitzen können und wo die sich halt eben, wo die tratschen können und sich gegenseitig eh dann ihr Leid klagen können wie schrecklich ihre Partner denn sind. (lacht)“ (Herr Meier)

Herr Meier beschreibt, dass es als Mann schwierig ist, „plötzlich“ an diesen Gruppen teilzunehmen. In dem ersten Zitat äußert der Vater zwar eine gewisse Offenheit gegenüber dem Angebot, wenn er sagt, dass er es sich grundsätzlich „auch andersrum vorstellen“ könnte, gleichzeitig spiegelt sich in seiner Einstellung eine abwertende Haltung wider. Er sieht die Eltern-Kind-Gruppe als ein Frauenangebot, bei dem diese zusammen „glucken“ und „tratschen“ und sich über ihre Partner beschweren. Aus dieser Sicht wird verständlich, dass der Vater kein Interesse an solchen Angeboten hat.

In den Äußerungen einiger Väter (3 Fälle) über die von den Partnerinnen besuchten Eltern-Kind-Gruppen finden sich belustigende bzw. abwertende Nuancen, wie sich z.B. bei Herrn Meier zeigt. Auch die Namen, die die Väter für die Gruppen wählen, klingen komisch. So nennt Herr Aydin die Eltern-Kind-Gruppe „Bimmel-Bammel“, weil dort ein Kinderlied gesungen wird, das so anfängt. Herr Wojcik spricht vom „Welpenspieltreff“. In keinem Interview hat eine Mutter solch eine Namensgebung vorgenommen. Die verniedlichende Art, die sich in den Namen zeigt, deutet auch auf ein Nicht-Ernst-Nehmen des Angebots hin. In den

Äußerungen Herrn Wojciks wird deutlich, dass ihm das Angebot „komisch“ und befremdlich vorkommt:

- Vater: „Dienstag ist es das komische, sach ich mal dazu immer, Welpenspieltreffen, ne? (...)  
Mutter: Da muss ich immer erzählen, nje? Was da alles-  
Vater: Genau, was die für Blödsinn gemacht haben da.  
Mutter: Der andere Sohn fragt auch immer, was habt ihr heute gemacht und so.  
Vater: Genau, letztens auch bin ich von der Mittagspause nach Hause und dann auch rote Hände, rote Fü-  
ße. Was hast du denn gemacht?! Ja, die haben mit Grütze rumgespielt.  
Mutter: Ja.  
Vater: Oh, nein!“ (Herr Wojcik und Frau Kowalski)

Für Herrn Meier ist die Eltern-Kind-Gruppe ein Angebot, bei dem sein Sohn „Blödsinn“ macht. Gerade das, was Müttern an dem Angebot wichtig ist, nämlich dass die Kinder dort besondere Lernerfahrungen mit unterschiedlichen Materialien sammeln können (vgl. positive Erfahrungen), bewertet der Vater skeptisch.

Die Einstellungen dieser Väter können im Zusammenhang mit dem Familienkonzept und der Arbeitsteilung in der Familie gesehen werden. Alle drei Väter wurden dem Typen ‚Traditionelle Arbeitsteilung mit einer teilweise verstärkten Einbeziehung des Vaters in die Kindererziehung‘ zugeordnet (s. 8.2.1). Auch in Bezug auf die Nutzung von Eltern-Kind-Gruppen spiegelt sich diese Aufgabenteilung wider. Der Mutter wird die Hauptzuständigkeit für das Angebot mit dem Kind zugeschrieben, die Väter halten sich entweder komplett heraus, oder nehmen peripher daran teil. Ein anderer Vater, der dem Typ ‚partnerschaftliche Arbeitsteilung‘ zugeordnet wurde, äußert sich im Interview zu Eltern-Kind-Gruppen gar nicht.

#### **5.2.2.4 Keine Nutzung (n=1)**

Ein Vater, der keinen Kontakt zu seiner Tochter und der Mutter seines Kindes hat, erwähnt, dass er sich den Besuch eines Angebots wie der Eltern-Kind-Gruppe in Zukunft „mit einer anderen Frau“ vorstellen könnte. In Zukunft möchte Herr Juvanovic verheiratet sein und Kinder haben. Die Aussage ist insofern interessant, als der Vater solche Angebote als Angebote für verheiratete Eltern ansieht. Hier wird eine Parallele zu der allein erziehenden Mutter Frau Schulz deutlich, die erwähnt, dass sie mehr Angebote nutzen würde, wenn sie ihren Partner an der Seite hätte (s. 5.2.2.2). Ob man sich als Elternteil vorstellen kann, ein Familienbildungsangebot zu besuchen, hängt auch von der Familiensituation ab. Eltern, die vom Ideal der Kleinfamilie abweichen, können es sich schwerer vorstellen, ein Angebot zu nutzen.

### 5.3 Zusammenfassung

Die Ergebnisse geben Einblick in die Motive der Nutzung bzw. Nicht-Nutzung von Familienbildungsangeboten und thematisieren die Einstellungen und Erfahrungen von Eltern und Erziehungsberechtigten. Diese Aspekte wurden in der bisherigen Forschung vernachlässigt. Zwei Angebote, die sich an AdressatInnen beim Übergang zur Elternschaft wenden, wurden näher betrachtet: Geburtsvorbereitungskurse und Eltern-Kind-Gruppen.

Geburtsvorbereitungskurse werden ausschließlich von verheirateten Paaren genutzt, wobei die Ehemänner nur bei einigen Treffen dabei sind. Berichtet wird hier von positiven Erfahrungen. Für die Frauen ist es wichtig, dass sich die Männer über ihre Rolle als ‚mentale Begleiter‘ bei der Geburt bewusst werden und sie dadurch bei der Entbindung unterstützen können. Der Kurs wird als eine umfassende Vorbereitung auf die Elternschaft erlebt, wobei hier Aspekte wie fachliches Wissen über Schwangerschaft, körperliche Aktivitäten und Erfahrungsaustausch mit anderen TeilnehmerInnen eine wichtige Rolle spielen. Im Sample gibt es jedoch auch Befragte, die negative Erfahrungen sammeln und das Angebot nicht nutzen. Die Gruppe der Unzufriedenen umfasst hauptsächlich Eltern, deren Lebensform von der klassischen Kleinfamilie abweicht. Es sind vor allem alleinerziehende und/oder junge Mütter, die stigmatisierende Erfahrungen gesammelt und den Kurs frühzeitig abgebrochen haben. Diese Frauen fühlten sich aufgrund ihres Alters oder ihrer Lebenssituation von anderen Teilnehmerinnen teilweise diskriminiert oder nicht ernst genommen. Unpassende Rahmenbedingungen (Zeiten, Ort) sowie die Unzufriedenheit mit den Inhalten des Kurses (zu sehr auf den Körper fixiert) sind andere Gründe für Unzufriedenheit. Die Gruppe der Nicht-Nutzerinnen schätzt die Kurse im Vorhinein als nicht hilfreich ein. Hierbei hat sich gezeigt, dass soziale Netzwerke der Frauen Einfluss auf die Nicht-Nutzung und das negative Image des Angebots haben. In dieser Gruppe findet sich zudem die Einstellung des Auf-sich-zukommen-lassens, die als Gegenpol der „Pädagogisierung der Lebensführung“ (Mengel 2007: 24) verstanden werden kann. Bei Frauen mit Migrationshintergrund wurde deutlich, dass sie über das Angebot nicht informiert waren.

Eltern-Kind-Gruppen wurden ausschließlich von Frauen genutzt. Die Befragten besuchten mehrheitlich Gruppen, die sich speziell an sozial benachteiligte Eltern wenden, wobei dieser Aspekt nicht allen Frauen bewusst ist. Als benachteiligt wurden die Frauen aufgrund ausgewählter Merkmale wie Herkunft, Alter, Familienstand, finanzielle Situation, Schulabschluss, Erwerbstätigkeit klassifiziert. Auch hier zeigte sich deutlich, dass positive Erfahrungen mehr-

heitlich von verheirateten Müttern oder Müttern, die in einer Partnerschaft leben, gesammelt wurden. Wichtig ist den Frauen der Austausch mit Pädagoginnen sowie anderen Teilnehmerinnen. Frauen mit Migrationshintergrund nutzen die Gruppe um die deutsche Mentalität und Sprache kennen zu lernen. Der Besuch der Gruppe ist für viele Frauen eine Möglichkeit, der häuslichen Isolation zu entkommen, die durch eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, aber auch fehlende Möglichkeiten der Erwerbstätigkeit verursacht wird. Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten für Kinder sind weitere Gründe für die Teilnahme. Vor allem für Frauen in prekärer Lage (unsicherer Aufenthaltsstatus, kein Anspruch auf Kindergartenplatz) ist dieser Aspekt von besonderer Bedeutung. Die Gruppe wird in diesem Sinne als Alternative und Kompensation zum Kindergarten genutzt. Auch für Frauen, deren Familiensituation ganz von dem Idealbild der Kleinfamilie abweicht (Großmutter als soziale Mutter), kann die Gruppe von enormer Bedeutung sein, weil dadurch sonst schwierig aufzubauende Kontakte zu gleichaltrigen Kindern gewährleistet werden. Negative Erfahrungen werden vor allem von Alleinerziehenden gesammelt, sie äußern am meisten Kritik. Ähnlich wie bei den Geburtsvorbereitungskursen ist eine Identifikation mit anderen (verheirateten) Teilnehmerinnen nur schwer möglich und die Kontakte werden als oberflächlich erfahren. Darüber hinaus wird nicht immer den inhaltlichen und methodischen Interessen und Wünschen der AdressatInnen entsprochen.

Keiner der befragten Väter hat regulär an einer Eltern-Kind-Gruppe teilgenommen. Väter „schauen mal vorbei“ und sind seltene Besucher. Grundsätzlich äußern sie Interesse, werden aber abgeschreckt, wenn sie feststellen, dass sie einzige männliche Anwesende in Gruppen sind. Das Angebot wird somit auch als eine Frauendomäne wahrgenommen und unpassende Zeiten begünstigen die Unmöglichkeit, die Gruppe zu nutzen. Manche Väter zeigen sich dem Angebot gegenüber auch skeptisch und neigen dazu, es abzuwerten.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Nutzung und Zufriedenheit mit Familienbildungsangeboten stark vom Familienstand abhängen, wobei vor allem allein erziehende Frauen stigmatisierende Erfahrungen sammeln, Unzufriedenheit äußern oder Angebote nicht nutzen. Die Bereitschaft, ein Angebot zu nutzen, hängt von der Einschätzung des Angebots als hilfreich oder nicht hilfreich ab. Hierbei sind Erfahrungen im sozialen Netzwerk ausschlaggebend und zwar in zweifacher Weise. Zum einen können Personen aus dem Netzwerk ein negatives Image über Angebote vermitteln, zum anderen kann ein Rückzug aus dem sozialen Netzwerk

– den einige AdressatInnen beim Übergang zur Elternschaft (zeitweise) erleben – die generelle Bereitschaft, Unterstützung anzunehmen, mindern.

Die These, dass benachteiligte AdressatInnen mangelndes Interesse und geringe Motivation haben, Familienbildungsangebote zu nutzen, kann durch die Ergebnisse keineswegs bestätigt werden. Vielmehr zeigt sich, dass gerade Eltern und Erziehungsberechtigte in prekären Lagen sowie Lebenssituationen, die stark von der Norm der ‚Normalfamilie‘ abweichen, Angebote wie Eltern-Kind-Gruppen in spezifischer Weise für sich nutzen und das Angebot einen hohen Stellenwert für sie hat.

Betrachtet man die inhaltliche Ausrichtung der Angebote, so wird deutlich, dass vor allen Lern- und Spielangebote für Kinder einen Hauptbestandteil der Eltern-Kind-Gruppen bilden. Anderen Aspekten wie Partnerschaft, Erwerbstätigkeit oder Elternrollen wird keine Beachtung gewidmet. Vor allem bei Alleinerziehenden klingt durch, dass die Fokussierung auf kindliche Entwicklung ihren inhaltlichen Interessen nicht gerecht wird. Sie erleben das Angebot als zu wenig intensiv und die Kontakte zu anderen Teilnehmerinnen als oberflächlich. Der Wunsch nach Austausch mit anderen Alleinerziehenden beinhaltet möglicherweise den Wunsch nach Thematisierung auch anderer Aspekte der Lebenssituation (Konflikte mit Ex-Partnern, Wunsch nach Berufstätigkeit usw.).

Das Angebot ‚passt‘ für die Vertreterinnen der Kleinfamilie insofern, als es traditionelle Arbeitsteilungsmuster aufgreift (in der die Mutter für die Erziehung des Kindes zuständig ist). Andere Aspekte der Lebenssituation scheinen vernachlässigt zu werden, was für Alleinerziehende dann problematisch wird. Anzunehmen ist jedoch nicht, dass verheiratete Teilnehmerinnen kein Interesse an anderen inhaltlichen Ausrichtungen hätten. Die Ergebnisse zu Vorbereitungskursen zeigen, dass eine inhaltliche Engführung (auf körperbezogene Aspekte) die Unzufriedenheit bei verheirateten Frauen verursacht. Wird eine weitere inhaltliche Ausrichtung erfahren (Väter auf Unterstützerrolle vorbereiten, emotionale Einstellung auf die Elternschaft), so führt dies zu Zufriedenheit mit dem Angebot.

## 6. Familienplanung, Schwangerschaft und Geburt

### 6.1 Bisheriger Forschungsstand

In Studien zum Übergang zur Elternschaft (vgl. Petzold 1991, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1997, Wicki 1997, Reichle/Werneck 1999, Fthenakis/Kalicki/Peitz 2002) findet sich die Thematisierung von Familienplanung, Schwangerschaft und Geburt vor allem unter Einbezug zweier Forschungsschwerpunkte: Zum einen gibt es theoretische Ansätze und Befunde zum *Kinderwunsch*, zum zweiten wird die *Bewältigung von Schwangerschaft und Entbindung* untersucht. Die Forschung ist hierzu hauptsächlich soziologisch und psychologisch orientiert, wobei sich die Soziologen auf die demographischen und gesellschaftlichen Einflussfaktoren auf Familienplanung und Kinderwunsch konzentrieren, während die psychologische Perspektive stärker die Determinanten und Prozesse der individuellen Entscheidungsfindung berücksichtigt (vgl. Fthenakis et al. 2002: 198).

Das Forschungsinteresse am Kinderwunsch ist im Kontext der demographischen Wandlungsprozesse und des konstatierten Geburtenrückgangs zu sehen (vgl. Peuckert 2002: 27). In diesem Zusammenhang wird das veränderte Rollenverständnis von Frauen thematisiert, die zunehmend einer Berufstätigkeit nachgehen und häufiger auf Kinder verzichten, auch deswegen, weil sich Beruf und Familie in Deutschland schwer vereinbaren lassen (vgl. ebd.: 119). Frauen, die in ihre Ausbildung investiert haben, schieben die Familiengründung hinaus und sind bei der Geburt des ersten Kindes älter als dies in den vorherigen Jahrzehnten der Fall war (vgl. Fthenakis et al. 2002: 205). Ob ein Paar (weitere) Kinder bekommt, ist nach Schneider und Rost (1998) von der Orientierung und dem Lebensentwurf der Frauen abhängig.

Des Weiteren wird in Bezug auf den Kinderwunsch der ‚Wert von Kindern‘ (vgl. Fawcett 1988) in den Blick genommen, wobei hier die Motive für das Kinderkriegen von Interesse sind. Angenommen wird ein Wandel von extrinsischen Gründen, die die ökonomische Versorgung der Eltern beinhalten, zu intrinsischen Gründen, also psychologisch begründeten Motiven. Nichtsdestotrotz spielt die ökonomische Situation eine bedeutende Rolle in Anbetracht der Kosten, die Kinder verursachen (vgl. Roloff 1996). Auch die Verfügbarkeit von Verhü-

tungsmethoden gilt als ein wichtiger Faktor, der Familienplanung und Kinderwunsch beeinflusst, wobei damit nicht automatisch angenommen werden kann, dass jede Schwangerschaft geplant oder gewollt ist (vgl. Schneider 1994).

Wie Schwangerschaft und Geburt bewältigt werden, ist vor allem deswegen von Forschungsinteresse, weil angenommen wird, dass bereits vor der Geburt des Kindes individuelle Anpassungs- und Bewältigungsprozesse einsetzen, die die Vorbereitung auf die Elternschaft erleichtern oder Ängste auslösen (vgl. Fthenakis et al. 2002: 91). Die Forschungsergebnisse hierzu werden von den Psychologen geliefert, wobei sich die Befunde hauptsächlich auf die Mütter beschränken und Ängste vor der anstehenden Entbindung sowie Depressivitätswerte in den Blick nehmen (vgl. Petzold 1991: 35). Die Phase der Schwangerschaft, Entbindung sowie die neuen Anforderungen der Mutterrolle gelten hierbei als bedrohlich für viele Schwangere und das Forschungsinteresse richtet sich auf die Entwicklung präventiver Interventionen zum Abbau von Geburtsängsten. In Bezug auf die Theorie der kognitiven Anpassung (vgl. Taylor 1983), in der das Wiedergewinnen eines Gefühls von Kontrolle über das bedrohliche Ereignis sowie über das eigene Leben als grundlegende Voraussetzung für die Überwindung von depressiven Zuständen der Hilflosigkeit angesehen wird, wurden Aussagen über die Reduktion von Ängsten in der Schwangerschaft formuliert (vgl. Fthenakis et al. 2002: 92). Hierbei gilt z.B. die Annahme, dass die Angst vor der Geburt geringer ausfällt, wenn die Schwangerschaft positiv bewertet wird und das Kind erwünscht ist. Die Geburtsängste sollten auch dann geringer auffallen, wenn der Eintritt der Schwangerschaft als selbst verursacht angesehen wird und die Schwangere die Verantwortung dafür übernimmt. Darüber hinaus kann hohes Selbstvertrauen und die Überzeugung, der Mutterrolle gewachsen zu sein, die Ängste reduzieren. Fthenakis konnte diese Annahmen bestätigen und schlussfolgert daraus, dass die Vorbereitung auf die Geburt sich nicht nur auf die Vermittlung von Fertigkeiten und Kompetenzen beschränken, sondern dass darüber hinaus das Zutrauen in diese Fähigkeiten sowie das allgemeine Selbstvertrauen der Frau gestärkt werden sollte (vgl. 2002: 96).

Diese Daten, die über standardisierte Fragebogen und Tests erhoben wurden, fokussieren spezifische Aspekte der Schwangerschaft (Angst der Frau vor der Geburt) und ermöglichen es kaum, das Erleben der Schwangerschaft aus der Perspektive von Mutter *und* Vater und unter Einbezug der Lebenssituation der werdenden Eltern zu verstehen. Studien über den Übergang zur Elternschaft, die das Phänomen des Kinderwunsches und der Familienplanung thematisieren, berücksichtigen verheiratete Paare, so dass die Perspektive von Nichtverheirateten keine

Berücksichtigung findet. Auch die Sicht der Väter wurde bisher kaum erforscht (vgl. Helfferich et al. 2005: 13).

## **6.2 Ergebnisse der Studie**

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie die Phase der Schwangerschaft erlebt wurde und inwiefern die Planung der Schwangerschaft (Familienplanung) das Erleben der Eltern in der Schwangerschaft beeinflusst. Hierbei wird vor allem Bezug auf die Erstschwangerschaft genommen, auch wenn die Eltern teilweise mehrere Kinder haben und die Erstschwangerschaft relativ lange zurückliegen kann.

In der Typenbildung wurden Familienplanung und das Erleben in der Schwangerschaft aufeinander bezogen. Dimensionalisiert wurde der Grad der Familienplanung in ‚hoch‘ und ‚niedrig‘. Von einem hohen Grad der Familienplanung kann gesprochen werden, wenn ein Paar die Planung der Kinder explizit kommuniziert, sich eventuell mit organisatorischen und finanziellen Aspekten auseinandersetzt und auf Verhütung verzichtet. Niedriger Grad der Familienplanung beinhaltet hingegen, dass ein Paar die Planung der Kinder nicht explizit kommuniziert. Auch werden organisatorische und finanzielle Aspekte im Vorhinein nicht erwogen. Das zweite Merkmal, das für die Typenbildung ausschlaggebend war, ist die Anpassung der zukünftigen Eltern an die Schwangerschaftssituation. Hier konnte eine ‚leichte‘ und eine ‚schwierige‘ Anpassung dimensionalisiert werden. Eine leichte (emotionale) Anpassung ist durch eine positive und zuversichtliche Einstellung zur Schwangerschaft und Elternschaft gekennzeichnet. Freude überwiegen in diesem Fall die Ängste. Eine schwierige (emotionale) Anpassung ist hingegen durch eine pessimistische und ängstliche Grundhaltung gegenüber der Schwangerschaft und bevorstehenden Elternschaft gekennzeichnet.

Folgende vier Typen können beschrieben werden: 1. Schwangerschaft nach Plan, 2. Schwangerschaft als Überraschungseffekt, begleitet von starken Ambivalenzen, 3. Trotzdem Wunschkind und 4. „Katastrophe“. Des Weiteren wird durch eine synoptische Darstellung das Ereignis der Geburt thematisiert (vgl. Tab. 6).



Tab. 6: Typenbildung zu Familienplanung und Erleben der Schwangerschaft (n=14)<sup>31</sup>

|   | Grad der Familienplanung...                            |   |
|---|--|---|
|   | hoch   | Niedrig                                 |
| Zukünftige Eltern: leichte (emotionale) Anpassung an die Schwangerschaftssituation    | <b>Typ 1:</b> Nach Plan (n=2)                          | <b>Typ 2:</b> Trotzdem Wunschkind (n=2) |
| Zukünftige Eltern: schwierige (emotionale) Anpassung an die Schwangerschaftssituation | <b>Typ 3:</b> Überraschungseffekt und Ambivalenz (n=3) | <b>Typ 4:</b> „Katastrophe“ (n=7)       |

### 6.2.1 Familienplanung nach Plan (n=2)

Nur die wenigsten Eltern berichten von einer Familienplanung nach Plan. Die Planung der Kinder umfasst vor allem praktische Aspekte, wie die Abwägung finanzieller Möglichkeiten sowie die Einplanung beruflicher Einschränkung. Für Frau Kowalski und ihren Lebensgefährten sind die finanziellen Ressourcen ausschlaggebend für die Verwirklichung des Kinderwunsches. Sie verzichten auf ein zweites gemeinsames Kind, weil sie Angst haben, den Kindern nicht genügend zu bieten.

„(...) wir waren 100 Prozent sicher. Wir wollten schon [ein zweites Kind], wir haben alles gerechnet. Mit Johannes [der Sohn] haben wir auch, voll geplant und so.“ (Frau Kowalski)

Bei der Mutter wird deutlich, dass sie über einen ausgeprägten Kinderwunsch verfügte und dass mit dem Schwangerschaftseintritt ein lang erwarteter Wunsch in Erfüllung ging. Das folgende Zitat macht es besonders deutlich:

„Ich habe mir so lange ein Kind gewünscht also-. Ich war richtig glücklich und ich kann das nicht in Worte fassen auch. Das war so-, unglaublich war das für mich.“ (Frau Kowalski)

Für eine andere Mutter, Frau Meier, beinhaltet die Familienplanung die Auseinandersetzung mit traditionellen Familienrollen und die Entscheidung, in die Hausfrauenrolle zu schlüpfen:

„Bevor ich schwanger wurde habe ich mich auch gefragt, will ich das überhaupt? Will ich lieber weiter arbeiten gehen oder möchte ich ein Kind? (...) Und ich hab mich halt für die Kinder entschieden“ (Frau Meier)

Am Fall von Frau und Herrn Meier lässt sich zeigen, wie unterschiedlich die Familienplanung und ihr Verlauf empfunden werden können. Herr Meier wurde dem Typus ‚Überraschungseffekt und Ambivalenz‘ zugeordnet. Für ihn führte das lange Warten auf die Schwangerschaft

<sup>31</sup> Von den insgesamt 15 Fällen gehen 14 in die Typenbildung ein. Der Fall der „sozialen Mutter“ kann hier nicht berücksichtigt werden.

dazu, dass es sich innerlich von dem Gedanken, Vater zu werden, verabschiedet hat. Frau Meier hingegen thematisiert weder ein Warten, noch Schwierigkeiten, sich auf die Schwangerschaftssituation einzustellen. Die Erwartung, wie schnell eine Schwangerschaft eintreten soll, kann bei den zukünftigen Eltern variieren und die Anpassung an die Schwangerschaftssituation beeinflussen.

### **6.2.2 Trotzdem Wunschkind (n=2)**

Ein niedriger Grad der Familienplanung muss nicht unbedingt zu einer schwierigen Anpassung an die Schwangerschaftssituation führen. Manche Eltern planen zwar Kinder nicht direkt ein, bei Schwangerschaftseintritt wird die Situation jedoch auch nicht als überfordernd oder negativ empfunden. Diese Eltern sind keine PlanerInnen, vielmehr sind sie der Meinung, dass es „den richtigen Zeitpunkt“ für Kinderkriegen nicht gibt und dass „man dann lernt mit der Situation umzugehen“, wie ein Vater sagt. Eine andere Mutter fasst die Familienplanung folgendermaßen zusammen: „Es waren beide so nicht geplante Kinder, aber Wunschkinder schon“.

Die Schwangerschaftsphase wird von diesen Eltern positiv und vor allem als eine Vorbereitungsphase geschildert. Die hier vertretenen Befragten sind verheiratet und berichten über keine Partnerschaftskonflikte. Eine Mutter erwähnt, dass sie und ihr Ehemann nicht verhütet hätten. Bei diesen Eltern wird die Familienplanung nicht explizit thematisiert, trotzdem wird in beiden Fällen deutlich, dass sich die Befragten grundsätzlich Kinder vorstellen konnten und diese zu ihrem Lebensentwurf gehören.

### **6.2.3 Überraschungseffekt und Ambivalenz (n=3)**

Eltern, die diesem Typus zugeordnet wurden, haben zwar Kinder geplant, nichtsdestotrotz wurde die Nachricht über die Schwangerschaft als (negative) Überraschung erlebt – zumindest für einen Elternteil – und ging zunächst mit einer schwierigen Anpassung an die Schwangerschaftssituation einher. Trotz Planung wird die eingetretene Schwangerschaft als unvorhergesehen und ‚ungeplant‘ erlebt, entweder, weil der Zeitpunkt als zu früh oder als zu spät empfunden wurde. Ein weiterer Faktor ist die Paarinteraktion in der Phase der Planung von Kindern. Ein Ehepaar erinnert sich rückblickend:

Vater: (...) das war so, wir saßen bei der Schwester und haben dann überlegt, so jetzt ist Zeit gekommen, Kind zu machen, ne? Habe ich ihr gesagt.  
 Mutter: Aber ich wollte es irgendwie nie.  
 Vater: Sie wollte nicht und dann habe ich gesagt, entweder jetzt oder gar nicht, ne?  
 (Frau und Herr Aydin)

Die Familienplanung gründet hier mehr oder weniger auf dem Beschluss des Mannes und einem Ultimatum, das er an seine Frau richtet. Des Weiteren beschreibt der Mann die Partnerschaft vor der Geburt der Kinder folgendermaßen:

„Dann saßen wir [das Ehepaar] hier mal auf der Couch (...) und eh, mir ist so langweilig, ne? Heute ist mir langweilig oder mit dir ist mir langweilig (...) ne? Oder wir machen nix mehr, ne? Und dann kamen die Kinder.“ (Herr Aydin)

Für Frau Aydin, die sich „nicht bereit gefühlt“ hat Kinder zu kriegen, kam die baldige Schwangerschaft wie ein Schock.

„Ja und dann haben wir habe ich die Pille abgesetzt, ne? Ja und dann haben wir einfach auf uns zukommen lassen. Und drei Monate später war ich auch schon schwanger. Aber ich habe jetzt gedacht das dauert jetzt bestimmt ein Jahr, eineinhalb Jahre, also da habe ich überhaupt nicht mit gerechnet, ne?“ (Frau Aydin)

Die Reaktion auf die Schwangerschaft fällt bei Mann und Frau sehr unterschiedlich aus. Während der Mann mit großer Freude reagiert, fühlt sich die Frau überrumpelt und verunsichert. Der weitere Schwangerschaftsverlauf wird im Interview ausschließlich vom Mann thematisiert, wo er ausführlich seine Vorfremde und Ungeduld beschreibt („Ich konnte gar nicht abwarten bis das Kind kommt“).

Ein anderer Vater, Herr Meier, beschreibt die Nachricht über die Schwangerschaft seiner Frau als einen „Hammerschlag“. Das Paar hat ungefähr zwei Jahre versucht, Kinder zu bekommen, nachdem es nicht geklappt hat, hat der Mann „insgeheim innerlich so n bisschen abgeschlossen mit dem Thema“. Die gesamte Schwangerschaftszeit betrachtet er als eine notwendige Zeit, um in das „Thema wieder rein zu kommen“. Er brauchte die neun Monate, um sich auf die Situation einzustellen und um sich vorzubereiten.

#### **6.2.4 „Katastrophe“ (n=7)**

Die meisten Eltern im Sample beschreiben, dass die Nachricht über die Schwangerschaft als eine „Katastrophe“ und „Schock“ erlebt wurde. Das negative Erleben hat zum einen mit dem niedrigen Grad der Familienplanung zu tun; die Eltern berichten, dass es sich um eine unge-

plante Schwangerschaft gehandelt hat. Zum anderen hatten die Eltern aus unterschiedlichen Gründen Schwierigkeiten, sich an die neue Situation anzupassen. Ein Grund war die frühe Schwangerschaft; drei Frauen waren Teenager (zwischen 15 und 18 Jahren) als sie zum ersten Mal schwanger wurden und ein junger Mann war 15, als er erfuhr, dass er Vater wird. Eine der Frauen beschreibt rückblickend die Situation folgendermaßen:

„Und ja also für mich war das erst n Schock, weil ich war da erst 15 und jetzt bin ich 17 und ich wusste auch nicht, ob mein halt, mit dem ich jetzt schon drei Jahre zusammen bin, ob er jetzt bei mit bleibt oder nicht und für ihn war das halt immer eh, dass er das nicht möchte, dass wir das Kind dann halt abtreiben. Und ich war halt immer dafür, dass wir das abtreiben, weil ich wusste auch nicht wie das weitergeht mit der Schule und ob das dann halt mit uns so weiter klappt und so. Also für mich war das erstmal voll der Schock. (lacht) Ja total. Weil ich wusste auch dann wird sich auch was verändern und dann ist halt, Marcel hat dann, also das Kind, sag ich jetzt mal, immer im Mittelpunkt und so und dann kann man also sich halt einfach nicht so an sich denken und vor allen Dingen, ich kann auch sagen, ich hab die Jugend auch nicht so so ausgelebt, sag ich mal, so wie die anderen das machen, die dann jedes Wochenende da auf Party gehen und so.“ (Frau Coskun)

Eine Vielzahl von Ungewissheiten und Ängsten kennzeichnet die Situation. Nicht nur Frau Coskun berichtet über die Unsicherheit über das Bestehen der Partnerschaft sowie Abtreibungsgedanken. Vor allem die jungen Frauen machen sich Sorgen über die schulische sowie berufliche Zukunft und haben Angst, etwas zu verpassen. Eine andere Variante der extremen Ungewissheit entsteht auch dann, wenn der Schwangerschaft keine Partnerschaft vorangeht und die zukünftigen Eltern kaum einander kennen. Schamgefühle und Verzweiflung prägen die Situation. Eine schwierige Anpassung an die Schwangerschaft kann auch durch die finanzielle Situation erzeugt werden. Wenn die Frauen ihre finanzielle Situation als unsicher einschätzen, kann es bei ihnen Schamgefühle auslösen, die bis zur Geheimhaltung der Schwangerschaft führen können.

Die meisten Befragten, die diesem Typus zugeordnet wurden, beschreiben eine schwierige Anpassung am Anfang der Schwangerschaft und eine gewisse ‚Entschärfung‘ der negativen Gefühle im weiteren Verlauf der Schwangerschaft. Auch wenn die ungeplante Schwangerschaft zunächst als eine Katastrophe und Schock erlebt wird, stellt sich bei den meisten ein Gefühl der Vorfreude und „rosaroten Brille“, des Auf-Sich-Zukommen-Lassens und der Vorbereitung auf das Kind ein. Ein Wendepunkt, der zur Umbewertung der Situation führen kann, kann durch die bewusste Entscheidung für das Kind nach der Abwägung der Abtreibung eintreten:

„Und dann saß ich da, dann hat er [der Arzt] mir die ganzen Geräte und dieses alle da gezeigt und dann hab ich mir dann noch mal das überlegt und hab dann gesagt „Ne, ich mache es dann doch nicht“. Ja und dann-. Also die Schwangerschaft war sehr gut, also ich hatte gar keine Probleme, hab ehm hab auch fast gar nicht zugenommen, nur sieben Kilo und ja Marcel [der Sohn] der war immer gut am heran-, heran-

wachsen, das war ein großer Junge. Ja. Also so Probleme oder so war gar nicht. Also ich muss sagen meine Schwangerschaft war auch sehr schön. Ja.“ (Frau Coskun)

Trotz der anfänglichen negativen Gefühle wird die gesamte Schwangerschaftsphase als „sehr schön“ resümiert. Der Zusammenhalt der zukünftigen Eltern spielt hierbei eine wichtige Rolle. Bei den zukünftigen Eltern, die bereits während der Schwangerschaft alleine sind und keinen Kontakt zum anderen zukünftigen Elternteil haben (aufgrund von Trennung und Kontaktabbruch), wird die gesamte Phase der Schwangerschaft negativ beschrieben:

„Ja ehm, ich hab halt nur drauf gewartet, dass das Kind kommt, \*das war ganz schlimm\* (lachend), die Zeit ging einfach nicht um. (...) die Schwangerschaft an sich war, ja. War halt alles ziemlich schwierig, weil ich halt meinen Freund damals halt verloren hab und, ja. Das war ne sehr harte Zeit. (lacht) Hab schon alles verdrängt, weiß alles nicht mehr (lacht).“ (Frau Neumann)

### 6.2.5 Geburt

Die Hälfte der Befragten thematisierte die Geburt und stellte das Ereignis als ein besonderes dar. Die andere Hälfte der Interviewten thematisierte die Geburt entweder gar nicht oder nur sehr beiläufig. Gründe dafür könnten sein, dass die Geburt als ein (persönliches) Ereignis angesehen wird, das zudem schwer zu beschreiben ist. Die Befragten, die auf die Geburt eingehen, stellen es häufig in dieser Form dar. Möglich wäre jedoch auch, dass die Geburt im Kontext des Gesamtinterviews eine für die Befragten untergeordnete Rolle gespielt hat, weil anderen Aspekten Vorrang eingeräumt wurde.

In sechs Fällen war der Vater bei der Geburt dabei. In drei von diesen Fällen beschreiben die Frauen, dass der Partner als eine große Unterstützung erlebt wurde. Diese gemeinsame Erfahrung hat positiven Einfluss auf die weitere Entwicklung der Partnerschaft (s. 7.2.1). Nicht alle Mütter haben den Wunsch, dass der Mann bei der Geburt dabei ist (2 Fälle). Einer Mutter ist es egal, ob der Mann dabei ist oder nicht („ich habe ihm immer freigelassen, du kannst mit oder auch nicht“, Frau Aydin), eine andere Mutter möchte nicht, dass ihr Mann dabei ist. In diesem Fall möchte die Frau ihren Mann schützen, weil sie weißt, dass ihr Mann krank und labil ist und die Geburt ihn überfordern würde. Obwohl der Vater nicht bei der Geburt dabei war, bricht er direkt nach der Geburt zusammen:

Mutter: „Er [der Ehemann] war so aufgeregt. Magenschmerzen hat er gekriegt und er konnte nicht essen, weil er [der erste Sohn] da war, ne? Auf einmal. Also psychisch war er-  
Interviewerin: Wegen der Geburt?  
Mutter: Wegen der Geburt, ja. Weil er auf einmal da ist und dann er konnte es nicht bearbeiten irgendwie. Dann war er im Krankenhaus (...) Dann hab ich geweint, (...) ich war schon traurig, dass er ging. Dann ist er eine Woche da geblieben in Krankenhaus, bis er dann

verarbeitet hat. Er hatte so Beruhigungsmittel gekriegt, also er war weg! Ein Kind ist da und, aber ich habe gut verarbeitet, aber er nicht, er nicht.“ (Frau Jusic)

Die Geburt bzw. das Wissen über die Geburt kann zu einer psychischen Überforderung führen, vor allem dann, wenn die zukünftigen Eltern gesundheitlich vorbelastet sind. Eine andere Mutter, die seit ihrer Jugend an einer psychischen Erkrankung leidet, bekommt direkt nach der Geburt der zweiten Tochter eine Psychose, von der sie sich ein halbes Jahr in einer Klinik erholen muss.

Viele Mütter beschreiben die Geburt sowie die direkten Erfahrungen danach als ein schwer fassbares, merkwürdiges und psychisch verwirrendes Ereignis. Hier einige Beispiele:

„Ich hab mich so betäubt gefühlt, also ich-, wenn mich einer fr-, mir erklären, also ich sollte mal erklären wie das ist, wenn man Drogen nimmt, würde ich sagen so (lacht). Ehrlich! Also ich-, das war für mich wie so ein Film. Jetzt okay bei mir war es vielleicht durch die Schmerzen so, dass das der Selbstschutz ist, ne? Dass der Körper irgendwann anfängt sich also alles abzuschalten, ich habe echt gedacht, ich bin im Film.“ (Frau Aydin)

„>Oh< Das war irgendwie, >Hhh<. Der ist da! Das Kind ist da! Also vor knapp einer Stunde war ich schwanger und jetzt nicht mehr und das Kind ist da! Irgendwie so, Kind ist da. Ich hab ein Kind!! Ich hab ein Kind! So psychisch irgendwie ist man eine Sekunde lang so weg, ne?“ (Frau Jusic)

„ (...) also ehm wo Marcel dann auf der Welt war, ich konnte den nicht auf den Arm nehmen. Also ich hab mich das gar nicht getraut, weil ich hab dann gesehen, da war so n Würmchen und dann hat die Ärztin mich gefragt, ob ich halt Marcel auf n Arm haben möchte oder halt der Vater. Dann hab ich gesagt, ne dann soll Michael [der Vater] den nehmen. Ja und dann musste ich auch erstmal duschen und mir das erstmal alles so angucken und dann nach ne halben Stunde hab ich den dann auch das erste Mal genommen. Ja weil, ich weiß nicht, das das hab ich noch nicht so alles realisiert so. Weil die Geburt, die ist dann ja auch schon so wenn man also so, wenn also ich kann immer nur sagen, dass wenn andere Mütter, da kann man sich so gegenseitig so verständigen mit der Geburt, ne? Aber wenn man mit einem darüber spricht, der so was noch nie hatte, dann kann man das gar nicht so beschreiben, wie dieses Gefühl und so ist. Und das war dann für mich noch nicht so ganz realisierbar und deswegen hatte ich den noch nicht sofort auf m Arm. (Frau Coskun)

Die Geburt kann auch als ein existentieller, Sinn gebender Moment erlebt werden. Frau Günes sagt über die erste Geburt, „(...) das sind so Momente, ich sag es mal ganz übersch-, ne nicht überspitzt, das trifft es wirklich, da weiß man, warum man existiert.“

Von den fünf befragten Vätern waren drei bei der Geburt dabei. Diese drei Väter beschreiben das Ereignis als einzigartig, emotional stark aufgeladen und positiv:

„Ich habe noch nie in meinem Leben so ein schönes Gefühl gehabt, wo dann mein Kind geboren ist. Also, hat mich sehr berührt, ich habe auch geweint.“ (Herr Aydin)

„(...) bin also mit dabei gewesen bei der Geburt, das würde ich mir auch nicht nehmen lassen wollen und allein dass du dieses Gefühl dann, da kommt was auf die Welt und das ist jetzt dein kleiner Sohn oder deine kleine Tochter oder wie auch immer, das ist schon galaktisch, schon richtig genial.“ (Herr Meier)

Die einzige allein erziehende Mutter, die im Interview auf das Geburtsereignis näher eingeht, beschreibt die Geburt als eine ausschließlich schwere Geburt. Frau Neumann, die von ihrem Freund verlassen wird, als sie sich für das Kind entscheidet, beschreibt bereits eine schwere Schwangerschaft und ihren Wunsch, dass die Zeit der Schwangerschaft schnell vorbei geht. Das Kind kommt zwei Wochen später als geplant auf die Welt, die Geburt muss beinahe eingeleitet werden. Frau Neumann sagt, dass das Kind „nicht rauskommen wollte“, die Geburt schildert sie folgendermaßen:

„\*Ja wie war's? 16 Stunden oder so?\* (lacht) Und ja, ich hab die ganze Zeit rumgejault (lacht), sie sollen mir PDA geben, dann hab ich erst also sieben Uhr hab ich dann Wehen gekriegt und hab die PDA erst um ein Uhr oder so gekriegt und ja dann konnte ich auch vielleicht ne Stunde schlafen oder so, aber war trotzdem ziemlich schlimm. Und meine Freundin, die ist dann auch gegangen, weil die eine, also zwei Freundinnen waren da und eine Freundin musste auch in dem Krankenhaus arbeiten, um sieben Uhr musste sie da sein, war bis vier Uhr bei mir, wollte eigentlich nach Hause. Ja und die war auch völlig fertig (lacht), das ist halt anstrengend auch. Ja und ja ich hab dann den Chefarzt noch n bisschen angeschrien, der soll mir n \*Kaiserschnitt machen. Ja aber ich war so fertig \* (lacht) und es war so lange und die haben die ganze Zeit gesagt, die hängt fest und wollte nicht weiter runter und ich dachte das handelt sich nur noch um \*Tage\* (lacht), deswegen hab ich die ganze Zeit gesagt, die sollen n Kaiserschnitt machen und sie meinten halt zu mir, das schaffst du schon (lacht).“ (Frau Neumann)

Auch verheiratete Eltern können darüber berichten, dass eine von mehreren Geburten „schwer“ war. Der Zusammenhang zwischen dem Alleinsein und einer schweren Geburt besteht bei Frau Neumann insofern, als die Trennung in der frühen Schwangerschaft zu einer Krise führt und sich negativ auf das Schwangerschaftserleben auswirkt. Gerade der Wunsch, dass das Kind schnell zur Welt kommen soll, prallt mit dem verspäteten Zeitpunkt der Geburt zusammen und trägt zum Erleben einer schweren Geburt bei.

### **6.3 Anknüpfungspunkte für die Familienbildung: Rekonstruktion von Lern- und Bildungsthematiken**

Wie die Schwangerschaftsphase von werdenden Eltern erlebt wird, hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab. Als relevant haben sich Familienplanung, Kinderwunsch und Zusammenhalt des Paares erwiesen. Zeitlichen Aspekten (Zeitpunkt der Familienplanung, Zeitpunkt der Schwangerschaft) muss eine besondere Bedeutung beigemessen werden und zwar insofern, als es häufig zu einer Diskrepanz zwischen den von den werdenden Eltern gewünschten und vorgestellten Timing sowie dem tatsächlichen Timing der Ereignisse (Eintritt der Schwangerschaft) kommt. Konkret bedeutet dies, dass werdende Eltern trotz eines hohen Grades der

Familienplanung (explizit, bewusst und auf Kommunikations- und Aushandlungsprozesse zwischen den Partnern basierend) den Eintritt der Schwangerschaft als überraschend, unpassend und ‚nicht auf diese Weise geplant‘ erleben. Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass es nur selten zu einer geplanten oder als geplant erlebten Schwangerschaft kommt, was jedoch nicht gleichzeitig bedeutet, dass das Kind unerwünscht oder abgelehnt wird. Nichtsdestotrotz können zeitliche Aspekte die Quelle von Konflikten auf der individuellen Ebene sowie auf der Paarebene sein.

Innerhalb der Kategorie ‚Familienplanung und Erleben der Schwangerschaft‘ wurden vier Typen gebildet. Für die Typenbildung waren die Merkmale ‚Grad der Familienplanung‘ sowie ‚Anpassung an die Schwangerschaftssituation‘ ausschlaggebend. In Folgenden werden die Konfliktthematiken und Konfliktebenen systematisch dargestellt und mögliche Lern- und Bildungsthematiken vorgestellt (vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Typenspezifische Konfliktthematiken sowie Lern- und Bildungsthematiken innerhalb der Kategorie ‚Familienplanung und Erleben der Schwangerschaft‘

| <b>Typ 1: Nach Plan</b>  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Merkmale</b>  | <b>Konfliktebene und Konfliktthematik</b>   | <b>Typenspezifische Lern- und Bildungsthematiken</b>  |
| 1. Grad der Familienplanung: hoch<br>- Genaue Planung unter Berücksichtigung praktischer Aspekte; finanzielle Berechnung, Einschränkung der Berufstätigkeit<br><br>2. Zukünftige Eltern: leichte Anpassung an die Schwangerschaftssituation<br>- stark ausgeprägter Kinderwunsch | <i>Struktureller K.:</i><br>- Familienplanung von familienpolitischen Maßnahmen abhängig<br><i>Individueller K.:</i><br>- Leiden unter Einbußen (Verzicht auf Kinder, auf Erwerbstätigkeit) | <i>BT:</i><br>- Kritik an Familienpolitik<br>- Reflektion gesellschaftlicher Bedingungen für Elternschaft |
| <b>Typ 2: Trotzdem Wunschkind</b>  |   |   |
| 1. Grad der Familienplanung: niedrig<br><br>2. Zukünftige Eltern: leichte Anpassung an die Schwangerschaftssituation<br>- Kinder passen in den aktuellen Lebensentwurf<br>- Starker Paarzusammenhalt   | <i>Keine Konflikte beschrieben</i>  | <i>BT:</i><br>- Vorbereitung auf die Elternschaft   |
| <b>Typ 3: Überraschungseffekt und Ambivalenz</b>   |   |   |
| 1. Grad der Familienplanung: hoch<br><br>2. Zukünftige Eltern: schwierige Anpassung an die Schwangerschaftssituation   | <i>Individueller K.:</i><br>- Verunsicherung, sich überrumpelt fühlen<br><i>K. in Paarinteraktion:</i>  | <i>BT:</i><br>- Auseinandersetzung mit der kommenden Elternschaft   |



|   |  |   |
|---|--|---|
| - Schwangerschaft tritt zu einem unerwarteten Zeitpunkt ein   | - Mann setzt seinen Kinderwunsch durch<br>- Eltern kommunizieren nicht ihre Vorstellungen, Erwartungen und Zeitpunkt in Bezug auf Elternschaft   | <i>LT:</i><br>- Familienentwürfe kommunizieren  |
| <b>Typ 4: „Katastrophe“</b>   |  |   |
| 1. Grad der Familienplanung: niedrig<br>- Schwangerschaft nicht geplant<br>- Schockerlebnis<br>- Schwangerschaftsabbruch? | <i>K. in Paarinteraktion:</i><br>- Uneinigkeit in Bezug auf Schwangerschaftsabbruch<br>- Ungewissheit in Bezug auf die Partnerschaft; mögliche Trennung<br><i>Individueller K.:</i><br>- Bei Trennung und Entscheidung der Mutter fürs Kind: Angst vor der Zukunft und dem Alleinsein mit dem Kind<br><i>Strukturelle K.:</i><br>- Ungewissheit in Bezug auf Schul- und Berufskarriere, Finanzen | <i>BT:</i><br>- Auseinandersetzung mit Lebensplanung und Werten (Welche Bedeutung hat Elternschaft für die Frau/für den Mann? Klärung der Partnerschaft)<br><br><i>BT:</i><br>- Auseinandersetzung mit der Situation als allein erziehende Mutter<br>- Schulische, berufliche und finanzielle Perspektiven entwickeln |

Nur wenige der befragten Eltern erleben eine Schwangerschaft ‚Nach Plan‘. Dieser Typus weist zum einen das Merkmal ‚hoher Grad der Familienplanung‘ aus, welche sich durch die bewusste und kommunizierte Entscheidung für ein Kind sowie die genaue Berücksichtigung praktischer Aspekte (Kalkulierung von Kosten, Einschränkung der mütterlichen Berufstätigkeit) auszeichnet. Zum zweiten ist der Typus durch eine leichte Anpassung an die Schwangerschaftssituation gekennzeichnet. Trotz angedeuteter Diskrepanz zwischen Planung und Eintritt der Schwangerschaft (lange auf die Schwangerschaft gewartet), wird diese sehr positiv aufgenommen, weil die Mütter einen stark ausgeprägten Kinderwunsch hatten. Konflikte, die bei diesem Typus auftauchen, stehen in Zusammenhang mit familienpolitischen Rahmenbedingungen (struktureller Konflikt), mit denen die Eltern unzufrieden sind. Sowohl die mangelnden Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Familie und Beruf als auch zu geringe monetäre Leistungen werden kritisiert und deren Einfluss auf die Familienplanung hervorgehoben (Verzicht auf weitere Kinder, trotz Kinderwunsch). Damit in Zusammenhang stehen individuelle Konflikte, die sich im Leiden unter Einbußen ausdrücken. Zum einen können sowohl Mütter als auch Väter unter dem Verzicht auf weitere Kinder leiden, zum anderen kann der antizipierte langfristig angelegte Verzicht auf Erwerbstätigkeit von Müttern bedauert werden, weil er mit einer Minderung des Selbstwertgefühls einhergeht. Als Bildungsthematiken bieten sich in diesem Kontext *Kritik an Familienpolitik* sowie die *Reflektion gesellschaftlicher Bedingungen für Elternschaft* an.

Für den zweiten Typus ‚Trotzdem Wunschkind‘ ist ein niedriger Grad der Familienplanung charakteristisch, trotzdem findet bei dieser Gruppe von Eltern eine leichte Anpassung an die

Schwangerschaftssituation statt. Obwohl Kinder nicht explizit geplant wurden, passen diese in die aktuelle Lebenssituation. Zudem ist bei diesen Eltern ein starker Paarzusammenhalt gegeben und Kinder sind Teil des Lebensentwurfs. Konflikte wurden bei diesen Eltern nicht beschrieben. Als selbst genannte Bildungsthematik wurde von den Befragten die *Vorbereitung auf die Elternschaft* genannt, welche auch den gemeinsamen Besuch eines Geburtsvorbereitungskurses umfasst.

Einige Paare planen Kinder zwar explizit ein, wenn es aber schließlich zur Schwangerschaft kommt, haben entweder die werdende Mutter oder der werdende Vater – die dem dritten Typus ‚Überraschungseffekt und Ambivalenz‘ zugeordnet wurden – zunächst Schwierigkeiten, sich an die Schwangerschaftssituation anzupassen. In diesen Fällen trat die Schwangerschaft zu einem unerwarteten Zeitpunkt ein; entweder als zu früh oder als zu spät empfunden. Für den ‚überraschten‘ Partner äußern sich Konflikte auf der individuellen Ebene zunächst in Form starker Verunsicherungsgefühle in Bezug auf die hervorstechende Elternschaft, und die zukünftige Mutter oder Vater fühlt sich überrumpelt. Die *Auseinandersetzung mit der kommenden Elternschaft* kann hier als Bildungsthematik formuliert werden und beinhaltet das Sich-Wieder-Einstellen auf die Elternschaft und die Elternrolle.

Im Zusammenhang mit den individuellen Konflikten können Konflikte auf der Ebene der Paarinteraktion beschrieben werden. Zum einen wurde deutlich, dass sich manche Paare in der Phase der Familienplanung uneinig bezüglich des Kinderwunsches waren und die Aushandlungsprozesse für ein Kind sich durch die Ausübung von Macht kennzeichneten. So wurde in einem Fall beschrieben, dass ein Mann seine Frau unter Druck setzte, um seinen Kinderwunsch durchzusetzen. Zum anderen können Konflikte auf der Paarebene als Kommunikationskonflikte beschrieben werden. Die hier vertretenen Eltern besprechen nicht offen ihre Vorstellungen, Erwartungen und den Zeitpunkt bezüglich der Elternschaft. Als Lernthematik kann hier *Familienentwürfe kommunizieren* formuliert werden.

Die meisten Eltern im Sample wurden dem Typen „Katastrophe“ zugeordnet. Bei diesem Typus ist der Grad der Familienplanung niedrig und die zukünftigen Eltern haben Schwierigkeiten, sich an die Schwangerschaftssituation anzupassen. Kinder passen nicht in die aktuelle Lebensplanung des Paares, zum Teil sind diese sehr jung (Teenangerschwangerschaft). Die Schwangerschaft wurde nicht geplant und die Nachricht über den Eintritt der Schwangerschaft ging mit einem Schockerlebnis einher. Die Paarinteraktion ist durch schwerwiegende Konflikte gekennzeichnet, bei denen vor allem die Uneinigkeit in Bezug auf den Schwanger-

schaftsabbruch deutlich wird und bei denen die Partnerschaft an sich in Frage gestellt wird. Im Verlauf der Schwangerschaft kann es auch zu einer Trennung kommen, wenn das Paar keinen Konsens darüber findet, ob sie das Kind behalten wollen oder nicht. In Bezug auf die Paarinteraktion kann die Bildungsthematik *Auseinandersetzung mit Lebensplanung und Werten* formuliert werden, die auch die Reflektion über die Bedeutung der Schwangerschaft für den/die jeweilige/n PartnerIn sowie die Klärung der Partnerschaft umfasst.

Im Fall der alleinigen Entscheidung der Frau für das Kind, die auch mit einer Trennung oder einer möglichen Trennung einhergeht, wurden Konflikte auf der individuellen Ebene beschrieben, die sich vor allem in der Angst vor der Zukunft sowie vor dem Alleinsein mit dem Kind ausdrücken. Als Bildungsthematik kann die *Auseinandersetzung mit der Situation als allein erziehende Mutter* formuliert werden.

Bei jungen Paaren und/oder zukünftig allein erziehenden Frauen sind zudem strukturelle Konflikte gegeben. So erleben alle eine Ungewissheit in Bezug auf die Schul- und/oder Berufskarriere sowie die finanzielle Situation. In diesem Zusammenhang ist die Bildungsthematik *Schulische, berufliche und finanzielle Perspektiven entwickeln* von Bedeutung.

#### **6.4 Zusammenfassung**

Die Ergebnisse verdeutlichen den Zusammenhang von Familienplanung und dem Erleben der Schwangerschaft. Hierzu kann zunächst konstatiert werden, dass ein hoher Grad der Familienplanung nicht grundsätzlich zu einem positiven Erleben der Schwangerschaft führt. Vor allem Interaktions- und Kommunikationsprozesse zwischen dem Paar haben Auswirkungen auf die Familienplanung, das Erleben der Schwangerschaft sowie die Geburt. Der Einbezug der Perspektive der werdenden Väter ist für das Verstehen dieser Phase erforderlich, sowohl in Bezug auf ihre Rolle als Partner als auch in Bezug auf ihr eigenes individuelles Erleben. Die in der Forschung gegebene Konzentration auf die Geburtsängste der Frau greift zu kurz vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse. Die Befunde liefern Einblick in die Anpassungsschwierigkeiten werdender Väter und zeigen auf, mit welcher (psychischen) Belastung die Geburt des Kindes einhergehen kann.

Die Herausarbeitung der Bildungsthematiken zeigt, dass die Vorbereitung auf die Elternschaft, die Auseinandersetzung mit Elternrollen und der zukünftigen Lebensplanung bei allen Typen, außer den ‚Planern‘, eine bedeutende Rolle spielt. Für die kommenden Eltern, die die Schwangerschaft ‚nach Plan‘ erleben, scheinen diese Aspekte eine untergeordnete Rolle zu spielen, denn diese Eltern bereiten sich in vielfacher Hinsicht auf die kommende Elternschaft

vor. Unzufriedenheit lösen hier eher familienpolitische Rahmenbedingungen aus. Bei allen anderen Typen verhält es sich umgekehrt und vor allem die nicht verheirateten und jungen zukünftigen Eltern sind mit einer Vielzahl von individuellen, partnerschaftlichen und strukturellen Konflikten konfrontiert und müssen sich mit diesen auseinandersetzen. Hierzu kann Familienbildung einen wichtigen Beitrag liefern. Bereits die Ergebnisse zu den Angeboten der Geburtsvorbereitung (s. 5.2) zeigen, dass je umfassender die inhaltliche Ausrichtung des Angebots ist, desto größer die Zufriedenheit der AdressatInnen ausfällt. Die hauptsächliche Konzentration auf körperspezifische Aspekte wird an den Kursen kritisiert. Welche Lern- und Bildungsthematiken in dieser Phase sonst von Bedeutung sind und an die angeknüpft werden kann, wurde in diesem Kapitel vorgestellt.

## **7. Partnerschaft beim Übergang zur Elternschaft**

### **7.1 Bisheriger Forschungsstand**

Zahlreiche Studien zur Entwicklung der Partnerschaft beim Übergang zur Elternschaft belegen, dass insbesondere nach der Geburt des ersten Kindes die Partnerschaftszufriedenheit bzw. die Ehezufriedenheit abnimmt (vgl. Engfer et al. 1988; Belsky/Rovine 1990; Gloger-Tippelt et al. 1995; Bleich 1996; Reichle/Werneck 1999; Fthenakis et al. 2002). Die Neuinterpretation der Beziehung kann Paaren aufgrund der veränderten Umstände Schwierigkeiten bereiten. Auf der einen Seite müssen Eltern auf gemeinsame Aktivitäten wegen des Kindes verzichten, auf der anderen Seite wird ein stärkeres Zusammengehörigkeitsgefühl über das Kind empfunden. Der Umgang mit Kindern wird oft als Persönlichkeitsbereicherung erfahren, doch auch finanzielle Einschränkungen, der Verlust an individueller Freiheit sowie die Sorge um das Kind prägen das Leben junger Eltern (vgl. Nave-Herz 2002: 64). Auch wenn der Übergang zur Elternschaft eine Belastungsprobe für die Partnerschaft bedeuten kann, heißt es nicht, dass Partnerschaftszufriedenheit nach der Geburt des Kindes grundsätzlich abnehmen muss. Bei Paaren zum Beispiel, die bereits vor der Geburt eine geschlechtsspezifische traditionelle Aufgabenteilung praktiziert haben, steigt nach der Geburt des Kindes die Partnerschaftszufriedenheit (vgl. Reichle/Werneck 1999: 2), anders hingegen verhält es sich bei Paaren, die egalitäre Einstellungen vertreten und praktiziert haben. Die Aufgabenverteilung zwischen Mutter und Vater – in Bezug auf Erwerbstätigkeit, Hausarbeit und Kindererziehung – wird als ein wichtiger Faktor angesehen, der die Partnerschaftszufriedenheit beeinflusst.

Fthenakis (2002) betont zudem, dass die Unzufriedenheit, die nach der Geburt des Kindes auftreten kann, sich nicht auf die Partnerschaft beziehen muss, sondern auf einzelne Aspekte der neuen Lebenslage. Es sind die neuen Anforderungen, die Belastung und die Verluste, die zur Unzufriedenheit führen können. Eine dauerhafte Unzufriedenheit mit der eigenen Lebenssituation wirkt sich negativ auf die Qualität der Partnerschaftsinteraktion aus. Die Unzufriedenheit wirkt sich unmittelbar auf die Partnerschaft aus, wenn z.B. Wünsche nach Nähe und Zuwendung nicht erfüllt werden (vgl. Fthenakis et al. 2002: 450). Die Unzufriedenheit kann sich aber auch auf die Erfahrungen mit dem Kind richten, z.B. dann, wenn die Anforderungen durch das Kind als überfordernd und erdrückend erlebt werden oder wenn der Verzicht auf den Beruf bedauert wird (vgl. Kalicki 1999: 131).

Vor allem das Gerechtigkeitserleben scheint bei der Beurteilung der Partnerschaftsqualität eine wichtige Rolle zu spielen (vgl. Fthenakis et al. 2002: 471). Dieser Aspekt ist besonders für Frauen von Bedeutung, die ihre Berufstätigkeit einschränken. Je weniger sich der Partner an der Hausarbeit beteiligt, desto größer wird die Unzufriedenheit der Frau mit der Ungleichbelastung und somit auch der Partnerschaft (vgl. Reichle/Werneck 1999: 132). Auch die Beteiligung des Vaters an der Betreuung und Versorgung des Kindes hat Einfluss auf die Zufriedenheit der Mütter. „Ob die Aufteilung aller anfallenden Aufgaben und Verpflichtungen von den Partnern als gerecht erlebt wird, hängt nun entscheidend von den ursprünglichen Erwartungen zur Lastenverteilung ab“ (Reichle/Werneck 1999: 132). Ist die Diskrepanz zwischen den ursprünglichen Erwartungen und der eingetretenen Situation sehr groß, entsteht Unzufriedenheit.

Die Qualität der Paarinteraktion hat ebenfalls großen Einfluss auf die Partnerschaftszufriedenheit, denn durch die Interaktionserfahrung wird die Beziehungsqualität bestimmt (vgl. Fthenakis et al. 2002: 451). Konflikte und Streit, die beim Übergang zur Elternschaft z.B. aufgrund von Überforderung oder Belastung vermehrt auftreten können, beeinflussen die Partnerschaftszufriedenheit. Bei Paaren, die schon vor der Geburt des Kindes eine konfliktreiche Beziehung geführt haben, kann die Unzufriedenheit steigen, weil Probleme generell schlechter gelöst werden können (vgl. Wicki 1997: 88). Eine Verschlechterung der Partnerschaft wurde nicht nur bei Ersteltern, sondern auch bei Zweiteltern nachgewiesen. Die Unzufriedenheit fällt bei Ersteltern jedoch höher aus (vgl. Fthenakis et al. 2002: 85).

Nach einer Gewöhnungsphase kann sich die Beziehung wieder verbessern, und Fthenakis (2002) betont, dass trotz der Abnahme der Zufriedenheit die zuvor glücklichen Paare nach der Geburt des Kindes nicht unglücklich sind. Auch bei kinderlosen Paaren ist eine Verschlechterung der Beziehung nachweisbar, jedoch wird die Verschlechterung durch die Geburt des ersten Kindes deutlich beschleunigt. Die Gewöhnungsphase, die mit einem Abklingen der akuten Belastung einhergeht, stellt sich nicht nach wenigen Wochen oder Monaten ein, sondern kann sich, nach der Untersuchung von Engfer et al. (1988), bis zu drei Jahren erstrecken. Eine wichtige Ursache für die Unzufriedenheit mit der Paarbeziehung sieht Fthenakis in dem „Traditionalisierungseffekt“, der beim Übergang zur Elternschaft auftritt (vgl. 2002: 97).

In bisherigen Untersuchungen zum Übergang zur Elternschaft wird der Elternschaft eine Partnerschaft vorausgesetzt. Angelehnt an traditionelle Vorstellungen von Familie wird Partnerschaft als Voraussetzung für Elternschaft angesehen. Eltern, die von diesem Muster abweichen, werden kaum berücksichtigt. In der von mir durchgeführten Untersuchung wurden nicht nur Eltern einbezogen, bei denen die Partnerschaft der Elternschaft vorausgeht. Hier wurde das in der Fachliteratur wenig beachtete Phänomen der Elternschaft, die nicht an Partnerschaft gekoppelt ist, näher betrachtet. Darüber hinaus soll auch Partnerschaft im Kontext des Alleinerziehens thematisiert werden.

## **7.2 Ergebnisse der Studie**

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Partnerschaft beim Übergang zur Elternschaft vorgestellt. Berücksichtigt werden nicht nur (verheiratete) Paare und deren Partnerschaftsentwicklung. Vielmehr soll auch auf die Thematisierung von Partnerschaft durch die Eltern eingegangen werden, die aktuell keine Partnerschaft führen.

Bei der Konstruktion der Typen waren zwei Merkmale relevant; 1. der Zusammenhalt der Eltern und 2. das Gefühl zum Partner oder Partnerin bzw. zum anderen Elternteil. Ein ‚starker‘ Zusammenhalt konnte für die Eltern beschrieben werden, die in einer festen Partnerschaft leben und die Partnerschaft aufrechterhalten wollen. Hier finden sich mehrheitlich verheiratete Paare. Der Zusammenhalt der Eltern kann als ‚schwach‘ oder nicht vorhanden beschrieben werden, wenn die Partnerschaft nicht aufrechterhalten wird, der Partnerschaftsstatus ungeklärt ist oder keine Partnerschaft vorliegt. Das zweite Merkmal bezieht sich auf das Gefühl zum

Partner/zur Partnerin und konnte in ‚enttäuscht‘ und ‚nicht enttäuscht‘ dimensionalisiert werden (vgl. Tab. 8).

Tab. 8: Typenbildung zu Partnerschaft beim Übergang zur Elternschaft (n=15)

|   | Zusammenhalt der Eltern...                               |   |
|---|--|---|
|   | stark  | schwach/nicht vorhanden   |
| Keine Enttäuschung über PartnerIn bzw. einen Elternteil | <b>Typ 1:</b> Positives Partnerschaftserleben (n=6)      | <b>Typ 2:</b> Partnerschaft und Elternschaft nicht aneinander gekoppelt (n=2) |
| Enttäuschung über den Partner bzw. einen Elternteil     | <b>Typ 3:</b> Unzufriedenheit in der Partnerschaft (n=4) | <b>Typ 4:</b> Trennung und ungeklärte Partnerschaft (n=3)                     |

### 7.2.1 Positives Partnerschaftserleben (n=6)

Nur in einem von den sechs Fällen, die diesem Typus zugeordnet wurden, handelt es sich um Ersteltern, alle anderen haben bereits zwei oder auch drei Kinder. Der Zusammenhalt der Eltern ist stark und die meisten sind verheiratet (außer in einem Fall) sowie mit der Partnerschaft zufrieden. Eltern, die diesem Typus zugeordnet wurden, berichten mehrheitlich darüber, dass die Partnerschaft nach der Geburt des Kindes bzw. der Kinder eine Intensivierung erfahren hat und zwar in Form eines Gefühls des Stärker-Verbunden-Seins. Diese Intensivierung wird von den Eltern zeitlich nicht konkret verortet, sie thematisieren nicht, ob sie im Zuge der Erstelternschaft stattgefunden hat oder durch das Hinzukommen weiterer Kinder. Allerdings wird die Anwesenheit des Vaters bei der Geburt als ein wichtiger Aspekt beschrieben, der die Bindung zwischen den Partnern festigt:

„(...) Dalan [der Ehemann] war bei beiden Geburten dabei. Hat mich immer sehr gut durch die Geburt durchgeleitet. Da bin ich \*sehr dankbar für\* (lachend). Und ehm dieses Erlebnis verbindet dann auch noch mal. Er hat mitgekriegt wie ich die Kinder auf die Welt kamen, er hat ihre ersten Atemzüge mitgekriegt, er hat bei beiden die Nabelschnur durchgeschnitten, (...)“ (Frau Günes)

Mütter, die den Partner bei der Geburt als unterstützend erlebt haben, rechnen dem Partner diese Unterstützung hoch an und empfinden das Erlebnis als bindend. Die Partnerschaft wurde jedoch auch schon vorher positiv bewertet, die gemeinsam erlebte Geburt bzw. die Geburten intensivieren und verstärken die Bindung zusätzlich („verbindet dann auch noch mal“). Neben der Geburt wird auch die gemeinsame Sorge für die Kinder als bindend erlebt. Im folgenden Zitat werden beide Aspekte angesprochen, hier antwortet Frau Nowak auf die Frage, ob sich die Partnerschaft durch die Kinder verändert hätte:

„Ja also ich finde, also bei uns ist das schon auch so besser geworden. Also ich finde, dass ist auch irgendwie das wird intimer und auch ganz anders und ich weiß nicht, also ich finde mein Mann war auch

bei der Geburt dabei, für manche Männer ist das auch, ist das nix, die wollen dann kein Blut sehen und gar nichts. Aber mein Mann der hat das eigentlich gut verkraftet und findet irgendwie kein Eckel oder irgendwie so was, das haben manche Männer dann. Aber das war eigentlich okay und ich finde, das ist schon, bei uns ist das irgendwie ja mehr gefestigt irgendwie die Beziehung auch. Also es ist besser geworden auf jeden Fall und auch anderes. Vielleicht nicht besser, aber so anders auch, ne? Ja finde ich auch, finde ich schon. Und ich finde die Kinder, die verbinden einen auch so mehr, man hat mehr so Gründe auch ja immer zusammenzukommen und finde ich schon, die halten einen auch fest. (...)“ (Frau Nowak)

Frau Nowak bewertet die Veränderungen in der Partnerschaft positiv, sie spricht davon, dass sie „besser“ sowie „intimer“ geworden ist, und dass das gemeinsame Geburterlebnis dazu beigetragen hat, dass die Beziehung „mehr gefestigt“ wurde. Die Kinder werden ebenfalls als verbindend beschrieben, weil durch sie für das Paar Gelegenheiten und Gründe entstehen, zusammenzukommen. Ein anderes Elternpaar beschreibt, dass die gemeinsamen Sorgen und Probleme in Bezug auf das Kind die Beziehung noch mehr bindet.

Die Eltern berichten zwar über weniger Freizeit sowie den Wunsch nach mehr gemeinsamer Zeit, sie achten jedoch darauf, gemeinsame Zeit einzuplanen und zu verbringen. Mit steigender Kinderzahl verringert sich diese Zeit. Während Erst- oder Zweiteltern es einmal im Monat schaffen, gemeinsame Unternehmungen (z.B. Kino, Ausgehen) zu verwirklichen, berichtet eine Mutter mit drei Kindern darüber, dass dies nur noch an Hochzeits- oder Geburtstagen möglich ist. Die befragten Eltern berichten hier mehrheitlich, dass die fehlende Zeit zwar bedauert wird, dieser Mangel jedoch nicht zu Konflikten zwischen den Eltern führt. Die Paarinteraktion wird als unterstützend und auf gegenseitigem Verständnis beruhend beschrieben. Konflikte nehmen bei diesen Paaren keinen großen Raum ein. Wenn Unstimmigkeiten auftreten, werden diese als „normal“ angesehen. Die Eltern verfügen über Strategien, Konflikte nicht eskalieren zu lassen und sich zu einigen, wie z.B. Kommunikationsfähigkeit und Kompromissbereitschaft.

### **7.2.2 Partnerschaft und Elternschaft nicht aneinander gekoppelt (n=2)**

Im Sample finden sich zwei Fälle, in denen eine Partnerschaft nicht die Voraussetzung für die Elternschaft gebildet hat. In einem Fall handelt es sich um eine ‚soziale Mutterschaft‘. Frau Berger sorgt seit der Geburt des Kindes ihrer Tochter für ihren Enkelsohn, weil die leibliche Mutter „kein wirkliches Interesse“ an ihrem Sohn zeigte und sich nicht um ihn kümmerte. Von Anfang an ist Frau Berger – eigentlich die Großmutter – in die Mutterrolle geschlüpft. Der Enkelsohn lebt bei ihr, seitdem er geboren wurde, die Besuche der leiblichen Mutter wurden immer seltener, „wenn’s hochkam einmal im Monat“. Schließlich beantragt



Frau Berger das Aufenthaltsbestimmungsrecht, was ihr auch zugesprochen wird. Frau Berger, 47 Jahre alt, ist seit über zwanzig Jahren geschieden. Aktuell berichtet sie von keiner Partnerschaft.

In dem anderen Fall handelt es sich um einen jungen Mann, Herrn Juvanovic, der im Alter von 16 Jahren Vater geworden ist. Zur Schwangerschaft kam es durch einen einmaligen sexuellen Kontakt auf einer Feier im berauschten Zustand. Von der Schwangerschaft erfuhr Herr Juvanovic durch andere und die Geburt seiner Tochter hat er nicht mitbekommen. Erst nach der Geburt des Kindes kam es zu einzelnen sporadischen Treffen mit Mutter und Tochter, der Kontakt wird aktuell jedoch nicht in regelmäßigen Abständen fortgesetzt. Herr Juvanovic beschreibt sich als Verführungsoffer, über die Mutter seiner Tochter äußert er sich in verächtlichen Worten. Trotz dieser Umstände beschreibt der Vater, dass an ihn die Erwartung herangetragen wurde, eine Partnerschaft und ein Familienleben mit der Mutter seines Kindes zu versuchen. So erzählt er, dass seine Mutter ihm dazu geraten hat, mit dieser Frau zusammenzuziehen. Auch er wägt innerlich ab, ob dies denkbar wäre.

- Vater: „Die [Mutter von Herrn Juvanovic] hat gesagt, ja mach das, geh dahin, zieh da um, dies und das. Ne, da hab ich gesagt, ne, ich möchte nicht, weil die Mutter [seines Kindes] ist eigentlich behindert, also nicht behindert so (...) dumm (...) die macht überhaupt das Haushalt nie sauber, die macht gar nix, die chillt nur rum, die guckt Fern und raucht sich glaub ich einen oder was weiß ich. Auf so was hab ich kein Bock. Ja.
- Interviewerin: Und hätte das denkst du auch laufen können? Also-
- Vater: Ja, eigentlich schon. Ich denk mir eigentlich sofort, wenn die nicht so dumm wäre, dann hätte ich mir ne Zukunft mit ihr vorgestellt, aber so nicht. Ich hab ihr auch gesagt, die hat das ja auch eigentlich gemacht, ich bin ei-, ich bin da zwei drei Tage geblieben, mal so gucken wie das so ist.“ (Herr Juvanovic)

Herr Juvanovic weiß, dass er die moralischen Schranken seiner Herkunftsfamilie überschritten hat und muss sich mit Schamgefühlen auseinandersetzen. Das Eingehen einer Partnerschaft, die für ihn unmöglich ist, wäre eine Erleichterung des schlechten Gewissens sich selbst und seiner Familie gegenüber. Eine Vaterschaft ohne Partnerschaft wird weder von ihm noch von seiner Familie gedacht und auch nicht gefördert oder erleichtert. Herr Juvanovic spricht weder mit Familie noch mit FreundInnen über seine Vatergefühle. Sie bleiben verborgen und führen zu einer ‚verdeckten‘ und nicht gelebten Vaterschaft.

### **7.2.3 Unzufriedenheit in der Partnerschaft (n=4)**

In vier Fällen berichten Eltern von einer negativen Partnerschaftsentwicklung. In drei Fällen handelt es sich um Eltern mit zwei Kindern, in einem Fall um eine Mutter mit sechs Kindern.

Die Eltern berichten entweder über vielfältige Konflikte und Streitsituationen mit dem Partner, für die aktuell keine Lösungen gefunden werden oder über Frust und Enttäuschung wegen des Partners, die nicht unbedingt zu Streit führen, aber eine große Unzufriedenheit auslösen. Die streitenden Eltern äußern in Konfliktsituationen Trennungsgedanken oder -drohungen. In den erstgenannten drei Fällen wird die negative Partnerschaftsentwicklung seit der Geburt des ersten Kindes beschrieben, die Zweitelternschaft führt schließlich zu einer Verschärfung der Konflikte zwischen den Eltern. Die sechsfache Mutter berichtet von einer Verschlechterung der Partnerschaft seit der letzten Geburt, die Beziehung wurde jedoch bereits vorher als wenig zufrieden stellend beschrieben.

Im Folgenden wird zunächst die Situation von Zweiteltern beschrieben, die seit der Geburt des ersten Kindes eine Verschlechterung der Partnerschaft erleben und bei denen vielfältige Konflikte zu Streit führen. Auffällig ist, dass diese Eltern gar keine Zeit mehr miteinander als Paar verbringen und dies als sehr belastend erlebt wird. So sagt Herr Aydin: „Auch als Partner, sag ich mal, man hat nix mehr vom Leben voneinander. Man hat nur noch die Kinder.“ Die Kinder nehmen im Alltag eine so dominante Rolle ein, dass jegliche Freizeit für die Eltern nicht möglich erscheint. Zudem haben die Mütter Probleme, die Kinder „abzugeben“, um z.B. mit dem Partner auszugehen. Dies kann zu heftigen Konflikten zwischen den Partnern führen, nämlich dann, wenn der Vater der Mutter Überbehütung vorwirft und die Partnerin dafür verantwortlich macht, dass sie keine Zeit miteinander verbringen können und dies die Beziehung zerstöre. Anzumerken sei an dieser Stelle, dass diese Familie dem Netzwerktypen ‚Rückzug aus dem sozialen Netzwerk‘ angehört, bei dem auch herausgestellt wurde, dass keine adäquaten Kinderbetreuungsmöglichkeiten durch Personen aus dem sozialen Netzwerk zur Verfügung stehen (s. 10.2.4).

Die Eltern berichten auch darüber, dass Zärtlichkeiten und Sexualität immer seltener werden, so dass die Partner sich „vermissen“. Manchmal teilen die Partner nicht mehr das Bett zusammen. Wenn z.B. Herr Aydin Frühschicht hat, schläft seine Frau auf dem Sofa im Wohnzimmer, damit er durchschlafen kann, weil Frau Aydin sich nachts um den Säugling kümmert. Der Vater hat seinem Bedürfnis nach Schlaf Vorrang gegeben und sich durchgesetzt. Er ist der Ansicht, dass seine Müdigkeit auf der Arbeit schlimmer wäre als die der Mutter zu Hause, weil dort „ein Fehler gleich n paar Millionen kosten“ kann, wie er sagt. Auch Frau Jusic berichtet über Nächte, in denen sie getrennt von ihrem Ehemann schläft:

„Es kommt manchmal vor, dass ich nie nebeneinander nicht schlafe. Einfach, er [der Ehemann] ist nicht in meinen Gedanken, sondern die Milica [die Tochter] oder der Alan [der Sohn] ist krank, hat Fieber, er hat-, das verändert sich schon. Und der Mann sagt auch, du schläfst nicht neben mir! oder ja, es geht nicht (...)“ (Frau Jusic)

Genauso wie Frau Aydin fällt auch Frau Jusic die alleinige Verantwortung für die Versorgung der Kinder zu. Nicht die ungleiche Arbeitsteilung oder die Nichtbeteiligung des Vaters sind die Themen der Konflikte, sondern die Konsequenzen, die daraus folgen. Weitere Konflikte zwischen den Partnern stehen – wie im Fall der Familie Jusic – im Zusammenhang mit der prekären Situation der Familie und einer Überhäufung mit Sorgen. Die prekäre Lebenssituation ist durch finanzielle Not, Erkrankung des Ehemannes, unsicheren Aufenthaltsstatus und die daraus erwachsenen Probleme gekennzeichnet. So hat z.B. Herr Jusic wegen seiner Erkrankung mehrere Arbeitsstellen verloren und kann deswegen auch aktuell keine Arbeit finden. Auch Frau Jusic kann nicht arbeiten gehen, weil die Kinder dort, wo sie jetzt wohnen, keinen Anspruch auf einen Kindergartenplatz haben. Frau Jusic ist in einer anderen Stadt gemeldet als ihr Ehemann. Eine Ummeldung wird nicht vorgenommen, weil damit Ängste verbunden sind, dass sich der Aufenthaltsstatus dadurch zum Nachteil verändern würde. Der Umzug in die Stadt, in der die Mutter gemeldet ist, ist ein weiterer Streitpunkt zwischen den Eltern. Frau Jusic wirft hierbei ihrem Ehemann vor, dass er nicht an die Zukunft der Kinder denkt und nicht einsieht, wie wichtig ein Kindergartenplatz wäre. Am Beispiel der Familie Jusic lässt sich gut erkennen, wie öffentlich-strukturelle Mängellagen, hier in Bereichen der Familien- und Ausländerpolitik, in die Privatsphäre eindringen und zu privat erlebten Problemen werden.

In einem weiteren Fall geht die negative Partnerschaftsentwicklung nicht mit Streit zwischen den Eltern einher. Die Unzufriedenheit mit der Partnerschaft wird einseitig beschrieben und geht von der Mutter aus. Die Wut und der Frust „auf die Männer“, wie Frau Meier generalisierend ausdrückt, steht im Zusammenhang mit der Arbeitsteilung zwischen Mutter und Vater, die seit der Geburt des ersten Kindes praktiziert wird (s. 8.2.1). Die Mutter trägt den Konflikt mit ihrem Ehemann jedoch nicht aus.

Die Partnerschaftsentwicklung, die von der sechsfachen Mutter beschrieben wird, hat im Vergleich zu den anderen Paaren einen komplexeren Charakter, alleine dadurch, dass sie sich über einen viel längeren Zeitraum erstreckt: Frau und Herr Lehmann sind vor 23 Jahren zum ersten Mal Eltern geworden. Während der ersten Schwangerschaft trennte sich Frau Lehmann, damals 16 Jahre alt, von dem Freund und ihrem jetzigen Ehemann, weil sie ihn „unreif“ fand

und sich nicht vorstellen konnte, dass er „der Vater ihrer Kinder sein soll“. Zwei Jahre später kommt das Paar wieder zusammen, Frau Lehmann wird erneut schwanger. Sie findet es gut, mit ihrem Partner wieder zusammen zu sein, weil sie möchte, dass ihre Kinder einen Vater haben. Die Partnerschaft beschreibt Frau Lehmann als einen Rahmen, innerhalb dessen Unternehmungen mit den Kindern stattfinden. Aus der Erzählung geht nicht hervor, wann das Paar geheiratet hat und auch nicht, wann die anderen Kinder auf die Welt kamen und wie dies erlebt wurde. Die aktuelle Situation mit dem Partner wird als belastend beschrieben, Frau Lehmann erzählt, dass sie und ihr Mann sich „auseinander gelebt“ hätten. Streit gibt es häufig und zwar nicht nur zwischen den Partnern, sondern vor allem zwischen dem Vater und den Kindern. Die Mutter gerät dabei in eine Vermittlerrolle und ist damit überfordert. Beim Hinzukommen eines weiteren kleinen Kindes spitzt sich die Situation schließlich zu:

„Ja das sieht man dann also jetzt gerade wo auch Jens [der jüngste Sohn] noch klein ist, ganz extrem also, dass mein Mann stört alles, gar nicht mehr, also der ist ihn nur noch am meckern und also wir haben uns eigentlich ja jetzt sowieso auseinander gelebt.“ (Frau Lehmann)

Frau Lehmann empfindet ihren Mann in der Vaterrolle als belastend. Die Mutter beschreibt, dass er nicht unterstützend ist, sondern vielmehr zu einer Verschlechterung der Familiensituation beiträgt. Sie resümiert schließlich, dass sie sich „auseinander gelebt“ hätten. Die Entwicklung der Partnerschaft steht hier im engen Zusammenhang mit der Zufriedenheit in den Elternrollen.

In einem Fall wurden beim Übergang zur Elternschaft keine Veränderungen in der Partnerschaft erlebt. Herr Meier beschreibt die Partnerschaft folgendermaßen:

„Ehm, da gibt's bei uns so den beflügelten Spruch, ich liebe dich nicht mehr, aber auch nicht weniger als vorher. (lacht) Also von daher hat sich die Partnerschaft eigentlich nicht geändert eigentlich. Also sie ist sicherlich irgendwo n bisschen anders geworden, weil das jetzt irgendwo so n bisschen mehr so in Richtung Routine abrutscht irgendwo, weil hat eben der Haushalt irgendwo gemacht werden muss und man hat halt eben so gewisse Sachen, die halt eben routinemäßig dann irgendwo ablaufen. Also es ist dann nicht mehr so, dass man dann nach Hause kommt und dann irgendwie Überraschung heute Abend machen wir das und das, das geht dann einfach nicht mehr in dem Moment oder in dem Maße. Man freut sich also dann schon irgendwo darauf, wenn man dann nach Hause kommt und dann mal eben die Füße hochlegen kann. (lacht), (...) So das ändert sich schon irgendwo, man ist dann irgendwo nicht mehr so spontan vielleicht. Aber ansonsten partnerschaftsmäßig hat sich nicht wirklich was verändert. Nö. Möchte ich nicht sagen.“ (Herr Meier)

Herr Meier empfindet keine Veränderungen in der Partnerschaft, weil er zwischen den Gefühlen, die die Partnerschaft betreffen und den Umständen, die auf die Partnerschaft einwirken, trennt. Seine Gefühle haben sich nicht geändert, was sich geändert hat, sind jedoch Strukturen im Alltag (mehr Routine, weniger Spontaneität). Diese Veränderungen sieht er jedoch nicht

als Bestandteil der Partnerschaft an, und empfindet sie deshalb auch nicht als dramatisch. Seine positive Einschätzung der Partnerschaft rückt in ein anderes Licht, wenn man die Aussagen seiner Ehefrau betrachtet (s. 7.2.3), mit der getrennt ein Interview geführt wurde. Deutlich wird dann, dass das Erleben von Mutter und Vater weit auseinander geht und vor allem, dass die Unzufriedenheit seitens der Mutter unter den Partnern nicht kommuniziert wird.

#### **7.2.4 Trennung und ungeklärte Partnerschaft (n=3)**

In drei Fällen erfolgt beim Übergang zur Elternschaft eine Trennung vom Partner und dem Vater der Kinder. In einem Fall kommt es zur Trennung während der Schwangerschaft. Als Frau Neumann ihrem Freund erzählt, dass sie ein Kind erwarten, ist er „nicht begeistert“, und als sie sich für das Kind und gegen die Abtreibung entscheidet, ist er „abgehauen“. Frau Neumann berichtet, dass es während der Schwangerschaft noch zu vereinzelten Kontakten kommt, weil sie wissen will, ob der Vater bei der Geburt dabei sein wird und das Kind sehen möchte. Bei der Geburt ist er jedoch nicht dabei und auch danach wird von keinem Zusammentreffen oder Kontakt berichtet.

In den anderen Fällen erfolgt die Trennung beim Übergang zur Zweitelternschaft; Frau Huber trennt sich von ihrem Freund kurz vor der Geburt des zweiten Kindes und bei Frau Schulz ist der Freund nach der Geburt des zweiten Kindes „einfach abgehauen“. Die Begründungsmuster für die erfolgte Trennung sehen die Mütter im engen Zusammenhang mit der Elternschaft. In allen drei Fällen beschreiben die Mütter, dass der Partner Schwierigkeiten hat, die Vaterrolle anzunehmen oder auch, dass der Vater die Partnerin in der Mutterrolle nicht akzeptiert und abwertet. In dem erstgenannten Fall nimmt der werdende Vater die Vaterrolle erst gar nicht an, in den anderen Fällen sammelt das Paar gemeinsame Erfahrungen als Eltern und scheitert damit. Der Übergang zur Erstelternschaft wird von den Müttern als belastend empfunden, auch deswegen, weil die Schwangerschaften nicht geplant waren und mit negativen Gefühlen einhergingen. An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass die ungeplante Schwangerschaft durchaus kein Charakteristikum ist, das die Alleinerziehenden gemeinsam haben. In Bezug auf das gesamte Sample muss festgestellt werden, dass eine geplante Schwangerschaft äußerst selten ist (s. Kapitel 6).

Nach der Geburt des ersten Kindes kommt es bei diesen Eltern zu Veränderungen in der Partnerschaft, die als gravierend erlebt werden. Auf die Frage, wie sich die Partnerschaft verändert hat, äußert sich Frau Huber folgendermaßen:

„Auch im Prinzip alles, irgendwie. Ja man hat nicht mehr so viel Zeit für sich, diese Zweisamkeit ist weg. Man man das, weiß ich nicht, wie kann man das am besten erklären? Es leidet einfach irgendwie alles. Die Sexualität leidet, es leidet alles. Es ist von jetzt auf gleich soweit die Geburt vollzogen ist, ist es anders. Weil da noch jemand ist, um den man sich extrem kümmern muss. Man hat keine Zeit mehr, man hat den Kopf nicht frei die ersten Monate. Und was was wiederum die Männer selten dann verstehen, dass man den Kopf nicht frei hat.“ (Frau Huber)

Nicht nur der Verlust an gemeinsamer Zeit und Zweisamkeit wird beklagt, sondern auch das fehlende Verständnis des Partners für die neue Situation. Deutlich wird hier, dass die Zuständigkeit für das Kind stark in den Aufgabenbereich der Mutter fällt. Die Väter werden nicht als unterstützend erlebt, weil sie aus der Sicht der Mutter ihren Alltag sowie ihre Gewohnheiten nicht an die Situation mit dem Kind anpassen. Die Mütter selbst beschreiben einen starken Selbstbildwandel, der mit der Mutterrolle einhergeht und empfinden das Leben mit dem Kind als eine radikale Umstellung ihrer Lebensumstände und des Alltags. Der Partner, der als sich nicht verändernd erlebt wird, wird zunehmend zu einer Belastung und zu einem ‚Störenfried‘, bis es schließlich, wie im Fall von Frau Huber, zu einer Trennung kommt:

„Ich hab ihn rausgeschmissen, kurz vom bevor Pascal geboren wurde. Der Zweite. Ja ich kann, ich kann keine Familie gründen und Kinder bekommen, wenn ich mein Leben nicht umstelle. Das kann nicht sein, dass wenn ich n Mann habe, dass ich mein Leben total verändert und das von ihm aber überhaupt nicht. Das heißt also, er ist weiterhin auf Party gegangen, ist dann nachts um vier nach Hause gekommen, hat mich wach gemacht, er musste mich ja ganz dringend noch um nachts um vier irgendwelche Sachen erzählen die superwichtig sind, obwohl er ganz genau weiß, dass ich morgens um sieben wieder aufstehen muss, weil dann Manuel [der erste Sohn] und Pascal oder beziehungsweise Manuel damals ja was zu essen haben will und hier und da und das hab ich nicht eingesehen. Da war ich einfach für mich böse drüber, dass dass er sich das Recht raus genommen hat, dass sein Leben (.) weitergeht wie’s bisher gegangen ist, dass er weiterhin das Recht hat auf Parties zu gehen und so lange wegzubleiben wie er lustig ist und ich muss mich halt um alles kümmern. Da hab ich mir gedacht, das kannst du dann auch alleine. Und dann ist halt nachts keiner da der mich um vier wach macht. (...)“ (Frau Huber)

Die fehlende Unterstützung des Partners ist für die Mutter sehr enttäuschend und ruft bei ihr Wutgefühle aus. Sie fühlt sich alleingelassen und alleinverantwortlich. Als der Vater anfängt der Mutter den Alltag zu erschweren, schmeißt sie ihn raus. Ähnliche Erfahrungen sammelt auch Frau Schulz. Sie beschreibt ebenfalls, dass der Partner die Gestaltung des Alltags erschwert, keine Verantwortung übernimmt und sie sich nicht auf ihn verlassen kann. Im folgenden Zitat beschreibt Frau Schulz die Situation mit ihrem Partner zwei Jahre nach der Geburt des ersten Sohnes. Zu dieser Zeit versucht sie ihre Erwerbstätigkeit wieder aufzunehmen:

„(...) ich habe gesagt, ja komm, du [der Freund] arbeitest ja nicht in der Woche, ne? dann geh ich jetzt. Ja aber das ging gar nicht. Ja hier der lief da rum so mittags so mit Schlafanzug. Die Wohnung sah aus und wenn ich wenn ich nach der Arbeit, ne? Nix gemacht, irgendwie so, oh, wir saßen hier, haben schön Film geguckt und so, ich so ne das ist- (lacht).“ (Frau Schulz)

Während Frau Schulz arbeitet, bleibt der Vater zu Hause bei dem Sohn, kümmert sich jedoch um gar nichts anderes. Wenn die Mutter nach Hause kommt, kehrt sie in ein Chaos zurück. Sowohl der Partner von Frau Schulz als auch der von Frau Huber werden wie zusätzliche Kinder beschrieben. Diese Partner erfüllen in keiner Weise die Erwartungen der Mütter, die diese an die Vaterrolle haben. Nicht nur das geringe Engagement der Väter wird von den Müttern beklagt, sondern auch, dass die Männer als vollkommen verständnislos erlebt werden. Die Mütter berichten ebenfalls, dass die Partner Schwierigkeiten haben, sie in der Mutterrolle zu sehen und zu akzeptieren. Frau Schulz beschreibt dies folgendermaßen:

„Ja der Vater von den beiden Kindern, ne? Irgendwie als ob er sagt, ne, ich will noch was erleben, so ne? Ja und er sagt zu mir, wie ziehst du dich an? wie so ne Oma oder, wie wie wie benimmst du dich? wenn ich um zehn Uhr abends schon schlafen gehe, ne? (...)“ (Frau Schulz)

Der Partner versteht nicht, warum die Mutter früher als sonst ins Bett geht, er kritisiert und wertet das Äußere der Mutter ab.

Aus der Sicht der Mütter scheitern die Partnerschaften deswegen, weil bei den Männern eine Anpassung an die Vaterrolle nicht stattfindet. Es kommt zur Trennung, allerdings verlaufen die Trennungen nicht unbedingt eindeutig oder endgültig. Trennung und Zusammensein können sich abwechseln, das Paar kann sich auch in einem Zustand der ungeklärten Partnerschaft einpendeln. Frau Huber berichtet z.B. von einer Trennung vor der Geburt des zweiten Kindes; dass diese Trennung nicht endgültig war, wird zwar von ihr nicht explizit herausgestellt, wird jedoch im Verlauf der weiteren Erzählung der Mutter deutlich. Frau Huber und ihr Partner bekommen zwei weitere Kinder, in Bezug darauf resümiert sie: „beim Dritten haben wir uns gefreut und bei Nummer vier war’s wieder ne Katastrophe“. Dass die Partnerschaft aktuell einen ungeklärten Charakter hat, wird zum einen deutlich, wenn Frau Huber sagt: „Ich bin eigentlich allein erziehend“. Eine eindeutige Positionierung stellt dieser Satz nicht dar, mehr wird eine Tendenz ausgedrückt. Der Status der ungeklärten Partnerschaft geht auch mit ambivalentem Verhalten einher. So erzählt Frau Huber, dass sie dem Vater der Kinder beim Einkaufen Kleinigkeiten aus der Stadt mitbringt und sich aber im Endeffekt darüber ärgert. Ironisch sagt sie: „Ich bin auch so intelligent, ich bring Sebastian [dem Vater der Kinder] was mit“.

### 7.3 Anknüpfungspunkte für die Familienbildung: Rekonstruktion von Lern- und Bildungsthematiken

Die bisherige Forschung über Partnerschaft beim Übergang zur Elternschaft berücksichtigt hauptsächlich die *Entwicklung* der Partnerschaft und fokussiert die klassische Kleinfamilie, bei der die Liebesbeziehung zwischen Mann und Frau als Voraussetzung für Elternschaft angenommen wird. In dieser Studie wurden neben Eltern, die in einer Partnerschaft leben, auch Eltern berücksichtigt, die keine Partnerschaft führen. Auch für diese Eltern spielt die Auseinandersetzung mit Partnerschaft eine wichtige Rolle und nimmt Einfluss auf die Lebenssituation.

Innerhalb der Kategorie „Partnerschaft beim Übergang zur Elternschaft“ wurden vier Typen unterschieden. Die der Typenbildung zugrunde liegenden Merkmale sind ‚Zusammenhalt der Eltern‘ und ‚Grad der Enttäuschung über den Partner/die Partnerin‘. Tabelle 9 gibt einen Überblick über die Typen und die jeweiligen Konfliktthemen und Konfliktebenen sowie Lern- und Bildungsthematiken.

Tab. 9: Typenspezifische Konfliktthematiken sowie Lern- und Bildungsthematiken innerhalb der Kategorie ‚Partnerschaft beim Übergang zur Elternschaft‘

| <b>Typ 1: Positives Partnerschaftserleben</b>  |  |   |
|--|--|---|
| <b>Merkmale</b>  | <b>Konfliktebene und Konfliktthematik</b>  | <b>Typenspezifische Lern- und Bildungsthematiken</b>  |
| 1. Starker Zusammenhalt der Eltern<br>- Intensivierung der Partnerschaft durch das gemeinsame Geburtserlebnis<br>- Kind wird ‚Beziehungsstabilisator‘; puffert negative Effekte wie Zeitmangel<br>2. Keine Enttäuschung über PartnerIn<br>- Positives oder unverändertes Gefühl zu PartnerIn | <i>Keine Konflikte beschrieben</i>   | <i>BT:</i><br>- Mann: unterstützende Partnerrolle finden<br><br><i>LT:</i><br>- Umgang mit Stress: mit Zeitmangel umgehen, Konflikte nicht überbewerten<br>- ‚Autonomie‘ der Partnerschaft: Trennung zwischen Gefühlen zu PartnerIn und negativen Veränderungen im Alltag |
| <b>Typ 2: Partnerschaft und Elternschaft nicht aneinander gekoppelt</b>  |  |   |
| 1. Zusammenhalt der Eltern nicht vorhanden. Partnerschaft bildet nicht Voraussetzung für Elternschaft:<br>- ‚Soziale Mutterschaft‘<br>- ‚Verdeckte Vaterschaft‘<br><br>2. Keine Enttäuschung über PartnerIn  | <i>Individueller K.:</i><br>- Leiden an unerfüllten Erwartungen; Konfrontation mit gesellschaftlichen Normen<br><br>- Schamgefühle<br><i>K. in Elterninteraktion:</i><br>- Problematischer Kontakt mit leiblicher Mutter | <i>BT:</i><br>- Abgrenzung zu und Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und Werten bezüglich Elternschaft, Partnerschaft, Familie<br><i>BT:</i><br>- Umgang mit Schamgefühlen<br><i>LT:</i><br>- Klärung des Kontakts  |



| <b>Typ 3: Unzufriedenheit in der Partnerschaft</b>  |  |  |
|---|--|--|
| 1. Starker Zusammenhalt der Eltern, aber:<br>- Vielfältige Konflikte und Streit-situationen (hauptsächlich seit der Geburt des 1. Kindes), Trennungsgedanken  | <i>K. in Elterninteraktion:</i><br>- Fehlende Intimität aufgrund von Zeitmangel<br>- Uneinigkeit in Elternrollen<br><i>Individueller K.:</i><br>- Überbehütendes Verhalt. (Mutter)<br><i>Struktureller K.:</i><br>- Überhäufung mit Sorgen/prekäre Lage: finanzielle Not, Erkrankung, Arbeitslosigkeit usw.  | <i>LT:</i><br>- Zeitplanung (Zeit als Paar finden)<br><i>BT:</i><br>- Abstimmung der Elternrollen<br><i>LT:</i><br>Umgang mit Ängsten bzgl. des Kindes                         |
| 2. Frust und Enttäuschung über den Partner  | <i>K. in Elterninteraktion:</i><br>- Streit aufgrund mangelnder Anerkennung der Hausfrauenrolle  | <i>BT:</i><br>- Familienrollen reflektieren  |
| <b>Typ 4: Trennung und ungeklärte Partnerschaft</b>   |  |  |
| 1. Zusammenhalt der Eltern gering/nicht vorhanden<br>- Trennung während der Schwangerschaft, ungewollter Kontaktabbruch<br>- Eltern erlebten gravierende Veränderungen in der Partnerschaft seit der Geburt des 1. Kindes<br>- Trennung und Zusammensein können sich abwechseln | <i>K. in Paarinteraktion:</i><br>- Alleinige Entscheidung der Mutter gegen Abtreibung<br>- Vater „haut ab“<br><i>K. in Elterninteraktion:</i><br>- Verlust an Zweisamkeit<br>- Sich nicht mehr verstehen<br>- Überforderung der Mutter durch Alleinzuständigkeit für das Kind<br>- Ungeklärter Partnerschaftsstatus, der mit ambivalentem Verhalten einhergeht | <i>LT:</i><br>- Kommunikation fördern, Familienrollen reflektieren<br><br><i>LT:</i><br>- Sich näher kommen<br>- Einbezug des Vaters<br>- Klärung der Partnerschaft / Trennung |
| 2. Enttäuschung über den Partner<br>- Trennung beim Übergang zur Zweitelternschaft  | - Schwierigkeiten mit der Übernahme der Vaterrolle<br>- Abwertung der Mutterrolle durch den Vater<br>- Mutter fühlt sich alleingelassen  | <i>BT:</i><br>- ‚unterstützende‘ Elternrollen finden   |

Für die Mehrzahl der Eltern, die in einer Beziehung leben, kann konstatiert werden, dass der Übergang zur Elternschaft mit einem positiven Partnerschaftserleben einhergeht. Der Typus ‚positives Partnerschaftserleben‘ ist zum einen durch einen starken Zusammenhalt der Eltern gekennzeichnet. Die Paarbeziehung hat durch das gemeinsame Geburtserlebnis eine Intensivierung erfahren, der Vater war bei der Geburt dabei und wurde als unterstützend erlebt. Diese Eltern erleben das Kind als stabilisierend für die Beziehung und negative Effekte wie z.B. Zeitmangel können gepuffert werden. Als mögliche männerspezifische Bildungsthematik kann hier *unterstützende Partnerrolle finden* formuliert werden. Die Lernthematik *Umgang mit Stress* bezieht sich vor allem auf den Umgang mit Zeitmangel, aber auch auf die Fähigkeit, Konflikte nicht überzubewerten.

Das zweite Merkmal ist, dass diese Eltern keine Enttäuschung über den Partner/die Partnerin seit der Geburt des Kindes empfinden, und dass das Gefühl zum anderen positiv oder unverändert geblieben ist. Als Lernthematik kann *Autonomie der Partnerschaft* formuliert werden, bei der es hier um die Fähigkeit geht, zwischen Gefühlen zum Partner/zur Partnerin sowie negativen Veränderungen im Alltag zu trennen.

Bei dem Typus ‚Partnerschaft und Elternschaft nicht aneinander gekoppelt‘ ist das wesentliche Merkmal, dass kein Zusammenhalt zwischen Mutter und Vater vorhanden ist und dass die Partnerschaft nicht die Voraussetzung für die Elternschaft bildet. Der Typus weist des Weiteren das Merkmal ‚keine Enttäuschung über PartnerIn‘ auf, weil ein/e PartnerIn nicht vorhanden ist.

Während bei der ‚sozialen Elternschaft‘ (Großmutter in der Mutterrolle) die Auseinandersetzung mit Partnerschaft keine Bedeutung hatte, wurde im Fall der ‚verdeckten Vaterschaft‘ die Relevanz ersichtlich. Mutter und Vater führen und führten hier zwar keine Partnerschaft, nichtsdestotrotz stehen sie durch das gemeinsame Kind in einer Beziehung zueinander. Konflikte drücken sich für den Vater vor allem auf der individuellen Ebene aus und zwar in Form des Leidens an unerfüllten Erwartungen, der Konfrontation mit gesellschaftlichen Normen und Idealvorstellungen bezüglich Elternschaft sowie von Schamgefühlen. Als Bildungsthematiken können in diesem Zusammenhang die *Abgrenzung zu und Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und Werten bezüglich Elternschaft, Partnerschaft und Familie* formuliert werden sowie der *Umgang mit Schamgefühlen*.

Konflikte tauchen zudem auf der Ebene der Eltern-Interaktion auf. Hierzu kann konstatiert werden, dass der Kontakt zwischen den Eltern beinahe abgebrochen und äußerst problematisch ist. *Klärung des Kontakts zwischen den Eltern* ist hier eine mögliche Lernthematik.

Beim Typus ‚Unzufriedenheit in der Partnerschaft‘ ist der Zusammenhalt zwischen den Eltern stark, das Paar erlebt jedoch häufige Streitsituationen seit der Geburt des ersten Kindes und Trennungsgedanken werden geäußert. Der Typus ist durch vielfache Konflikte auf unterschiedlichen Konfliktebenen gekennzeichnet. Auf der Paarebene entstehen Konflikte im Zusammenhang mit Zeitmangel, weil dieser zu fehlender Intimität führt und die Eltern sich nicht mehr als Paar, sondern nur als Eltern erleben. Als Lernthematik kann hier *Zeitplanung* genannt werden. Die konfliktbeladene Elterninteraktion wird zudem durch die Uneinigkeit in den Elternrollen verursacht. Als Bildungsthematik gewinnt hier die *Abstimmung der Elternrollen* an Bedeutung. Auch auf der individuellen Ebene wurden Konflikte deutlich. Hier wurde von Seiten der Mütter beschrieben, dass sie zu überbehütendem Verhalten neigen können und dies als Belastung empfunden wird. In diesem Zusammenhang kann Lernthematik *Umgang mit Ängsten bezüglich des Kindes* formuliert werden. Des Weiteren wird die Unzufriedenheit in der Partnerschaft durch strukturelle Konflikte wie finanzielle Not und Arbeitslosigkeit beeinflusst.

Der Typus ist zum zweiten durch das Merkmal ‚Frustration und Enttäuschung über den Partner‘ gekennzeichnet. Auf der Ebene der Elterninteraktion kommt es zu Konflikten aufgrund der

mangelnden Anerkennung der Frau in der Hausfrauenrolle. Dieser Paarkonflikt, der im direkten Zusammenhang mit der traditionellen Aufgabenteilung steht und sich auf die Partnerschaftszufriedenheit auswirkt, verweist auf die Bildungsthematik der *Reflexion von Familienrollen*.

Bei dem Typus ‚Trennung und ungeklärte Partnerschaft‘ sind ausschließlich allein erziehenden Mütter vertreten. Der Zusammenhalt zwischen den Eltern ist schwach oder nicht vorhanden. Für alle Fälle gilt, dass die Trennung mit dem Übergang zur Elternschaft zusammenhängt. Zum einen kann es zur Trennung in der frühen Schwangerschaft kommen. Wenn die Schwangerschaft ungeplant und ungewollt war, muss das Paar eine Entscheidung für oder gegen eine Abtreibung treffen. Wird sich das Paar nicht einig, kann es zur Trennung und zum Kontaktabbruch kommen, die nicht von beiden Partnern gewünscht sind. Für werdende Eltern, die sich uneinig in Bezug auf die bevorstehende Elternschaft sind, können die Lernthematiken *Kommunikation fördern* und *Erwartungen besprechen* von Bedeutung sein, vor allem um einen Kontaktabbruch von Seiten des werdenden Vaters zu verhindern, der von der Frau als sehr schmerzlich erlebt werden kann.

In den meisten Fällen bedeutet Trennung jedoch nicht gleichzeitig Partnerschaftsabbruch, vielmehr handelt es sich häufig um einen länger anhaltenden Prozess, bei dem der Partnerschaftsstatus ungeklärt bleibt. Charakteristisch ist, dass das Paar gravierende negative Veränderungen in der Partnerschaft seit der Geburt des ersten Kindes erlebt. Ähnlich wie bei dem Typus ‚Unzufriedenheit in der Partnerschaft‘ ist das Konfliktfeld durch fehlende Intimität, Streit und Missverständnisse gekennzeichnet. Vor allem die Alleinzuständigkeit der Mutter für das Kind ist an Paarkonflikte geknüpft. Charakteristisch für diesen Typus ist zudem, dass sich Trennung und Zusammensein abwechseln können. Konflikte ergeben sich aus dem ungeklärten Partnerschaftsstatus und drücken sich im ambivalenten Verhalten aus, das zur Unzufriedenheit führt.

Die vielfältigen Konflikte im Elternsystem bieten unterschiedliche Anknüpfungspunkte für die Familienbildung. Für getrennte Eltern und Eltern in ungeklärten Partnerschaften sind folgende Lernthematiken von Bedeutung: *Sich näher kommen*, *Einbezug des Vaters in Familienaufgaben* sowie *Klärung der Partnerschaft bzw. Trennung*.

Das zweite Merkmal bei diesem Typus ist, dass die Frau über einen längeren Zeitraum über ihren Partner enttäuscht ist und dies ausschlaggebend für die Trennung wird. Die Enttäuschung ist im Kontext der Interaktionsprobleme zwischen Mutter und Vater in Bezug auf die Klärung der Elternrollen zu betrachten. Schwierigkeiten mit der Übernahme der Vaterrolle

sowie Abwertung der Mutterrolle dominieren und sind Ursache von schwerwiegenden Konflikten. Die Mütter fühlen sich von ihren Partnern alleingelassen und trennen sich deswegen. In Bezug auf die Schwierigkeit der Ausgestaltung der Elternrollen und ihren Auswirkungen auf die Partnerschaft kann hier die Bildungsthematik *unterstützende Elternrollen finden* von Bedeutung sein.

#### **7.4 Zusammenfassung**

Entgegen der geläufigen These, dass nach der Geburt des ersten Kindes eine Verschlechterung der Partnerschaft eintritt, erleben viele Eltern eine Intensivierung der Partnerschaft und ein Gefühl des stärkeren Verbundenseins. Im Gegensatz zu diesen Eltern erleben andere Distanzierung. Die Interaktion ist häufig durch Konflikte gekennzeichnet und Trennungsgedanken werden ausgesprochen. Die Konfliktthematiken sind vielfältig und auch nicht nur ‚privater Natur‘, was jedoch von den Eltern nicht reflektiert wird. Eine prekäre Lebenslage hat entscheidenden Einfluss auf die Partnerschaft. Das Thema Arbeitsteilung zwischen Mutter und Vater ist nicht der Hauptkonfliktpunkt zwischen den Eltern, erkennbar ist jedoch, dass einige Konflikte im Zusammenhang damit stehen.

Der Übergang zur Elternschaft kann auch mit einer Trennung des Paares einhergehen. Der Hauptgrund für die Trennung aus der mütterlichen Perspektive ist die mangelnde Anpassung des Vaters an die neue Situation mit dem Kind. Trennung und Zusammensein können sich bei Paaren auch abwechseln, so dass es zu einem ungeklärten Status der Partnerschaft kommt, der auch mit ambivalentem Verhalten einhergeht. Schließlich kann festgestellt werden, dass Partnerschaft und Elternschaft nicht zusammenhängen müssen und Partnerschaft nicht die Voraussetzung für die Elternschaft bilden muss. Hierbei wurde deutlich, dass die von außen herangetragenen Erwartungen an Partnerschaft bei diesen Eltern zu Schuld- und Schamgefühlen beitragen.

Für Eltern, die vom Ideal der Kleinfamilie stark abweichen, sind Bildungsthematiken von Bedeutung, die sowohl den Umgang mit Schamgefühlen als auch die Reflexion über gesellschaftliche Normen bezüglich Elternschaft, Partnerschaft und Familie ermöglichen. Für Alleinerziehende wurden vor allem Lernthematiken beschrieben, die sich inhaltlich auf Kommunikation zwischen den Eltern richten. Vor allem die Kommunikation über den Partnerschaftsstatus kann Unzufriedenheit, die durch ambivalentes Verhalten erzeugt wird, mindern. Aber auch praktische Aspekte spielen eine Rolle, z.B. die Klärung des Einbezugs des Vaters

in bestimmte Aktivitäten. Bei unzufriedenen Paaren scheinen die Lernthematik ‚Zeitplanung‘ sowie die Bildungsthematik ‚Abstimmung der Elternrollen‘ von Wichtigkeit zu sein.

## **8. Aufgaben- und Arbeitsteilung in der Familie**

### **8.1 Bisheriger Forschungsstand**

Dem Thema der innerfamilialen Arbeitsteilung wurde innerhalb der letzten Jahrzehnte eine enorme Aufmerksamkeit gewidmet. Kaum wurde ein Aspekt in der neueren Familienforschung so häufig untersucht wie dieser. Es liegen viele empirische Untersuchungen vor, die alle zu ähnlichen Ergebnissen kommen: An der Arbeitsteilung zwischen Frau und Mann hat sich seit der Frauenbewegung und den Emanzipationsversuchen der 1960er und 1970er Jahre in Deutschland nicht wesentlich etwas geändert (vgl. dazu z.B. Mischau et al. 1998; Künzler/Walter 2001; Huinink/Röhler 2005). Frauen sind weiterhin für die Haushaltstätigkeiten zuständig, unabhängig davon, ob sie erwerbstätig sind oder nicht (vgl. Nave-Herz 2002: 51). Die zeitliche Belastung der Frau durch Hausarbeit und Kinderbetreuung lag und liegt deutlich über der Belastung des Mannes. In Westdeutschland verbringen Frauen wöchentlich 35 Stunden mit Hausarbeit und Kinderbetreuung, Männer dagegen 17 Stunden (hierbei ist der Unterschied zwischen West- und Ostdeutschland nicht gravierend). Zwar hat sich seit den 60er Jahren die Beteiligung der Männer an der Hausarbeit erhöht (1965 waren es 3 Stunden pro Woche), trotzdem leisten Frauen heute doppelt so viel Hausarbeit wie Männer (vgl. Peuckert 2002: 244). Bei der Erwerbstätigkeit sieht es genau umgekehrt aus: Während Frauen durchschnittlich 15 Stunden erwerbstätig sind, sind es Männer 31 Stunden in der Woche (vgl. Peuckert 2002: 245). Einstellungen und Realität liegen hier weit auseinander, die Vorstellung einer partnerschaftlichen Aufgabenteilung ist zwar vorhanden, die Verwirklichung gelingt jedoch nicht. Frauen, die vollzeiterwerbstätig sind, reduzieren ihre Erwerbstätigkeit deutlich zugunsten der Familie, vor allem wenn die Kinder noch nicht zur Schule gehen. Je stärker Frauen ihre Erwerbstätigkeit eingrenzen, desto mehr Zeit verbringen sie mit Hausarbeit und Kinderbetreuung. Paare ohne Kinder haben deutlich geringere Gesamtarbeitszeiten (vgl. Peuckert 2002: 245f.).

Burkart/Kohli (1992) sprechen trotzdem davon, dass seit der „Emanzipation der Frau“ die Definitionen der Geschlechterrollen in Bewegung geraten sind. Während Frauen zunehmend

einer Berufstätigkeit nachgehen, wenden sich Männer traditionell weiblichen Aufgaben und ‚Eigenschaften‘ zu. Die ‚neuen Männer‘ sowie ‚neuen Väter‘ zeigen demzufolge ihre Gefühle, bügeln selbst ihre Hemden und interessieren sich mehr für ihre Kinder (vgl. Burkart/Kohli 1992: 198). Die heutigen Männer spielen mehr mit ihren Kindern, die Alltagsroutine der Kindererziehung ist allerdings noch immer die vorrangige Aufgabe der Frauen. Vor allem, wenn man sich die Verteilung der konkret anfallenden unbezahlten Arbeiten anschaut, wird der qualitative Unterschied deutlich. Arbeiten wie Kochen, Putzen, Einkaufen, Kinderbetreuen werden größtenteils von Frauen verrichtet, Männer dagegen erledigen die anfallenden Reparaturen und Verschönerungsarbeiten. Väter engagieren sich dann am intensivsten, wenn die Arbeiten ihnen Spaß machen (vgl. Peuckert 2002: 274). „Familienarbeit wird von Frauen ohne die Anwesenheit von anderen gemacht; Männer führen Familienarbeit hingegen meist in Anwesenheit Dritter aus. Damit ist insbesondere die Familienarbeit der Frau wenig sichtbar und sozial isoliert“ (Fthenakis et al. 2002: 99).

Die Arbeitsteilung zwischen Frau und Mann ist egalitärer, wenn keine Kinder im Haushalt leben. Gravierende Veränderungen treten vor allem nach der Geburt des Kindes ein. Obwohl inzwischen viele Frauen und Männer egalitäre Vorstellungen bezüglich der Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern vertreten, setzt nach der Geburt des ersten Kindes eine traditionelle Aufgabenteilung ein: Unabhängig von sozialer Schicht sind Frauen höher mit Hausarbeit belastet und schränken ihre Erwerbstätigkeit zu Gunsten der Familie ein. Diese ‚(Re)Traditionalisierung‘ ist auch unabhängig davon, ob die Mutter teil- oder vollzeitbeschäftigt ist (vgl. Peuckert 2002: 128). Zwar beteiligen sich junge Männer mit höherer Bildung stärker an der Hausarbeit, doch insgesamt passen Frauen ihren Zeitplan stärker dem des Mannes an als umgekehrt (vgl. Fthenakis et al. 2002: 400). Viele Frauen sind mit der Arbeitsteilung extrem unzufrieden, so dass dadurch auch die Partnerschaftszufriedenheit sinkt (vgl. Peuckert 2002: 5). Die Erwartungen von Frauen mit traditionellen Vorstellungen werden in dieser Hinsicht nicht enttäuscht, weil z.B. die Einschränkung der Erwerbsarbeit nicht als schmerzlich erlebt wird. Für viele Frauen ist jedoch die „Diskrepanz zwischen erwarteter und realisierter Rollenübernahme“ (Wicki 1997: 89) sehr groß. Doch auch junge Väter werden, ob sie wollen oder nicht, in traditionelle Arbeitsteilungsmuster gedrängt, denn sie werden verstärkt mit der Rolle des Ernährers konfrontiert. In diesem Zusammenhang spricht Peuckert (2002) von der ‚Gleichberechtigungsfalle‘, denn auch Partnerschaften, die die traditionelle Rollenverteilung ablehnen, können ihre Idealvorstellungen nach der Geburt des Kindes nicht realisieren.

Die Ergebnisse der Studie von Fthenakis (2002) belegen diesen Effekt der Traditionalisierung: Nach der Geburt des Kindes nimmt die Zahl der erwerbslosen Frauen immer mehr zu und die Hausarbeit wird verstärkt von Frauen erledigt. Der Rückzug der Frauen aus der Erwerbstätigkeit hat Folgen für die Machtbalance in der Partnerschaft, denn fast zwangsläufig wird die Frau von dem Einkommen des Mannes abhängig: Während sich Frauen und Männer vor der Familiengründung in ihrer Einkommensverteilung nicht unterscheiden, verfügen 46% der Frauen drei Jahr nach der Geburt des Kindes über keinerlei persönliches Einkommen (vgl. Fthenakis et al. 2002: 114). Die Traditionalisierung spiegelt sich auch in der Sorge um das Kind wider, denn Frauen fühlen sich für die Erziehung zuständig, während sie für Männer eine Option darstellt. Die Ergebnisse belegen auch, dass Frauen stärker als Männer durch die Überforderung frustriert sind und ein stärkeres Maß an überfürsorglichem Verhalten zeigen (vgl. Fthenakis et al. 2002: 368).

Beim ‘Traditionalisierungseffekt‘ handelt es sich nicht um ein vorübergehendes Phänomen, denn die traditionelle Rollenverteilung bleibt zumindest in den ersten fünf Lebensjahren des Kindes erhalten, und auch die Aufnahme der Erwerbstätigkeit durch die Frau hebt diese Entwicklung nicht auf. Mit der Geburt des zweiten Kindes setzt ein weiterer Traditionalisierungsschub ein (vgl. Peuckert 2002: 128). „Alle Bemühungen und Erfolge, die Gleichstellung der Geschlechter in unterschiedlichen Lebensbereichen durchzusetzen, drohen durch den Übergang zur Elternschaft zurückgeworfen zu werden. Umso wichtiger ist es daher, den Familien vielfältige Optionen zur Gestaltung ihres Zusammenlebens und zur partnerschaftlichen Aufteilung von Rollen und Aufgabenbereichen zu bieten“ (Fthenakis et al. 2002: 133). Um dem ‘unerwünschten‘ Traditionalisierungsschub entgegenzuwirken, wäre es z.B. wichtig, bessere Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu schaffen. Auch Beratungsangebote sowie die Familienbildung könnten einen Beitrag dazu leisten, die Probleme beim Übergang zur Elternschaft aufzugreifen, zu thematisieren und Hilfestellungen zu bieten.

Wenn Mütter einer Berufstätigkeit nachgehen, entsteht für sie eine Doppel- und Dreifachbelastung. Die gesellschaftlichen Strukturen unterstützen diesen Trend, unter anderem durch mangelnde Kinderbetreuungsmöglichkeiten. Verständlich ist jedoch auch, dass im Zuge der Familiengründung der besser verdienende Partner seine Berufstätigkeit nicht aufgibt, und das ist in den meisten Fällen der Mann (vgl. Peuckert 2002: 252). Frauen mit hohen Bildungsabschlüssen wollen allerdings nur ungern ihre Erwerbstätigkeit aufgeben, auch dann nicht, wenn sie Kinder haben. Es kristallisiert sich heraus, dass vor allem Frauen in den mittleren

und höheren Sozialschichten auf die Unterstützung durch andere Frauen zurückgreifen (z.B. Kinderfrau, Haushaltshilfe), wenn die finanziellen Ressourcen dazu vorhanden sind. Frauen aus unteren Sozialschichten werden durch weibliche Verwandte unterstützt (vgl. Peuckert 2002: 247).

Die innerfamiliäre Arbeitsteilung „wird immer mehr zur Quelle von Irritationen, Spannungen und Auseinandersetzungen in der Partnerschaft“ (Peuckert 2002: 254). „Die Verbissenheit, mit der Kämpfe um die Verteilung der häuslichen Arbeiten ausgetragen werden, ist nun verständlich, wenn man bedenkt, dass für Frauen der jüngeren Generation Gleichheitserwartungen Teil ihres Selbstbildes geworden sind, denen in der Berufswelt und im Privatleben spürbare Ungleichheitserfahrungen gegenüberstehen“ (Peuckert 2002: 254). Nicht selten ist die traditionelle Arbeitsteilung und die Unzufriedenheit ein Grund für eine Trennung oder Scheidung.

Die Thematisierung des Traditionalisierungseffektes in den genannten Untersuchungen fokussiert vor allem Frauen mit hohen Bildungsabschlüssen und ihre Einbußen. Eltern, und zwar sowohl Mütter als auch Väter mit niedrigen Bildungsabschlüssen werden hierbei vernachlässigt. Inwiefern auch andere Faktoren Einfluss auf Traditionalisierungstendenzen haben und unter welchen Bedingungen eine ‚Enttraditionalisierung‘ stattfindet, wird ebenfalls nicht berücksichtigt.

## **8.2 Ergebnisse der Studie**

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Aufgaben- und Arbeitsteilung in der Familie vorgestellt, und es wird der Frage nachgegangen, wie Mütter und Väter die Zuständigkeit für Berufstätigkeit, Hausarbeit und Kindererziehung bzw. die Versorgung und Pflege der Kinder regeln. Anhaltspunkte für Arbeits- und Aufgabenteilung in der Familie kann man zunächst in den soziodemographischen Daten finden, die mit Hilfe des Kurzfragebogens erfasst wurden. Sie können Auskunft darüber geben, wer einer Erwerbstätigkeit nachgeht, in welchem Umfang dies geschieht und wer die meiste Zeit zu Hause verbringt. Die Verteilung im Sample gibt hierzu eindeutige Hinweise: Während fast alle Mütter keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, ist der Großteil der Väter Vollzeit berufstätig. Mit Hilfe des Interviewmaterials kann dieses Bild jedoch differenzierter betrachtet werden.



In der folgenden Analyse stehen Familien im Fokus, in denen Mutter und Vater in einem Haushalt zusammenleben. In Familien, in denen ein Elternteil immer abwesend ist, weil die Eltern getrennt sind und keinen Kontakt mehr haben, kann kaum bzw. nur eingeschränkt von einer Aufgabenteilung gesprochen werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass allein erziehende Eltern grundsätzlich gar keine Aufgaben teilen. Vor allem im Bereich der Kindererziehung kann eine gewisse Aufteilung stattfinden, auch wenn die hier befragten allein erziehenden Mütter eher von einer Alleinverantwortung berichteten und die Unzufriedenheit in der Aufgabenteilung auch ein Grund für die Trennung war. Da das Interviewmaterial keine ausreichenden Informationen über die Arbeitsteilung von Familien, die nicht in einem Haushalt zusammenleben, beinhaltet, konnten diese nicht in der Typenbildung berücksichtigt werden.

Bei der Konstruktion der Typen waren zwei Merkmale in ihren jeweiligen Dimensionen relevant. Das erste Merkmal bezieht sich auf das ‚Vorhandensein geschlechtsspezifischer Stereotype‘. Hier konnte die Dimensionalisierung ‚stark vorhanden‘ und ‚wenig vorhanden‘ vorgenommen werden. Das zweite Merkmal bezieht sich auf das ‚Vorhandensein von Ressourcen, die die Umsetzung der Idealvorstellungen ermöglichen‘. Als relevante Ressourcen in Bezug auf die Ausgestaltung der Aufgaben- und Arbeitsteilung haben sich vor allem die Erwerbstätigkeit und die Gesundheit herausgestellt. Die Dimensionalisierung umfasst ‚Ressourcen vorhanden‘ und ‚Ressourcen nicht vorhanden‘. Kombiniert man diese zwei Merkmale in ihren jeweiligen dimensionalen Ausprägungen, so erhält man vier theoretische Typen. Empirisch konnten jedoch nur drei Typen nachgewiesen werden (vgl. Tab. 10).

Tab. 10: Typenbildung zu Aufgaben- und Arbeitsteilung (n=9)<sup>32</sup>

|   | Ressourcen (z.B. Erwerbstätigkeit, Gesundheit) zur Umsetzung der Idealvorstellungen...   |   |
|---|--|---|
|   | vorhanden  | nicht vorhanden   |
| Geschlechtsspezifische Stereotype stark vorhanden | <b>Typ 1:</b> Traditionelle Arbeitsteilung mit einer teilweise verstärkten Beteiligung des Vaters an der Kindererziehung (n=6) | <b>Typ 2:</b> Durcheinandergeratene traditionelle Arbeitsteilung aufgrund der Krankheit eines Elternteils (n=2) |
| Geschlechtsspezifische Stereotype wenig vorhanden | <b>Typ 3:</b> Partnerschaftliche Arbeitsteilung (n=1)  | –   |

<sup>32</sup> Insgesamt konnten hier neun Fälle berücksichtigt werden. Bei den anderen Fällen handelt es sich um Eltern, die nicht in einem Haushalt zusammen leben.

### **8.2.1 Traditionelle Arbeitsteilung mit einer teilweise verstärkten Beteiligung des Vaters an der Kindererziehung (n=6)**

Eine traditionelle Arbeitsteilung ist in diesen Familien insofern gegeben, als der Vater mit seiner Vollzeitberufstätigkeit die Rolle des Familienernährers übernimmt und die Mutter für die Aufgaben im Haus zuständig ist, also für die Hausarbeit sowie für die Kindererziehung und die Versorgung des Kindes. Die Ressourcen der Familie ermöglichen die Verwirklichung dieser Arbeitsteilung insofern, als das Gehalt des Vaters reicht, die Familie zu versorgen. Die klare geschlechtsspezifische Zuordnung erfährt jedoch eine Erweiterung in der Zuständigkeit für die Kindererziehung: Sowohl Mütter als auch Väter wünschen sich hier eine stärkere Beteiligung des Vaters. Das Maß der ‚Beteiligung‘ kann jedoch stark variieren. Es erstreckt sich vom geäußerten Wunsch nach mehr Beteiligung des Vaters – hier ist es mehr Wunsch als Realität – über konkrete Versuche der Beteiligung bis hin zur tatsächlichen Beteiligung des Vaters an der Kindererziehung in dem Maß, das den Vorstellungen beider Elternteile entspricht. Die traditionelle Arbeitsteilung wird in Bezug auf die Berufstätigkeit und Hausarbeit nicht in Frage gestellt oder reflektiert, obwohl sie bei den Müttern auch Unzufriedenheit auslösen kann. Der Verzicht auf die Berufstätigkeit wird von den Frauen beim Übergang zur Elternschaft eingeplant, zum einen weil die Vereinbarkeit von Familie und Beruf unmöglich scheint, zum anderen weil die Überzeugungen von der besonderen Bedeutung und Rolle der Mutter für das Kind – vor allem in den ersten Monaten des Kindes – stark ausgeprägt sind, und zwar bei beiden Elternteilen. Die Entscheidung für ein Kind wird für die Mutter eine Entscheidung gegen die Berufstätigkeit:

„Bevor ich schwanger wurde habe ich mich auch gefragt, will ich das überhaupt? Will ich lieber weiter arbeiten gehen oder möchte ich ein Kind? Ein Kind was mir mein ganzes Leben umändert, wo ich dann dafür da bin bis mein Kind ich sag jetzt mal 18 ist und selber auf eigenen Beinen steht mit beruflich und eigenen Hausstand und so was. Oder möchte ich lieber jeden Tag selber arbeiten gehen, meine Freizeit für mich haben und spontan sein? Und ich hab mich halt für die Kinder entschieden.“ (Frau Meier)

Dass die Mutterschaft mit dem Verzicht auf die Berufstätigkeit einhergeht, steht für Frau Meier bereits vor dem Eintritt der Schwangerschaft fest. Es ist ein klares Entweder-Oder, das in der Hausfrauenrolle mündet. Die Arbeitszeit scheint mit dem Familienrhythmus nicht vereinbar. Frau Meier berichtet an anderer Stelle, dass sie annimmt, dass der Arbeitsgeber ihre Mutterschaft nicht berücksichtigt. Sie vermutet, dass keine flexible Arbeitszeitgestaltung möglich ist oder Betreuungslücken im Krankheitsfall des Kindes entstehen. Der Stress mit dem Arbeitgeber ist aus der Sicht von Frau Meier vorprogrammiert. Gleichzeitig räumt die Mutter auch ein, dass sie auf die Erwerbstätigkeit bewusst verzichten möchte:

„Ich würd nicht sagen, dass es nicht drin ist [zu arbeiten], aber ich bin so erzogen worden und ich möchte es auch eigentlich mit meinen Kindern, ich möchte nicht dass meine Kinder Schlüsselkinder werden.“  
(Frau Meier)

Der Verzicht wird mit der eigenen Erziehung begründet und ist längerfristig angelegt. Die Erwerbslosigkeit ist nicht nur für die Vorschulzeit, sondern auch für die Schulzeit der Kinder vorgesehen. Die Präsenz der Mutter wird als ein hoher Wert betrachtet. Von einem Verzicht kann deshalb gesprochen werden, weil die Erwerbslosigkeit für die Mutter mit Einbußen in Selbständigkeit und Anerkennung einhergeht, wie noch gezeigt wird.

Eltern, die diesem Typen zugeordnet wurden, äußern mehrheitlich starke stereotype Vorstellungen über die ‚Eigenschaften‘ der Geschlechter sowie ihre Unterschiede. Der Mutter werden die Hauptzuständigkeit für das Kind sowie die dazu benötigten Eigenschaften zugesprochen, wie besonderes Einfühlungsvermögen oder ein „Muttergefühl“. Die Rolle der Mutter sowie die Mutter-Kind-Beziehung werden in ihrer Bedeutsamkeit hervorgehoben bis glorifiziert. Untermauert werden diese Überzeugungen durch die Berufung auf das selbst erlebte und positiv konnotierte Hausfrauen-Modell als Kind, durch medial erworbenes pseudowissenschaftliches Wissen, das die ‚Wahrheit‘ über die Geschlechter vermittelt oder durch religiöse Einstellungen, aus denen Geschlechterrollen abgeleitet werden.

Obwohl die Hausarbeit von Müttern häufig als Belastung empfunden wird, thematisieren die Frauen nicht, dass sie sich eine stärkere Beteiligung des Vaters wünschen oder diese einfordern. Seit der Geburt des Kindes gibt es für die Frauen zudem einen Zuwachs an Aufgaben und Arbeiten, die den Haushalt betreffen. Was vor der Geburt des Kindes gemeinsam mit dem Partner erledigt wurde, ist nach der Geburt des Kindes in den Zuständigkeitsbereich der Frau übergegangen.

Frau M.: „Das kommt jetzt noch dazu das ganze Organisieren. Man macht dann irgendwie die Termine, das ist kaputt, die Frau muss es organisieren, dass die Klempner kommen, das kommt auch noch dazu. Früher musste man das alles gemeinsam machen, ich mein, es sind ja beide arbeiten gegangen, aber jetzt bleibt das irgendwie alles an der Frau hängen.

Frau H.: \*Du hast ja auch Zeit, hast den ganzen Tag nichts zu tun.\* (ironischer Tonfall)

Frau M.: \*Ja genau, du trinkst ja einen Kaffee nach dem anderen und du sitzt doch im Sommer nur auf m Spielplatz, du machst doch gar nichts. Nein Schatz, du hast ja auch immer die Hemden wieder im Schrank, weil ich zaubern kann.\* (ironischer Tonfall), (Frau Meier und Frau Huber)

Problematisch ist für Frau Meier jedoch nicht, dass sie die Hausfrauenrolle übernimmt, sondern dass sie für diese Rolle von ihrem Mann keine Anerkennung bekommt. Bei der Mutter

staut sich Wut und Frustration auf ihren Ehemann an, sie fühlt sich nicht verstanden und nicht respektiert:

„Aber es ist dieses dieses Nicht-Verstanden-Werden. Dieses wenn man mal abends sagt >buo< es war heut so ein stressiger Tag. Es ist ja nicht nur, man hat ja nicht nur die Kinder. Es muss ja auch aufgeräumt werden, es muss gesaugt werden, die Wäsche muss gemacht werden. Das wird nicht gesehen und es wird nicht nicht, ja respektiert kann man nicht sagen, es wird nicht anerkannt.“ (Frau Meier)

Die Vorstellung jedoch, dass die Hausarbeit in den Zuständigkeitsbereich der Mutter fällt und auch die in der Arbeitswelt geltenden Arbeitszeiten überschreitet, ist bei den Eltern mit traditionellen Einstellungen stark verankert. Herr Wojcik berichtet:

„Wir haben sach mal weniger Zeit für uns, unsere Zeit oder Freizeit beginnt jetzt, viertel nach acht, wenn er [der Sohn] ins Bett geht. Dann kann sie [die Mutter] ihre sach ich mal Haustätigkeiten oder so nachgehen und noch weitere Sachen die vielleicht mit ihm [dem Sohn] nicht schafft, weil er sonst (...) dabei ist.“ (Herr Wojcik)

Die Hausarbeit wird nicht nur ganz selbstverständlich als die Aufgabe der Frau angesehen, sie wird hier zudem nicht als Arbeit beschrieben. Die „Haustätigkeiten“, denen die Frau abends nachgehen „kann“, werden in der gemeinsamen Freizeit verortet. An einer anderen Stelle wird es noch mal deutlich, wie selbstverständlich die Hausarbeit als die Aufgabe der Mutter angesehen wird, auch von der Mutter selbst. Hier äußert sich die Lebensgefährtin von Herrn Wojcik:

„Statt mit ihm [dem Lebensgefährten] hier zu sitzen und Fernseher gucken, dann stehe ich da und ich bügle, aber das ist normal, da, da muss man Verständnis haben.“ (Frau Kowalski)

Auch für die Mutter ist es selbstverständlich, dass ihre Arbeit noch nicht beendet ist, wenn die Freizeit des Mannes anfängt. Die Aussage von Frau Kowalski kommt einer Entschuldigung nahe. Sie erläutert, dass es „normal“ ist, dass sich die Hausarbeit in den Abend verschiebt und dass man dafür „Verständnis“ haben muss.

Während die Erwerbstätigkeit als die Domäne der Väter und die Hausarbeit als die Domäne der Mütter beschrieben wird, fällt der Bereich der Kindererziehung zwar auch – wie im traditionellen Familienmodell – mehr in den Zuständigkeitsbereich der Mutter, diese Zuständigkeit ist jedoch nicht so eindeutig festgelegt wie in den anderen Bereichen und muss ausgehandelt werden. Hier fordern entweder die Frauen mehr Beteiligung von den Vätern, oder die Väter wollen sich stärker beteiligen und teilhaben. Die Beteiligung oder Einbeziehung des Vaters kann sich in diesen Familien jedoch schwierig gestalten und mit Machtkämpfen oder Konflik-

ten zwischen Mutter und Vater einhergehen. Die Eltern sind teilweise mit einer paradoxen Situation konfrontiert: Einerseits wird entweder die Beteiligung des Vaters von der Mutter eingefordert oder der Vater möchte sich an der Kindererziehung und der Versorgung der Kinder beteiligen, andererseits sind beide Elternteile von der ‚besonderen Rolle‘ der Mutter überzeugt und glauben, dass die Mutter im Endeffekt das Kind besser versorgen und erziehen kann. Bemühungen des Vaters können somit scheitern, wie zum Beispiel im Fall von Herrn Aydin. Die ‚starke Mutterrolle‘ gepaart mit einer überbehütenden und ängstlichen Haltung der Mutter führt dazu, dass eine Aufgabenübernahme für die Versorgung des Kindes für den Vater zunächst unmöglich ist. So kann der erstgeborene Sohn z.B. nicht ohne die Gegenwart seiner Mutter einschlafen. Der Vater kann seinen Sohn nicht alleine ins Bett bringen und ist deswegen gekränkt („das war ganz schlimm für mich“) und kommt sich wie ein „fremder Mann“ vor. Erst mit der Geburt des zweiten Sohnes verändert sich diese Situation, nämlich als die Frau ins Krankenhaus kommt und der Vater sich alleine um den Sohn kümmern muss. Auch bezüglich der Freizeitgestaltung mit dem Sohn sieht der Vater seine Pläne nicht realisierbar und bedroht. Frau Aydin hat nämlich Angst, dass dem Sohn bei einer Freizeitaktivität mit dem Vater (wie z.B. Schwimmen) etwas zustoßen könnte. Herr Aydin reagiert auch hierauf gekränkt, denn er fühlt sich als Vater nicht ernst genommen. In dem Paarinterview sagt er zu seiner Frau: „Dann gibst du mir das Gefühl so als ob ich mich ja als ob ich mich um Ercan [den Sohn] nicht kümmern würde“ sowie „Also das darfst du mir nicht nehmen [Freizeitaktivitäten mit dem Sohn]“. Der Vater würde gerne mehr Verantwortung und Aufgaben bezüglich der Kinder übernehmen, die Mutter versucht jedoch diese Beteiligung aus Angst zu verhindern. Der Vater sieht es als eine „große Einschränkung“.

Frau Kowalski wendet bei ihrem Lebensgefährten Strategien der Ermunterung zur Vaterschaft an. Gemeint ist damit, dass sie den Vater dazu ermuntert, Aufgaben und Verantwortung für das Kind zu übernehmen. Dem Vater ist durchaus bewusst, dass er sich vor den Aufgaben drückt, die ihm schwierig erscheinen (wie z.B. das Kind ins Bett bringen). In diesem Zusammenhang sagt er:

„Ja, aber. Das nimmt sie mir, glaub ich, gar nicht übel, oder-. Sie nimmt schon übernimmt das Meiste, ist ja wohl klar. Was heißt jetzt wohl klar, ich meine, ich bin stolz, ne? Und froh, (dass sie halt so ist), aber sie nimmt mir sehr sehr viel ab.“ (Herr Wojcik)

Zuständigkeit für das Kind folgt einer widersprüchlichen Logik. Einerseits gibt der Vater zum Ausdruck, dass es „wohl klar“ ist, dass die Mutter den Hauptteil der Aufgaben in Bezug auf das Kind übernimmt, andererseits ist er sich dieser Zuschreibung unsicher. Er würdigt darauf-

hin die Mutter („ich bin stolz“) und äußert Dankbarkeit (er ist „froh“). Seine Äußerung, dass die Mutter ihm „sehr sehr viel abnimmt“ zeigt, dass er sich im Klaren darüber ist, dass die Aufgabenteilung zu Ungunsten der Frau erfolgt. In dem Paarinterview wird auch deutlich, dass Frau Kowalski ihren Lebensgefährten immer wieder ermutigt, wenn es um die Übernahme kindbezogener Aufgaben geht:

- Vater: „(...) \*Manche Sachen übergehe ich gerne, ne?\*( lachend) So schwierige Sachen wie ihn schlafen legen (dann gebe ich ihn schon ab), (Wanne) mache ich noch, schnell anziehen, aber ihn dann ins Bett bringen manchmal, ne? Er soll ja auch abends sein Fläschchen trinken, die er, das er gar nicht mag, ne? Dann (überlass) ich also, dann überlass ich das schöne Mama, ne? Die schwierige Sache (lacht)
- Mutter: So schlimm ist das doch nicht.
- Vater: Nein, aber-. Klar.
- Mutter: Ich mach (das andere auch) gerne und-
- Vater: Aber als-. Ich (geb) ja nich so als Vater, drück ich mich schon vor manchen Sachen, oder so (...)
- Mutter: Kannst du auch schön singen und so was alles.“ (Frau Kowalski und Herr Wojcik)

Durch das Zitat wird deutlich, dass der Vater bestimmte Aufgaben in Versorgung und Pflege des Sohnes übernimmt und zwar die, die er nicht als schwierig empfindet (baden, anziehen). Wenn Herr Wojcik gesteht, dass er schwierige Aufgaben versucht zu umgehen, versucht die Mutter den Vater zu bestätigen, zu beruhigen und seine Kompetenzen (singen) hervorzuheben.

Eine Beteiligung des Vaters, die sich in Form einer Aufgabenübernahme und Zuständigkeit für das Kind ausdrückt, findet hier zwar statt, allerdings auf ‚Sparflamme‘. Der Vater entzieht sich bestimmten Aufgabenbereichen und die Mutter reagiert darauf zunächst verständnisvoll. Dass die Zuständigkeit für das Kind jedoch eine Arena der Machtauseinandersetzung zwischen Mutter und Vater bilden kann, wird deutlich, wenn die Mutter davon spricht, „dass die Männer alles können, wenn die nur wollen“ oder an dem folgenden Dialog zwischen Mutter und Vater, bei dem es um die Versorgung und Erziehung des Kindes geht:

- Mutter: „(...) Das ist Muttergefühl und-. Ich denke mir das so. Vater haben keine Gefühle, also- (lacht laut), \*kannst du nichts sagen. (lacht) Aber \* (lachend), na ja, du bist immer einverstanden, nje? Du vertraust mir immer.
- Vater: Nein.
- Mutter: Doch, doch.
- Vater: Vertraue keine Frau im Grunde ist es-
- Mutter: Du fragst mich immer. Hast du immer (...)
- Vater: Ich möchte nur wissen, was du drüber denkst.
- Mutter: Ja, aber-. Ja. Doch, doch. Und das ist schön dabei. Dass ich der Chef bin. (lacht laut)“ (Frau Kowalski und Herr Wojcik)

Frau Kowalski gibt hier zum Ausdruck, dass sie durch ihr „Muttergefühl“ in eine machtvolle und verantwortungsvolle Position rückt. Sie ignoriert jegliche Einwände des Vaters und genießt ihre „Chef“-Rolle. Die Beteiligung des Vaters an der Versorgung und Erziehung des Kindes kann man in Familien mit einer traditionellen Arbeitsteilung als eine ‚Beteiligung auf Sparflamme‘ bezeichnen. Die Väter übernehmen zwar Aufgaben, allerdings wird die Beteiligung von den Müttern reguliert und kontrolliert. Diese Kontrolle wird durch die Überzeugung von der ‚besonderen Rolle‘ der Mutter legitimiert. In den Familien scheint das gewünschte Maß der Beteiligung zwischen den Eltern ungeklärt zu sein.

Die Beteiligung des Vaters kann auch das Ergebnis eines Partnerschaftskonfliktes sein, bei der die traditionelle Aufgabenteilung mit der Alleinzuständigkeit der Mutter für die Kindererziehung bei der Mutter zur Unzufriedenheit geführt und schließlich eine Ehekrise hervorgerufen hat. Frau Krüger hat nach der Geburt des zweiten Kindes gemerkt, dass sie mit der Alleinzuständigkeit für Haus und Kinder unzufrieden und überfordert ist. Sie musste ihren Mann „schubsen“, damit „er auch so ein bisschen mehr in die Rolle hineinwächst“ und ihr mehr abnimmt. Auch Frau Krüger bezieht sich hier nur auf den Bereich der Kindererziehung, -versorgung und -betreuung, nicht auf den Bereich der Hausarbeit. Die Lösung des Ehekonflikts mündet schließlich in einer Beteiligung des Vaters an der Verantwortung für die Kinder. Die ‚Meßlatte‘ für die Beteiligung des Vaters ist die Entlastung der Mutter und diese drückt sich konkret in Freiräumen für Entspannung und Erholung aus. Bei Familie Krüger entspricht die Beteiligung des Vaters den Vorstellungen beider Elternteile.

Als letztes und nur am Rande erwähnt sei, dass es in Familien auch zu der Situation kommen kann, in der die Mutter den Wunsch äußert, dem Vater die Beteiligung zu entziehen. Ein Beispiel dafür ist Frau Lehmann:

- Interviewerin: „Und heißt das jetzt, dass du da mehr oder weniger für die Kinder alleine zuständig bist, weil er [der Ehemann] sich da rauszieht oder was bedeutet das konkret?  
Mutter: Schöner wär’s wenn er sich rausziehen würde, weil dann wird’s wahrscheinlich weniger Streitereien und Stress geben für also für mich und die Kinder, weil ich stehe dann ja doch dazwischen und dann muss da jetzt du bisschen ruhiger und du und das geht auch anders. Also weil es kommt dann auch noch in dieser Verteilerrolle und das ist schon ganz schön schwierig (...)“ (Frau Lehmann)

Die Mutter wünscht sich alleine für die Kinder zuständig zu sein, da die ‚Beteiligung‘ des Vaters als eine Belastung beschrieben wird, die Konflikte innerhalb der Familie verursacht und verschlimmert.

### 8.2.2 ‚Durcheinandergeratene‘ traditionelle Arbeitsteilung aufgrund der Krankheit eines Elternteils (n=2)

In zwei Fällen konnten Familien identifiziert werden, deren Arbeitsteilung hauptsächlich von dem Gesundheitszustand des kranken Elternteils abhängig ist und bestimmt wird. In der einen Familie handelt es sich um eine psychisch erkrankte Mutter, in der anderen um einen chronisch kranken Vater. Die Familien verfügen über traditionelle Einstellungen in Bezug auf die Arbeitsteilung. In Vergleich zu den Familien, die im vorherigen Abschnitt beschrieben wurden, sind die Mütter hier gegenüber einer Teilzeitbeschäftigung jedoch aufgeschlossener; die befragte Mutter, deren Mann erkrankt ist, hat einen starken Wunsch, eine Teilzeitbeschäftigung zu finden, die Mutter, die mehrere psychotische Schübe gehabt hat, geht zur Zeit einer Teilzeitbeschäftigung nach. Die traditionelle Arbeitsteilung lässt sich in diesen Familien teilweise und zeitweise nicht verwirklichen, worunter die Mütter auch leiden können. Beide Fälle verdeutlichen, dass das Konzept der traditionellen Familie sowie der traditionellen Arbeitsteilung gesunde Familienmitglieder voraussetzt. In beiden Familien geht die (akute) Krankheit des einen Elternteils mit seiner, aber auch mit der Erwerbslosigkeit des gesunden Elternteils einher sowie deren Alleinverantwortung für den Bereich der Hausarbeit und Kindererziehung. Bei Familie Nowak kommt es in akuten Krankheitsphasen der Mutter zu einer ‚Umkehrung‘ der traditionellen Vaterrolle:

Interviewerin: „Ja und hat sich in dieser Zeit als du n halbes Jahr im Krankenhaus warst hauptsächlich dein Mann um die Kinder gekümmert?“

Mutter: Ja, der hatte wie heißt das? Ehm so von der Arbeit wurde er freigesprochen, ich weiß jetzt nicht wie das heißt. Erzieh-, das war kein Erziehungsurlaub, sondern noch was anderes war das. Unbezahlter Urlaub, glaube ich, heißt das dann. Und dann hat er den genommen und war bei den Kindern, den ganzen Tag, hat sie dann versorgt. Ja. Alleine und hat dann auch gekocht und geputzt und das hat alles er gemacht.“ (Frau Nowak)

Als Frau Nowak direkt nach der Geburt der zweiten Tochter eine Psychose bekommt und ein halbes Jahr ins Krankenhaus muss, übernimmt der Vater jegliche Familienaufgaben, stellt seine Berufstätigkeit vollkommen ein und kümmert sich ausschließlich um den Säugling und die dreijährige Tochter. Als Frau Nowak sich erholt, pendelt sich die Aufgabenteilung im traditionellen Muster wieder ein: der Vater ist Vollzeit erwerbstätig, die Mutter geht (aktuell) einer Teilzeitbeschäftigung nach und kümmert sich um die Kinder sowie den Haushalt.

Bei Familie Jusic führt die Erkrankung des Vaters zu einer Alleinverantwortung der Mutter für jegliche Familienaufgaben. Durch die Erkrankung hat Herr Jusic bereits mehrere Arbeitsstellen verloren, die Aussicht auf einen neuen Arbeitsplatz ist wegen der zeitweise auftretenden



den körperlichen Beschwerden, die schließlich zur Arbeitsunfähigkeit führen können, schlecht. Hinzu kommt eine weitere Hürde, nämlich der Duldungs-Status, den Herr Jusic hat. Er kann weder die Rolle eines Familienernährers übernehmen noch kann er sich an Hausarbeit oder an Kindererziehung beteiligen. Seine Frau, die interviewt wurde, erzählt:

„(...) Jetzt mein Mann ist krank, der kann die Kinder nicht versorgen und ich kann jetzt nicht arbeiten wegen der Kinder. Es geht nicht, weil die Kinder nicht im Kindergarten sind, wo die ohne mich bleibt sie nicht. Dann geht nicht, ich bin irgendwie zu. Das geht nicht. Ich kann nicht arbeiten und mein Mann kann nicht für die Kinder sorgen. Ich kann einfach nicht die Kinder lassen und arbeiten gehen. Es geht nicht! Die Betreuung, Betreuung fehlt also-. Mein Mann hätte vielleicht ein (.) gemacht, aber wenn er das geschafft hat. Der kann die Milica [11 Monate alte Tochter] nicht mal in Arm halten, wegen seine Rückenschmerzen. Der hat so entzündliche Wirbelsäule, ich weiß nicht wie der diese Krankheit heißt. Der ist in Behandlung und das ist sehr schwierig für mich, wenn der krank ist. Und der kann nicht arbeiten. Die Kinder, ich kann wegen der Kinder nicht. Es-, das ist das Problem da, finanziell bei uns. (...)“ (Frau Jusic)

Frau Jusic muss auf die Hilfe ihres Ehemannes vollkommen verzichten, denn die Krankheit verhindert jegliche Aufgabenübernahme. Die Mutter möchte arbeiten gehen sowie ihrem Mann, wie sie an anderer Stelle berichtet, bei der Arbeitssuche behilflich sein. Frau Jusic hat somit die alleinige Verantwortung für alle Aufgaben und Arbeiten, die in der Familie anfallen. Eine Arbeitsteilung ist aufgrund der Erkrankung des Vaters nicht möglich und führt die Familie in eine äußerst prekäre finanzielle Lage und zu einer Überforderung der Mutter. Auf die Frage, was für Frau Jusic die ideale Familie wäre, sagt sie, dass alles gleich bleiben sollte, nur dass sie sich vor allem die Erwerbstätigkeit des Vaters wünschen würde. Sie würde gerne zwei bis drei Stunden arbeiten, sich aber sonst um die Kinder kümmern wollen.

### **8.2.3 Partnerschaftliche Arbeitsteilung (n=1)**

In einem Fall kann die Arbeits- und Aufgabenteilung zwischen Mutter und Vater als partnerschaftlich charakterisiert werden. Familie Günes stellt im Sample die einzige Familie dar, bei der beide Eltern studieren und bei der die einzelnen Aufgaben wie Berufstätigkeit, Hausarbeit und Kindererziehung nicht ausschließlich in den Zuständigkeitsbereich eines Elternteils fallen. Eine partnerschaftliche Arbeitsteilung heißt nicht, dass alle Aufgaben immer und gleichermaßen zwischen beiden Elternteilen aufgeteilt werden, sondern vielmehr, dass die Zuständigkeiten nicht als starr betrachtet werden und eine gewisse Flexibilität in Bezug auf die anfallenden Aufgaben praktiziert wird. Die Aufgabenteilung ergibt sich aus der Sicht von Frau Günes aus den „Familienwerten“:

„Es kommt drauf an, was für Werte die Familie vertritt. Also ich finde, wir finden das beide sehr wichtig, dass jede Familie ihre eigenen Werte haben soll. Also es geht unabhängig jetzt von diesen kulturellen

Werten. Ehm, dementsprechend ergibt sich automatisch eine Rollenverteilung, also es ist jetzt nicht so, dass es bei uns so diese klassische Rollenverteilung gibt, vielleicht also, ich bin für's Kochen zuständig, er ist für's Geldverdienen zuständig. Das nicht, aber ehm bei uns gibt es schon so ne Aufteilung zum Beispiel, ich bin mehr so diejenige, die mit den Kindern mehr schmust und die so ein bisschen ehm dieses Ruhige heranzuführt und mein Mann ist so ein bisschen derjenige, der so die sportliche Aktivität in die Familie bringt. Er ist selber Sportler, er tobt mit den Kindern auch schon mal, spielt mit der Kleinen Fußball oder halt so dieses Zuwerfen und so. Also diesen Part übernimmt er dann und dann je nach dem was für Werte dann die Familie hat, wobei da-, kann-, muss es nicht unbedingt so ne Aufteilung geben. Aber man muss sich als Eltern klar werden, was möchte ich meinem Kind mitgeben, welche Werte soll das Kind mitkriegen und das ist auch ganz wichtig. (...)" (Frau Günes)

Die „Rollenverteilung“ resultiert aus den Werten, die die Familie vertritt bzw. die Eltern den Kindern vermitteln wollen. Familienwerte spiegeln das wider, was den Eltern wichtig ist. Familienwerte werden auch aus den Vorlieben der Eltern abgeleitet und knüpfen an ihre Persönlichkeitsmerkmale an (der Vater ist „Sportler“ und bringt somit die „sportlichen Aktivitäten in die Familie“). An den Beispielen, die Frau Günes anbringt wird deutlich, dass sich auch hier geschlechtsspezifische Stereotype finden lassen: die Mutter ist somit diejenige, die das „Ruhige“ in die Familie bringt und die körperliche Nähe wie „Schmusen“ betont, der Vater wird als der Aktive und Sportliche beschrieben. Im Vergleich zu den Eltern jedoch, die eine traditionelle Arbeitsteilung praktizieren und befürworten, dienen diese geschlechtsspezifischen Stereotype nicht als Begründungsmuster für die Arbeitsteilung, diese Verbindung wird von den Eltern mit einer partnerschaftlichen Aufgabenteilung nicht hergestellt. Frau Günes „schmust“ mit ihren Kindern, weil sie „körperliche Nähe“ als einen Wert ansieht, den sie vermitteln möchte und nicht, weil sie denkt, dass sie als Frau diese Aufgabe ‚besser‘ erfüllen kann und somit dafür zuständig wird. Familienwerte als Begründungsmuster für die Aufgabenteilung zwischen Mutter und Vater erlauben mehr Flexibilität in der Aufgabenteilung und -übernahme, weil sie nicht in Zuschreibungen von Zuständigkeiten für jeweils Mutter oder Vater münden, sondern als gemeinsame Zuständigkeit angesehen werden. Das folgende Zitat verdeutlicht diese ‚Flexibilität‘:

„Ja und dann haben wir unser Abendritual, jemand liest ihr [der Tochter] was vor, singt ihr was vor, dann erzählt sie noch so ein bisschen, dann wird geschlafen. Und das ist dann halt, je nach dem, wenn er [der Vater] zu müde ist, mach ich das, wenn ich zu müde bin, macht er das. Ehm manchmal darf sie auch selber bestimmen, wer sie ins Bett bringen soll. Das ist halt, je nach dem. Und in der Zeit kümmert sich der andere dann um Oguz [den Sohn] (...)" (Frau Günes)

Die Entscheidung darüber, wer zuständig ist, die Tochter ins Bett zu bringen, wird von den Eltern spontan und unter Berücksichtigung der ‚Tagesform‘ von Mutter und Vater gefällt. Ist der eine zu müde, so erledigt es der andere. Dem Elternteil, der sich nicht um die Tochter kümmert, fällt in der Zwischenzeit jedoch eine andere Aufgabe zu, nämlich die Versorgung des Sohnes. Die Eltern nehmen in der Aufgabenteilung Rücksicht aufeinander und es beste-

hen Handlungsspielräume, die jedoch nicht dazu führen, dass ein Elternteil alleinzuständig wird. Die Rücksicht besteht darin, dass über die Aufgabe, die den Eltern mehr Energie abverlangt, alltäglich verhandelt wird.

### 8.3 Anknüpfungspunkte für die Familienbildung: Rekonstruktion von Lern- und Bildungsthematiken

Die Aufgaben- und Arbeitsteilung ist ein Bereich familialer Interaktion, der durch vielfältige Konflikte gekennzeichnet ist. Für die meisten Eltern geht der Übergang zur Elternschaft mit einem Traditionalisierungseffekt einher. Dieser Traditionalisierungseffekt kann durch die Ergebnisse dieser Studie differenziert betrachtet werden, weil die kognitiven Schemata der Eltern mit einbezogen werden – die sich in spezifischen Ausprägungen von geschlechtsspezifischen Stereotypen zeigen – und die damit in Zusammenhang stehenden Konfliktthematiken aufgezeigt werden können. Durch einen Typus, der herausgearbeitet wurde, konnte zudem verdeutlicht werden, unter welchen Bedingungen eine partnerschaftliche Arbeitsteilung erfolgt.

Unterschieden wurden drei Typen: 1. Traditionelle Arbeitsteilung mit einer teilweise verstärkten Einbeziehung des Vaters in Kindererziehung, 2. ‚Durcheinandergeratene‘ traditionelle Arbeitsteilung und 3. Partnerschaftliche Arbeitsteilung. Die der Typenbildung zugrunde liegenden Merkmale sind die ‚Ausprägung stereotyper Vorstellungen‘ sowie das ‚Vorhandensein von Ressourcen‘, die die Umsetzung der Idealvorstellungen ermöglichen bzw. verhindern können. Tabelle 11 gibt einen Überblick über die Merkmale der drei gebildeten Typen mit den jeweiligen Konfliktthematiken, die sich auf unterschiedlichen Konfliktebenen abspielen, sowie die darauf bezogenen möglichen Lern- und Bildungsthematiken.

Tab. 11: Typenspezifische Konfliktthematiken sowie Lern- und Bildungsthematiken innerhalb der Kategorie ‚Aufgaben- und Arbeitsteilung‘

| <b>Typ 1: Traditionelle Arbeitsteilung mit einer teilweise verstärkten Beteiligung des Vaters an Kindererziehung</b>   |  |   |
|--|--|---|
| <b>Merkmale</b>  | <b>Konfliktebene und Konfliktthematik</b>  | <b>Typenspezifische Lern- und Bildungsthematiken</b>  |
| 1. Ressourcen zur Umsetzung von Idealvorstellungen vorhanden<br><br>2. Geschlechtsspezifische Stereotype stark ausgeprägt<br>- Keine Infragestellung der Zuständigkeit für Erwerbs- und Hausarbeit | <i>Individueller K.:</i><br>- Mütterlicher Frust aufgrund mangelnder Anerkennung der Mutterrolle; Einbußen an Selbständigkeit; Überforderung<br><i>Struktureller K.:</i> | <i>BT:</i><br>- Anerkennung in der traditionellen Mutterrolle einfordern vs. traditionelle Mutterrolle grundsätzlich hinterfragen |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bereich der Kindererziehung als flexibles Handlungsfeld. Frauen und Männer wünschen sich stärkere Beteiligung des Vaters.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schwierige Vereinbarkeit von Familie und Beruf</li> </ul> <p><i>K. in Elterninteraktion:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ungeklärtes Maß der Beteiligung an Kindererziehung</li> </ul> <p><u>Mütter:</u> zwischen Ermunterungs- und Einschränkungstrategien</p> <p><u>Väter:</u> zwischen Kompetenzunsicherheit und Durchsetzungsvermögen gegenüber der Mutter</p>   | <p><i>BT:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maß der Beteiligung finden, das den Vorstellungen beider Elternteile entspricht</li> </ul> <p><i>LT:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vätern Wissen zur Pflege und Erziehung des Kindes vermitteln</li> </ul>  |
| <p><b>Typ 2: ‚Durcheinandergeratene‘ traditionelle Arbeitsteilung aufgrund der Krankheit eines Elternteils</b></p>   |  |   |
| <p>1. Ressourcen zur Umsetzung von Idealvorstellungen nicht vorhanden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erwerbslosigkeit beider Eltern</li> <li>- Krankheit</li> </ul> <p>2. Geschlechtsspezifische Stereotype stark ausgeprägt. In Krankheitsphasen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- wird traditionelle Rollenausübung zeitweise außer Kraft gesetzt</li> <li>- kommt es zu Alleinverantwortung des gesunden Elternteils</li> </ul> | <p><i>Struktureller K.:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeitslosigkeit, finanzielle Not</li> </ul> <p><i>Individueller K.:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leiden an unerfüllten Rollenidealen</li> </ul> <p><i>K. in Elterninteraktion:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rollen müssen flexibel angepasst werden</li> </ul> <p><i>Individueller K.:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Überforderung</li> </ul> | <p><i>BT:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auseinandersetzung mit Berufsperspektiven</li> </ul> <p><i>BT:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ‚Rollentausch‘ akzeptieren</li> <li>- Rollenumgestaltung</li> </ul> <p><i>LT:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entlastungsstrukturen schaffen</li> </ul> |
| <p><b>Typ 3: Partnerschaftliche Arbeitsteilung</b></p>   |  |   |
| <p>1. Ressourcen zur Umsetzung von Idealvorstellungen vorhanden</p> <p>2. Keine ausgeprägten geschlechtsspezifischen Stereotype</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zuständigkeit für Hausarbeit und Kindererziehung nicht starr zugeordnet; flexible Aufgabenteilung</li> <li>- Geschlechtsspezifische Stereotype werden in Familienwerte umgedeutet</li> </ul>  | <p><i>Keine Konflikte beschrieben</i></p>  | <p><i>BT:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ‚gerechtes‘ und ‚bedürfnisberücksichtigendes‘ Maß der Verteilung von Aufgaben finden</li> <li>- Umdeutungsprozesse unterstützen; Auseinandersetzung mit Familienwerten</li> </ul>  |

Beim ersten Typus handelt es sich um ein ‚Hausfrauenmodell‘. Geschlechtsspezifische Stereotype sind stark ausgeprägt und die Eltern leben eine traditionelle Arbeitsteilung, d.h. der Vater ist erwerbstätig und die Mutter bleibt zu Hause und kümmert sich um Kind/er und Haushalt. Die starke geschlechtsspezifische Orientierung wird durch Idealvorstellungen von einer ‚guten Mutter‘ und Idealentwürfen ‚guter Rahmenbedingungen für das Kind‘ (Mutter zu Hause beim Kind) sowie durch eigene (Kindheits-)Erfahrungen der Eltern erzeugt. Dieses kognitive Schema gepaart mit vorhandenen Ressourcen zur Verwirklichung dieses Ideals ermöglicht eine traditionelle Arbeitsteilung zwischen den Eltern. Diese Form der Arbeitsteilung geht jedoch keineswegs mit einer konfliktfreien Interaktion einher.

Der Typus ist zum einen dadurch gekennzeichnet, dass beide Eltern von der ‚besonderen‘ Rolle der Mutter für die Entwicklung des Kindes überzeugt sind. Die klare Zuordnung führt

jedoch nicht dazu, dass beide Eltern zufrieden sind. Aus der Sicht der Mütter ergeben sich Konflikte auf der individuellen Ebene; sie leiden am mangelnden Selbstwertgefühl aufgrund von Einbußen an Selbstständigkeit sowie der mangelnden Anerkennung durch den Mann. Die Alleinzuständigkeit für Haushalt und Kinder führt häufig auch zur Überforderung sowie mütterlichem Frust. Zusätzlich wird ein Konflikt auf der strukturellen Ebene genannt, nämlich die schlechten Bedingungen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Mögliche Bildungsthematik kann in diesem Zusammenhang die *Anerkennung in der traditionellen Mutterrolle einfordern* oder *traditionelle Mutterrolle grundsätzlich hinterfragen* sein. Als Bildungsthematik kann es deswegen konzipiert werden, weil diese Thematik auf die reflexive Auseinandersetzung zielt, nicht konkret inhaltlich bestimmbar ist und keinen bestimmten Ausgang fokussiert. Des Weiteren ist der erste Typus dadurch gekennzeichnet, dass sich entweder Mütter oder Väter eine stärkere Beteiligung des Vaters an Kindererziehung wünschen und diese auch einfordern. Hierbei kommt es zu Interaktionsproblemen zwischen den Eltern, da beide Handlungsstrategien zur Regelung des Maßes an Beteiligung anwenden, die sich widersprechen und zur Unzufriedenheit führen. Die Konfliktthematik bezieht sich auf das ungeklärte Maß der Beteiligung. Die Mütter versuchen den Vater sowohl zu ermuntern, sich aktiv an Kindererziehung zu beteiligen, als auch die Beteiligung zu verhindern. Die Väter sind mit der Schwierigkeit konfrontiert, sich gegenüber der Mutter durchzusetzen, gleichzeitig ziehen sie sich aus der Beteiligung aufgrund von Kompetenzunsicherheit heraus. Die Handlungsstrategien der Eltern stellen sich als ‚Suchbewegungen‘ nach dem für die Eltern ‚richtigen‘ Maß der Beteiligung des Vaters an Kindererziehung dar. Als Bildungsthematik kann hier formuliert werden: *Maß der Beteiligung finden, das den Vorstellungen beider Elternteile entspricht*. Diese Bildungsthematik bezieht sich auf Aushandlungsprozesse zwischen den Eltern und zielt auf eine Umgestaltung der elterlichen Interaktion. In Bezug auf diese Konfliktthematik kann zudem die Lernthematik *Vätern Wissen zur Pflege und Erziehung des Kindes vermitteln* formuliert werden.

Bei dem zweiten Typus sind traditionelle Stereotype stark ausgeprägt, die Eltern verfügen jedoch über keine Ressourcen, ihre Idealvorstellungen zu verwirklichen. Der Ressourcenmangel bezieht sich auf die Erwerbslosigkeit sowie den Gesundheitszustand der Eltern und drückt sich in dem strukturellen Konflikt der Arbeitslosigkeit sowie der finanziellen *Not* aus, der sich auf die Arbeitsteilung in der Familie auswirkt. Als Bildungsthematik kann hier *Auseinandersetzung mit Berufsperspektiven* genannt werden.

Ein wesentliches Merkmal dieses Typus ist, dass in Krankheitsphasen die traditionelle Rollenausübung außer Kraft gesetzt ist. Die Konfliktthematiken bezieht sich sowohl auf die individuelle als auch auf die Elternebene: Deutlich wird zum einen, dass die Eltern an den unerfüllten (traditionellen) Rollenidealen leiden. Zum zweiten kann es in Bezug auf die Interaktion zwischen den Eltern zu belastenden Situationen kommen, da Rollen flexibel umgestaltet werden müssen und diese Umgestaltung vom Ideal abweicht. *Rollentausch akzeptieren* und *Rollenumgestaltung* beziehen sich sowohl auf die praktische Umsetzung als auch emotionale Verarbeitung und können als Bildungsthematiken genannt werden.

Des Weiteren kommt es in Krankheitsphasen zu Alleinverantwortung des gesunden Elternteils für Haushalt und Kindererziehung. Die resultierende Konfliktthematik ist auf der individuellen Ebene zu verorten und ist durch das Problem der Überforderung des gesunden Elternteils gekennzeichnet. Die Lernthematik betrifft hier das Thema *Entlastungsstrukturen schaffen*.

Neben dem Trend zur traditionellen Aufgaben- und Arbeitsteilung gibt es auch alternative Entwürfe dazu. Der dritte Typus ‚Partnerschaftliche Arbeitsteilung‘, der ausschließlich von studierenden Eltern beschrieben wurde, ist durch eine flexible Aufgabenzuteilung gekennzeichnet, bei der die Zuständigkeit für Hausarbeit und Kindererziehung nicht in die Hauptverantwortung eines Elternteils fällt. Konflikte wurden von den Eltern nicht thematisiert. Die zufrieden stellende Aufgaben- und Arbeitsteilung ist im Zusammenhang mit einer elterlichen Interaktion zu betrachten, die auf ein ‚gerechtes‘ und ‚bedürfnisberücksichtigendes‘ Maß der *Verteilung von Aufgaben finden* zielt, die den Eltern ermöglicht, ihre Vorstellungen zu verwirklichen.

Ein weiteres Charakteristikum dieses Typus ist, dass die Eltern zwar über geschlechtsspezifische Stereotype verfügen, diese jedoch umdeuten, und zwar in Familienwerte. Familienwerte sind die Werte, die jeweils eine Familie für sich entwickelt und zwar auf der Grundlage dessen, was für sie besonders wichtig ist, konkret, was den Eltern wichtig ist, ihren Kindern zu vermitteln. Persönliche Vorlieben und Präferenzen der Eltern fließen in die Familienwerte ein. Als weitere Bildungsthematiken können hier *Umdeutungsprozesse unterstützen* sowie *Auseinandersetzung mit Familienwerten* genannt werden.

#### **8.4 Zusammenfassung**

Die meisten Eltern aus dem Sample praktizieren eine traditionelle Arbeitsteilung. Nach der Geburt des ersten Kindes stellen die Mütter ihre Erwerbstätigkeit – wenn sie einer Beschäftigung vorher nachgegangen sind – vollkommen ein und der Vater wird zum Vollzeit-

Alleinverdiener. Die Eltern planen diesen ‚Traditionalisierungsschub‘, wie ihn Fthenakis (2002) nennt, ein, denn die Eltern verfügen über ausgeprägte traditionelle Einstellungen. Der Bereich der Kindererziehung erfährt allerdings eine Erweiterung und ist in Bezug auf die Zuständigkeit nicht so eindeutig. Hier gibt es Tendenzen der Einbeziehung des Vaters in die Kindererziehung und Kinderpflege durch die Mutter sowie Versuche der Beteiligung des Vaters. Der Bereich der Kindererziehung stellt das eigentliche Konflikt- und Machtfeld der Eltern dar und nicht so sehr die Arbeitsteilung in Bezug auf die Hausarbeit und Erwerbstätigkeit. Des Weiteren gibt es Eltern, die eine traditionelle Arbeitsteilung bevorzugen, jedoch diese aufgrund der Erkrankung eines Elternteils (zeitweise) nicht praktizieren können. Die Rollen sind für die Eltern hier im gewissen Sinne ‚durcheinander geraten‘. Schließlich wurde eine partnerschaftliche Arbeitsteilung beschrieben. Kennzeichnend ist hierbei, dass es keine starren Zuständigkeiten für Aufgaben zwischen den Eltern gibt. Als Begründungsmuster für diese Arbeitsteilung dienen nicht stereotype Rollenzuschreibungen, sondern „Familienwerte“, die die Aufgaben von Mutter und Vater vorgeben.

Bei den Eltern mit traditioneller Arbeitsteilung wurde deutlich, dass trotz traditionellen Einstellungen und entsprechender Umsetzung die Mütter eine starke Unzufriedenheit aufgrund mangelnder Anerkennung ausdrücken, ohne diese explizit mit dem Partner zu kommunizieren. Bei diesen Müttern wurde ersichtlich, dass sich traditionelle Einstellungen zum Teil mit egalitären Einstellungen vermischen (und z.B. der Verzicht auf den Beruf bedauert wird). In Bezug darauf wurde eine Bildungsthematik formuliert, die sich auf die Reflektion der traditionellen Mutterrolle bezieht. Eine weitere Bildungsthematik fokussiert die elterliche Aushandlung eines Beteiligungsmaßes an Kindererziehung, da gerade dies bei den Eltern nicht geklärt ist und Konflikte verursacht.

Für Eltern, die aufgrund von Krankheit eine traditionelle Arbeitsteilung zeitweise nicht praktizieren, wurde unter anderem eine Bildungsthematik formuliert, die auf den Umgang mit Rollenumgestaltung und Rollentausch eingeht. Bei Eltern mit einer partnerschaftlichen Arbeitsteilung wurden Bildungsthematiken vorgeschlagen, die vor allem Umdeutungsprozesse der geschlechtsspezifischen Stereotype sowie die Ausbildung von Familienwerten fokussieren und damit eine egalitäre Aufgabenteilung begünstigen.

## 9. Erziehung in der Familie

### 9.1 Bisheriger Forschungsstand

Die Erziehungswissenschaft hat kaum ein eigenes pädagogisches Profil bei der Erforschung von Familie entwickelt (vgl. Liegele 2001: 509). Man kann somit nur bedingt von einer erziehungswissenschaftlichen Familienforschung sprechen und die Untersuchung von Erziehung in der Familie stellt eher ein Randphänomen dar. Überraschend ist diese Entwicklung insofern, als Familienerziehung ein zentraler Stellenwert in der pädagogischen Theorie und Praxis beigemessen wird. Diese Forschungslücke ist möglicherweise damit zu erklären, dass sich Erziehungswissenschaft vor allem im Kontext der Entstehung und Entwicklung pädagogischer Berufe und Institutionen etabliert und hauptsächlich professionelle Handlungsfelder fokussiert hat. Erst als Familien zu Adressaten pädagogischen Handelns wurden, z.B. im Rahmen von Familienbildung oder Erziehungsberatung, gewann die erziehungswissenschaftliche und sozialpädagogische Familienforschung zunehmend an Aufmerksamkeit. Obwohl inzwischen einzelne Aspekte des Erziehungsgeschehens in Familien untersucht wurden, fehlen umfassende systematische Analysen (vgl. ebd.).

Die Arbeit von Mollenhauer, Brumlik und Wudtke (1975) gilt bisher als der einzige theoretische Entwurf von Familienerziehung innerhalb der Erziehungswissenschaft (s. 2.1). Bereits Mollenhauer hat das mangelnde Interesse der Pädagogik an der Institution Familie und der Familienerziehung beklagt, und auch nach seiner Studie von 1975 folgten keine weiteren theoretischen Ansätze. Mögliche Gründe dafür sind, dass Erziehung zeitweise durch den Begriff der Sozialisation verdrängt wurde, und dass im Zusammenhang mit der Antipädagogik die Abschaffung der Erziehung diskutiert wurde (vgl. dazu Braunmühl 1976). Erst in den 1990er Jahren setzte eine verstärkte Auseinandersetzung mit Familie und Erziehung ein und es folgten empirische Analysen, die sich z.B. mit Fragen beschäftigten, wie Erziehung in der Familie praktiziert wird oder welche Rolle milieuspezifische Aspekte spielen. In diesem Zusammenhang wurden vor allem Erziehungsstile untersucht (vgl. Zinnecker/Silbereisen 1996; Büchner et al. 1996; Schmidtchen 1997).

Die Erziehungsstilforschung blickt inzwischen auf eine lange Forschungstradition zurück. Bekannt geworden ist vor allem der Ansatz des Psychologen Kurt Lewin, der 1939 den autoritären, demokratischen und Laisser-faire-Stil beschrieb. Der autoritäre Erziehungsstil ist durch



eine klare Entscheidungsgewalt der Eltern sowie durch direkte Kontrolle gekennzeichnet. Beim demokratischen Erziehungsstil wird Verantwortung auch den Kindern zugesprochen, sie werden dazu ermutigt, Entscheidungen selbständig zu treffen. Die Eltern üben zwar auch Kontrolle aus, Lob und Tadel werden gegenüber den Kindern jedoch begründet. Der Laissez-faire-Stil ist durch große Freiräume für die Kinder gekennzeichnet. Die Eltern üben kaum Kontrolle aus, Lob und Tadel sind kaum vorhanden und die Verantwortung für das Handeln wird den Kindern überlassen. Eine weitere populär gewordene Unterscheidung von Erziehungsstilen geht auf Baumrind (1966) zurück. Er spricht vom permissiven, autoritären und autoritativen Erziehungsstil. Der permissive Stil weist Parallelen zum Laissez-faire-Stil auf, der autoritäre ähnelt dem von Lewin beschriebenen. Der autoritative Stil kann mit dem demokratischen Stil verglichen werden, wobei bei dem autoritativen Stil stärker die elterliche Lenkung hervorgehoben wird.

Die Untersuchung von Erziehungsstilen hat gezeigt, dass ein bestimmter Erziehungsstil nicht als besser oder schlechter bezeichnet werden kann. Jeder der genannten Stile weist sowohl behütende, vernachlässigende als auch sorgende Elemente auf. Im Zusammenhang mit Individualisierung und Pluralisierung der Lebens- und Familienformen wird ein Wandel der Erziehungsstile konstatiert. Seit den 1970 Jahren gibt es Hinweise darauf, dass sich elterliche Erziehungswerte verändert haben. Während Pflicht- und Akzeptanzwerte wie Gehorsam und Unterordnung deutlich an Bedeutung eingebüßt haben, ist eine Zunahme an Selbstentfaltungswerten wie Unabhängigkeit und freiem Wille zu erkennen. Diese Veränderungen lassen sich mit der Formel ‚Aushandeln statt Gehorsam‘ beschreiben (vgl. Schneewind 2000: 191).

Die traditionelle Erziehungsstilforschung ging hauptsächlich von einem deterministischen Modell des Einflusses elterlicher Erziehungsbemühungen aus und versuchte durch die prototypische Beschreibung von Erziehungszielen die Auswirkungen auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung nachzuzeichnen (vgl. Schneewind 2000: 197). Diese vereinfachende Sichtweise wurde durch systemisch-kontextualistische Forschungsansätze abgelöst, bei denen Erziehung als ein reziproker Interaktionsprozess zwischen Elternperson und Kind angesehen wird und der Erziehungsprozess somit als gemeinsam gestaltet angesehen wird. Des Weiteren geht der systemisch-kontextualistische Ansatz davon aus, dass Erziehung als wechselseitiger Konstruktionsprozess in Wechselwirkung zu inner- und außerfamiliären sozio-materiellen Faktoren steht (vgl. Schneewind 2000: 198).

Familienerziehung kann jedoch nicht auf einen Erziehungsstil reduziert werden:

„Familienerziehung – verstanden als interaktives Geschehen (vgl. Mead 1991) zwischen Generationen – ist mehr als ein Erziehungsstil oder eine Erziehungspraxis. Welche Regeln von Kindern eingefordert werden und wie sie darauf antworten, ihre Freiräume gestalten und ein biografisches Selbst ausbilden, ist eingebettet in komplexe Interaktionen zwischen Generationen in einer zivilisationsgeschichtlichen Epoche (vgl. Elias 1976) mit ökonomischen, sozialen und kulturellen Strukturen.“ (Ecarius 2007: 145).

Diese Komplexität hat die Theorie von Mollenhauer, Brumlik und Wudtke (1975) versucht zu erfassen.

Erst in der jüngsten Zeit hat die Erziehungswissenschaft Anstrengungen unternommen, „die Familienforschung aus ihrem Schattendasein herauszuführen“ (Ecarius 2002). Neuere Untersuchungen zur Familienerziehung nehmen überwiegend die Perspektive der Kindheitsforschung ein und analysieren die Sicht der Heranwachsenden (vgl. Bois-Reymond et al. 1994; Kirchhöfer 1997; Büchner et al. 1996) oder es erfolgt eine Analyse von Kinderwelten aus Elternsicht (vgl. Fuhs 1999). Die erschienene Studie von Ecarius (2002) geht der Frage nach, wie Erziehung in der Familie zwischen jüngeren und älteren Generationen gestaltet wird und welchen Wandlungsprozessen sie unterliegt. Hier wird ein Wandel vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt beschrieben.

Im Weiteren stellt Ecarius (2007) eine theoretische Konzeption von Familienerziehung vor, in der der Versuch unternommen wird, konkrete Lebensformen und Erziehungsstile von Familien in historischen Zeiträumen zu analysieren. Die Untersuchung familialer Erziehung ist ein komplexes Unterfangen, weil Familienerziehung sich stets im Spannungsfeld von individuellen Interessen sowie historischen und gesellschaftlichen Strukturen bewegt. Ausgehend von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen und Strukturen sozialer Ungleichheit, die sich auf die Familieninteraktion und Familienerziehung auswirken, müssen unterschiedliche Aspekte in einer theoretischen Konzeption berücksichtigt werden. Neben *intergenerativen Interaktionsmustern* wird *soziale Zeit und Biografie* thematisiert. Obwohl Familienerziehung als konkrete Handlung und Interaktion zwischen Erzieher und der zu erziehenden Person häufig in der gegenwärtigen Situation betrachtet wird, muss doch bedacht werden, dass in diese Situation Erfahrungen, Lern- und Bildungsprozesse des bis dahin gesammelten biografischen Wissens mit einfließen (vgl. Ecarius 2007: 147). Des Weiteren werden in der Konzeption *Familienthemen* sowie *Beziehungsstrukturen und Inhalte von Erziehung* einbezogen. In Erziehungsprozessen werden Familienthemen und spezifische familiäre Erfahrungen häufig als spezielle Aufgabe an die jüngere Generation weitergegeben. Es handelt sich dabei um im In-

teraktionsprozess zwischen den Generationen entstandene habitualisierte Sinn- und Handlungsstrukturen, die das Denken, Handeln, Fühlen sowie Lernprozesse beeinflussen. Die konkrete Erziehungsinteraktion kann nach der Beziehungsstruktur der Erziehung und nach den Inhalten der Erziehung unterschieden werden. Die Struktur ist durch das familiäre Generationengefüge, die ambivalente Beziehungsstruktur von Nähe und Distanz, durch symmetrische und asymmetrische Machtbalance sowie durch die jeweilige Position in der Generationenbeziehung zu beschreiben. Ecarius weist auch darauf hin, dass Familienerziehung nicht ohne die Berücksichtigung von familialen Beziehungsstrukturen zu analysieren sei (vgl. 2007: 153). Hierbei gilt auch, dass „Elternschaft [...] auch nicht als beendet gelten (kann), wenn Erziehungsverhältnisse wortreich aufgekündigt werden“ (vgl. ebd.: 148) und sowohl gelungene als auch misslungene Erziehungsmuster gleichermaßen Berücksichtigung finden müssen. Als Inhalte von Erziehung werden Erziehungsregeln, die Vorstellung vom Subjekt, Lern- und Bildungsanforderungen sowie die Gestaltungsräume in Bezug auf Familie und Freizeit genannt (vgl. Ecarius 2002: 148).

Die Untersuchung von Familienerziehung wurde bisher unzureichend auf den Übergang zur Elternschaft bezogen. Dominant sind Analysen zum Wandel von Erziehungseinstellungen und Erziehungsstilen, die unterschiedliche Kohorten bzw. Generationen fokussieren. Welche Rolle Erziehung bei Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern einnimmt, wurde auch in Studien zum Übergang zur Elternschaft vernachlässigt.

## **9.2 Ergebnisse der Studie**

Nahezu alle befragten Eltern thematisierten im Verlauf des Interviews, wenn auch im unterschiedlichen Ausmaß, verschiedene Aspekte des Erziehungsalltags – mit Ausnahme des Vaters, der keinen Kontakt zu seiner Tochter hat –, obwohl im Leitfaden keine direkten Fragen zur Erziehung des Kindes vorhanden waren. Erziehung wurde in unterschiedlichen Zusammenhängen thematisiert: in Beschreibungen des Alltags und den darin gesammelten Erfahrungen und Herausforderungen mit dem Kind/den Kindern, im Kontext der Thematisierung von Geschwisterkonstellationen oder der Inanspruchnahme von Familienbildungsangeboten. Die Ausführungen der Eltern rund um das Thema Erziehung variieren stark in dem Grad ihrer Komplexität. Während in manchen Interviews Erziehung eher als ein Randthema erscheint, wird es von anderen Eltern ausführlich und in unterschiedlichen Zusammenhängen thematisiert. Der Kodierungsprozess führte zur Bildung von drei Subkategorien, die im Folgenden vorgestellt werden.

Als erstes können Faktoren beschrieben, die die Entwicklung von Erziehungseinstellungen beeinflussen (9.2.1). Dieser Themenaspekt wird synoptisch analysiert, weil das Datenmaterial diesbezüglich nicht die hinreichende Komplexität zur Typenbildung aufweist. Zum zweiten werden die Erziehungsvorstellungen von Eltern sowie das beschriebene Erziehungsverhalten analysiert. Hierbei wurde eine Typenbildung vorgenommen, bei der unterschiedliche Erziehungsziele, Erziehungsmittel sowie Lebenseinstellungen der Eltern – die die Erziehungsvorstellungen und das Erziehungsverhalten beeinflussen – unterschieden wurden (9.2.2). Zum dritten hat sich die elterliche Sicht auf das Kind als relevante Facette im Erziehungsprozess herausgestellt. Auch hier konnten unterschiedliche Typen beschrieben werden (9.2.3).

### **9.2.1 Zur Entwicklung von Erziehungseinstellungen**

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie Eltern Erziehungseinstellungen entwickeln und welche Faktoren die Erziehungseinstellungen beeinflussen. Bei der Darstellung handelt es sich um keine Typisierung, sondern um eine Zusammenstellung relevanter Thematiken. Anhand des Materials wird deutlich, dass Eltern zum einen auf biographisches Wissen zurückgreifen, um ihre Erziehungsvorstellungen zu schärfen und zu reflektieren. Hierbei nehmen Eltern Bezug auf ihre Erfahrungen in der Herkunftsfamilie, auf die *selbst erlebte Erziehung*. Auch die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen im *Herkunftsland* von Eltern mit Migrationshintergrund dient als Reflektionsfolie über Erziehung. Beide Aspekte – sowohl die selbst erlebte Erziehung als auch die Erfahrungen im Herkunftsland – können eng miteinander verwoben sein, weil die Erfahrungen mit den eigenen Eltern gleichzeitig auf die Erfahrung mit der Herkunftskultur verweisen; entweder weil die Eltern als Kinder nicht in Deutschland lebten oder weil die Großelterngeneration kulturell begründetes Erfahrungswissen an die jüngere Generation weitertransportiert.

Eltern mit mehr als einem Kind verfügen bereits über Erfahrungen als Eltern und Erziehungspersonen, wenn ein weiteres Geschwisterkind hinzukommt. Eine erweiterte *Geschwisterkonstellation* kann jedoch dazu beitragen, dass sich Eltern mit Erziehungseinstellungen erneut auseinandersetzen und ihre bisherigen Einstellungen ein Stück weit revidieren. Des Weiteren können *Medien* Erziehungseinstellungen von Eltern beeinflussen.

Die hier genannten Einflussfaktoren können den Eltern als Orientierungshilfe dienen, sie bergen jedoch auch das Potenzial in sich, Verwirrung zu stiften sowie Ambivalenzen und wider-

sprüchliche Begründungszusammenhänge zu erzeugen. Im Folgenden wird anhand von Beispielen dargestellt, wie diese Faktoren, in die Erziehungseinstellungen von Eltern einließen.

### **9.2.1.1 Selbst erlebte Erziehung bzw. Erfahrungen in der Herkunftsfamilie**

Die Erziehungseinstellungen von Eltern werden auch vor dem Hintergrund der Reflexion der selbst erlebten Erziehung erzeugt. Die Reflexion kann eine orientierende und erleichternde Funktion haben:

„(...) man eh (lässt sich) die eigene Erziehung so so Revue passieren und sach mal, o.k., das war vielleicht-, haben meine Eltern nicht ganz so gut gemacht. Zu streng. Das war aber zu Larifari, und so, ich denke, aus mir ist was geworden, meine Eltern haben's auch nicht richtig gemacht. Ich werd's vielleicht auch nicht alles richtig machen, aber (was ich versuchen soll) das Niveau dahin zu halten, dass meinem Kind gut geht (...)“ (Herr Wojcik)

Die Orientierung besteht darin, dass Erziehungsstrategien der eigenen Eltern bewertet werden und eine Positionierung dazu vorgenommen wird. Das Heranziehen der eigenen Erfahrung führt beim Herrn Wojcik zu der Herausbildung der Vorstellung darüber, was als „streng“ oder „Larifari“ zu gelten hat. Erleichternd ist die Reflexion insofern, als Druck und hohe Erwartungen an die Erziehungsaufgabe entschärft werden können: Auch wenn man als Eltern nicht alles „richtig“ macht, kann aus den Kindern etwas werden.

Die Reflexion über die eigene Erziehung und Erfahrungen in der Familie können Vorstellungen über das Erreichen bestimmter Erziehungsziele prägen. Herr Aydin, für den das Erziehungsziel ‚Selbständigkeit‘ und ‚Unabhängigkeit‘ der Kinder von Bedeutung ist, erläutert im folgenden Beispiel, was dazu beigetragen hat, dass er selbst selbständig wurde:

„(...) bei meiner Familie ist es zum Beispiel so, ich bin bisschen anders erzogen worden von meinen Eltern [als seine Frau]. Meine Mutter hat mich mit 40 Tagen bei einer Pflegefamilie abgegeben, obwohl die hier gelebt haben, aber die waren arbeiten, berufstätig beide. Hin und her, das ist eigentlich auch doof, aber auf der anderen Seite, ich bin nicht so anhänglich an meine Mutter, zum Beispiel.“ (Herr Aydin)

Das Wissen des Vaters, dass er als Säugling nicht rund um die Uhr von seiner Mutter betreut wurde, führt bei Herrn Aydin zu der Annahme, dass die vorübergehende Trennung seine Selbständigkeit gefördert hat; er ist „nicht so anhänglich“. Die Reflexion hat hier die Funktion, einen sinnvollen Begründungszusammenhang für das Erziehungshandeln zu erzeugen. Zudem versucht der Vater damit, seine Erziehungsvorstellungen gegenüber denen seiner Frau durchzusetzen.

### 9.2.1.2 Herkunftsland

Der Bezug zum Herkunftsland bzw. zur Herkunftskultur im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit Erziehungsvorstellungen wird ebenfalls von Herrn Wojcik und seiner Lebensgefährtin sowie von dem Ehepaar Aydin thematisiert. Am Beispiel von Herrn Wojcik und seiner Lebensgefährtin wird nun gezeigt, wie die Erfahrungen im Herkunftsland in die Erziehungsvorstellungen von Eltern einfließen können. In dem Paarinterview wird deutlich, dass der kulturelle Hintergrund der Eltern als Orientierung für die eigenen Erziehungspraktiken dient. Orientierung wird zunächst durch den Vergleich beider (Erziehungs-) Kulturen hergestellt sowie durch die damit einhergehende Bewertung:

„Und wegen Erziehung, auch möchte ich auch was sagen, weil ja, wir leben in Deutschland und in Deutschland ist bisschen anders als-. Wir kommen aus Polen und da eh ist die-, sieht das bisschen anders aus. Also da ist bisschen strenger. Also hier in Deutschland- (...) Die deutschen Kinder, die dürfen alles, in Deutschland. (...) also ich mache mit-, wir machen mit Johannes [dem gemeinsamen Sohn] bisschen anders. Er muss Grenze kennen und gibt's Sachen, wo er überhaupt nicht kann, darf und er muss es verstehen und da hat er bis jetzt alles richtig so gelernt.“ (Frau Kowalski)

Der Vergleich der polnischen und deutschen Erziehungspraktiken, abgeleitet aus Erinnerungen im Herkunftsland und Beobachtungen von Kindern in der Umgebung, mündet in einer Abwertung der deutschen Erziehungskultur. Noch deutlicher wird es am folgenden Zitat:

Mutter: „Was die Kinder hier [in Deutschland] alles sich erlauben, echt. Das ist- . (lacht laut). \*Ja, die haben zu gut!\* (lachend).  
Vater: Da denk ich mir nur, die armen Verkäufer, die müssen's (...) Ordnung halten müssen auch für ihren Chef, ne? Da ist was umgeschmissen worden, da ist was zu Bruche gegangen. Natürlich, ne?  
Mutter: Das ist unglaublich.“ (Frau Kowalski und Herr Wojcik)

Die Bewertung mündet in einer Polarisierung beider Kulturen und in einer feindseligen Haltung gegenüber dem Verhalten „deutscher Kinder“. Es wird deutlich, dass die Eltern sich mit der Herkunftskultur bzw. den Erziehungspraktiken, die sie dem Herkunftsland zuschreiben, zum Teil identifizieren. Herr Wojcik sagt an anderer Stelle, es gibt „kleine Sachen, die wir dann (...) wie diese alten Polen haben“. Gemeint sind gemeinsame Mahlzeiten und Familientreffen am Sonntag, die auch dann durchgeführt werden, „wenn's nicht jedem passt“. Wenn der Vater von „kleinen Sachen“ spricht, wird deutlich, dass nicht alles übernommen wird. Der Vergleich und die Bewertung beider Erziehungskulturen sowie die Identifikation mit der Herkunftskultur bieten für die Eltern scheinbar eine Orientierung, weil dadurch Werte, Erziehungsziele und Handlungsanweisungen abgeleitet werden (z.B. Zusammenhalt der Familie stärken, nicht so lasch erziehen, Respekt vor Erwachsenen, Grenzen ziehen). Die Eltern polarisieren stark und werten die deutsche Erziehungskultur ab. Fraglich bleibt, ob es tatsächlich

um kulturelle Unterschiede geht, oder vielmehr um Orientierungshilfen. Das Heranziehen des Herkunftslandes geht auch mit einer widersprüchlichen Argumentation einher, die Eltern können ihre ‚kulturelle Orientierungslogik‘ nicht aufrechterhalten. Als Frau Kowalski ihre Meinung äußert, dass deutsche Kinder alles dürfen, erwidert daraufhin ihr Lebensgefährte: „nicht die deutschen Kinder, sondern die in Deutschland lebenden. Sag mal so.“. Damit würde allerdings auch ihr Sohn zu dieser Gruppe von Kindern gehören. Die Eltern suchen nach Erklärungen für die Unterschiede in Erziehungspraktiken und versuchen diese kulturell zu begründen. Die Bestimmung der „kulturellen Gruppe“ ist jedoch schwierig und widersprüchlich. Der Widerspruch wird augenfällig und schließlich auch offen gelegt: „wenn wir ehrlich sind (...) nicht nur die in Deutschland lebenden Kinder, sondern auch (...) unsere Familien, sind die Kinder auch anders“. Der Vater gesteht hier ein, dass auch innerhalb der (polnischen) Verwandtschaft sich die Kinder unterschiedlich verhalten und Unterschiede in Bezug auf Erziehungsvorstellungen bestehen. Die kulturell geleitete Argumentation sorgt somit auch für eine gewisse Verwirrung. Diese besteht darin, dass kulturelle Unterschiede herauskristallisiert werden, ihnen eine hohe Bedeutung beigemessen wird, sie zudem emotional aufgeladen sind, diese jedoch nicht einer Kultur klar zugeordnet werden können. Der Bezug zum Herkunftsland bzw. zur Herkunftskultur bietet den Eltern bei der Entwicklung von Erziehungsvorstellungen zum einen Orientierung, zum anderen erzeugt es widersprüchliche Argumentationszusammenhänge, die sich wiederum wenig als Orientierungshilfe eignen.

### **9.2.1.3 Geschwisterkonstellation**

Die Geburt eines weiteren Geschwisterkindes kann die Erziehungsvorstellungen sowie die Erziehungspraktiken von Eltern verändern. Bei Familie Aydin hat die Geburt des zweiten Kindes eine Wende im Erziehungsdenken hervorgerufen. Das Erziehungsverhalten gegenüber dem ersten Sohn wird von den Eltern mit der Geburt des zweiten Sohnes als „falsch“ eingeschätzt, weil die Eltern übertrieben fürsorglich erziehen und dadurch selbst stark eingeschränkt werden (z.B. gar nicht mehr ausgehen können). Diese Überfürsorge können sie gegenüber dem zweiten Sohn gar nicht mehr leisten, weil nun zwei Kinder versorgt werden müssen. Die Eltern verändern ihr Erziehungsverhalten gegenüber dem zweiten Sohn, sie sind viel gelassener als beim ersten Kind:

„Wie oft wir in Krankenhäuser waren nachts, wie oft wir unnötig bei Ärzten waren und oh der schreit und weint und ist das denn normal und ist das denn-? Und bei dem Levent [dem zweiten Sohn] gar nicht, ne? Bis jetzt. Viel ruhiger alles, wenn er mal weint, dann lass ich ihn weinen. Dann weint er halt, ne? Das ist für das Kind aber besser. Jetzt haben wir uns den Erkan [der Erstgeborene] so anerzogen, der hat noch keine Nacht durchgeschlafen und er schläft nachts immer noch mit uns. Wir müssen nur bei ihm in Zim-

mer sein und dann schläft er erst ein. Werden wir bei Levent bestimmt nicht so haben, bei dem Zweiten. Das sind dann die Vorteile halt alles, wenn man dann bisschen mehr Erfahrung hat, dann geht man ganz anders mit um.“ (Herr Aydin)

Die Geburt des zweiten Sohnes und die damit einhergehenden Umstände, wie z.B. die knappe Zeit, haben bei den Eltern Reflexionsprozesse in Bezug auf die Erziehung ausgelöst. Sie verändern das Erziehungsverhalten gegenüber dem zweiten Sohn, weil das bisherige Erziehungskonzept mit zwei Kindern nicht mehr funktioniert. Das Verhalten gegenüber dem ersten Sohn können sie jedoch nicht sofort verändern, auch wenn sie es als „falsch“ erachten. Sie haben es dem Kind „so anezogen“ und können selbst ihre Haltung gegenüber dem Sohn nicht von einem Tag auf den anderen ändern.

#### **9.2.1.4 Medien**

Im Zusammenhang mit Erziehungseinstellungen wurden von Eltern Printmedien, das Internet sowie das Fernsehen thematisiert. Eltern greifen auf Zeitschriften und Internet zurück, um sich über Erziehungsthemen zu informieren, sie suchen in diesen Medien auch Rat, wenn sie vor bestimmten Erziehungsschwierigkeiten stehen. Das Lesen wird jedoch von den Eltern als wenig hilfreich beschrieben, konkrete Erziehungsfragen können dadurch nicht gelöst werden. Frau Günes beschreibt im folgenden Zitat, warum diese Ratschläge nur wenig brauchbar sind. Die Mutter bezieht sich hier auf die Problematik des Umgangs mit der Trotzphase des Kindes und konkret auf die Situation, wie man sich als Eltern zu verhalten hat, wenn das Kind im Supermarkt nicht das bekommt, was es will und daraufhin anfängt zu schreien.

„(...) weil man liest ja unheimlich- also man liest ja auch sehr viel. Aber das ist voll verschieden, die einen sagen über völlige Ignoranz bis totales Unterdrücken ist sind alle Meinungen vertreten und irgendwann ist man als Eltern überfordert, sich das Richtige rauszusuchen.“ (Frau Günes)

Die Vielfalt an Ratschlägen, die den Eltern durch das Lesen zukommt, ist überfordernd und verwirrend. Den Eltern fällt es schwer, sich „das Richtige rauszusuchen“, so dass sie sich von diesen Medien eher distanzieren. Auch Herr Aydin betrachtet Elternzeitschriften mit Skepsis:

„(...) zum Beispiel es gibt auch so Zeitschriften. Eltern, das, dies. (...) Und da sind Tipps drin, ne? Es sind auch bestimmt sehr hilfreiche Tipps, aber bestimmt so zum Beispiel, wenn es jetzt um Ernährung geht oder Nahrung oder wenn es um Krankheiten geht, ne? Was man da machen sollte, dann sage ich auch, ne? Ich hab zu Beispiel, wir sind auch irgendwie aufgewachsen und unsere Eltern hatten auch keine Literatur, das weiß ich. Sondern haben die uns auch auf die Welt gesetzt (...) weil wenn man sich bisschen zu viel liest und zu viel verrückt macht, hat man auch nix davon.“ (Herr Aydin)



Die Eltern sammeln die Erfahrung, dass Zeitschriften für Eltern zwar interessante Informationen beinhalten, für sie jedoch kaum zu gebrauchen sind. Sehr positiv äußert sich Frau Aydin hingegen über den Elternbrief, der durch das Amt für Kinder, Jugendliche und Familien versendet wird:

„Was ich ganz toll finde, sind diese Elternbriefe, ne? Die von der Stadt kommen, die sind wirklich. Da denk ich mal immer, mein Gott woher wissen die, dass das bei uns gerade so ist? Ehrlich! Das passt immer genau!“ (Frau Aydin)

Neben der enormen Vielfalt an Zeitschriften für Eltern wird der Elternbrief als ein Medium beschrieben, das genau die Situation der Familie trifft und darauf eingeht.

Das Fernsehen bzw. spezielle Sendungen wie die „Super-Nanny“ regen manche Eltern dazu an, über Erziehungsstrategien und -methoden nachzudenken. Das folgende Zitat ist ein Ausschnitt aus einer Diskussion zwischen Frau und Herrn Aydin über Bestrafungsmethoden, in die sich das Paar während des Interviews verwickelt. Die Mutter ist der Meinung, dass man ein Kind als Strafe nicht in ein Zimmer setzen und das Kind nicht alleine lassen sollte, während der Vater diese Methode befürwortet und auch dazu tendiert, dann die Tür hinter sich zuzumachen.

„ (...) wenn mein Kind älter ist, sagen wir jetzt mal als Beispiel zehn elf und er macht ganz großen Mist, dann kriegt er Hausarrest. Ja warum gibt's das denn? Du bleibst jetzt zwei Tage, du kommst nicht mehr raus, fertig. Nach der Schule machst deine Hausaufgaben dies und das, Computerverbot, Fernsehen gucken, Essen okay natürlich. Aber nicht mehr rausgehen, so. Ist das jetzt Einsperren? Nein, das ist eine erzieherische Maßnahme. Ne? Man sieht das bei Super-Nanny im Fernsehen, die Pädagogin da, diese für die Kinder. Was macht die denn? Sie macht einen Punkt aus in der Wohnung oder im Haus, so und dann stellt sie den dahin. Ja, aber das sind ältere Kinder, die da auch stehen bleiben und da bleibt er da sitzen. Das passt ihm ja auch nicht.“ (Herr Aydin)

Für Herrn Aydin bietet die Sendung eine Orientierung, die er als Diskussionsvorlage für die Gespräche mit seiner Frau nimmt. Das Paar ist sich über Erziehungsstrategien uneinig und Herr Aydin versucht seinen pädagogischen Standpunkt durch die Sendung zu untermauern. Für andere Eltern, wie z.B. Herrn Wojcik ist das Fernsehen mit seiner Darstellung von Familie eine Art Abschreckung und Negativbeispiel: „man sieht's ja oft genug, auch \*im Fernsehen\* (lachend), wie schief es laufen (...) kann“. Diese Darstellung bestärkt den Vater in seinen Erziehungsmethoden, die sehr das Grenzsetzen betonen, damit das Kind sich nicht negativ entwickelt und die Eltern gut mit dem Kind umgehen können (s. 9.2.2.3).

Bei der Entwicklung von Erziehungsvorstellungen und Erziehungsstrategien beziehen Eltern ihre Erfahrungen mit Medien mit ein. Die Eltern setzen sich mit den medial vermittelten Ratschlägen, Erziehungsmodellen und Familienbildern auseinander und benutzen diese als Reflexionsfolie über ihr eigenes Familienleben. Diese Auseinandersetzung hat unterschiedliche Facetten: Sie kann anregend sein und die Eltern in ihren Erziehungsvorstellungen bestärken, sie kann jedoch auch verwirrend und wenig sinnvoll sein.

### **9.2.2 Erziehungsvorstellungen und Erziehungsverhalten**

In sechs Fällen thematisierten Eltern ihre Erziehungsvorstellungen sowie ihr Erziehungsverhalten. Erziehungsvorstellungen sind Ideen über gelingende bzw. misslingende Erziehung und in ihnen drücken sich Einstellungen über ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Erziehung aus. Erziehungsverhalten bezieht sich hingegen auf die konkreten Verhaltensweisen der Eltern. Erziehungsvorstellungen und Erziehungsverhalten sind eng miteinander verwoben und beeinflussen sich gegenseitig.

Die Ergebnisse der Studie geben Einblick in das Erziehungsverhalten der Eltern, teilweise werden Begründungszusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten und den Erziehungseinstellungen deutlich. Für die Typenbildung haben sich zwei Merkmale als relevant herausgestellt; die ‚Zukunftsvorstellungen der Eltern‘ sowie das ‚Vorhandensein von Erziehungszielen‘. Die Zukunftsvorstellungen der Eltern haben ihren Ausgangspunkt in der aktuellen Lebenssituation. Vor dem Hintergrund der beruflichen, finanziellen sowie familiären Situation entwerfen die Eltern eine mehr optimistische bzw. pessimistische Sicht auf die Zukunft und entwickeln eine mehr positive bzw. negative Lebenshaltung. Sozioökonomische Faktoren spielen hierbei eine wichtige Rolle und zwar insofern, als sicheres Einkommen, hoher Bildungsstatus oder gute Berufschancen einen positiven Effekt auf die Einschätzung der Lebenssituation haben. Ein anderer wichtiger Faktor ist aber auch die Einschätzung der Partnerschaft. Unzufriedenheit in der Partnerschaft kann zu einer pessimistischen Einschätzung der Lebenssituation führen, vor allem dann, wenn eine Trennung erwogen wird. In der Analyse hat sich herausgestellt, dass sich die Einschätzung der zukünftigen Lebenssituation auf die Erziehungsvorstellungen und das aktuelle Erziehungsverhalten auswirken. Das Merkmal Vorhandensein von Erziehungszielen konnte in ‚unklare Vorstellungen über Erziehungsziele‘ sowie ‚klare Vorstellungen über Erziehungsziele‘ dimensionalisiert werden. Empirisch konnten drei Typen beschrieben werden (vgl. Tab. 12).

Tab. 12: Typenbildung zu Erziehungsvorstellungen und Erziehungsverhalten (n=6)<sup>33</sup>

|  | Zukunftsvorstellung der Eltern...              |  |
|--|--|--|
|  | optimistisch                                   | pessimistisch  |
| Unklare Vorstellungen über Erziehungsziele | -  | <b>Typ 1:</b> Unsicheres Erziehungsverhalten (n=3)                         |
| Klare Vorstellungen über Erziehungsziele   | <b>Typ 2:</b> Erziehung als Orientierung (n=1) | <b>Typ 3:</b> Erziehung als Verhinderung negativer Kindesentwicklung (n=2) |

### 9.2.2.1 Unsicheres Erziehungsverhalten (n=3)

In drei Fällen werden Unsicherheiten im Erziehungsverhalten thematisiert. Darunter finden sich Eltern, die über eine belastende Beziehung zum Partner bzw. zum Ex-Partner berichten. Konflikte über die ‚richtige Erziehung‘ können zu Partnerschaftskonflikten verursachen, gleichzeitig kann sich die konfliktbeladene Beziehung zwischen den Eltern auf die Erziehung der Kinder auswirken. Bei allein erziehenden Müttern ist die pessimistische Grundhaltung durch Überforderung, das Alleinsein und Konflikte, die im Zusammenhang mit dem Ex-Partner stehen, gekennzeichnet.

Eltern, die diesem Typus zugeordnet werden konnten, thematisieren unterschiedliche Facetten der Verunsicherung beim Umgang mit dem Kind. Gefühle der Überforderung spielen hierbei eine wichtige Rolle und ambivalentes Erziehungsverhalten kann eine Folge darstellen. Unsicheres Erziehungsverhalten kann auch im Zusammenhang mit hohen Ansprüchen an die Elternrolle gesehen werden. Vor allem bei der Erstelternschaft kann es aufgrund mangelnder Erfahrungen zu Unsicherheiten kommen. Die neugewordenen Eltern setzen sich unter Druck, weil sie das Beste für das Kind und alles richtig machen wollen. Diesem Anspruch können sie jedoch nicht gerecht werden: „Und vor allen Dingen du ha- ich habe ja immer den Anspruch immer alles richtig zu machen und alles auf einmal und am liebsten alles perfekt, ne? Aber das kann man ja gar nicht.“, so Frau Aydin. Die Mutter, aber auch der Vater sehen sich mit hohen Anforderungen konfrontiert, die Situation mit dem Kind wird zu einer Zerreißprobe mit einem hohen Überforderungspotenzial. Dabei handelt es sich nicht um einige Eingewöhnungswochen, sondern um einen länger andauernden Zustand. Herr Aydin resümiert: „(...) diese zwei Jahre haben mich richtig gealtert. Seelisch auch und auch so sag ich mal.“. Die Unsicherheit bei dem Umgang mit dem Kind führt auch zu Konflikten in der Partnerschaft:

<sup>33</sup> Berücksichtigt wurden nur die Eltern, die Erziehungsvorstellungen und Erziehungsverhalten thematisieren.

„ (...) und wenn er [der Sohn] jetzt (...) n Furz quer sitzen hat und dann weint oder so, dann denkt man oh man hat was falsch gemacht, dann haben wir uns in die Köpfe gekriegt, ich habe ihr Vorwürfe gemacht, sie hat mir Vorwürfe gemacht. Dann hat man gemerkt, oh Gott, ne? Was ist jetzt los hier, ne?“ (Herr Aydin)

Der Vater beschreibt hier, dass jede kleine Unmutsäußerung des Sohnes bei den Eltern nicht nur zu der Frage führte, ob sie etwas falsch gemacht haben, sondern auch in eine Suche nach dem Schuldigen mündete. Die hohe Anspruchshaltung der Eltern – mit dem Kind alles richtig machen zu wollen – liegt auch in einer spezifischen Deutung des kindlichen Verhaltens begründet. Herr Aydin beurteilt seine Deutungen im Nachhinein als übertrieben, es waren nur Kleinigkeiten („wenn er jetzt n Furz quer sitzen hat und dann weint“), die die Eltern verunsichert haben. Die Deutung des kindlichen Verhaltens ist durch eine Überfürsorge und Ängstlichkeit gekennzeichnet. Die Deutung, dass es dem Kind schlecht geht, ruft bei den Eltern eine Stressreaktion hervor. Sie versuchen, es dem Kind recht zu machen und kriegen sich dabei selbst „in die Köpfe“. Vor allem die Mutter fühlt sich durch das Kind, oder besser gesagt durch ihre Interpretation des kindlichen Verhaltens, unter Druck gesetzt:

„Oder ich weiß nicht, bin ne Ausnahme, ich weiß nicht, ich mach mir zu viel Gedanken. Also, also was kann ich noch machen für die Kinder? Und ich stehe jeden Tag auf, oh Gott was mache ich heute mit Erccan [dem erstgeborenem Sohn] damit sein Tag so gefüllt ist, also dass er nicht, dass ihm nicht langweilig ist, wenn ich ihn zum Beispiel im Sandkasten alleine sehe, tut er mir leid. Da möchte ich hingehen und mit ihm spielen, weil ich das nicht haben kann, dass er da alleine sitzt, ne? Auf der anderen Seite ist ja besser für ihn, wenn er sich alleine beschäftigen kann, aber ich kann's nicht haben.“ (Frau Aydin)

Das Verhalten der Mutter hat überbehütende Züge. Sie interpretiert das kindliche Verhalten in der Weise, dass sie stets das Gefühl hat, gebraucht zu werden. Frau Aydin ist bewusst, dass sie übertreibt, sie weiß, dass sie sich „zu viel Gedanken“ macht, sie kann ihr Verhalten jedoch nicht ändern. Die Mutter schlüpft in die Rolle der ‚Unterhalterin‘ – sie will nicht, dass sich ihr Sohn langweilt – und hat das Gefühl, jederzeit für das Kind verfügbar sein zu müssen, auch dann, wenn es nicht notwendig ist. Die Mutter ist sich jedoch nicht sicher, ob sich ihr Sohn auch ohne sie wohl fühlt, gleichzeitig weiß sie, dass es gut wäre, wenn sich der Sohn alleine beschäftigen könnte. Sie ist in einer Zwickmühle, die durch Unsicherheit, Stress und Druck gekennzeichnet ist.

Das unsichere Erziehungsverhalten ist durch mehrere Faktoren beeinflusst. So wird in dem Paarinterview deutlich, dass Persönlichkeitsmerkmale sowie biographische Erfahrungen von Herrn und Frau Aydin sowie die Auseinandersetzung mit diesen auf der Paarebene, eine Facette der Verunsicherung im Erziehungsverhalten darstellen. So beschreibt sich z.B. Frau Aydin selbst als ängstlich, sie sagt „Ich habe ja vor alles Angst. Vor Wasser, vor Fliegen (...)“.

Durch diese Angst fühlt sich der Vater eingeschränkt, weil die Mutter bestimmte Aktivitäten mit dem Sohn verhindern will (z.B. schwimmen gehen). Herr Aydin charakterisiert sich als „pingelig“, zudem sagt er, dass er schnell „gelangweilt“ ist. Frau Aydin fühlt sich durch ihren Mann unter Druck gesetzt, weil er ihr vorhält, dass sie mit dem Sohn – aufgrund ihrer Ängste – nur langweilige Sachen macht. Verständlich wird an diesem Beispiel, warum Frau Aydin denkt, dass dem Sohn vielleicht langweilig sein könnte. In dem Interview machen sich die Eltern gegenseitig Vorwürfe und es wird deutlich, dass sie sich in Bezug auf die Erziehung uneinig sind. Die Uneinigkeit zwischen den Eltern steigert die Unsicherheit und macht sie zum Teil handlungs- bzw. entscheidungsunfähig. Im folgenden Zitat wird solch eine Situation beschrieben. Frau Aydin erläutert an diesem Beispiel auch, warum sie sich den Austausch mit professionellen HelferInnen wünscht:

„Ja wo diese zum Beispiel mit diesen erzieherischen Maßnahmen. Was mache ich da? Zum Beispiel wir haben ein ganz großes Thema, eh Ercan [der Sohn] soll bestraft werden (...) Mein Mann sagt, ins Zimmer stecken, Tür zu. Und ich sage, auf keinen Fall Tür zu, weil dann fühlt er sich eingesperrt, ne? Und dann reden wir so lange darüber, dass wir das gar nicht machen dann. Und da, solche Sachen, also wo wir so fragen können, (...) also wie wäre das für das Kind, wenn wir die Tür zumachen oder wenn wir sie nicht zumachen, ne? Dann kommt er ja hinterher gerannt und das soll er ja dann eben nicht, weil dann fehlt wieder diese Konsequenz. Und ich hab ihn einmal da reingesetzt, kam er hinterher und dann hab ich ihn in den Arm genommen, ne? Vielleicht wenn ich die Tür zugemacht hätte, wäre er nicht hinterher gekommen. Also so was wäre vielleicht ne Hilfe, dass man mit seinen Erfahrungen dahin geht und Fragen stellt. Und dann Leute die jetzt aus psychologischer Sicht einen so was erklären können.“ (Frau Aydin)

Die Mutter beschreibt hier, dass die Uneinigkeit zwischen den Eltern über die ‚richtige‘ erzieherische Maßnahme dazu führt, dass die Eltern so lange darüber reden, bis sie dann gar nichts mehr machen, oder dass inkonsequentes Erziehungsverhalten entsteht. Frau Aydin wünscht sich jemanden, mit dem sie über diese Erziehungsunsicherheiten sprechen kann, um Handlungsfähigkeit zu erlangen.

Daneben wurde unsicheres Erziehungsverhalten bei zwei allein erziehenden Müttern deutlich, die ihre Lebenssituation als belastend erleben. Die Belastung ist im Kontext der Trennung vom Vater der Kinder zu sehen sowie den damit zusammenhängenden Konsequenzen, wie z.B. dem Gefühl des Alleinseins, der Alleinverantwortung oder dem problematischen Kontakt zum Ex-Partner und seinen Eltern. In die Erziehungssituation mischen sich dann enttäuschende Erfahrungen und Frust der Mütter mit ein, mit denen die Kinder konfrontiert werden. An einem Beispiel im Interview mit Frau Schulz kann man verdeutlichen, wie sich der Frust der Mutter – hier auf die Eltern des Ex-Freundes – in die Eltern-Kind-Interaktion mischt und in die Kommunikation mit den Kindern einfließt:

„Ne, auf seine Eltern [des Ex-Freundes], da ah, die brauchen sich auch nicht um ihn-. Die Mutter sagte mal, sobald Maurice [der ca. einjährige Sohn] sprechen kann, dann hole ich den mal ab, hat sie auch nicht gemacht. Irgendwie bin ich dann sauer so, ne? Okay und Marco [der 4-jährige Sohn] sagt, wenn er die einmal sieht im Monat oder einmal die Woche, ist klar, dann schenkt die im alles was er haben will, ne? Oh, sie ist die Liebste, ne? Ich so, ja doch, die ist sehr lieb, die schenkt dir schön viel. Meine Mutter, ne du, die also-, die Oma nein, ne? Die kocht dir ja nur was, das auch-, nicht so schön, ne? Das ist schön, dass es so schöne Geschenke-. Ah, versteht er noch nicht, ne? Aber dann dann bin ich so bisschen sauer, ne? (lacht) Und er [der Sohn] versteht das dann nicht so, ja Mama, ja stimmt, ne? Dass ich das so zweideutig meine, ne? (lacht)“ (Frau Schulz)

Die Oma väterlicherseits verwöhnt den älteren Sohn mit Geschenken und gewinnt damit den Enkelsohn für sich, für ihn ist diese Oma die „Liebste“. Frau Schulz ist darüber verärgert, weil ihre eigene Mutter für ihre Enkelkinder täglich kocht und dies aber von dem 4-jährigen Sohn – selbstverständlicher Weise – nicht gleichermaßen gewürdigt wird. In der Kommunikation mit dem Sohn ist die Mutter ironisch und zynisch, was für den Vierjährigen verwirrend sein muss. Frau Schulz ist durchaus bewusst, dass der Sohn ihre „Zweideutigkeit“ nicht versteht.

#### **9.2.2.2 Erziehung als Orientierung für das Kind (n=1)**

Diese Eltern betonen die Bedeutung einer wertegeleiteten Erziehung, die als wichtig angesehen wird um dem Kind Orientierung in der aktuellen Entwicklung, aber auch im späteren Leben zu geben. In dem Paarinterview beschreibt Frau Günes, Mutter von zwei Kindern (6 Jahre, 9 Monate), dies folgendermaßen:

„(...) man muss sich als Eltern klar werden, was möchte ich meinem Kind mitgeben, welche Werte soll das Kind mitkriegen und das ist auch ganz wichtig. Daran muss sich das Kind orientieren können, weil das ist für seine Entwicklung auch sehr wichtig. Ein Kind, das völlig ziellos entwickelt ehm- oder erzogen wird, das hat später auch selber keinen eigenen Ziele. Und darüber muss man sich auch sehr früh klar werden als Eltern, was möchten wir unseren Kindern vermitteln, was sollen die mit auf ihren Weg kriegen. Damit sie später sich im Leben sehr gut zu Recht finden können.“ (Frau Günes)

Werten wird in der Erziehung eine wichtige Rolle zugesprochen, sie werden als eine Art Kompass oder Wegweiser beschrieben, der Kindern Orientierung ermöglicht und ein Ziel vorgibt. Ein „zielloser“ Erzieher wird von den Eltern insofern als schädlich angesehen, weil es den Kindern in der Zukunft erschwert, ihre eigenen Ziele zu entwickeln.

Die Eltern verfügen über klare Erziehungsvorstellungen, und Erziehungsziele wie Selbständigkeit sowie die Entwicklung eigener Perspektiven werden betont. Die Eltern thematisieren keine Negativszenarien, ebenso wenig die Angst, dass sich das Kind möglicherweise negativ entwickelt. Vielmehr wird eine positive Zukunftsvision formuliert; das Kind soll sich „sehr

gut zu Recht finden“. Den Eltern kommt die Aufgabe zu, sich über die zu vermittelnden Werte bewusst zu werden. An anderer Stelle erwähnt Frau Günes, dass dieser Bewusstseinsprozess für sie während der Schwangerschaft angefangen hat. Was sie unter ‚Werten‘ versteht, kommt im folgenden Zitat zum Ausdruck:

„Also ich finde, wir finden das beide sehr wichtig, dass jede Familie ihre eigenen Werte haben soll. Also es geht unabhängig jetzt von diesen kulturellen Werten.“ (Frau Günes)

Gemeint sind Familienwerte, die jede Familie für sich entwickeln sollte. Im Interview werden mehrere Werte von den Eltern genannt, die ihnen in der Familie und bei der Erziehung der Kinder von Bedeutung sind. Neben körperlicher Nähe („schmusen“) und Entspannung werden „sportliche Aktivitäten“ mit den Kindern als wichtig angesehen. Wichtig ist ihnen auch Zuwendung und Aufmerksamkeit den Kindern gegenüber. Das Erziehungsverhalten und die Erziehungsstrategien werden als wenig hierarchisiert dargestellt. Die Eltern beschreiben den Erziehungsprozess als einen Prozess des Miteinanderlernens von Eltern und Kindern. Das Lernen wird nicht ausschließlich auf der Seite des Kindes verortet, auch Eltern sind zum Lernen aufgefordert. Frau Günes beschreibt diesen gemeinsamen Lernprozess an einem Beispiel mit ihrer älteren Tochter (6 Jahre):

(...) es kommen auch sehr viele Fragen [von der Tochter], die man zwar in der Grundschule und so was gemacht hat, aber die man irgendwie wieder vergessen hat. Mama, wie heißt diese Blume? oder was ist das jetzt für ein Käfer? Also man muss sein unheimliches Wissen entwickeln (lacht). Also man muss wirklich lernen. Ich hole mir mittlerweile so ‚Was ist was‘ – Bücher, lese mir die vor ihr durch oder wir lesen sie gemeinsam durch und dann-, ich hab immer wieder Aha-Effekte, wo ich sage, ah so, das ist es. Also man lern auch zu lernen. Also-, halt ein bisschen anders lernen. Für das Kind lernen damit man-, man muss es ja auch kindgerecht erklären können. Das Kind hat nicht davon, wenn ich ne super entwickelte Definition bringe, wenn’s nicht’s versteht. Man muss viel lernen.“ (Frau Günes)

Die Fragen der Tochter regen die Mutter dazu an, sich Wissen anzueignen. Diese Wissenseignung ist aus der Sicht der Mutter wichtig, um dem Kind, „kindgerecht“ erklären zu können, wofür es sich interessiert. Wechselseitiges Lernen und Lehren wird hier als Bestandteil des Erziehungsverhältnisses beschrieben.

Der Austausch mit anderen Eltern aus der Nachbarschaft und dem Wohnumfeld ist für die Eltern selbstverständlich und hilfreich. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass Familie Günes auch in einem Stadtteil wohnt, der als sozialer Brennpunkt bekannt ist.

„(...) es gibt auch diesen Informationsaustausch zwischen jungen Ehepaaren also zwischen jungen Eltern, in der community oder so. Dann, wenn man dann-, und dann macht man einfach so eh nicht einen Erfahrungsaustausch, sondern mehr situationsbedingten Austausch, ne? Ja, vor allem wenn man so Kin-

der im gleichen Alter hat, fragt man die, ja, wie-, fragt man gerne nach den (.) des Kindes oder man gibt gerne Informationen weiter für zum Beispiel Sozialleistungen oder so, die man auf die man zurückgreifen könnte und innerhalb auch einer Generation werden auch (die) Informationen ausgetauscht. Und das ist auch ganz wichtig, ja? Und ehm, ja, innerhalb von-. Zum Beispiel in der Kita haben wir diese Möglichkeiten, das ist sehr sehr sehr gut ausgeprägt, dass man auch innerhalb der Elternschaft auch sehr viel in Kommunikation tritt und über Situationen redet. Das macht man auch gerne.“ (Herr Günes)

Die Eltern nehmen das soziale Umfeld nicht als bedrohlich oder schädigend wahr, wie es von anderen Eltern aus dem Stadtteil beschrieben wurde. Sie nutzen den Austausch mit anderen aus „der community“ gerne und sehen ihn als nützlich an. Bei dem Ehepaar Günes kommt im Interview eine positive Grundhaltung zum Ausdruck, sie sehen weder für sich noch für ihre Kinder Gefahren in der Zukunft, die es zu verhindern gilt. Angst vor einem sozialen Abstieg ist bei den Eltern nicht vorhanden. Dies ist auch verständlich, berücksichtigt man, dass die Eltern durch ihr Studium prestigereiche Berufe anstreben (Medizin und Jura). Dieses Gefühl findet seinen Niederschlag auch in der Erziehung.

### **9.2.2.3 Erziehung als Verhinderung negativer Kindesentwicklung (n=2)**

Eltern, die diesem Typus zugeordnet wurden, halten die Möglichkeit einer negativen Kindesentwicklung für wahrscheinlich und versuchen diese durch präventive Erziehungsmaßnahmen zu verhindern. Die Eltern verfügen über pessimistische Zukunftsvorstellungen, die sich vor allem in Form negativer Zukunftsszenarien ausdrücken. Die Negativszenarien haben unterschiedliche Quellen. Vor allem die Erfahrungen im häuslichen Alltag, im Wohnumfeld, aber auch das Fernsehen schärfen den Blick der Eltern dafür, was sie vermeiden wollen. Durch die Beobachtung anderer Eltern und Kinder – z.B. beim Arztbesuch oder beim Einkaufen – wird für Frau Kowalski deutlich, wie sich ihre Kinder (ein 15-jähriger und ein 1-jähriger Sohn) nicht verhalten sollen und welche Rolle sie als erziehende Mutter einnehmen möchte:

„(...) Ja, dass die-, dass die Kinder machen was die wollen und die Eltern, die reagieren gar nich. Also eh-, ich hab einen Sohn der ist fünfzehn und der war eh-, er war bis sechste oder siebte Lebensjahr in Polen. Ja? Und ich kenn da so was nich. Geschäft- er durfte gar nich alles anfassen und spielen oder auf die Erde schmeißen oder so was. Oder bei Arzt, Fußballspiel? Das gibt's doch gar nich. Also das das kennt man nich. Nein! \*Echt nich.\* (lachend) Und hier eh, man muss nur aufpassen, nje?, wenn man das jetzt bei Arzt, nje-? Da fliegt alles. Ja! Und die Eltern die sitzen, die li- die lesen Zeitung oder so. Und das ist völlig normal. Ja!“ (Frau Kowalski)

Frau Kowalski kritisiert sowohl das Benehmen der Kinder, die „machen was sie wollen“, als auch das Verhalten der Eltern, die als teilnahmslos und alles gewährend beschrieben werden. Dieses Verhalten beschreibt Frau Kowalski als befremdlich und sie verweist auf ihr Herkunftsland Polen, wo ihr älterer Sohn zeitweise aufgewachsen ist und wo solch ein freizügi-



ges, für sie ‚schlechtes‘ Benehmen nicht üblich war. Die Erziehungsziele und Erziehungsmittel sind klar bestimmt. Für Frau Kowalski ist es wichtig, dass Eltern den Kindern Grenzen setzen und sie möchte, dass ihre Kinder gewisse Benimmregeln lernen und einhalten. Sie möchte es verhindern, dass ihre Kinder sich so verhalten, wie sie es in ihrer Umgebung beobachtet. Ihr ‚Feindbild‘ der schlechten Erziehung wird anhand des Kriteriums ‚Herkunft‘ bestimmt; polarisierend verortet sie die ‚schlechte Erziehung‘ in dem Land, in dem sie lebt – also Deutschland – und die ‚bessere Erziehung‘ in ihrem Herkunftsland. An anderer Stelle wird gezeigt, dass Eltern mit Migrationshintergrund bei der Entwicklung von Erziehungsvorstellungen die eigene Herkunft/die Erfahrungen im Herkunftsland als Bezugspunkt nehmen und dies gleichzeitig zur Orientierung als auch zu Verwirrung beiträgt (s. 9.2.1.2).

Die Erfahrungen im unmittelbaren Wohnumfeld geben den Eltern ebenfalls Anlass zur Sorge. Sie haben Angst, dass sich das ‚schlechte‘ Benehmen anderer Kinder (z.B. „obszön“ reden) in Zukunft auf ihr Kind auswirkt und sie dies nicht beeinflussen können:

- Vater: „(...) wünschen wir, dass unsere Erziehung da hin geht, ja? Dass er vielleicht nicht so obszön sich auf der Strasse ausdrückt wie die anderen (.) hier. Können wir vielleicht nicht ganz drauf Einfluss nehmen, wenn er alleine unterwegs ist näher, (weil er anderes halt da ist). Aber wir versuchen natürlich das so weit schon in vernünftige Bahnen lenken zu lassen.
- Mutter: Man wün- wünscht sich viel, nje? Aber ob das alles klappt, man weiß nie, nje? Man versucht (nur).“ (Frau Kowalski und Herr Wojcik)

Obwohl der gemeinsame Sohn gerade mal das erste Lebensjahr überschritten hat, machen sich die Eltern bereits jetzt Sorgen über den Einfluss anderer Kinder auf den Sohn, wenn er alleine raus gehen wird. Das Negativszenario ist recht weit in der Zukunft verortet, für die Gegenwart wird es jedoch deswegen von Bedeutung, weil es die Erziehungsstrategien der Eltern beeinflusst. Sie versuchen „das so weit schon in vernünftige Bahnen zu lenken“. Dabei ist die Überzeugung leitend, dass das möglichst frühe Eingreifen der Eltern durch eine bestimmte Erziehungsstrategie am meisten Erfolg versprechend ist:

„(...) Es-, unser Kind, gönn alles, aber auch die Grenzen sind da, die uns als Eltern nachher, oder zumindest jetzt sach ich mal, in den nächsten Jahren helfen, leichter mit ihm klar zu kommen. Ja? \*Denn\* (lachend) man sieht’s ja oft genug, auch \*im Fernsehen\* (lachend), wie schief es laufen oder läuft manchmal, oder laufen kann. Und deswegen, ich meine wenn (die) Kinder in diesem Alter sach ma sehr freizügig mit der Sprache mit der Mutter umgehen oder so, das muss-. Das wir hier nicht sein, manche Sachen, die sich nicht gehören, kommen auch hier nicht in Frage. (...) Das sind Sachen-, manche Sachen sind für ihn Tabu und das kann man auch schon bei einem kleinen Baby oder kleinem Kind langsam dran gewöhnen (...).“ (Herr Wojcik)

Die präventive Erziehungsstrategie gegen negative Kindesentwicklung ist das Grenzsetzen. Die Vorstellung der Eltern ist, dass durch ein frühes Gewöhnen des Kindes an die von ihnen gesetzten Grenzen, das Kind mehr im Einflussbereich der Eltern bleibt und somit die negati-

ven Einflüsse von ‚draußen‘ abgewendet werden können. Hinter dieser Vorstellung liegen zwei Annahmen. Erstens, dass das sie umgebende Umfeld sich negativ auf das Kind auswirkt und zum anderen, dass sich das Kind (fast automatisch) negativ entwickelt, wenn die Eltern nicht frühzeitig eingreifen. Der Ausgang der Erziehungsbemühungen bleibt jedoch ungewiss, es ist ein Versuch und ein Wunsch. Der Erziehung wird in diesem Sinne ein hoher Stellenwert beigemessen. In der beschriebenen ‚präventiven Logik‘ wird ein hoher Druck bei den Eltern erzeugt, weil von ihrer aktuellen Erziehungsstrategie die weitere Entwicklung des Kindes abhängig ist. Der richtige Zeitpunkt kann auch verpasst werden, es gibt in dieser Logik ein potenzielles Zu-spät. Dies kommt auch in dem folgenden Zitat zum Ausdruck, wenn Herr Wojcik von dem „mit der Zeit arbeiten“ spricht:

„Er kommt jetzt mittlerweile in das Alter [der Sohn ist 1 Jahr und 4 Monate alt], wo er anfängt zu verstehen und da müssen wir sach mal mit der Zeit arbeiten, dass wir ihm versuchen zu erklären (...)“ (Herr: Wojcik)

Ein anderes, stark ausgeprägtes Negativszenario stellt für die Eltern der ‚Geldmangel‘ dar. Die Eltern stellen einen Zusammenhang zwischen der finanziellen Situation der Familie und der Entwicklung der Kinder her. Sie sind der Überzeugung, dass Geldmangel zum abweichenden Verhalten der Kinder führt, deshalb ist es ihnen auch besonders wichtig, dass sie ihren Kindern etwas „bieten“ können. Im folgenden Zitat erläutert Herr Wojcik seinen Standpunkt dazu:

„(...) Weil wenn ich mir überlege jetzt, ne? Läuft er da mit seiner zerrissenen Hose und, ne? Nase läuft, kein vernünftiges Zuhause, weiß ich nicht. Soziale Bindung und feste Punkte sind für auch seine Zukunft nachher wichtig, dass er kein Quatsch, Blödsinn macht. Ja? Viele, die vielleicht keine soziales-, sag ich ma, kein dieses Heim haben, ne? Nur ne?, sag ich ma, Schlaf und Essmöglichkeit vielleicht, ne? Ich sach mal jetzt, noch nicht, aber, sach ich ma, mit seinen 17, 18 Jahre, wenn er Blödsinn anfängt zu machen, dass er sich vielleicht noch auf diese-, ja wie soll ich sagen, diese Festung zu Hause, aha, pass mal auf, irgendwo ist auch ne Verantwortung, meine Eltern, die haben mir was beigebracht, das und das kann ich haben, ohne Scheiß zu machen. Ich muss nicht klauen gehen, ich muss nicht manche Sachen-, ne? Sonst, jetzt man denkt zwar vielleicht noch nicht so. Ist zwar noch weit hinlegend, aber auch solche Sachen, ja? Will er was haben, was die anderen haben, was die Eltern aber nicht bieten können? Versucht er sich vielleicht auf ne andere Weise zu besorgen? Ne? Das sind so Sachen, deswegen sag ich mir, ne? Dass einige Sachen wollen wir unseren Kindern anbieten, anbieten können, ohne dass sie sich (die paar Gedanken machen), wo sie das herkriegten, oder anders herkriegten müssen. (...)“ (Herr Wojcik)

Der Mangel an finanziellen Mittel führt in der Vorstellung des Vaters nicht ‚nur‘ zu finanziellen Einschränkungen für die Familie, sondern weckt auch die Assoziation des ungepflegten Kindes („zerrissene Hose“, „Nase läuft“), des mangelnden familiären Zusammenhalts („kein vernünftiges Zuhause“, keine „sozialen Bindungen“, „kein dieses Heim“) und der daraus folgenden Konsequenz, nämlich das abweichende Verhalten des Kindes („klauen gehen“). Diese

negative Entwicklung des Kindes kann verhindert werden, indem die Eltern dafür sorgen, dass sie dem Kind das bieten können, „was die anderen haben“. Wie stark die Angst vor dem Geldmangel und den damit für sie zusammenhängenden Konsequenzen ausgeprägt ist, zeigt sich darin, dass das Paar trotz starkem Kinderwunsch auf ein weiteres Kind verzichtet, damit die Kinder nicht „wie Penner leben“ müssen. Die Eltern wollen den sozialen Abstieg nicht riskieren, der durch weitere Geschwister wahrscheinlich werden würde. Dass die Angst vor dem sozialen Abstieg für die Eltern ein Thema ist, drückt sich auch in ihren Vorstellungen über Erziehung aus: Als wahrscheinlich wird die negative Entwicklung des Kindes angenommen, die es gilt mit allen Mitteln abzuwenden.

Im Fall von Frau Krüger lässt sich ebenfalls die elterliche Vorstellung finden, dass Erziehung die Funktion der Verhinderung negativer Kindesentwicklung zukommt. Auch hier verfügt die Mutter über Negativszenarien, die es gilt zu verhindern. Im folgenden Zitat erläutert Frau Krüger das gleiche Negativszenario, das Frau Kowalski und ihr Lebensgefährte beschrieben haben und zwar, dass das Wohnumfeld sich negativ auf die Entwicklung ihrer Kinder auswirken könnte und dass der Einflussbereich der Eltern möglicherweise eingeschränkt ist. Diese Angst der eingeschränkten Einflussnahme (in der Zukunft) führt schließlich zu präventiven Erziehungsstrategien in der Gegenwart. In dem Zitat erläutert Frau Krüger spezifischer, warum das Wohnumfeld als ‚bedrohlich‘ für die Kinder angesehen wird. Sie spricht hier über ihren zweiten 5-jährigen Sohn, bei dem die Sorge um eine negative Entwicklung besonders stark ausgeprägt ist:

Mutter: „Ja und Kevin, ja Kevin ist-, der hat so keine Probleme, der kommt eigentlich ganz gut überall klar und da hab ich natürlich bei Kevin immer so n bisschen die Sorge, dass er mal so n bisschen das Problemkind sein wird, weil er heute schon so n bisschen auffällig natürlich vom Rhythmus her ist (...). Ich geb die Hoffnung natürlich nicht auf, aber so unterbewusst dann hat man natürlich die Angst, ne? Kommt er auf Abwegen? Und der falsche Freundeskreis später und man weiß es einfach nicht, weil man ja auch irgendwo jetzt hier in dieser in diesem Sozialbau wohnt, in diesem wo wirklich der Konflikt auch irgendwo ist, ne? Also die Kulturen auch natürlich und die Schichten, ne? Also man merkt das schon, also man merkt das schon auch bei den Kindern irgendwo draußen, ne? Also wenn man dann-, Kevin ist ja auch viel selbständig, also Daniela auch, die gehen viel raus hier und man hört es natürlich dann irgendwo schon an der an an der Aussprache von manchen Kindern, ne? Also das ist wirklich ganz anders geprägt ist irgendwo und was man einfach nicht haben möchte als Mutter und als Vater irgendwo, ne?

Interviewerin: Und was genau ist das?

Mutter: Ja Ausdrücke. Die schlagen und gehen sie einfach in Schlecker und klauen da was und man hat irgendwo immer die Befürchtung irgendwo ziehen die mein Kind da mit rein in diesen Sog einfach weil die k- Eltern irgendwo gar nicht die Zeit haben oder das Interesse haben sich irgendwo mal nach den Kindern Ausschau zu halten und irgendwo zu sagen, jetzt ist Feierabend, ne? und sich wirklich den Kindern auch anzunehmen (...)“ (Frau Krüger)

Frau Krüger beschreibt die gleichen Erfahrungen und Ängste wie Herr Wojcik. Sie macht deutlich, dass ihre Angst nicht grundsätzlich und unbegründet ist, für sie hat sie konkret mit dem Wohnumfeld zu tun, in dem sie mit ihrer Familie lebt; sie lebt in einem Sozialbau, „wo wirklich der Konflikt auch irgendwo ist“. Die Erziehungsstrategien und Erziehungsziele, die Frau Krüger beschreibt, lassen sich als Abgrenzungsversuche zu dem Negativszenario lesen. Sie betont, wie wichtig es ist, dass die Kinder sich gut ausdrücken, sie möchte ihren Kindern vermitteln, dass man sich mit „Diskussion und nicht mit Streit oder Schreien“ durchsetzen kann. Als Erziehungsstrategie beschreibt sie den Aufbau einer „intensive Beziehung“ zu den Kindern sowie das Sich-Zeit-Nehmen für die Kinder.

Frau Krüger sowie Frau Kowalski und ihr Lebensgefährte leben in gleichem Stadtteil, dieser gilt als sozialer Brennpunkt der Stadt. Beide Fälle zeigen, dass die Vorstellung der negativen Entwicklung des Kindes durch die Erfahrungen im Alltag – unter anderem in dem Wohnumfeld – beeinflusst wird und in die Entwicklung von Erziehungsstrategien und -zielen der Eltern einfließt. Die Angst vor der negativen Entwicklung des Kindes ist gleichzeitig mit der Angst vor dem sozialen Abstieg verbunden. In beiden Fällen sind die finanziellen Ressourcen knapp. Das Geld reicht zwar gerade noch aus, eine sparsame Lebensweise ist jedoch angesagt. Auch der schulische und berufliche Werdegang der Eltern verweist auf die Erfahrung des sozialen Abstiegs. Frau Kowalski und Herr Wojcik haben nach dem in Polen erworbenen und mit dem deutschen Realschulzeugnis vergleichbaren Abschluss eine berufliche Ausbildung abgeschlossen, sie zur Chemielaborantin und er zum Gas- und Wasserinstallateur. Beide arbeiten nicht in ihren Ausbildungsberufen, sondern in der Fabrik nebenan. Herr Wojcik berichtet während des Ausfüllens des Fragebogens zu soziodemographischen Daten von seiner Unzufriedenheit mit der Fabrik und seinem Chef. Frau Krüger ist nach ihren Realschulabschluss direkt schwanger geworden und inzwischen eine dreifache Mutter ohne eine berufliche Ausbildung. Sie berichtet von dem starken Wunsch, ihre verpasste Ausbildung nachzuholen. In der Zukunft möchte sie das Abitur machen und studieren, sie hofft, dass sich diese Pläne verwirklichen lassen. Bei Frau Krüger ist eine Aufstiegsorientierung und eine Abgrenzung zu dem Wohnumfeld deutlich rauszuhören.

### **9.2.3 Die Sicht auf das Kind**

Die Analyse der Interviews zeigt, dass Eltern sowie Personen, die die Erziehungsverantwortung für ein Kind übernehmen, unterschiedliche Sichten auf ihre Kinder entwerfen. Die Sicht der Eltern auf ihr Kind spielt im Erziehungsprozess eine wichtige Rolle. Sie hat Einfluss auf

die Erziehungsstrategien der Eltern, weil die Eigenschaften, die einem Kind zugeschrieben werden, auch ein bestimmtes Verhalten der Eltern hervorrufen. Über die Sicht auf ihr Kind präsentieren die Eltern auch immer ihre Sicht auf sich selbst, wie sie sich als Erziehungsperson zu verhalten haben. Somit lassen sich indirekt Rückschlüsse über das Erziehungsverhalten der Eltern treffen.

Für die Konstruktion der Typen haben sich zwei Merkmale als relevant herausgestellt. Zum einen spielt die Einschätzung und die Wahrnehmung der kindlichen Kompetenzen eine wichtige Rolle. Eltern verfügen über unterschiedliche Vorstellungen darüber, was ein Säugling und Kleinkind kann. Manche Eltern sind über das Wahrnehmungsvermögen des Kindes (was das Kind alles ‚mitbekommt‘) sowie das Durchsetzungsvermögen (z.B. durch schreien) überrascht. Die Analyse hat gezeigt, dass Eltern diese Kompetenzen in unterschiedlichen Graden wahrnehmen und betonen (‚stark‘ bzw. ‚weniger stark‘). Zum zweiten ist die Sicht auf das Kind von der Ausprägung der Elternrolle abhängig. Dimensionalisiert wurden hier ‚Verunsicherte Eltern, die über negative Zukunftsszenarien verfügen‘ sowie Eltern, die ‚Verunsicherung in Erziehungsrollen sowie negativen Zukunftsszenarien nicht thematisieren‘. Insgesamt wurden vier Typen gebildet (vgl. Tab. 13).

Tab. 13: Typenbildung zur Sicht auf das Kind (n=11)<sup>34</sup>

|   | Kompetenzen des Kindes...                  |   |
|---|--|---|
|   | werden stark betont                        | werden weniger betont                         |
| Verunsicherte Eltern, die über neg. Zukunftsszenarien verfügen                        | <b>Typ 1:</b> Das machtvolle Kind (n=5)    | <b>Typ 2:</b> Kind als Hoffnungsträger (n=2)  |
| Verunsicherung in Elternrollen sowie neg. Zukunftsszenarien werden nicht thematisiert | <b>Typ 3:</b> Das wissbegierige Kind (n=1) | <b>Typ 4:</b> Das unproblematische Kind (n=3) |

### 9.2.3.1 Das machtvolle Kind (n=5)

Eltern können in der Interaktion mit ihren Kindern das Kind als ein ‚machtvolles‘ Gegenüber erleben. Dem Kind wird in diesen Fällen die Kompetenz zugeschrieben, sich gegenüber den Eltern durchzusetzen. In diesem Zusammenhang schreiben die Eltern dem Kind negative Eigenschaften zu. Betont sei an dieser Stelle, dass es sich keineswegs um Eltern handelt, die ihr Kind ausschließlich oder hauptsächlich negativ betrachten, vielmehr stellt es eine Facette des Erlebens und der Sicht auf das Kind dar. Nichtsdestotrotz fließt diese Sicht in den Erzie-

<sup>34</sup> Berücksichtigt wurden nur die Eltern, die es thematisieren.

hungsprozess mit ein. Wie diese Sicht jeweils erzeugt wird, wird anhand von Elternzitenen verdeutlicht.

„ (...) es war anstrengend für uns, weil er [der neugeborene Sohn] im Schlafzimmer [der Eltern] geschlafen und hatte halt eben dieses Problem, hat er-, er hat uns dann gewöhnt, uns beigebracht, uns uns beiden beigebracht, alle paar Minuten, lass mich wissen, dass ihr da seit. Nach Teechen geschrieen, nach bisschen wie auch immer, alle Stunde, alle halbe Stunde manchmal. Und wir schön Idioten, ne? (Herr Wojcik)

Herr Wojcik beschreibt seinen Sohn in einer speziellen Situation als denjenigen, der die Regeln vorgibt. Das Kind hat die Macht, seine Bedürfnisse durchzusetzen und sie den Eltern aufzuerlegen. Während es üblicherweise die Eltern sind, die ihrem Kind etwas „beibringen“ oder es an etwas „gewöhnen“, berichtet der Vater hier von einer Art Umkehrung. Diese ‚Rollenverdrehung‘ löst beim Herrn Wojcik das Gefühl aus, ein „Idiot“ zu sein. Die Bedürfnisse des Kindes werden dabei als übertrieben dargestellt und problematisiert („er... hatte halt eben dieses Problem“). Die Konstruktion der Sicht auf das Kind sowie auf sich selbst als Eltern wird von äußeren Umständen, hier den Wohnbedingungen, beeinflusst. Der Vater beschreibt die Situation mit dem Säugling als „anstrengend“, weil der Sohn zunächst im Schlafzimmer der Eltern übernachtet hat. Die mangelnde Distanz zum Kind wird auch als Belastung erlebt. Die Situation verbessert sich erst dann, als die Eltern aus den beengenden Verhältnissen umziehen:

„Die schlimmen Nächte ja, aber die ganz schlimmen, die haben erst aufgehört als wir hier eingezogen sind, ne? Wo er sein eigenes Zimmer gekriegt hat (...). Am besten immer zwei Türen zumachen, ne?“ (Herr Wojcik)

Die Möglichkeit der Herstellung einer räumlichen Distanz zum Kind wird vom Vater als große Entlastung erlebt.

In dem Paarinterview äußert hauptsächlich der Vater eine Sicht auf das Kind, in der eine Machtkomponente durchklingt. In den Erzählungen von Herrn Wojcik, die manchmal einen ironischen Unterton haben, wird die Durchsetzungsfähigkeit der Eltern gegenüber dem Kind thematisiert. In der Beschreibung der Sicht auf das Kind kommt die Auseinandersetzung des Vaters mit der Elternrolle zum Ausdruck. Dadurch, dass das Kind aus der Sicht des Vaters versucht, seine Interessen durchzusetzen, ist es für ihn notwendig „aufzupassen“, sich nicht „ausfuchsen“ zu lassen:

„Das sind ja Monster! Ob der Große oder Kleine. Also die fuchsen dich aus. Die gucken genau in die Augen, flunkern schon denken die alle, wir hätten dich in der Tasche. Ganz schlimm. Da muss man wirklich aufpassen.“ (Herr Wojcik)

„(...) manchmal versucht er [der ca. einjährige Sohn] dich zu verarschen. Schnarcht ganz laut, macht die Augen zu, aber-, ne? Hat eine Hand drauf und dann guckt er noch, ne?“ (Herr Wojcik)

Die Sicht des Vaters auf das Kind gibt Hinweise auf die Ausgestaltung der Vaterrolle. Durch die Interpretation der kindlichen Verhaltensweisen werden notwendige Verhaltensweisen der Eltern abgeleitet und eine (Erziehungs-) Haltung begründet. Herr Wojcik drückt durch die Beschreibung des Kindes gleichzeitig seine Unsicherheit als Vater aus. In der Interaktion mit dem Kind/den Kindern macht er die Erfahrung, als Vater „aufpassen zu müssen“. Eine Unsicherheit in dem Umgang mit seinem Sohn beschreibt Herr Wojcik von Beginn an. Es ist die Krankheit oder das Unwohlsein des Kindes, das für den Vater eine Belastung darstellt. Die Situation wird als sehr bedrückend erlebt, weil keine Einflussmöglichkeiten bestehen. Der Vater erlebt sich in diesen Situationen als ohnmächtig:

„(...) bedrückt dich sehr [die Krankheit des Kindes], weil du kannst ihm nicht helfen, das macht so hilflos.“ (Herr Wojcik)

Die Sicht auf das Kind als ein machtvolles Gegenüber wird in einer Eltern-Kind-Interaktion erzeugt, in der sich Eltern als ohnmächtig und unsicher in ihrer Elternrolle erleben.

Bei Familie Aydin hat der erstgeborene Sohn besondere Privilegien genossen und die Eltern gut ‚auf Trab gehalten‘. Er musste nur ‚piep machen‘, schon waren die Eltern zu Stelle. Im Nachhinein bewerten die Eltern ihre Haltung als überbehütend und sehen ihr Verhalten als einen ‚sehr großen Fehler‘ an:

Mutter: „(...) also wir haben ihn [den erstgeborenen Sohn Ercan] so dazu erzogen, der braucht nur piep machen und da stand direkt einer von uns da, ne? Der hat nur-, der hat noch nie länger als eine Minute geweint. Auch nicht als Baby, also sofort auch raus aus dem Wagen, auf den Arm \*stundenlang\* (lachend) und beim Zweiten machen wir’s natürlich nicht. Dann lass ich denn mal auch ein paar Minuten schreien, wenn ich gerade was mache, mache ich das zu Ende, bei Ercan habe ich nie ihn schreien lassen, ne? Oder geschweige denn ich habe den irgendwo gelassen. Letztens habe ich ja Levent [den zweiten Sohn] einfach bei Katharina [Pädagogin aus der Baby-Spiel-Stunde] und so gelassen, bin einkaufen gegangen, ne? Hätt ich, ich hätte Ercan niemals ne Minute irgendwo lassen können.

Vater: Und das ist sehr großer Fehler!

Mutter: Nicht bei meiner Mutter, nicht bei seiner, nicht bei meiner Schwester, nirgendwo.

Vater: Sehr großer Fehler! Das würde ich keinen Eltern empfehlen, aber das macht jeder falsch einmal. Beim ersten Kind macht das glaube ich jeder. Also ich kann das niemals empfehlen, dass man sich an sein Kind so hängt, klar liebt man (nun) ein Kind, aber ne? Wir haben so einen (Gang), wir haben ihn noch nicht mal meiner Mutter gegeben, niemandem gegeben, aber jetzt haben wir den Salat. (Herr und Frau Aydin)

Die Position des erstgeborenen Kindes lässt sich insofern als machtvoll beschreiben, als die Eltern ihre Bewegungsfreiheit durch den Sohn eingeschränkt erleben. Sie sind für den Sohn jederzeit verfügbar, allerdings in einem Maße, das im Nachhinein als übertrieben empfunden wird. Den Eltern ist durchaus bewusst, dass sie diese für sie unzufriedenstellende Situation selbst erzeugt und herbeigeführt haben. Sie schreiben dem Kind keine negativen Eigenschaften zu, sondern sehen die machtvolle Position des Kindes als ihr eigenes ‚Verschulden‘ an. Nun ist die Situation entstanden, dass der Sohn die ständige Anwesenheit der Eltern einfordert und die Eltern wiederum Schwierigkeiten haben, sich dieser Forderung zu entziehen. Vor allem die Mutter fühlte sich von dem Säugling gestresst: „Also ich war richtig am Schwitzen, wenn er geschrien hat“.

Einen Anstoß, über das eigene Verhalten sowie das des Kindes zu reflektieren sowie Erklärungsmuster dafür zu finden, hat Frau Aydin in der Mutter-Kind-Gruppe erhalten:

„Man erzieht das selber denke ich dann an so was und da hatte Monika [Pädagogin aus der Eltern-Kind-Gruppe] schon Recht, sie sagte, warum soll das Kind sich nehmen was es-, nicht nehmen was es kriegen kann, ne? wenn wir es ihm geben. Und die sind ganz schön schlau also die wissen, die wissen schon wie die einen kriegen können.“ (Frau Aydin)

Die elterlichen Deutungsmuster bezüglich der Sicht auf das Kind werden auch durch den Austausch mit Professionellen geprägt. Auch Frau Kowalski und Herr Wojcik berichten darüber, dass es die Kinderärztin war, die den Eltern vermittelte, dass das Kind nachts nicht andauernd trinken muss und es die Eltern „verarscht“, wie der Vater erzählt.

Die Eltern machen auch die Erfahrung, dass sie die Fähigkeiten des Kindes gewissermaßen unterschätzt haben. In alltäglichen Situationen wird den Eltern immer wieder deutlich, dass das Kind mehr „mitbekommt“, als die Eltern vermutet haben und eben auch, dass die Kinder ihre Bedürfnisse äußern und durchsetzen können. Dass diese Kompetenzen als überraschend erlebt werden, schildert Herr Aydin:

„Und das habe ich gemerkt, ein Kind in dem kleinen Alter, man denkt wirklich das sind so kleine Wesen, die nicht denken können und nix wissen. Weiß du was? Die wissen viel mehr als wir. Die wissen viel mehr, also die spüren alles. Wirklich, das ist so. Weil wenn wir beide uns unterhalten beim Essen allein schon, da musst du den Kopf sehen von Ercan [der erstgeborene Sohn], der geht einmal links einmal rechts, der hört uns genau zu. Und wenn er dann irgendwas was hört, mag ich nicht, mitten (in der Sache). Der weiß genau wenn wir über ihn reden. Und dann he? Wie hat er das denn jetzt verstanden? Und deswegen glaube ich, dass es Erziehung jetzt schon anfängt. Auch konsequent zu sein.“ (Herr Aydin)



Die Kompetenzen des Kindes, die von Eltern wahrgenommen werden, konfrontieren sie mit ihrer Elternrolle. So zieht Herr Aydin die Schlussfolgerung, dass „die Erziehung jetzt schon anfängt“ und gewisse Erziehungsstrategien erforderlich sind, wie z.B. konsequent zu sein.

Die Bedürfnisse des Kindes sowie die Bedürfnisäußerung können von Eltern auf unterschiedliche Weise wahrgenommen werden. Das Kind wird als machtvoll erlebt, wenn ihm die Kompetenz zugeschrieben wird, seine Bedürfnisse durchzusetzen, diese Kompetenz beim Kind wahrgenommen wird und die Eltern nicht sicher sind, wie sie sich verhalten sollen oder wollen. Konsequent zu sein sowie Grenzen setzen ist für diese Eltern sehr wichtig. Frau Nowak schildert im folgenden Zitat, wie wichtig es ist als Eltern Grenzen zu setzen, weil sonst die Kinder ‚die Regie übernehmen‘ oder wie es die Mutter hier ausdrückt, die Kinder irgendwann mal den Eltern „auf den Kopf springen“:

„Und die Kinder müssen auch wissen was sie dürfen und was sie nicht dürfen, ne? Und die können auch nicht alles machen was die wollen, weil irgendwann springen die einen auf n Kopf, ne? Und das soll man auch nicht zulassen, ne? Genau. Also man muss schon auch den Kindern Grenzen setzen.“ (Frau Nowak)

### **9.2.3.2 Kind als Hoffnungsträger (n=2)**

In zwei Fällen wird das Kind bzw. die Kinder als Hoffnungsträger für ein ‚besseres Leben‘ beschrieben. Eltern mit dieser Sicht auf das Kind sind mit ihrer eigenen Lebensgestaltung unzufrieden und wünschen sich, dass die Kinder es besser machen.

„Dass aus den Kindern was wird, ne? Dass man sie irgendwo auf ihre Art fördert, ich sag mir mal schulisch auch, dass sie ne gute Ausbildung machen oder studieren, was man sich natürlich dann auch wünscht. Und eben diese Fehler nicht macht, die man selbst gemacht habt. Irgendwo denen das mit auf den Weg zu geben, zu sagen, du muss nicht mit 18 schwanger werden, lass dir lieber Zeit. So welche Sachen einfach, ne? Und intensiv auf die Kinder natürlich auch einzugehen. Das finde ich natürlich total wichtig.“ (Frau Krüger)

Die Hoffnungen der Mutter beziehen sich auf die schulische Laufbahn der Kinder. Sie möchte es verhindern, dass ihre Kinder die gleichen „Fehler“ machen wie sie selbst, also früh Eltern werden und keine Ausbildung machen. Auch Frau Jusic, 29, Mutter von zwei Kindern, äußert sich in einer ähnlichen Weise: „Also ich will dass er [der erstgeborene Sohn] die Schule macht, alles alles dass er was hat, was wir nicht hatten. Dass er was erreicht, das wir nicht erreicht haben.“

Beide Mütter sehen ihre schulische und berufliche Laufbahn als missglückt an. Frau Krüger hat keine Ausbildung abgeschlossen, Frau Jusic und ihr Ehemann haben keinen Schulabschluss gemacht. In beiden Familien sind finanzielle Ressourcen knapp, vor allem Familie Jusic ist von akuter Armut betroffen. Das Wissen und die Erfahrung, dass mangelnde schulische Bildung und fehlende Ausbildung zu geringen Chancen auf dem Arbeitsmarkt führen und die hohe Gefahr von Armut und sozialem Abstieg mit sich bringen, führen bei den Müttern zu dem starken Wunsch, dieser Entwicklung entgegen zu wirken. Die eigenen missglückten Bildungserwartungen werden auf die Kinder übertragen und zum wichtigen Erziehungsziel erklärt. Die Bildungsaspirationen können sich zudem auf ein bestimmtes Kind richten. Auf die aktuellen Kompetenzen des Kindes gehen diese Eltern nicht ein.

### **9.2.3.3 Das wissbegierige Kind (n=1)**

In einem Fall beschreiben die Eltern ihre Kinder als wissbegierig und sehen es als ihre Aufgabe an, Kindern dabei zu helfen, ihre Fragen zu beantworten. Lernen erscheint hier als zentrales Thema. Diese Eltern thematisieren Lernen und Lernerfahrungen in unterschiedlichen Kontexten, und sie verstehen sich selbst als Lernende. Ihre aktuelle Lebenssituation trägt sicherlich dazu bei, dass Lernen ein wichtiger Bestandteil des Alltags ist: sowohl die Mutter als auch der Vater befinden sich am Ende ihres Studiums und die Vorbereitung auf die Prüfungen muss immer wieder mit dem Familienalltag abgestimmt werden. Neben dem Lernen für die Prüfungen wird das Zusammenleben mit Kindern als eine Lernsituation beschrieben. Folgende Zitate spiegeln dies wider: „Man muss es lernen immer einen Plan B im Hintergrund zu haben.“, „Also lernen, Kompromisse zu schließen, lernen sich auf Situationen spontan einzustellen“, „man lernt mit der Situation umzugehen“, „Lernen muss man wirklich die Zeit sich effektiv einzuteilen“. Nicht nur die Gestaltung des Alltags und die Zeitorganisation erfordern ein Lernen, sondern die Elternrolle an sich: „da muss man natürlich lernen, wie man-, dass man geduldig mit den Kindern umgeht“, „(...) da muss das Zuhören gelernt sein, ne? Und das braucht auch seine Zeit. Und eh, das sind viele Sachen, die man lernen muss als Elternteil, gar keine Frage (...), so Eigenschaften lernen.“, „Lernen wieder zu spielen“. Die Elternrolle ist klar umrissen und kann als ‚lernende Elternrolle‘ beschrieben werden. Kinder werden als kompetent betrachtet. Sie sind wissbegierig und fordern die Eltern zum Lernen auf.

### 9.2.3.4 Das unproblematische Kind (n=3)

In drei Fällen wird der Säugling bzw. das Kleinkind als unproblematisch beschrieben. Die hier vertretenen Eltern thematisieren keine Erziehungsverunsicherung und auch keine negativen Zukunftsszenarien. Bei diesen Fällen handelt es sich um Eltern und Erziehungspersonen, die mehrere Kinder haben, die zum Teil wesentlich älter sind als das jüngste Kind. In diesen Fällen werden Probleme und Konflikte in Zusammenhang mit den älteren Kindern beschrieben, das jüngste Kind tritt dabei in den Hintergrund. Der Säugling und das Kleinkind werden gegenüber den älteren Kindern als unproblematisch angesehen. Frau Lehmann, Mutter von sechs Kindern, schildert, dass Schwierigkeiten mit den Kindern im Grundschulalter beginnen. Zu dieser Zeit kamen zwei ihrer Söhne in den heilpädagogischen Tageshort.

„(...) Das fing dann in der Grundschulzeit an. Ich denke mal, da wo die ihr noch eigenes Ich entwickelt haben, wo man dann damit klar kommen muss. Also ich meine, ich weniger, mein Mann ist da mehr, dass der da nicht mit klar kommt. Weil die geben dann ja Widerworte und das ist dann ehm für ja schwer umzusetzen, dann damit klarzukommen, weil das war ja vorher nicht so, dann lief das ja alles so in geregelten Bahnen und dann auf einmal ja entwickeln sie sich, ne? Ist klar, logisch. (Frau Lehmann)

Das Grundschulalter wird als die Zeit angesehen, in der Kinder ihr „eigenes Ich“ entwickeln. Jüngere Kinder erscheinen hier als unproblematisch, mit ihnen läuft es „in geregelten Bahnen“. Die Kompetenzen des Säuglings und Kleinkindes bleiben unbetont. Frau Lehmann erzählt auch, dass Erziehung kein Thema ist, über das sie nachdenkt. Auf eine Nachfrage hin, ob sie manchmal unsicher war oder sich Gedanken über Erziehung machte, antwortet sie: „Ne, eigentlich hab ich mir da gar keine Gedanken-, ich hab eigentlich auch immer was jetzt eigentlich alles so geschafft.“

Auch Frau Berger, Mutter von drei erwachsenen Töchtern, beschreibt ihren fast einjährigen Enkelsohn, für den sie seit seiner Geburt die Mutterrolle übernimmt, als unproblematisch. Auf die Frage, ob im Alltag Herausforderungen oder schwierige Situationen mit dem Kind auftauchen, antwortet sie: „In dem Alter jetzt? Also eigentlich nicht.“

Im Gegensatz zu den Eltern, die ihr Kind im frühen Alter als machtvoll erleben und im Zuge dessen eine teilweise schwierige Auseinandersetzung mit der Elternrolle beschreiben, bei der es um Grenzen setzen und konsequentes Erziehungsverhalten geht, wird bei den Eltern, die das Kleinkind als unproblematisch ansehen, Erziehungsverhalten nicht thematisiert. Erziehung fängt für diese Eltern bzw. Erziehungspersonen später an. Vielmehr werden verpflegende Tätigkeiten beschrieben (Windeln wechseln, „füttern“). Die Gründe, warum das Kleinkind als

unproblematisch angesehen wird, sind vielfältig. Auffallend ist zunächst, dass es in Familien mit mehreren Kindern keine starke Säuglings- bzw. Kleinkindzentrierung gibt wie in Familien mit nur einem oder zwei Kindern. In den Familien fällt der Fokus stärker auf die älteren Kinder, die „Probleme“ machen. Auch im Fall von Frau Berger ist es die volljährige Tochter, die ihr Sorgen macht, weil sie die schulische Ausbildung nicht beendet und sich nicht um ihren Sohn kümmert, für den Frau Berger die Elternrolle übernimmt. Auch in belastenden Lebenssituationen treten die Kinder stärker in den Hintergrund. Zu beachten ist aber auch, dass Eltern mit mehreren Kindern über langjährige Erziehungspraxis verfügen und daher nicht so stark mit der Neuentwicklung einer Elternrolle konfrontiert sind.

Auch andere Aspekte können dazu beitragen, dass das jüngste Kind, aber auch die Geschwister wenig thematisiert werden und im Interview eine untergeordnete Rolle spielen. So wird z.B. bei Frau Huber, allein erziehende Mutter von vier Kindern, deutlich, dass die Trennung vom Partner, der damit zusammenhängende Frust „auf die Männer“ sowie die prekäre finanzielle Situation im Mittelpunkt stehen:

„Finanzielle Sorgen tauchen auf. Also das Hauptproblem was wir [Frau Huber meint sich und ihre Freundin, die am Interview teilnimmt] eben haben sind eigentlich ist eigentlich das männliche Geschlecht, worüber man sich tierisch ärgert, weil die wieder irgendwie nix funktioniert. Also das wird nicht, dass die Kinder irgendwelche Probleme machen, sondern eigentlich eher das Finanzielle und die Männer. So das ist das, was eigentlich am meisten Probleme macht.“ (Frau Huber)

In dem Interview mit Frau Huber wird die Eltern-Kind-Interaktion kaum bis gar nicht thematisiert. Kinder tauchen in der Erzählung dann auf, wenn es z.B. um die Organisation des Alltags geht und beschrieben wird, dass die Freizeitaktivitäten der (älteren) Kinder unter zeitlichem Druck und Stress koordiniert werden müssen. Die vier Monate alte Tochter wird kaum erwähnt. Die belastende Lebenssituation von Frau Huber lenkt die Aufmerksamkeit auf die akuten Probleme – hier die Finanzen und der Ex-Partner –, so dass die Kinder in den Hintergrund treten.

### **9.3 Anknüpfungspunkte für die Familienbildung: Rekonstruktion von Lern- und Bildungsthematiken**

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen zunächst auf, dass das von den Eltern beschriebene Erziehungsverhalten nicht unabhängig von den Erziehungsvorstellungen der Eltern verstanden werden kann. Die Erziehungsvorstellungen finden zum einen Ausdruck in bestimmten Vorstellungen über Erziehungsziele, wobei diese klar umrissen oder eher diffus sein können. Die

Klarheit oder Unklarheit über Erziehungsziele spiegelt sich in dem Erziehungsverhalten wider. Des Weiteren sind die Lebenssituation und die Lebenseinstellung der Eltern und vor allem die Einschätzung der zukünftigen Lebenssituation von Bedeutung für die Ausprägung und Verfolgung bestimmter Erziehungsvorstellungen, die sich wiederum in einem spezifischen Erziehungsverhalten niederschlagen.

Bei der Analyse des Phänomens ‚Erziehung in der Familie‘ hat sich herausgestellt, dass die elterliche Sicht auf das Kind starken Einfluss auf das Erziehungsverhalten der Eltern hat. Die Sicht auf das Kind spiegelt zum einen elterliche Einschätzungen und Wahrnehmungen der kindlichen Kompetenzen wider. Des Weiteren ist die Sicht auf das Kind davon abhängig, ob die Eltern aufgrund unklarer Erziehungsvorstellungen oder aufgrund ihrer Lebenssituation eine Verunsicherung erleben.

Innerhalb der Kategorie ‚Erziehung in der Familie‘ wurden zwei Subkategorien gebildet; die erste beleuchtet Erziehungsvorstellungen und Erziehungsverhalten von Eltern, die andere die elterliche Sicht auf das Kind. Im Folgenden werden die innerhalb jeder Subkategorie gebildeten Typen mit ihren jeweiligen charakteristischen Konfliktthematiken und Konfliktebenen sowie den möglichen Lern- und Bildungsthematiken vorgestellt.

Innerhalb der Subkategorie ‚Erziehungsvorstellungen und Erziehungsverhalten‘ wurden drei Typen unterschieden. Tabelle 14 gibt einen Überblick über die Typen und die jeweiligen Konfliktthemen und Konfliktebenen sowie mögliche Lern- und Bildungsthematiken.

Tab. 14: Typenspezifische Konfliktthematiken sowie Lern- und Bildungsthematiken innerhalb der Kategorie ‚Erziehungsvorstellungen und Erziehungsverhalten‘

| <b>Typ 1: Unsicheres Erziehungsverhalten</b>   |   |  |
|--|---|--|
| <b>Merkmale</b>  | <b>Konfliktebene und Konfliktthematik</b>   | <b>Typenspezifische Lern- und Bildungsthematiken</b>   |
| 1. Pessimistische Zukunftsvorstellungen  | <i>K. in Elterninteraktion:</i><br>- Streit mit dem (Ex-) Partner, Stress, Trennungsgedanken<br><i>K. in Eltern-Kind-Interaktion:</i><br>- Elterlicher Konflikt wirkt sich auf die Interaktion zu Kindern aus | <i>LT:</i><br>- Trennen zwischen Verhalten zu Kindern und Partnerschaftskonflikten<br><i>LT:</i><br>- Auseinandersetzung mit Erziehungszielen und -strategien<br>- Hilfe bei der Deutung kindlichen Verhaltens |
| 2. Unklare Vorstellungen über Erziehungsziele<br>- Verunsicherung beim Umgang mit Kind<br>- Unsicherheit bei der Deutung des kindlichen Verhaltens | <i>Individueller K.:</i><br>- Hohe Ansprüche, Druck, Gefühl der Überforderung<br>- Überfürsorglichkeit, Ängstlichkeit der Eltern<br>- Mutter in der ‚Unterhalterinnen-Rolle‘ für das Kind                     | <i>BT:</i><br>- Zufriedenstellende Elternrolle finden, Handlungsfähigkeit erlangen<br>- Eigene Erwartungen reflektieren  |

| <b>Typ 2: Erziehung als Orientierung für das Kind</b>   |  |  |
|---|--|--|
| 1. Optimistische Zukunftsvorstellungen<br><br>2. Klare Vorstellungen über Erziehungsziele<br>- Wertegeleitete Erziehung (Werte als Kompass/Wegweiser für die Kinder)  | <i>Keine Konflikte beschrieben</i>   | <i>BT:</i><br>- Familienwerte reflektieren |
| <b>Typ 3: Erziehung als Verhinderung negativer Kindesentwicklung</b>  |  |  |
| 1. Pessimistische Zukunftsvorstellungen<br>- Negative Kindesentwicklung gilt als wahrscheinlich<br><br>2. Klare Vorstellungen über Erziehungsziele<br>- Erziehungsmaßnahmen zielen auf die Verhinderung negativer Kindesentwicklung | <i>Struktureller K.:</i><br>- Wohnumfeld, Fernsehen usw.<br><i>Individueller K.:</i><br>- Vorhandensein von Negativszenarien, Angst vor sozialem Abstieg (knappes Finanzien, Unzufriedenheit mit beruflichen Perspektiven) | <i>BT:</i><br>- Berufliche Ausbildung      |

Einige Eltern im Sample weisen unsicheres Erziehungsverhalten auf. Ein Merkmal dieses Typus ist, dass die Eltern über pessimistische Zukunftsvorstellungen in Bezug auf die Familiensituation verfügen. Die Elterninteraktion ist durch vielfache Konflikte gekennzeichnet, Streit mit (Ex-)PartnerIn, Stress und Trennungsgedanken dominieren und wirken sich auf die Kindererziehung aus. Auch sind Konflikte auf der Ebene der Eltern-Kind-Interaktion zu finden, weil das Streitverhalten der Eltern sich auf das Verhalten zu Kindern auswirkt und zu spezifischen Kommunikationsmustern zwischen Eltern und Kindern führt. Als Lernthematik kann in diesem Zusammenhang *Trennen zwischen Verhalten zu Kindern und Partnerschaftskonflikten* genannt werden.

Ein zweites Merkmal dieses Typus ist, dass die Eltern unklare Vorstellungen über Erziehungsziele haben. Die Erziehungsziele sind deswegen schwer auszuloten, weil die Eltern nicht sicher sind, was richtig oder falsch für das Kind ist. Die hier vertretenen Mütter und Väter haben Schwierigkeiten, das kindliche Verhalten zu deuten und sind bei dem Umgang mit dem Kind verunsichert. Die damit im Zusammenhang stehenden Konflikte können als individuelle Konflikte beschrieben werden. Hier finden sich hohe Ansprüche bei den Eltern in Bezug auf Kindererziehung, Druck und Gefühl der Überforderung. Vor allem die Mütter können zu Überfürsorge und Ängstlichkeit neigen und in eine Mutterrolle ‚rutschen‘, mit der sie nicht zufrieden sind (z.B. Unterhalterinnenrolle für das Kind). Mögliche Lernthematiken beziehen sich auf die *Auseinandersetzung mit Erziehungszielen und -strategien* sowie auf *Hilfe bei der Deutung des kindlichen Verhaltens*. Als Bildungsthematiken sind *zufrieden stellende Elternrollen finden und Handlungsfähigkeit erlangen* sowie *eigene Erwartungen reflektieren* denkbar.

Beim zweiten Typus ‚Erziehung als Orientierung für das Kind‘ ist ein Merkmal, dass die Eltern über optimistische Zukunftsvorstellungen verfügen. Diese Eltern haben zudem klare Vorstellungen über Erziehungsziele und betonen eine wertegeleitete Erziehung, die als notwendig für die Entwicklung des Kindes angesehen wird. Bei diesem Typus wurden keine Konflikte beschrieben. Als Bildungsthematik kann hier die *Reflexion von Familienwerten* formuliert werden.

Charakteristisch für den Typus ‚Erziehung als Verhinderung negativer Kindesentwicklung‘ ist, dass die hier vertretenen Eltern über pessimistische Zukunftsvorstellungen verfügen und eine negative Entwicklung des Kindes befürchten. Dies steht in Zusammenhang mit einem strukturellen Konflikt, der sich auf das Wohnumfeld bezieht. Der Stadtteil ist als sozialer Brennpunkt bekannt und wird von den Eltern auch so wahrgenommen. Des Weiteren haben Medien, vor allem das Fernsehen, Einfluss auf die Entwicklung pessimistischer Zukunftsvorstellungen in Bezug auf die Entwicklung des Kindes und zwar in dem Sinne, dass ‚unerzogene‘ Kinder und von den Eltern unerwünschte Familienverhältnisse z.B. in Form der Sendung „Super Nanny“ präsentiert werden. In Zusammenhang damit steht der individuelle Konflikt, der sich in dem Vorhandensein zahlreicher Negativszenarien (z.B. Angst vor Geldmangel und sozialem Abstieg) ausdrückt. Diese Ängste der Eltern haben entscheidenden Einfluss auf ihre Erziehungseinstellungen und das Erziehungsverhalten.

Die hier vertretenen Eltern sind mit ihren beruflichen Perspektiven unzufrieden und äußern zum Teil den Wunsch nach beruflicher Ausbildung. Die Entwicklung von Berufsperspektiven sowie die Realisierung einer *beruflichen Ausbildung* kann hier als Bildungsthematik beschrieben werden.

Ein weiteres Merkmal dieses Typus ist, dass die Eltern klare Vorstellungen über Erziehungsziele verfügen. Diese richten sich eben auf die Verhinderung negativer Kindesentwicklung.

Innerhalb der Subkategorie ‚Sicht auf das Kind‘ wurden vier Typen unterschieden. Tabelle 15 gibt einen Überblick über die Typen und die jeweiligen Konfliktthemen und Konfliktebenen sowie mögliche Lern- und Bildungsthematiken.

Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern können das Kind häufig als ein machtvolleres Gegenüber erleben. Bei dem Typus ‚Das machtvollere Kind‘ ist es ein Merkmal, dass die Eltern die Kompetenzen des Kindes stark betonen bzw. wahrnehmen. Teilweise sind die Eltern über die Kompetenzen des Säuglings überrascht und sehen diese eher negativ an, in dem Sinne, dass

das Kind als machtvoll angesehen wird, seine Interessen durchzusetzen. Die Konfliktthematik ist auf der individuellen Ebene zu verorten und äußert sich in Form einer Rollenverunsicherung bzw. einer von den Eltern wahrgenommenen ‚Rollenverdrehung‘ in der Interaktion mit dem Kind. Die daran anknüpfende Bildungsthematik bezieht sich auf die *Auseinandersetzung mit der Elternrolle*. Vor allem die Lernthematik *Grenzen setzen* scheint für diese Eltern von besonderer Bedeutung zu sein.

Bei diesem Typus finden sich zudem stark verunsicherte Eltern, die über negative Zukunftsszenarien verfügen. Die Unsicherheit bei dem Umgang mit dem Kind führt zu einem individuell erlebten Konflikt, der sich in Form von Ohnmachtsgefühlen äußert. Deutlich wurde bei diesem Typus auch, dass strukturelle Konflikte die elterliche Sicht auf das Kind beeinflussen. Die negativen Zukunftsszenarien dieser Eltern beziehen sich auf die Angst vor dem Geldmangel und den damit zusammenhängenden Einschränkungen. In Bezug auf die elterliche Sicht auf das Kind hat sich gezeigt, dass beengende Wohnverhältnisse dazu beitragen können, dass Eltern aufgrund der mangelnden Möglichkeiten zu räumlichen Distanz das Kind als machtvoll und allbestimmend erleben.

Tab. 15: Typenspezifische Konfliktthematiken sowie Lern- und Bildungsthematiken innerhalb der Kategorie ‚Sicht auf das Kind‘

| <b>Typ 1: Das machtvolle Kind</b>   |  |  |
|---|--|--|
| <b>Merkmale</b>   | <b>Konfliktebene und Konfliktthematik</b>  | <b>Typenspezifische Lern- und Bildungsthematiken</b>   |
| 1. Kompetenzen des Kindes werden stark betont (neg. Attributierung)<br>- Kind wird als machtvolles Gegenüber erlebt, dass seine Interessen durchsetzen will<br>2. Stark verunsicherte Eltern mit neg. Zukunftsszenarien | <i>Individueller K.:</i><br>- Rollenverunsicherung bzw. ‚Rollenverdrehung‘ bei der Interaktion mit Kind<br><br><i>Individuelle K.:</i><br>- Ohnmachtsgefühle<br><i>Struktureller K.:</i><br>- Beengende Wohnverhältnisse | <i>BT:</i><br>- Auseinandersetzung mit Elternrollen<br><i>LT:</i><br>- Grenzen setzen lernen |
| <b>Typ 2: Kind als Hoffnungsträger</b>  |  |  |
| 1. Kompetenzen des Kindes werden weniger betont<br>2. Stark verunsicherte Eltern mit neg. Zukunftsszenarien<br>- Eltern sind mit der eigenen Lebensgestaltung unzufrieden; die Kinder sollen es besser machen           | <i>Struktureller K.:</i><br>- Prekäre Lebenssituation<br><br><i>Individueller K.:</i><br>- Probleme mit Selbstwertgefühl   | <i>BT:</i><br>- Weitergabe von Familienthemen reflektieren<br>- Selbstwertgefühl stärken     |
| <b>Typ 3: Das wissbegierige Kind</b>  |  |  |
| 1. Kompetenzen des Kindes werden stark betont (pos. Attributierung)<br><br>2. Verunsicherung der Eltern wurde nicht thematisiert, keine neg. Zukunftsszenarien.   | <i>Keine Konflikte beschrieben</i>   | <i>BT:</i><br>- Erziehung als Prozess des Miteinander Lernens von Erwachsenen und Kindern    |



| <b>Typ 4: Das unproblematische Kind</b>  |  |  |
|--|--|--|
| <p>1. Kompetenzen des Kindes werden weniger betont</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jüngstes Kind tritt in den Hintergrund, weil ältere Kinder dominieren</li> <li>- Elterliche Einstellung: Persönlichkeit des Kindes entwickelt sich später (Grundschulalter)</li> </ul> <p>2. Verunsicherung der Eltern wurde nicht thematisiert. Trotz prekärer Lage keine neg. Zukunftsszenarien.</p> | <p><i>K. in Eltern-Kind-Interaktion:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Probleme mit den älteren Kindern</li> </ul> <p><i>K. in Elterninteraktion / Struktureller K.:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Belastende Lebenssituation (Konflikte mit Partner/Ex-Partner, Alltagsstress, knappe Finanzen usw.)</li> </ul> | <p><i>LT:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterstützungsangebote für die (älteren) Kinder finden</li> </ul> |

Bei dem Typus ‚Kind als Hoffnungsträger‘ ist es ein Merkmal, dass die Eltern die Kompetenzen des Kindes weniger betonen. Zum zweiten sind hier stark verunsicherte Eltern mit negativen Zukunftsszenarien vertreten. Diese Eltern sind mit der eigenen Lebensgestaltung unzufrieden und wünschen sich, dass ihre Kinder es besser machen. Die Konfliktthematik ist zum einen auf der strukturellen Ebene zu verorten und bezieht sich auf die prekäre Situation der Familien (knappe finanzielle Ressourcen, keine berufliche Ausbildung, Arbeitslosigkeit). Damit zusammenhängend kann ein individueller Konflikt beschrieben werden, der sich in Form eines mangelnden Selbstwertgefühls darstellt. In Bezug auf die Konfliktthematiken können zwei Bildungsthematiken formuliert werden. Zum einen kann es darum gehen, die *Weitergabe von Familienthemen zu reflektieren*. Die Unzufriedenheit mit der eigenen Lebensgestaltung sowie der damit zusammenhängende Mangel an Selbstwertgefühl kann als ein Familienthema begriffen werden, das von der einen Generation an die andere in Form von Erwartungen weitergegeben wird und das sich im Erziehungsverhältnis in einer spezifischen Sicht auf das Kind äußert. Als weitere Bildungsthematik kann die *Stärkung des Selbstwertgefühls* angeführt werden.

Für den dritten Typus ‚Das wissbegierige Kind‘ ist es charakteristisch, dass die Eltern die Kompetenzen des Kindes stark betonen und diese positiv erleben und bewerten. Die Kompetenzen des Kindes werden als eine Aufforderung an die Eltern gesehen, selbst zu lernen. Diese Eltern thematisierten keine Verunsicherung beim Umgang mit dem Kind und verfügen über keine negativen Zukunftsszenarien. Für diesen Typus konnten keine Konfliktthematiken beschrieben werden. Als Bildungsthematik kann formuliert werden: *Erziehung als Prozess des Miteinander Lernens von Erwachsenen und Kindern*.

Bei dem letzten Typus ‚Das unproblematische Kind‘ ist es ein Merkmal, dass die Kompetenzen des Kindes bzw. des Säuglings weniger betont und wahrgenommen werden, weil ältere Geschwister dominieren und dadurch das jüngste Kind in den Hintergrund tritt. Zudem findet sich hier die elterliche Einstellung, dass sich die Persönlichkeit des Kindes ungefähr im Grundschulalter entwickelt, und dass Säuglinge und Kleinkinder gewissermaßen unproblematisch sind. Bei diesem Typus werden Konflikte auf der Eltern-Kind-Ebene beschrieben und zwar mit den älteren Kindern im Grundschulalter. Vor dem Hintergrund der problematischen Situation mit den älteren Kindern, die teilweise im Zusammenhang mit Entwicklungsverzögerungen der Kinder stehen, kann die Lernthematik *Unterstützungsangebote für (ältere) Geschwisterkinder finden* genannt werden.

Das zweite Merkmal dieses Typus ist, dass von den hier vertretenen Eltern keine Verunsicherung in der Elternrolle und auch keine negativen Zukunftsszenarien – trotz prekärer Lage – thematisiert werden. Trotzdem wurden Konflikte auf der Ebene der Elterninteraktion und der strukturellen Ebene deutlich. Insgesamt lässt sich die Situation dieser Eltern als belastend beschreiben, wobei sich unterschiedliche Problematiken wie Konflikte mit (Ex-)PartnerIn, Alltagsstress, knappe Finanzen usw. überschneiden.

#### **9.4 Zusammenfassung**

Die Erziehung in der Familie ist ein bisher nur wenig untersuchtes Phänomen. Vor allem im Kontext des Übergangs zur Elternschaft wurde die Analyse des Erziehungsalltags kaum berücksichtigt, so dass Aussagen darüber, welche Erziehungsvorstellungen Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern haben, wie sie Kinder erziehen und welche Faktoren das Erziehungsverhalten beeinflussen, kaum getroffen werden können.

Die präsentierten Ergebnisse zur Erziehung in der Familie geben Einblick in das Erziehungsverhalten und die Erziehungseinstellungen von AdressatInnen, die sich beim Übergang zur Elternschaft befinden. Deutlich wurde hierbei, dass eine Fokussierung auf Erziehungsstile einerseits zu kurz greifen würde, andererseits nur wenig sinnvoll ist, weil für manche Eltern Erziehung in der Kleinkindphase keine Relevanz hat.

Zunächst wurden Faktoren beschrieben, die zur Entwicklung von Erziehungseinstellungen beitragen. In der weiteren Analyse wurden Erziehungsvorstellungen und Erziehungsverhalten aufeinander bezogen und die erzieherischen Interaktionsmuster aus der Perspektive der Eltern beleuchtet. Hierbei wurden Begründungszusammenhänge zwischen Erziehungszielen, Erziehungsstrategien und der Rolle der Eltern thematisiert. Deutlich wurde dabei, dass die Zu-

kunftsvorstellungen der Eltern eine entscheidende Rolle spielen und Faktoren sozialer Ungleichheit (Leben in einem sozialen Brennpunkt) entscheidenden Einfluss auf die Erziehung in der Familie haben.

Im Erziehungsprozess entwerfen Eltern eine bestimmte Sicht auf ihr Kind, die sich in spezifischer Weise auf das Erziehungshandeln auswirkt. Diese Subkategorie kann als Ergänzung zu der vorangehenden gesehen werden. Deutlich wurde hierbei, warum bestimmte Eltern die Erziehungspraxis nicht thematisieren und warum die Auseinandersetzung mit Erziehung aktuell keine Rolle spielt. Auch hier konnte aufgezeigt werden, inwiefern Faktoren sozialer Ungleichheit (knappe finanzielle Ressourcen, niedriger Bildungsstand) die Sicht auf das Kind beeinflussen.

Unsicheres Erziehungsverhalten wurde bei den Eltern erkennbar, die vielfältige Konflikte auf der Eltern- bzw. Paarebene austragen. Diese Konflikte wirken sich auf die Interaktion zu den Kindern aus und führen zu Unzufriedenheit. Wichtig scheint es für diese Eltern zu sein, zwischen beiden Ebenen zu trennen. Die Ausbildung einer zufrieden stellenden Elternrolle ist für diese Eltern eine wesentliche Bildungsthematik. Eltern, die vom sozialen Anstieg bedroht sind und pessimistische Zukunftsperspektiven entwickeln, übertragen diese auf ihr Verhalten zum Kind. Für manche Eltern ist es in diesem Zusammenhang von Bedeutung, ihre verpasste Ausbildung nachzuholen. Eltern mit negativen Zukunftsszenarien können zum einen das Kind als ein machtvolleres Gegenüber erleben. Diese Eltern nehmen das Kleinkind als kompetent wahr und versuchen Kontrolle über das Kind zu gewinnen, damit es sich nicht negativ entwickelt. Vor allem das Setzen von Grenzen scheint für diese Eltern eine wichtige Lernthematik zu sein. Zum anderen können Eltern in prekären Lagen dazu tendieren, das Kind als Hoffnungsträger zu sehen. Hier werden Familienthemen (Unzufriedenheit mit der eigenen Ausbildung) an das Kind weitergegeben. Als unproblematisch wird das Kleinkind angesehen, wenn mehrere ältere Geschwister vorhanden sind und/oder die Lebenssituation so belastend ist, dass die Kinder in den Hintergrund treten. Für diese Familien ist es wichtig zunächst Unterstützung in Bezug auf die älteren Kinder zu finden.

## **10. Soziale Netzwerke von Eltern**

### **10.1 Bisheriger Forschungsstand**

Soziale Netzwerke (vgl. Nestmann 1988, 1994, 2001) können als Geflechte sozialer Beziehungen zwischen einer bestimmten Anzahl von Menschen betrachtet werden und das Konzept des sozialen Netzwerks ermöglicht es, soziale Bindungen, Kontakte und Interaktionen zu beschreiben und zu analysieren. Das Interesse an der Untersuchung sozialer Netzwerke ist vor allem von der Frage geleitet, inwiefern soziale Netzwerke die Funktion sozialer Unterstützung erfüllen. Die soziale Netzwerk- sowie die soziale Unterstützungsforschung haben seit ihrem Entstehen den Schwerpunkt auf die positiven Aspekte sozialer Beziehungen gelegt und die gesundheitsfördernden Folgen alltäglicher sozialer Hilfe betont (vgl. Nestmann 2001: 1687). Zwischenmenschliche Beziehungen werden aus der Perspektive des Schutzes vor möglichen pathogenen Effekten von belastenden Lebensereignissen betrachtet und soziale Unterstützung steht für die Mechanismen, „durch die Individuen von ihrer sozialen Umwelt gegen bedrohliche und beeinträchtigende Erlebnisse und Erfahrungen abgeschirmt und bei deren Eintreten und Verlauf sie in ihren Bewältigungsanstrengungen gefördert werden können“ (ebd.). In diesem Zusammenhang ist die so genannte Pufferthese prominent geworden, die besagt, dass belastende Lebensereignisse sowie Beeinträchtigungen des Wohlbefindens, Störungen und Krankheiten durch soziale Unterstützung der Mitglieder des sozialen Netzwerks abgepuffert werden können (vgl. ebd.). Der Haupteffekt sozialer Unterstützung wird darin gesehen, dass das Wohlbefinden gefördert und Störungen verhindert werden, auch wenn keine Belastungen vorliegen. In der Forschung werden mehrere Formen sozialer Unterstützung differenziert und häufig lässt sich die Unterscheidung zwischen a) emotionaler, b) informativ-beratender, c) praktisch-instrumenteller (auch materieller) sowie d) interpretativ-deutender Unterstützung finden (vgl. House 1981).

Die Untersuchung sozialer Netzwerke ist auch in der Lebenslaufforschung von Interesse, weil angenommen wird, dass gerade in Lebensphasen, die mit einem Rollenwechsel und Übergängen in neue Identitäten einhergehen, soziale Netzwerke von besonderer Bedeutung sind (vgl. Nestmann 1999). Aus dieser Perspektive wird der Fokus auf die von Lebensphase zu Lebensphase variierenden Netzwerkstrukturen gelegt und der Frage nachgegangen, inwiefern diese die Entwicklungen von Individuen begleiten, fördern oder verhindern. Analysiert wird zudem,

welche Netzwerkbezüge auf- oder abgebaut werden und welche Konsequenzen dies für die Beteiligten mit sich bringt.

In der Forschung zum Übergang zur Elternschaft wird sozialen Netzwerken große Aufmerksamkeit gewidmet. Durch zahlreiche Studien wird die Bedeutung sozialer Netzwerke für Eltern illustriert und ihre Wichtigkeit für die Bewältigung des Übergangs hervorgehoben (vgl. Petzold 1991, Ettrich/Ettrich 1995, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1997, Wicki 1997, Reichle/Werneck 1999, Fthenakis/Kalicki/Peitz 2002). Dort bilden soziale Netzwerke eine unverzichtbare Ressource für junge Eltern, denn sie ermöglichen Austausch, gegenseitige Hilfeleistungen sowie eine positive Anpassung an die neue Situation. Das soziale Netzwerk umfasst Familienmitglieder, FreundInnen und Bekannte, NachbarInnen, aber auch professionelle HelferInnen wie z.B. Ärzte, Hebammen oder PädagogInnen. In manchen Studien wird auch eine Hierarchisierung der HelferInnen vorgenommen. So stellt der/die PartnerIn häufig die wichtigste Bezugsperson dar, wenn es um das Besprechen von Problemen geht und auch der Herkunftsfamilie wird ein hoher Stellenwert eingeräumt (vgl. Fthenakis et al. 2002: 258). Nestmann formuliert die These, dass informelle Hilfe (durch PartnerInnen, Familie usw.) die Grundlage für eine Anpassung an formelle (professionelle) Intervention bildet und das Versorgungsungleichheiten und –defizite über informelle Hilfe ausgeglichen werden (vgl. 1988: 10).

Einige Ergebnisse weisen darauf hin, dass auch Alleinerziehende über ein großes Netzwerk verfügen, das ihnen Unterstützung bietet (vgl. z.B. Niepel 1994). Nach Niepel ist die These der sozialen Isolation von Alleinerziehenden nicht haltbar und auch Peuckert konstatiert, dass über 80% der alleinerziehenden Frauen in ein soziales Netzwerk eingebunden sind und sich selbst nicht als sozial isoliert betrachten (vgl. 2002: 182). Wichtige Unterstützung in Form von finanzieller Unterstützung und Kinderbetreuung bietet vor allem die Herkunftsfamilie. Nachdem die dringendsten Existenzprobleme gelöst sind, werden zunehmend die Kontakte zu FreundInnen intensiviert, vor allem zu denen, die sich in einer ähnlichen Situation befinden (vgl. Peuckert 2002: 182).

Generell zeigen die Forschungsergebnisse auf, dass mit der Geburt des Kindes eine Umstrukturierung des sozialen Netzwerks – unabhängig davon ab alleinerziehend oder nicht – erfolgt. Es werden verstärkt Kontakte zu Paaren mit kleinen Kindern aufgenommen und die Verwandtschaftsbeziehungen erfahren eine Intensivierung (vgl. Peuckert 2002: 129). Vor allem

die Kontakte zu den Eltern werden verfestigt, weil die Großeltern häufig in die Betreuung des Kindes miteinbezogen werden. Andere Mitglieder des sozialen Netzwerks verlieren wiederum an Bedeutung, vor allem die Frau reduziert z.B. den Kontakt zu ehemaligen KollegInnen, wenn sie aus dem Beruf ausgetreten ist (vgl. Fthenakis et al. 2002: 64).

Wicki (1997) unterteilt die sozialen Netzwerke aufgrund ihrer verschiedenen Organisationsstrukturen in drei Typen. Die *primären Netzwerke* (spontane Hilfe) sind nicht organisiert, sondern den jeweiligen Bedürfnissen angepasst. Hier sind in der Regel FreundInnen, Verwandte, NachbarInnen oder ArbeitskollegInnen aktiv. *Sekundäre Netzwerke* (gezielte Selbsthilfe) weisen einen höheren Grad der Organisation auf als die erstgenannten. Darunter fallen Selbsthilfegruppen, Nachbarschaftsgruppen, Telefonketten, Freizeit- und Betriebsgruppen. *Tertiäre Netzwerke* (gezielte professionelle Hilfe) sind professionell organisiert und können einerseits im gemeinnützigen Bereich zu finden sein wie Erziehungs- oder Mütterberatungsstellen in Schulen, karitative Organisationen oder kirchliche Einrichtungen. Ärztliche oder psychologische Praxen, Apotheken und Drogerien zählen auch zu den tertiären Netzwerken (vgl. Wicki 1997: 65).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass trotz zahlreicher Untersuchungen die Forschungslage Defizite aufweist. Da die erwähnten Studien vor allem den Übergang von Partnerschaft zur Elternschaft sowie die klassische Kleinfamilie fokussieren, werden Aussagen über andere Familienformen sowie über Eltern, für die die Elternschaft nicht an eine Partnerschaft gekoppelt war, vernachlässigt. Darüber hinaus ist die Forschungslücke dem Umstand geschuldet, dass ausschließlich positive Aspekte sozialer Netzwerke hervorgehoben wurden und damit schädigende, belastende sowie krankmachende Anteile sozialer Beziehungen unterkariert wurden (vgl. Nestmann 2001: 1687).

## **10.2 Ergebnisse der Studie**

Im Folgenden wird ein Überblick über soziale Netzwerke von Eltern gegeben und wie sich diese in der Phase des Übergangs zur Elternschaft entwickeln und verändern. Hierbei wird der Frage nachgegangen, inwiefern soziale Netzwerke eine unterstützende Funktion haben und welche Typen von Netzwerken vorzufinden sind.

Für die Konstruktion der Typen haben sich die Merkmale ‚Anzahl sozialer Kontakte‘ und ‚Grad der Unterstützung‘ als relevant erwiesen. Die Anzahl konnte in ‚viele‘ und ‚wenige‘

dimensionalisiert werden. Die Ausprägung ‚viele soziale Kontakte‘ verweist vor allem auf die Vielfalt der zur Verfügung stehenden Personen. Darunter finden sich Familienmitglieder, FreundInnen, Bekannte, NachbarInnen und professionelle HelferInnen. Die genaue Anzahl wurde nicht erfragt und lässt sich somit nur schwer bestimmen. Für die Ausprägung ‚wenige soziale Kontakte‘ lässt sich leichter eine Zahl benennen. Die Anzahl umfasst ein bis zwei näher stehende Personen. Der Grad der Unterstützung wurde in ‚unterstützend‘, ‚zum Teil unterstützend‘ und ‚wenig/gar nicht unterstützend‘ dimensionalisiert. Von sechs theoretisch möglichen Typen sind fünf empirisch vertreten (vgl. Tab. 16).

Tab. 16: Typenbildung zu sozialen Netzwerken (n=15)

|  | Anzahl sozialer Kontakte                              |   |
|--|---|---|
|  | viele   | wenige  |
| Kontakte werden als unterstützend erlebt             | <b>Typ 1:</b> Großes und vielfältiges Netzwerk (n=3)  | <b>Typ 2:</b> Familienzentriertes Netzwerk (n=2)      |
| Kontakte werden zum Teil als unterstützend erlebt    | <b>Typ 3:</b> Freundinnenzentriertes Netzwerk (n=3)   | -   |
| Kontakte werden als wenig/nicht unterstützend erlebt | <b>Typ 4:</b> Rückzug aus dem sozialen Netzwerk (n=5) | <b>Typ 5:</b> ‚Netzwerke‘ von Einzelgängerinnen (n=2) |

### 10.2.1 Großes und vielfältiges Netzwerk (n=3)

Diese Eltern berichteten von einer zufrieden stellenden Partnerschaft sowie einer guten Beziehung zu den eigenen Eltern und/oder Schwiegereltern (bzw. den Eltern des Partners, wenn nicht verheiratet). Das soziale Netzwerk ist ausgedehnt und umfasst weitere Familienmitglieder wie Geschwister sowie Personen außerhalb der Familie wie FreundInnen, ArbeitskollegInnen und andere Eltern aus der Nachbarschaft oder aus Institutionen (z.B. Kindertagesstätte, Eltern-Kind-Gruppe). Die Beziehungen zu den unterschiedlichen Personen des Netzwerks werden hauptsächlich als positiv und hilfreich beschrieben. Die Eltern berichten entweder über keine gravierenden Veränderungen in den Beziehungen, seitdem sie Eltern geworden sind, oder über eine Entwicklung zum Positiven hin.

Die Großelterngeneration kann eine besondere Stellung im sozialen Netzwerk der Eltern einnehmen. Sie werden in die Kindererziehung und Kinderbetreuung eingebunden und haben einen Vertrauensstatus bei den Eltern. Vor allem in besonderen Stress- oder Notsituationen sowie zu besonderen Anlässen wird auf die Betreuungsmöglichkeit durch die Großeltern zurückgegriffen. So konnten z.B. Frau Günes, 32, und ihr Ehemann, 29, während ihrer Prüfungsphasen im Studium die beiden Kinder am Wochenende durch die Großeltern betreuen lassen. Die Großeltern haben zudem ihre Enkel während der Woche von der Kindertagesstätte

abgeholt, obwohl sie nicht in der unmittelbaren Nähe wohnen. Frau Coskun, 17, die einen Sohn hat, berichtet darüber, dass die Großmutter hilft, wenn das Kind krank ist oder die Kinderbetreuung übernimmt, wenn die Mutter Geburtstag hat und feiern möchte. Im folgenden Zitat wird der Unterschied zwischen der Kinderbetreuung durch die Großelterngeneration und durch Freundinnen, die keine Kinder haben, thematisiert:

„Die Freundinnen waren meistens \*Singles, die noch keine Erfahrung mit Kinderbetreuung\* (lachend) hatten. Da war die Angst halt etwas falsch zu machen einfach viel zu hoch. Wobei die Großeltern, die waren einfach gelassener, die wussten ehm, man brauchte denen nicht viel erklären. Ich brauchte bei der Übergabe bei meiner Schwiegermutter zum Beispiel nur zu sagen, ja, sie hat dann und dann gegessen, ehm ihre Essenszeiten sind so und so und dann wusste sie schon. (...) Das reichte aus, damit konnten die unheimlich viel anfangen, ehm und man hat selber auch dieses Gefühl meine Mutter passt auf uns- auf den auf. Die hat schon auf uns ganz gut aufgepasst, dieses ehm-, diese Erfahrung ist einfach ganz anders (...)“ (Frau Günes)

Das Besondere der Großelternbetreuung besteht darin, dass diese automatisch langjährige Erfahrung mit Kindern vorweisen können und Eltern sich der guten Betreuung sicher sein können. Frau Coskun lässt ihren Sohn ausschließlich durch die Großmutter betreuen, andere Personen kommen für sie nicht in Frage. Es gibt Hinweise darauf, dass Eltern bei dem Erstgeborenen sehr vorsichtig sind, das Kind nicht alleine lassen wollen und Betreuungsangebote – auch von der Großelterngeneration – zunächst ablehnen.

„Also wir haben das erst mit 11 Monaten, oder ab eh-, ab dem Zeitpunkt, wo Aisha [die erstgeborene Tochter] in der Kita war, haben wir quasi die Großeltern eingebunden und eh davor eh haben die, wie er gesagt hat, immer drauf gewartet, wann können wir jetzt endlich auf die aufpassen und ehm wir wollen jetzt unsere Enkelin auch mal für uns quasi.“ (Frau Günes)

Eltern, die mehr als ein Kind haben, können ihr Verhalten beim ersten Kind innerhalb der ersten Monate rückblickend als pingelig, übervorsichtig bis hin zu überbehütend beschreiben. Die Betreuungsmöglichkeiten durch die Großelterngeneration werden als sehr hilfreich und entlastend empfunden. Familie Günes ist dadurch in der Lage Familienleben und Studium zufrieden stellend zu kombinieren, die Unterstützung durch die Familie hat also einen ermöglichenden Charakter. Die Eltern sind für diese Unterstützung, die durchaus über nur reine Kinderbetreuung oder Abholdienste hinausgeht, sehr dankbar:

„...das kann man einfach nicht bezahlen so was. Das war ne Entlastung, ganz wichtig (...) Und dann auch dieses Gefühl, dass man nicht alleine ist so. Und dass sie immer da sind. Und dieses Gefühl vor allem, was bei Großeltern immer, glaube ich, sehr wichtig ist, dass sie es einfach gerne machen, ne? Also da-, \*dass sie da quasi drauf warten\*, (lachend) dass wir sagen, so ja hier, habt ihr ein bisschen Zeit für die Kinder“. (Herr Günes)



Die Unterstützung durch die Großelterngeneration wird zum einen in Form von Dienstleistungen bzw. materiellen Hilfen (Kinderbetreuung, Abholdienste) gegeben. Zum anderen wird emotionale Hilfe geboten, die sich in einem Gefühl ausdrückt, nicht alleine zu sein.

Kennzeichnend für diesen Typus von sozialem Netzwerk ist, dass Eltern über eine Vielzahl an sozialen Kontakten verfügen, auf die sie zurückgreifen. In den Erzählungen der Eltern tauchen auch andere Familienangehörige sowie FreundInnen auf, mit denen die Eltern in regelmäßigem Kontakt stehen. Diese Kontakte haben seit der Elternschaft keine oder keine gravierenden Veränderungen erfahren. Freundschaften bleiben bestehen und es werden keine negativen Auswirkungen auf die Beziehungen beschrieben.

„Also da hat sich eigentlich nichts verändert. Also einmal die Woche treffe ich immer ne Freundin oder wir telefonieren auch fast jeden Tag und ich hab zwei beste Freundinnen, also mit denen verstehe ich mich gut (...)“ (Frau Coskun)

Frau Günes erzählt, dass FreundInnen verständnisvoll reagieren, wenn es z.B. bei Verabredungen zu Verspätungen kommt:

„(...) meistens kommt es halt vor, dass man bisschen zu spät ist, weil der Kleine sein Mittagsschlaf mal wieder bisschen länger gemacht hat oder die ganze Vorbereitung halt bisschen länger gedauert hat, warum auch immer. Und da hat man so automatisch so ein Bonus von den Freunden quasi, die sagen, ja mit Kind ist ein bisschen schwierig und so.“ (Frau Günes)

Die Mutter beschreibt hier, dass FreundInnen sich auf die Situation der Eltern eingestellt haben und verständnisvoll reagieren.

Freundinnen mit Kindern sind für Frau Günes häufige Gesprächspartnerinnen, mit denen sie sich über die Kinder unterhält. Die Mütter tauschen sich über Freuden und Sorgen aus und beraten sich in Erziehungsfragen. Dieser Austausch hat für die Mütter einen orientierenden Charakter. Frau Günes beschreibt, dass bei konkreten Erziehungsfragen Ratgeberliteratur wenig hilfreich ist, weil sich dort eine Vielzahl an Ratschlägen und Empfehlungen findet, die eher eine Desorientierung hervorrufen. Der Austausch zwischen den Müttern kann hier als eine Strategie angesehen werden, diese Komplexität zu reduzieren und einen Ratschlag zu erhalten, den man mit großer Wahrscheinlichkeit gebrauchen kann. Hierbei spielen Erfahrungen eine wichtige Rolle.

„Man wendet man sich automatisch denjenigen in der Umgebung zu, die diese Situation schon erlebt haben und bei denen man einigermaßen denkt, die haben das erfolgreich gemeistert, wie haben die das ge-

macht? Natürlich muss man das dann auf sein eigenes Kind ummünzen, aber man kann immer irgendeine Information daraus gebrauchen.“ (Frau Günes)

Der Austausch mit Freundinnen, die Kinder haben, kann eine wichtige beraterische Funktion für die Mütter haben, wenn es um die Entwicklung von Erziehungsstrategien geht.

Für Herrn Meier münden Treffen mit FreundInnen nicht automatisch in Gespräche über die Kinder. Gespräche können sich eher mal ergeben, weil fast alle FreundInnen Kinder haben:

„Meine Freunde die haben alle kleinere Kinder und von daher ist es eigentlich so, dass eh mit einer Ausnahme, aber da ist da ist eigentlich nicht so dass man da über Kindererziehung spricht oder so was. Gut da spricht man höchstens mal, meine Güte, heute war wieder Ralf [der Sohn] anstrengend oder so was, aber es wird dann jetzt nicht herausgekehrt, wie habt ihr das gemacht als Ralf in dem Alter war oder so war, das also eigentlich nicht.“ (Herr Meier)

Während Frau Günes sich mit Erziehungsfragen gezielt und „automatisch“ an Freundinnen wendet, beschreibt der Vater, dass Kindererziehung weniger thematisiert wird. Ein Austausch über die Kinder ergibt sich eher mal in der Nachbarschaft:

„Man spricht dann eigentlich schon eher hier so auf der Strasse irgendwo, dass dann wie die Kinder sich dort dann gerade verhalten, aber man erf- oder man merkt dann doch schon ganz unterschiedliche Erziehungsstile so dann irgendwo. Dass die dann doch irgendwo n bisschen an längeren Leinen gelassen werden, dass die also schon mehr anstellen können bevor dann Mama oder Papa da irgendwie zu Tat schreien. Und also eigentlich ist das nur mehr so ne Sache hier im Haus, intern irgendwo. Erziehungstechnisch.“ (Herr Meier)

Austausch und Reflexion über Erziehung findet „schon eher“ in einer Situation statt, in der der Vater gemeinsam mit den Kindern Zeit verbringt. Das Beobachten der Kinder in einer konkreten Situation ist Ausgangspunkt der Reflexion über Erziehungsstile. Ein Faktor, der den Austausch über Kindererziehung beeinflusst, ist die Vorstellung darüber, ob Erziehung in der Zuständigkeit der privaten oder öffentlichen Sphäre verortet wird. So vertritt Herr Meier grundsätzlich die Meinung, dass Erziehung Privatsache ist und deshalb nur „im Haus intern“ besprochen wird. Auch vor dem Hintergrund der Einstellung zur Kindererziehung wird deutlich, dass Eltern das soziale Netzwerk auf unterschiedliche Weise nutzen. Je nach Veröffentlichungsbereitschaft werden Erziehungsfragen mit Personen aus dem Netzwerk diskutiert oder eben kaum bzw. nicht eingebracht.

Eltern mit einem großen sozialen Netzwerk berichten auch über Kontakte zu Professionellen oder über Bekanntschaften, die durch den Kontakt zu Professionellen bzw. einer Institution zustande kamen. So erzählt Herr Günes, dass die Kindertagesstätte den Kontakt zwischen

Eltern durch Stammtische fördert und initiiert. Frau Coskun hat eine Freundin durch eine Eltern-Kind-Gruppe kennen gelernt und Frau Günes hat sich in einer Eltern-Kind-Gruppe Tipps zur Kindererziehung durch Pädagoginnen geben lassen. Auf die Rolle von Familienbildungsangeboten wurde im Kapitel 5 näher eingegangen.

### **10.2.2 Familienzentriertes Netzwerk (n=2)**

Charakteristisch für diesen Netzwerktypen ist eine starke Bindung und Bezogenheit zwischen Mutter und Vater sowie zu Personen aus der Herkunftsfamilie, vor allem zur Mutter der befragten Mutter. Zwei Fälle können diesem Typus zugeordnet werden. Dieses ‚Kernnetzwerk‘ wird als unterstützend und exklusiv beschrieben, FreundInnen und Bekannte, von denen die Mütter berichten, nehmen eine untergeordnete Rolle ein. Der Partner ist für die Mütter eine wichtige Bezugsperson, mit dem sie Probleme bespricht. Obwohl in beiden Fällen die Familienmodelle von ihren äußeren Rahmenbedingungen als traditionell beschrieben werden könnten, weisen die Väter ein starkes familiäres Engagement auf, das von den Müttern honoriert wird. In beiden Familien haben in der Vergangenheit belastende Ereignisse stattgefunden, die jedoch gemeinsam überstanden wurden. Der starke Zusammenhalt in der Partnerschaft hat auch mit der gemeinsamen Erfahrung des Krisenmeisterns zu tun. Frau Krüger, 25, Mutter von drei Kindern, ist mit 17 Jahren zum ersten Mal ungewollt schwanger geworden. Die frühe Schwangerschaft wurde von ihr wie ein Schock erlebt. Obwohl die Familie des Freundes zu dieser Zeit der Beziehung gegenüber sehr skeptisch war, hat das Paar zusammengehalten:

„Ist einfach, ich denk mir mal, wir haben’s uns vielleicht nicht so gewünscht, so früh, aber ich sag immer wir wissen damit umzugehen und uns damit auseinander zu setzen. Und er natürlich auch seine Familie noch, die wohnt in Ostdeutschland, die kommen dann zwischendurch oder wir fahren auch viel hin, telefonieren und ja. Da war auch nicht alles so rosig am Anfang, aber es hat sich alles-, die sehen die können miteinander und es ist wirklich, das wir uns auch wirklich lieben und es auch wirklich alles gemeinsam schaffen und das hat die Mutter auch wirklich gesehen, was sie am Anfang nicht sehen wollte. Sie meinte, das geht sowieso nie gut und es geht aber gut. Und jetzt inzwischen hat sich das Verhältnis zu ihr auch einigermassen gebessert, ne? Ja. Wo er auch wirklich auf n Tisch gehauen hat und hat gesagt, jetzt ist Feierabend. Also, ne? Also hat er wirklich zu mir gehalten und was nicht jeder Mann gemacht hätte, seiner Mutter so gegenüber jetzt zu sagen, jetzt ist Feierabend, jetzt ist Schluss. Und daran habe ich dann auch gesehen, er liebt mich und er nimmt mich auch so wie ich bin und das fand ich ganz toll. (lacht)“ (Frau Krüger)

Frau Krüger beschreibt ihren Mann als eine Person, mit der sie schwierige Situation überstehen kann, auf die Verlass ist und die zu ihr hält. Der Übergang zur Erstelternschaft, der mit Schwierigkeiten einherging, hat die Paarbeziehung letztendlich gestärkt. Frau Krüger berichtet im Weiteren, dass es nach der Geburt des zweiten Kindes zu einer Beziehungskrise kam, weil sie zu wenig durch ihren Ehemann entlastet wurde. Auch diese schwierige Zeit wird aus

der aktuellen Perspektive als erfolgreich bewältigt angesehen. Die Mutter beschreibt, dass das Paar in schwierigen Zeiten zusammengehalten hat. Im Zusammenhang mit der Drittelternschaft berichtet Frau Krüger darüber, wie sehr sie von ihrem Mann unterstützt und entlastet wurde. Ihr Mann erkannte beispielsweise an, dass sie nachts zu erschöpft war, um sich um den Säugling zu kümmern und übernahm diese Aufgabe, obwohl er früh morgens zu Arbeit musste.

Auch Familie Nowak hat schwierige Phasen überstanden. Die psychische Erkrankung von Frau Nowak, 27, Mutter von zwei Kindern, begann drei Jahre vor der Erstelternschaft, im weiteren Verlauf überschneidet sich jedoch die Krankheitsgeschichte mit der Elternschaft. Die erste Psychose bekommt Frau Nowak im Alter von 18 Jahren, die zweite folgt ca. vier Jahre später, zum gleichen Zeitpunkt, als die erste Tochter zehn Monate alt ist. Den dritten psychotischen Schub bekommt Frau Nowak unmittelbar nach der Geburt der zweiten Tochter. Sie muss direkt in eine psychiatrische Klinik eingeliefert werden und verbleibt dort ein halbes Jahr. In dieser Zeit stellt der Vater seine Berufstätigkeit vollständig ein und kümmert sich ausschließlich um die Kinder. Der Ehepartner wird als sehr unterstützend erlebt. So berichtet die Mutter auch darüber, dass ihr Mann bei der Geburt für sie ein „Beistand“ war. Dies rechnet sie ihm hoch an.

Die Familienzentriertheit des sozialen Netzwerks wird hier vor dem Hintergrund folgender Faktoren verstehbar. Ein zentraler Faktor ist, dass die Familie durch die Erkrankung der Mutter einer extremen Belastungssituation ausgesetzt war – und vielleicht auch noch weiterhin ist –, diese aber aus der Perspektive der Mutter gut bewältigt hat. Ein weiterer Faktor bezieht sich auf die Einstellung zur Familie. Familie hat einen hohen Stellenwert und exklusiven Charakter, soziale Kontakte außerhalb der Familie haben geringere Bedeutung. Sowohl Frau Nowak als auch Frau Krüger berichten von der geringen Bedeutung von Freundschaften und der Reduktion der Kontakthäufigkeit:

„Zu den Freunden auch finde ich, man kann sich da nicht immer, man ist dann nicht mehr so ungebunden, man kann sich da nicht immer treffen, man muss die Rücksicht nehmen auf die Kinder, dass die immer, dass jemand dann da ist, der sie dann hütet sozusagen, ja das muss man schon absprechen auch, ne? Dass noch jemand da ist, der sie dann nimmt und so, auf die aufpasst, ne? Aber ich denke das verändert sich auch alles dann mit dem Alter, ne? Später können die auch alleine bleiben, dann braucht man auch niemanden mehr zu fragen, ne? Aber im Moment ist das halt noch so und also das ist schon ein bisschen, wie soll ich sagen, einschränkender also als wenn man alleine lebt, ne? Genau, aber ist trotzdem schön. Ja, man gewöhnt sich einfach da dran und ich finde, man braucht es ja auch gar nicht so. Also ich finde, ich bin früher auch viel raus gegangen und aber ich finde wenn man Kinder hat, dann verändert man sich schon und man wird irgendwie erwachsener und sieht alles anders. Ich meine ich gehe heute auch gerne noch aus, aber ich muss das nicht jedes Wochenende haben und irgendwie.“ (Frau Nowak)

Der Übergang zur Elternschaft geht mit einer Einschränkung von Kontakten zu FreundInnen ein. Frau Nowak weist zunächst darauf hin, dass Treffen mit FreundInnen mit organisatorischem Aufwand verbunden sind, da die Betreuung der Kinder gewährleistet sein muss. Zum einen klingt hier Bedauern durch, gleichzeitig wird dies ausgeglichen, und es findet eine Anpassung statt.

Frau Krüger beschreibt die Kontakte zu FreundInnen bzw. Bekannten folgendermaßen:

„...aber so Freundinnen ja, Freundinnen, Bekannte kann man eigentlich sagen, also Freundinnen dass ich so ne beste Freundin oder so hab, dass eh dadurch dass ich auch meine Jugend in D. [eine Stadt] eigentlich da groß geworden bin und da meine Freunde hatte, war also in bin hier in T. [die Stadt, in der Familie Krüger wohnt] geboren, aber so dass ich jetzt-. Ich kenn die Leute wohl von früher und unterhalte mich dann wohl auch und aber dass ich jetzt sag, ehm wir müssen uns treffen oder sehen, ist nicht so jetzt. Also ich hab wohl Michaela und da gehen wir mal zwischendurch auf n Spielplatz, also wir frühstücken auch mal zusammen und unterhalten uns und dann hab ich hier (doch) so zwei also, aber das reicht mir dann auch vollkommen. So mal n Kaffee zusammen trinken, bisschen Quatsch, aber die haben dann ihre größeren Kinder schon. Also mehr im dem Alter Kindesalter, kann ich mich eigentlich mit Michaela eigentlich, weil Dirk ja nur sechs Wochen älter ist, können wir uns so n bisschen austauschen, aber sonst eigentlich ist mir am wichtigsten einfach meine Mutter, also doch und eben mein Mann, ne? Also aber sonst ist eigentlich nicht so.“ (Frau Krüger)

Aus der Passage geht hervor, dass Frau Krüger keine engen Freundschaften pflegt. Kontakte in der Nachbarschaft werden zudem gemieden, weil die Familie im „Sozialbau lebt, in diesem wo wirklich der Konflikt auch irgendwo ist“. Der Sozialbau bzw. die Nachbarschaft wird als bedrohlich erlebt. „Unbewusst“ hat Frau Krüger Angst, dass die Wohngegend Gefahren für die Kinder birgt und sich negativ auf ihre Entwicklung auswirkt (s. dazu auch 9.2.2.3). Zum Ausdruck kommt ebenfalls, dass ein Umzug von Frau Krüger nicht als mögliche Option in Betracht kommt. Der „spätere Freundeskreis“ des Sohnes wird in dieser Wohngegend vorgestellt und bereitet gerade deswegen Sorgen. Frau Krüger vermutet, dass sie auch in Zukunft in diesem Sozialbau leben und es keine Möglichkeit für ihre Familie geben wird, die Situation zu verändern, mit der sie unzufrieden ist. Mit Leuten, die hier wohnen und die sie von früher kennt, möchte sie keinen näheren Kontakt haben. In näheren Bekanntschaften, wie bei der bereits oben erwähnten Michaela, beschreibt Frau Krüger Konflikte, bei denen die Themen „sozialer Status“ und „Bedrohung“ ebenfalls mitschwingen. In einem Streit – den Frau Krüger lebhaft schildert – ging es mal darum, dass Michaela behauptete, dass Frau Krügers Sohn ihrem Kind ein Schimpfwort beigebracht habe. Frau Krüger war über diese Behauptung sehr aufgebracht und sprach daraufhin mit der Kindergärtnerin, die beide Kinder betreut. Sie wollte sich vergewissern, dass ihr Sohn nicht der „Schuldige“ ist und er sich gut benehmen kann.

Wie schlimm dieser Vorwurf von Frau Krüger aufgenommen wurde und wie sehr sie sich dadurch persönlich angegriffen fühlt, verdeutlicht der folgende Kommentar:

„Und da hab ich ihr [der Bekannten] auch klipp und klar gesagt, also was ich davon halte, ne? Man sollte erst bei sich vor der Haustür anfangen, bevor man bei anderen anfängt und da gibt's so manchmal so n Diskussionspunkte und früher war ich so, ich hab geschluckt. Ich hab gesagt, ja wenn die das sagt, dann wird das schon sein. Heute sage ich mir ne. Immer draufhauen auf Steffi gibt's auch nicht mehr.“ (Frau Krüger)

Die Beschuldigung des Sohnes durch die Bekannte beschreibt Frau Krüger hier als ein Auf-Sie-Draufhauen. Das „immer“ und „nicht mehr“ verweist darauf, dass sie sich bereits öfters angegriffen gefühlt hat. Vor diesem Hintergrund wird abermals verständlich, dass soziale Kontakte außerhalb der Familie eher sporadisch bleiben, denn Frau Krüger erlebt hierbei Verletzungen und muss in Verteidigung gehen. Der Vorwurf des Schimpfwortes wird von ihr vehement abgestritten, weil die Sprache von Kindern als Indikator für den sozialen Status gilt. Die Nachbarskinder vor ihrer Haustür, die auch im Sozialbau wohnen, haben eine „Aussprache“, die sie als Mutter „einfach nicht haben möchte“. Sie möchte sich mit den anderen Menschen aus dem Sozialbau nicht identifizieren, sondern vielmehr abgrenzen. Sie will nicht dazugehören, ist aber trotzdem mittendrin. Sie kann jedoch auch nicht weg, weil der Familie keine finanziellen Ressourcen zur Verfügung stehen. Der Vorwurf der Bekannten ist für die Mutter deswegen so schlimm, weil sie dadurch ihren Status bzw. den Status ihrer Familie angegriffen sieht. Sie möchte mit den ‚anderen‘ aus dem Sozialbau nicht verglichen werden bzw. keine Gemeinsamkeiten mit ihnen haben.

Kontakte außerhalb der Familie werden von Frau Krüger als oberflächlich beschrieben, denn dort findet Rivalität um den sozialen Status statt. Vertrauensvolle Beziehungen werden ausschließlich innerhalb der Familie verortet. Sowohl Frau Krüger als auch Frau Nowak berichten über eine sehr enge Beziehung zu der eigenen Mutter, die Väter sind nicht verfügbar: Frau Krügers Eltern haben sich vor langer Zeit getrennt und den Kontakt abgebrochen, Frau Nowaks Vater ist verstorben. Die Mütter werden als enge Vertraute und „Freundinnen“ charakterisiert. Bei Sorgen und Problemen sind sie wichtige Ansprechpartnerinnen und Helferinnen bei praktischen Schwierigkeiten (übernehmen dann z.B. die Kinderbetreuung). Allerdings erzählt Frau Krüger auch, dass sie sich nicht mit jedem Problem an ihren Mann oder an die Mutter wendet. Manchmal sucht sie alleine nach Lösungen oder macht es mit sich selbst aus.

### 10.2.3 Freundinnenzentriertes Netzwerk (n=3)

Ein freundinnenzentriertes Netzwerk besteht nicht ausschließlich aus Freundinnen, doch nehmen Freundinnen innerhalb des sozialen Netzwerks der Mütter eine wichtige und zentrale Rolle ein. Frau Meier, 33, Mutter von zwei Kindern, hat es folgendermaßen formuliert:

„Also ist für mich das Wichtigste. Wenn ich Freundinnen nicht hätte, dann würde das ganze Leben keinen Spaß machen.“ (Frau Meier)

Frau Meier beschreibt im Interview, dass sie über ein durchaus vielfältiges Netzwerk verfügt, das sie entlastet und unterstützt. So spricht sie z.B. von einer „guten Schwiegermutter“, die auf die Kinder aufpasst oder dass sie auch mit ihrem Ehemann wichtige Sorgen besprechen kann, z.B. wenn die Kinder krank sind. Das familiäre Netzwerk ist verlässlich und unterstützend, vor allem wenn es um Angelegenheiten geht, die die Kinder betreffen. Freundinnen werden jedoch als das „Wichtigste“ bezeichnet. Diese haben einen sehr großen Einfluss auf das Wohlbefinden der Mutter. Warum sowohl für Frau Meier als auch für die anderen Mütter dieses Netzwerktyps Freundinnen eine so bedeutende Rolle spielen, wird im Folgenden durch Zitate der Mütter veranschaulicht. Frau Huber, 29, allein erziehende Mutter von vier Kindern, berichtet:

„Das ist auch die Sache, die die Männer nicht verstehen. Wenn also wenn ich dann gucke, Sebastian [Ex-Freund und Vater der Kinder] versteht nicht, warum wir morgens (...) Kaffee trinken gehen. Das ist für uns ne Auszeit, dann ist man ne Weile nicht nur Mama, dann ist man halt auch mal Frau und Freundin und kann sich mal n bisschen austauschen und ist halt nicht nur auf Abruf zu Hause.“ (Frau Huber)

Das Kaffeetrinken wird als ein Ritual beschrieben, das wichtig ist, weil dadurch eine ‚Rollen-erweiterung‘ möglich wird. Für Frau Huber ist es eine Gelegenheit, sich nicht „nur“ als Mutter zu fühlen, sondern eine Möglichkeit auch andere Rollen einzunehmen. Durch das Zitat wird deutlich, dass die Mutterrolle auch negativ besetzt ist. Zum einen drückt Frau Huber hier ein Gefühl der Beschränkung auf diese Rolle aus („nur Mama“), des Weiteren wird die Rolle selbst als einschränkend erlebt („nur auf Abruf zu Hause“). Eine „Auszeit“ ist notwendig und nur außer Haus möglich, denn zu Hause muss die Mutter jederzeit „auf Abruf“ verfügbar sein. Das Treffen mit den Freundinnen bietet die Gelegenheit sich ein „bisschen auszutauschen“, das ist sonst für Frau Huber als allein erziehende Mutter mit vier Kindern zu Hause nicht möglich. Das Zusammenkommen mit Freundinnen wird von ihr als eine Art Ventil beschrieben:

„Ja also nur zu Hause sitzen? Und Kinder hüten? Ne! Man muss auch mal zwischendurch wieder irgendwas reden. Vor allen Dingen muss man sich auch mal über die Männer auskotzen können. Das ist auch ganz wichtig, weil sonst platzt dir irgendwann-, sonst würde es viel mehr Amokläufe geben, glaube ich. (lacht)“ (Frau Huber)

Mütter mit einem freundinnenzentrierten Netzwerk berichten darüber, dass sie sich sehr von Männern unverstanden fühlen und/oder enttäuschende Erfahrungen gesammelt haben. Das heißt nicht, dass es sich hierbei nur um allein erziehende Frauen handelt, die eine Trennungssituation hinter sich haben. Die bereits oben erwähnte Frau Meier ist verheiratet. In den Zitate von Frau Huber klingt die Ansicht durch, dass Männer Frauen nicht verstehen. Zudem wird deutlich, dass sich bei Frau Huber wegen der ‚Männer‘ Wut anstaut hat, die sie loswerden muss. Dafür bietet ihr das Treffen mit Freundinnen eine Gelegenheit. Wie sehr „die Männer“ (bzw. der Ex-Freund) Frau Huber in Rage und an ihre Grenzen bringen, bringt sie in der scherzhaft (lachend) dargestellten ‚Amoklaufprognose‘ zum Ausdruck.

Die Erfahrungen mit Männern werden von der allein erziehenden Frau Huber und der verheirateten Frau Meier in ähnlicher Weise beschrieben. Konsens zwischen beiden Müttern ist – die gemeinsam im Doppelinterview befragt wurden –, dass Männer ihre Arbeit als Hausfrau und Mutter nicht anerkennen und zu viel Familienarbeit an ihnen hängen bleibt. Männer werden als ‚Drückeberger‘ beschrieben. Vor allem die mangelnde Anerkennung belastet Frau Meier. Das Treffen mit Freundinnen ist für sie deshalb so wichtig, weil Freundinnen wissen, dass die Arbeit anstrengend und belastend ist. So sagt sie: „Reden, mit Freundinnen. Weil’s die Männer nicht verstehen“. Die Notwendigkeit mit Freundinnen zu reden, wird hier mit dem Unverständnis der Männer begründet. Freundinnen erscheinen in diesem Zusammenhang als Ersatz für den Partner, der sie nicht versteht. Frau Meier reden mit Freundinnen, „weil“ der Mann es nicht versteht, wenn er verstehen würde, wäre das Begründungsmuster – für das Reden mit den Freundinnen – hinfällig.

Das freundinnenzentrierte Netzwerk spiegelt eine Hinwendung zu Personen wider, die sich in einer ähnlichen Situation befinden. So berichten Mütter im Weiteren vor allem von Kontakten zu Freundinnen, die ebenfalls Kinder haben. Mutterschaft wird im Zusammenhang mit Freundschaften als ein verbindendes, aber auch als ein trennendes Element beschrieben. So können sich Kontakte zwischen Müttern intensivieren, während Kontakte zu kinderlosen Freundinnen eingeschränkt, wenn nicht ganz abgebrochen wurden. Frau Huber berichtet von einem schmerzhaften Kontaktabbruch von Seiten einer kinderlosen Freundin. Die Begründung der Freundin, das Leben beider Frauen hätte sich unterschiedlich entwickelt und deshalb möchte sie keinen Kontakt mehr haben, bringt Frau Huber eindeutig mit ihrer Mutterschaft in



Verbindung. An Frauen, die selbst Kinder haben, schätzt sie das gegenseitige Verständnis füreinander:

„Denn die Freunde, die dann wirklich da bleiben, die auch keine Kinder haben, das sind wirkliche Freunde. Die anderen die dann sagen, ah die hat Kinder, ist mir eh alles zu viel (...), kann man sich eh nicht dann drauf verlassen. Ja und die die Leute die dann auch Kinder haben, die wissen dann worüber man redet, die verstehen die Probleme die einfach auftreten, die jetzt jemand der keine Kinder hat schlecht nachvollziehen kann. Also wenn ich jetzt jemanden erzähle, mein Kind schläft nachts so schlecht, weil sie Blähungen hat, (...) der kann das nicht nachvollziehen, weil er dann nie in irgendeiner Art und Weise mit in Kontakt getreten ist. Der weiß überhaupt nicht was auf einen zukommt, wenn man irgendwie drei Wochen lang nicht geschlafen hat. Der kann sich da nicht rein versetzen. Andere Mütter die sagen, >Ou< ja das kenn ich! Ich hab auch zwei Wochen lang nicht am Stück nicht geschlafen, das war ne totale Katastrophe.“ (Frau Huber)

Auch die allein erziehende Frau Neumann, 23, die eine Tochter hat, berichtet über ähnliche Erfahrungen:

„(...) meine Freundin, hat ja auch n Kind [...] und da läuft das eigentlich ganz gut, da ist es sogar glaube ich sogar besser geworden, weil sie sich auch viel um Naomi [Frau Neumanns Tochter] kümmert und man hat dann jeder hat halt n Kind und kann man drüber reden und alles und bei den anderen Freunden ist natürlich so, dass sie manchmal n bisschen genervt sind, wenn Naomi jetzt dabei ist, weil sie natürlich auch viel Aufmerksamkeit braucht ja und das ist dann halt manchmal bisschen schwierig und Rausgehen. (...)“ (Frau Neumann)

Viele Freundinnen, die keine Kinder haben, können aus der Sicht der Mütter bestimmte Probleme, die mit der Mutterschaft zusammenhängen, oft nicht verstehen. Das Hinwenden zu Personen, deren Lebenssituation ähnlich oder gleich eingeschätzt wird, kann für die Mütter wichtige Funktionen erfüllen. Neben Austausch und Beratung kann der Kontakt zu anderen Müttern auch im Kontext eines Mangels an anderen befriedigenden sozialen Kontakten gesehen werden. Dieser ‚Mangel‘ muss sich nicht – wie z.B. bei Frau Meier – in der verfügbaren Anzahl an sozialen Kontakten ausdrücken. Sie hat auch andere Kontakte, die sie als hilfreich empfindet, aber eben nicht als befriedigend in Bezug auf die Anerkennung ihrer Sorgen und Probleme, die sie in der Mutterrolle erlebt. Der Mangel lässt sich jedoch auch in einer quantitativen Weise begreifen, wenn man bedenkt, dass der Übergang zur Elternschaft mit schmerzhaften Beziehungsverlusten einhergehen kann.

#### **10.2.4 Rückzug aus dem sozialen Netzwerk (n=5)**

Der Typus ‚Rückzug aus dem sozialen Netzwerk‘ verweist zunächst weniger darauf, um welche Art vom soziale Netzwerk es sich handelt, sondern vielmehr, wie Eltern sich gegenüber dem sozialen Netzwerk verhalten; sie ziehen sich nämlich auf eine bestimmte Art und Weise zurück. Anhand des Rückzugs können Aussagen über das Netzwerk getroffen und Eigen-

schaften des Netzwerks ausfindig gemacht werden. Der Rückzug aus dem Netzwerk bedeutet nicht, dass ein soziales Netzwerk nicht mehr vorhanden oder verfügbar ist. Ein Rückzug kann beinahe das ganze soziale Netzwerk umfassen oder sich auf bestimmte Personen aus dem Netzwerk beziehen. Ein Rückzug kann mit Kontaktabbrüchen oder -einschränkungen einhergehen, er kann jedoch auch als ein ‚innerlicher Rückzug‘ begriffen werden. Des Weiteren kann sich ein Rückzug als kurz- oder längerfristig abzeichnen oder in bestimmten Phasen auftreten.

Zunächst lassen sich innerhalb diesen Typus Eltern finden, die sich nach der Geburt des Kindes von ihren eigenen Eltern und FreundInnen distanzieren, zum einen weil sie sich einem hohen Stress ausgesetzt fühlen, zum anderen weil die Personen aus dem sozialen Netzwerk als nicht unterstützend erlebt werden oder die Eltern sogar belasten. Frau Kowalski, 34, und ihr Lebensgefährte (32), mit dem sie den gemeinsamen Sohn hat, berichten darüber, dass sowohl die eigenen Eltern als auch FreundInnen „nerven“, sich einmischen und kein Verständnis für die Eltern zeigen. Fragen, die die Pflege und Erziehung des Kindes betreffen, werden innerhalb dieses Netzwerks nicht gerne besprochen, da die eigenen Eltern und FreundInnen als Besserwisser erscheinen:

„Alles was die [die Großelterngeneration] gesagt haben, haben wir nicht gemacht, gerade das (lacht). Weil die sagen immer, ihr musst das und das. Man man will darüber sprechen klar, aber man macht sowieso was m- man selber denkt, was Herz sagt, also ich bin so. Ich hör gerne-, ja ich- ich bin auch so, wenn einer erzählt mir was ich zu tun habe und zu machen, ist schön. Ja aber ich meine jede Kind ist anders und man muss selber wissen.“ (Frau Kowalski)

Ratschläge oder Tipps können nicht angenommen werden, weil sie bei Frau Kowalski als Zwang ankommen. Die Mutter hat durchaus den Wunsch oder das Bedürfnis über das Kind zu sprechen, sie möchte jedoch nicht, dass ihr jemand sagt, was sie zu tun habe. Inzwischen hat sie eine Abwehrhaltung eingenommen. Das folgende Zitat vermittelt einen Eindruck darüber, wie es ist, wenn die Eltern ihre eigenen Eltern (hier die Eltern des Vaters) treffen:

Vater: „[...] meine Mutter, ne-? Die mischen sich gerne-, möchten sich gerne einmischen. Sie [die Lebensgefährtin] möchte höflich bleiben und ich bin da sehr direkt, ne?  
Mutter: Aber ich mache immer das, was ich möchte.  
Vater: Trotz aber-, du merkst, es ist manchmal nervig, wenn sie [die Mutter von Herrn Wojcik] dann hinterm Rücken so diese Sachen (...)  
Mutter: Ich lass die reden einfach.  
Vater: Ne? Die stehen hinter dir und wollen (einfach) besser machen. Immer \*m-, m-, m-\*, ne? (...). (Herr Wojcik macht seine Mutter nach)  
Mutter: Er [Herr Wojcik] ist direkt, er sagt eh sofort, lass uns, das ist unser Kind und die, die wollen nur gut, die wollen höflich sein und so, ne? Die wollen nur-. Die haben Erfahrung und bla, bla.  
Vater: Die meinen's gut.“ (Frau Kowalski und Herr Wojcik)

Das Zusammentreffen wird in vielfacher Hinsicht in einer negativen Art beschrieben. Zunächst wird die Großmutter des Kindes als eine Person beschrieben, die sich „gerne einmischt“. Das „Einmischen“ kann dafür stehen, dass sie ungefragt in Situationen eingreift oder ihre Meinung äußert, obwohl dies nicht gewünscht ist. Es wird auch angedeutet, dass sie mit Hinterlist („wenn sie dann hinterm Rücken so diese Sachen“ und „stehen hinter dir“) versucht, ihre Ansichten durchzusetzen und es „besser machen“ will, was der Vater „nervig“ findet. Das Zitat zeigt, dass den Eltern suggeriert wird, dass sie etwas falsch machen. Die Eltern haben unterschiedliche Strategien entwickelt, mit dieser unangenehmen Situation umzugehen. Der Vater ist während der Treffen „sehr direkt“, was dafür stehen kann, dass er seinen Unmut über das „Einmischen“ äußert, während seine Lebensgefährtin „höflich bleibt“. Die Mutter schaltet sozusagen auf ‚Durchzug‘, „lässt sie einfach reden“ und macht trotzdem das, was sie möchte und für richtig hält. Deutlich wird, dass Frau Kowalski die Mutter ihres Lebensgefährten nicht ernst nimmt, sie ihr nicht mehr richtig zuhört und ihre Erfahrungen nicht schätzt („die haben Erfahrungen und bla, bla“). Trotzdem wird das Verhalten der Großmutter in einer gewissen Weise entschuldigt, indem ihr Wohlwollen von beiden Elternteilen genannt wird. Auch die andere Großmutter, also die Mutter von Frau Kowalski, wird als belehrend empfunden:

„Oder meine Mutter, sie sagt auch, du kannst, aber das nicht und so und so ohne Socken, er darf doch nicht ohne Socken, ohne Mütze laufen, nje? Mit vier Monaten und soll ich sagen, Mama, das ist normal in Deutschland, ja? Das ist eh-, passiert gar nix, nje? Und dann mach ich trotzdem, was ich will, es ist mein Kind.“ (Frau Kowalski)

In dem Zitat wird deutlich, dass Frau Kowalski das Gefühl vermittelt wird, dass sie etwas falsch macht und dass sie sich nicht gut um ihren Sohn kümmert. Interessant ist, dass in diesem Zusammenhang der Migrationshintergrund als Argumentationshilfe herangezogen wird. Statt z.B. zu sagen, dass es zu warm für Socken und Mütze ist, argumentiert Frau Kowalski mit dem Land, in dem sie jetzt leben. Diese Argumentationsweise kann als eine Gegenreaktion auf die Mutter verstanden werden, die zum Ziel hat, ihr zu zeigen, dass sie die Sachen nicht richtig beurteilen kann, weil sie nicht berücksichtigt, dass sie jetzt in einem anderen Land leben. Der Migrationshintergrund kann hier als eine Arena der Auseinandersetzung zwischen den Generationen um ‚falsch‘ und ‚richtig‘ angesehen werden.

Frau Aydin, 31, und ihr Ehemann, 32, die zwei Söhne haben, beschreiben die Beziehung zu den eigenen Eltern ebenfalls als nicht unterstützend. Vielmehr müssen die Eltern ihre eigenen Eltern unterstützen, weil diese alt oder krank geworden sind. Fragen, die die Kinder oder die

Kindererziehung betreffen, richtet das Ehepaar Aydin nicht an die Großelterngeneration. Die Vorstellungen der Generationen, wie man mit Kindern umgeht und sie erzieht, klaffen zu sehr auseinander. So berichten die Eltern z.B. darüber, dass die Großeltern in Anwesenheit ihrer Enkel rauchen. Herr Aydin hat, seitdem er Vater geworden ist, das Rauchen auf den Balkon beschränkt und auch ein Rauchverbot in der Wohnung für Gäste verhängt. Im folgenden Zitat geht Frau Aydin auf weitere Generationenunterschiede in Bezug auf Kindererziehung ein:

„Unsere Eltern sind sowieso-, unsere Gesellschaft ist ganz anders. Also unsere Eltern haben sich, glaube ich, keine Gedanken darüber gemacht. Wir sind sechs Kinder zu Hause, erstmal kannst du nicht alle gut erziehen, sage ich mal oder ich sage mal, dann fehlt es ja an allem dann. Ob's Geld ist, ob es Liebe ist, ob es Erziehung ist, ne? Weil ich finde sechs Kinder kannst du nicht so-, du kannst dich nicht so kümmern wie um zwei. Und die sind-, die Gesellschaft hat sich auch verändert, ich mache mir zum Beispiel Gedanken, was isst mein Kind? Wie viel Kontakt hat es? Soziale Kontakte. Eh, spielt es genug? Wird's genug gefördert? Und solche Gedanken haben unsere Eltern sich ja gar nicht gemacht. (...)“ (Frau Aydin)

Geäußert wird hier die Vermutung, dass sich die Erziehung der Großelterngeneration von der jetzigen Elterngeneration grundlegend unterscheidet. Die Generationen haben unterschiedliche Erwartungen an die Elternrollen und die Einstellungen der Großelterngeneration genügen nicht den Standards, die Familie Aydin als notwendig empfindet. Ein Austausch über die Kinder gestaltet sich deswegen schwierig. Auch hier spielen der Migrationshintergrund und das Aufwachsen in einer anderen „Gesellschaft“ eine wichtige Rolle.

Die Beziehungen zu FreundInnen erfahren nach der Geburt des Kindes eine Umgestaltung. In den ersten Monaten mit dem Säugling werden Kontakte eingeschränkt und die sonst üblichen Besuche sind in dieser Zeit unerwünscht. Eltern berichten über Zeitmangel, Erschöpfung und eine Zeit des Eingewöhnens an das Leben mit einem Kind. FreundInnen von Familie Kowalski/Wojcik reagieren zunächst verständnislos und wenig entgegenkommend. Sie berichten von kinderlosen FreundInnen, die sich „wie eifersüchtige Kleinkinder“ benehmen und beleidigt auf den Zeitmangel der ‚neuen‘ Eltern reagieren. Frau Kowalski findet diese FreundInnen belastend, weil sie zum einen Vorwürfe machen, zum anderen sich nicht an Absprachen halten und z.B. mitten am Tag zu ungünstigen Zeiten einfach „reinplatzen“. Die schwierige Situation mit FreundInnen wird als eine temporär eingegrenzte Zeit angesehen. Ungefähr ein Jahr nach der Geburt des Sohnes können die Eltern nun sagen, dass „alle gelernt“ haben – sowohl sie als auch die FreundInnen – mit der Situation umzugehen. Allerdings hat sich bei den Eltern Wut und Groll angesammelt, was in ‚Rachedenken‘ zum Ausdruck kommt. Sie sagen sich, dass sie „auch was zu lachen hätten“, wenn ihre FreundInnen eines Tages Kinder bekommen. Vor allem Frau Kowalski ist enttäuscht über das Verhalten und betont, „man muss schon Verständnis haben“.

Frau Aydin berichtet über Freundschaften, in denen Sorgen und Probleme des Eltern-Seins nicht besprochen werden:

„Bei Freunden ist klar jeder eh weil du ja fragtest wie ist das bei Freunden, ich glaube nicht dass man eh so offen damit umgeht, mit den Problemen. Weil eigentlich erwartet ja jeder von dir, wenn du ein Kind hast, muss du glücklich sein. Du wirst-, du bist-, ihr seit jetzt Eltern ihr müsst eigentlich total glücklich sein (...), aber dieser ganze Stress und so, da wird glaube ich nicht darüber geredet.“ (Frau Aydin)

Die Freundschaften sind aus der Sicht von Frau Aydin nicht durch Offenheit gekennzeichnet, ein Austausch über Probleme findet nicht statt. Die gesellschaftliche Erwartung und das Idealbild der ‚glücklichen Mutterschaft‘ wirken für Frau Aydin bis in die Freundschaften hinein. Sie kann dort nicht offen darüber sprechen, mit welchem Stress die Elternschaft für sie verbunden ist. Anzumerken ist, dass auch diese FreundInnen keine Kinder haben. Herr Aydin wendet sich ebenfalls nicht an seine Freunde, wenn er einen Ratschlag als Vater braucht:

„Viele, ich meine wir kommen aus der Türkei, ich komme aus der Türkei und auch viele türkische Männer haben sich geändert aber sind immer noch wenige, die so sind. [...] Und mit denen komme ich auch gar nicht mehr klar, gerade bei erzieherischen Sachen. Die will ich nicht nach Rat fragen, weil die gar nicht wissen, wie’s abgeht. Ich weiß zum Beispiel heute alles was mein Sohn macht. Wie er tickt, ne? Wie er sich verhält, beide [Kinder] jetzt, ne? Aber ich kenne Freunde von mir, die haben auch drei Kinder, da weiß der Vater gar nicht wie die Kinder ticken.“ (Herr Aydin)

Den Migrationshintergrund benutzt Herr Aydin als Erklärungsfolie dafür, warum Freunde von ihm teilweise nicht als Gesprächspartner für Erziehungsfragen taugen. Der traditionelle türkische Mann wird als nicht zuständig für die Kindererziehung beschrieben. Diese Vaterrolle ist jedoch nach Einschätzung von Herrn Aydin im Wandel und es gibt zunehmend Männer, die sich an der Kindererziehung beteiligen. Zu diesem Vaternotyp zählt sich Herr Aydin. Mit Männern, die kein Interesse für ihre Kinder aufbringen, kann er sich nicht identifizieren.

Der Rückzug oder eine Distanzierung von den eigenen Eltern und FreundInnen geht sowohl bei Familie Kowalski/Wojcik als auch bei Familie Aydin teilweise mit einer Einschränkung der Kontakte einher, seitdem das Kind bzw. die Kinder geboren wurden. Bei Familie Kowalski/Wojcik spielen die regelmäßigen Familientreffen eine wichtige Rolle, auch wenn sie „nervig“ sind, insofern kann der Rückzug eher als ein innerlicher Rückzug beschrieben werden, der mit ‚Weghören‘, ‚nicht mehr richtig zuhören‘, ‚nicht ernst nehmen‘, ‚nicht schätzen‘ und mit ‚nicht anvertrauen‘ zu tun hat. Familie Aydin schränkt die Kontakte zu FreundInnen ein. Sie versuchen z.B. Besuch zu vermeiden und gehen häufig nicht ans Telefon. Was von Frau Kowalski und ihrem Lebensgefährten als vorübergehende Phase charakterisiert wurde, in der Kontakte zu FreundInnen eingeschränkt wurden, kann sich über einen längeren Zeitraum aus-

dehnen, wenn Erst- und Zweitelternschaft relativ nah beieinander liegen, wie das bei Familie Aydin der Fall ist.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der bei diesem Typus von Bedeutung ist, bezieht sich auf die Bereitschaft der Mütter, Hilfe anzunehmen. Auffällig ist, dass beide Mütter Hilfe ablehnen bzw. Hilfe nicht annehmen können. Frau Kowalski lehnt Hilfe in der Phase des Übergangs zur Elternschaft vehement ab. Sie berichtet darüber, dass sie alles alleine machen wollte: „Ich wollte keine Hebamme, ich wollte keine Hilfe, wollte alles alleine machen.“ Als Begründung für die Ablehnung von Hilfe nennt sie ihre Erfahrungen, die sie als Mutter bereits gesammelt hat. Frau Kowalski hat nämlich einen fünfzehnjährigen Sohn aus erster Ehe. Gleichzeitig räumt sie jedoch ein, dass „doch wieder alles neu“ und zudem nicht einfach war: „Wir waren richtig angespannt“. Doch sie ist stolz, alles alleine geschafft zu haben. Auf die Frage, ob sie im Nachhinein doch hätte Hilfe annehmen wollen/sollen, sagt sie energisch: „Nein, niemals! Ich nicht, vielleicht er [der Lebensgefährte].“ Und die Begründung dafür ist: „Ja, weil ich denke, wir haben alles geschafft.“

Frau Aydin sagt ganz offen: „Nein, ich kann aber auch keine Hilfe annehmen, das ist mein Problem. Also ich tue mich da sehr sehr schwer mit.“ Gemeint ist damit vor allem, dass sie ihre Kinder nicht durch andere Personen, wie z.B. die Schwägerin, betreuen lassen möchte und die Eltern dadurch niemals etwas alleine unternehmen können, was zu einer Zerreißprobe für die Partnerschaft wird. Ersichtlich wird jedoch auch, dass der Mutter bzw. den Eltern nicht die Unterstützung zur Verfügung steht, die sie bräuchten oder die es leichter wäre anzunehmen. Zwar bietet sich beispielsweise die Schwägerin als Betreuungsperson für die Kinder an, allerdings bei sich zu Hause, weil sie selbst Kinder hat. Dieses Angebot kann Frau Aydin nicht annehmen, weil sie möchte, dass ihre Kinder in eigenen Betten schlafen. Bezieht man an dieser Stelle die Aussagen von Müttern aus den anderen Netzwerktypen mit ein, so kann festgestellt werden, dass auch diese vom ‚pingeligen‘, ‚überbehütenden Verhalten‘ beim ersten Kind berichten und vor allem, dass die Betreuung durch die Großelterngeneration zunächst die einzige war, die angenommen wurde (s. 10.2.1). Auf diese Art von Betreuung kann Familie Aydin nicht zurückgreifen, weil die Großeltern zu alt oder krank sind und zudem, wie oben bereits erläutert wurde, nicht über gleiche Erziehungsvorstellungen verfügen, die Kinder sogar, aus der Sicht der Eltern, schädigen, indem sie z.B. in ihrer Anwesenheit rauchen.

Die Ablehnung von Hilfe durch die Mütter muss im Kontext der zur Verfügung stehenden Unterstützung betrachtet werden. Die Mütter lehnen zwar Hilfe ab, allerdings steht ihnen auch keine adäquate Hilfe zur Verfügung. Ob Hilfe unter anderen Umständen angenommen werden könnte, kann natürlich nicht beantwortet werden, es lässt sich jedoch sagen, dass das soziale Netzwerk in beiden Fällen keine günstigen Bedingungen für die Inanspruchnahme sozialer Unterstützung der Eltern bietet.

Des Weiteren können dem ‚Rückzug-Typus‘ Eltern zugeordnet werden, die ihre Lebenssituation als schwierig, belastend und unangenehm beschreiben und sich aufgrund dessen aus dem sozialen Netzwerk zurückziehen, sowohl in Form einer konkreten Kontaktvermeidung und -reduktion als auch in Form eines innerlichen Rückzugs. Der Rückzug der Eltern geht mit einem Gefühl des Alleinseins einher, das sich in unterschiedlichen Facetten darstellt, z.B. in Form des Gefühls verlassen worden zu sein, des Alleinverantwortlichseins oder im Gefühl ein ‚Sonderling‘ zu sein. Auch Schamgefühle können für den Rückzug verantwortlich sein. In diesen Fällen geht der Rückzug von sozialen Kontakten mit einer Konzentration auf eine Person bzw. eine Personengruppe aus dem sozialen Netzwerks einher, der eine besondere Bedeutung beigemessen wird. Diese Hauptbezugsperson bzw. Hauptbezugsgruppe kann wie im Fall der allein erziehenden Frau Schulz, 31, Mutter von zwei Söhnen, aus dem primären Netzwerk stammen, hier ist eine starke Bezogenheit zur Herkunftsfamilie gegeben. Es kann sich jedoch auch um eine Person aus dem tertiären Netzwerk handeln. Im Fall von Herrn Juvanovic, 19, der keinen regelmäßigen Kontakt zu seiner Tochter hat, spielt eine Pädagogin aus dem nahe gelegenen Stadtteilbüro eine besondere Rolle.

Für Frau Schulz nimmt die Lebenssituation eine krisenhafte Wendung, als sie zum zweiten Mal ungewollt schwanger und ihr zweiter Sohn geboren wird. Ihr Freund verlässt sie und beteiligt sich nicht mehr an den Kosten, die für die gemeinsame Wohnung anfallen. Von diesem Augenblick an ist sie „nur alleine“, wie sie sagt. Sie muss nicht nur auf die Hilfe des Freundes verzichten, mit dem sie sich gemeinsam um den ersten Sohn gekümmert hat, sondern auch auf die Hilfe der Eltern des Freundes. Die Eltern des Freundes waren mit der Zweitschwangerschaft nicht einverstanden: „Die haben richtig Ärger gemacht. Die wollten, dass ich den weg machen lasse.“ Nach der Geburt zeigen sie kein Interesse für den zweiten Enkelsohn. Auch eine weitere wichtige Bezugspersonen ist während der Zeit, seitdem Frau Schulz Mutter geworden ist, weg gebrochen. Die Beziehung zu der Schwester, mit der sie „sonst immer zusammen war“, hat sich verändert, sie haben sich „durch die Kinder auseinander gelebt“, denn

sie hätten nun „andere Probleme“. Inzwischen ist die Schwester ins Ausland ausgewandert und hat damit das gemacht, wovon Frau Schulz selbst träumt. Die Eltern von Frau Schulz sind in dieser Zeit für sie eine wichtige Stütze. Als sie von ihrem Freund verlassen wird, helfen sie ihr aus: „Ja. Und wären da meine Eltern nicht da gewesen, da wär ich schon auf der Strasse, glaube ich. Weil die haben-, die haben mir zwei Wochen lang so, sag ich mal, ausgeholfen. Kein Geld, nix. Ja.“ Frau Schulz ist auf die Hilfe ihrer Eltern angewiesen und sie geben ihr zudem „so n bisschen Halt“ und ohne sie wäre sie schon „durchgedreht“. Das Verhältnis zwischen Frau Schulz und ihren Eltern beruht jedoch auch auf gegenseitiger Unterstützung, ‚materielle‘ Hilfen, oft in Form haushaltsbezogener Dienstleistungen, stehen im Vordergrund. An den Vormittagen, die Frau Schulz bei ihren Eltern verbringt, erledigt sie dort die Dinge, die ihre Eltern „nicht so können“, z.B. Rasen mähen, Fenster putzen oder Saugen. Frau Schulz erlebt ihre Eltern jedoch nicht nur als unterstützend. Als sie nach der Geburt des ersten Sohnes ihre Erwerbstätigkeit wieder aufnahm, hat die Großmutter den Enkelsohn zwar betreut, allerdings nicht, ohne der Mutter ein schlechtes Gewissen zu machen, dass sie sich um das Kind kümmern sollte. Frau Schulz möchte deswegen auch jetzt keine Erwerbstätigkeit mehr annehmen, obwohl sie einen starken Wunsch hat, arbeiten zu gehen, um Anerkennung zu bekommen. Den intensiven Kontakt zu den Eltern beschreibt Frau Schulz auch als eine Möglichkeit, sich abzulenken und ihre Sorgen zu vergessen. Sie erzählt, dass wenn es ihr schlecht geht, sie bei ihren Eltern förmlich nach Arbeit „sucht“. Grundsätzlich vermittelt Frau Schulz eher den Eindruck, als würde sie sich von ihren Eltern stärker lösen wollen. Deutlich wird dies an der Stelle, wo sie über ihre Schwester berichtet, die ins Ausland gegangen ist, um „selbstständiger“ zu werden und um sich von den Eltern „abzunabeln“. Auch sie hat den starken Wunsch, wegzugehen. Sie möchte nicht wie ihre Eltern leben, die ihr ganzes Leben gearbeitet, Fernsehen geschaut und „nichts Schönes erlebt haben“, wie sie sagt. Von FreundInnen hat sich Frau Schulz in der letzten Zeit zurückgezogen:

„Ja im Moment, also ich treffe mich nicht so oft mit (echt). Da fühle ich mich sofort so genervt, ne? Wenn dann hier welche sitzen so, dann denke ich, oh hoffentlich gehen die gleich wieder, sonst schaffe ich das alles nicht. Okay wenn die Jungen da beide schlafen, alles ist okay, alles sauber so, ordentlich, ne? denke ich so jetzt könnte mal einer kommen eben, ne? aber-, ne so ah ne, dann gehe ich gleich schön schlafen, fertig, ne? Ja. So geht die Zeit dann weg. (lacht)“ (Frau Schulz)

Besuch von FreundInnen empfindet Frau Schulz als störend, es scheint in die Tagesstruktur nicht mehr zu passen. Das Eingespannt-Sein sowie die Erschöpfung der Mutter sind jedoch nicht alleinige Gründe, warum sie die Kontakte einschränkt und Hilfeangebote nicht annimmt:



Mutter: „(...) Ja meine Freundin sagte schon, wenn was ist, dann kannst du immer kommen und so. Ja, ne? Da bin ich mehr so, oh ne.  
 Interviewerin: Willst du dann nicht?  
 Mutter: Ne, nicht so. Weil viele sagen so oh, die kennen so eh den Vater und sagen dann, ja bist doch selber-. Ja machst das denn mit dem, ne? Dann bist du dann immer noch so nett und dann lässt du ihn rein und so. Ja.“ (Frau Schulz)

Frau Schulz will sich ihren FreundInnen nicht anvertrauen, weil sie ihr die Schuld dafür geben, dass sie sich jetzt in dieser schwierigen Situation befindet. Sie vermitteln ihr das Gefühl, unklug und naiv gehandelt zu haben, denn sie hätte sich auf diesen Mann nicht einlassen dürfen. Durch das Zitat drückt Frau Schulz aus, dass über sie schlecht geredet und gedacht wird. Frau Schulz trifft sich dann schon eher „manchmal“ mit einer anderen allein erziehenden Frau.

Der Rückzug von Herrn Juvanovic kann als ein innerlicher Rückzug bezeichnet werden, der seinen Ausdruck in einem selbst auferlegten Redeverbot findet. Diese Redeschränken werden auf ein für den Vater beschämendes Ereignis zurückgeführt, nämlich seine frühe Vaterschaft mit 16 Jahren, den Umstand, dass die Mutter des Kindes acht Jahre älter und eine Deutsche ist und er sie kaum kennt. Herr Juvanovic, der keine Verantwortung für seine Tochter übernimmt und den Kontakt zur Mutter und Tochter meidet, versucht seine Vaterschaft möglichst zu verheimlichen. Die Eltern von Herrn Juvanovic, bei denen er wohnt, wissen zwar Bescheid, mit ihnen möchte er jedoch darüber nicht reden. Er begründet das folgendermaßen:

„Ich hab kein Herz dafür so zum Beispiel zu sagen, ja, was soll ich denn machen? so Papa oder Mama. Wie soll ich das jetzt machen? Wie soll ich das durchziehen? und was weiß ich. Das kann ich einfach nicht. Weil bei uns ich-, bei uns ist das so so schämen so, weiß du? (...) So schämen. Ja wenn du jetzt sagst, ja mein Kind und was weiß ich. Bei uns gibt's eigentlich so was nicht. Und mit Eltern darüber zu reden, außer wenn wenn du eine Frau hast und verheiratet bist und danach Kind hast, das ist was anderes. Aber einfach so mit ne deutschen Frau, die jetzt 27 ist und ich gerade 19. Ja ist-, läuft eigentlich nicht so gut.“ (Herr Juvanovic)

Herr Juvanovic kann seine Sorgen und seine Ratlosigkeit mit seinen Eltern nicht teilen, weil er gegen die Regeln, wie man Vater wird, verstoßen hat und sich deswegen schämt. Dieses Schamgefühl führt dazu, dass er kaum die Möglichkeit hat, sich mit jemandem darüber zu unterhalten: „Ne. Ich kenne ja niemanden die so mit mir reden können und was weiß ich.“ Gleichzeitig vermeidet er es selbst, darüber zu reden und möchte es nicht: „Möchte ich nicht mit Freunden darüber reden, mit Eltern. Ne.“ Manche FreundInnen wissen nicht, dass er Vater geworden ist. Auf die Frage, ob er mit jemandem über die Vaterschaft gesprochen hätte, antwortet er:

„Keinem. Außer mit Tina. [Sozialpädagogin aus dem Stadtteilbüro]. Also Tina weiß es und ich vertrau ihr alles auch und die erzählt das auch niemanden, weil ich hab da ein Brief bekommen, ich muss Unterhalt zahlen, da hab ich ihr das gegeben, weil ich kann mich ja nicht so gut verstehen. Ja hab ich ihr das dann gegeben, dann meinte die, ja du hast Recht, dass du nicht zahlen kannst bis-. Wie kannst du denn zahlen, (wem) muss du denn zahlen. Das geht nicht, du kriegst selber 185 Euro, das reicht mir noch nicht mal. Ja.“ (Herr Juvanovic)

Die Pädagogin aus dem Stadtteilbüro wird als eine wichtige Bezugsperson beschrieben, an die sich der Vater wie an keinen anderen wenden kann. Die besondere und unterstützende Stellung der Pädagogin hat mehrere Gründe. Zum einen verfügt sie über für ihn wichtige Informationen, die ihm Erleichterung verschaffen („du hast Recht, dass du nicht zahlen kannst“), zum anderen wird die Pädagogin nicht in den Werte- und Normenkontext der Familie eingeordnet, so dass das Schamgefühl nicht in der gleichen Weise Entfaltung findet.

Ähnlich wie bei Herrn Juvanovic berichtet Frau Jusic, 29, Mutter von zwei Kindern, darüber, dass soziale Unterstützung von Seiten der Familie nur dann gewährt wird, wenn bestimmte soziale Regeln eingehalten werden. Frau Jusic und ihr Mann, 28, haben keine Unterstützung erhalten als sie, nach mehreren Versuchen der künstlichen Befruchtung, keine Kinder bekommen konnten. Die Familie hat das Ehepaar sogar unter Druck gesetzt und zur Trennung geraten. Als Frau Jusic dann doch schwanger wurde, konnten sie mit der vollen Unterstützung der Familie rechnen:

„Die haben-. Ne die haben sich gefreut und dann nicht mehr in unserem Leben eingemischt, weil wegen der Kinderwunsch. Dann waren alle zu uns nett. Dann haben die gesagt, schön dass ihr euch nicht getrennt habt! (lacht) Das Kind ist trotzdem da. (lacht) Dann alle Geschenke gebracht. Dann war, dann keiner hat was dann was gesagt. Dann haben die uns in Ruhe gelassen und aber geholfen haben die mir sehr. Die Schwester von meinem Mann, die Schwägerin hat mir sehr geholfen, sehr. Ich bin sehr dankbar, also sie hat mir alles beigebracht. Auch finanziell hat sie mich geholfen.“ (Frau Jusic)

Der Kinderwunsch erscheint hier als ein kollektiver Wunsch, die Elternschaft als ‚Eintrittskarte‘ für Unterstützungsleistungen. Vor allem die Schwägerin wird als eine große Hilfe empfunden, sie gibt der Mutter eine Art Einführung in die Mutterrolle. An anderer Stelle erzählt die Mutter, dass die Schwägerin sowie eine Freundin sie nach der Geburt des Kindes eine Woche lang besuchen und ihr „alles erklären“, so dass sie alles schnell „lernen“ konnte. Auf die Hilfe des kranken Ehemannes muss Frau Jusic verzichten. Sie muss den Alltag, der für sie voller Sorgen ist, mehr oder weniger alleine bewältigen. Dabei ist sie keineswegs alleine:

„Also ich bin ganzen Tag an die Beine. Weil kommt hier Treffpunkt für die Frauen, meine Freundinnen, Schwägerinnen, die Familie, dann sind die laut bisschen. Dann steht sie auf [die Tochter, die Mittagschlaf macht], dann bin ich sauer, ne? Ich will dass die [Frauen] gehen. (lacht) Aber die gehen nicht, der

kann ich ja nicht sagen, ne? Weil okay, wenn manchmal wäre, ist okay, aber wenn so jeden Tag wie ist, dann kann das geht nicht, weil ich die Kleine muss schon schlafen (...)“ (Frau Jusic)

Die Wohnung der Familie Jusic ist Treffpunkt für befreundete und verwandte Frauen. Die tägliche Eingebundenheit in diese Frauengruppe wird als belastend empfunden, weil sie den Tagesablauf der Familie stört. Frau Jusic wünscht sich, dass diese Treffen seltener stattfinden würden. Ein weiterer wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist, dass Frau Jusic sich mit diesen Frauen nicht identifizieren kann. Das wird an anderer Stelle deutlich, als sie ihre Sicht auf die deutsche sowie jugoslawische Mentalität erläutert und sich dazu positioniert:

„Ich bin anders als die anderen. Also zum Beispiel die Jana ist anders als wie ich oder die Mija [Freundinnen der Mutter] ist anders wie ich. Die ist typisch jugoslawisch, ne? Ist okay, ist meine Nationalität aber ich bin anders. Ich bin hier mit 13 gekommen und ich habe viel deutsche Freundinnen und ich hab mit viel Deutsche rumgehängt und deswegen jetzt, ich bin anders als die andere. Mir interessiert nicht zum Beispiel was die gemacht hat oder was sie erzählt hat, oder ich will einfach-, ganz normal, also anders irgendwie. Anders. (...)“ (Frau Jusic)

Obwohl Frau Jusic in ein dichtes soziales Netzwerk eingebunden ist und potenzielle Gesprächspartner zur Verfügung stehen und teilweise auch genutzt werden, fühlt sie sich trotzdem alleine. Sowohl die prekären Lebensumstände als auch die mangelnde Identifizierung mit den Personen aus dem sozialen Netzwerk lösen bei Frau Jusic das Gefühl aus, alleine zu sein.

### **10.2.5 ‚Netzwerke‘ von Einzelgängerinnen (n=2)**

Neben dem Typus ‚Rückzug aus dem sozialen Netzwerk‘ konnte im Weiteren ein Typus differenziert werden, der hier als ‚Netzwerk von Einzelgängerinnen‘ vorgestellt wird. Eltern, die dem ‚Rückzugstypen‘ zugeordnet wurden, haben von unterschiedlichen enttäuschenden Erfahrungen mit Personen aus dem sozialen Netzwerk während des Übergangs zur Elternschaft berichtet. Einzelgängerinnen hingegen stellen sich als „Eigenbrötler“ dar und berichten von keinen intensiven Beziehungen oder Bezugspersonen. Es findet kein Rückzug statt, weil keine enge soziale Eingebundenheit vorhanden ist. Einzelgängerinnen sind jedoch auch nicht als vollkommen isoliert zu betrachten.

Die hier vertretenen Mütter – darunter eine soziale Mutter – stellen explizit heraus, dass sie einzelgängerische Typen sind. Die Frage nach FreundInnen und Bekannten scheint unpassend. Sie berichten hierzu von eher losen oder einzelnen Kontakten:

„(...) ich bin jetzt nicht der-, ja weiß ich nicht, also früher auf jeden Fall nicht so der gesellige Typ, also mehr so n Eigenbrötlerin. Also mehr so für mich und ja man quatscht mit anderen Leuten ist okay, aber

das war's dann auch irgendwo schon. Ich denke mal, ist heute ja nicht anders. Ich bin dann auch lieber zu Hause allein also.“ (Frau Lehmann)

„ (...) Ich hab ne beste Freundin dafür mal zu reden, aber sonst. Ich bin da so n Einzelgänger, von Anfang an schon gewesen.“ (Frau Berger)

Dass sich die Mütter als einzelgängerische Typen sehen, wird besonders daran deutlich, dass sie sich im zeitlichen Verlauf als solche charakterisieren. Die verheiratete Frau Lehmann, 41, Mutter von sechs Kindern, war „früher“ nicht so der „gesellige Typ“ und auch heute ist es nicht anders. Frau Berger, 47, die alleine die Erziehungsverantwortung für ihren Enkelsohn übernommen hat, war Einzelgängerin „von Anfang an schon“. Der Kontakt zu Bekannten wird mehr akzeptiert als genossen („ist okay, aber das war's dann auch“). Von einem Partner wird entweder gar nicht berichtet und wenn doch, dann im Zusammenhang mit einer eher belastenden und nicht zufrieden stellenden Partnerschaft, bei der das Thema Trennung immer wieder auf der Tagesordnung steht. Vereinzelt erzählen die Mütter von Kontakten zu anderen Familienmitgliedern. Frau Berger greift manchmal auf die Unterstützung ihrer ältesten Tochter zurück, wenn sie Kinderbetreuung braucht. Diese Hilfe möchte sie jedoch nicht „überstrapazieren“. Über ihre Herkunftsfamilie berichtet Frau Berger gar nicht. Frau Lehmann hat ihre Mutter, die wie eine „gute Freundin“ war, vor 13 Jahren verloren. Der Kontakt zum Vater ist aufgrund der frühen Scheidung der Eltern auch vor langer Zeit abgebrochen.

Wenn die Mütter Sorgen oder Probleme haben, wenden sie sich nicht unbedingt oder unmittelbar an Personen aus dem Familien- oder Freundeskreis, vielmehr wird das „In-sich-Hineinfressen“ als gängige Bewältigungsstrategie beschrieben.

„Also erstmal fresse ich mir die immer hinein, das ist immer immer wieder dasselbe. Obwohl man's ja eigentlich nicht soll. Eigentlich müssen dann immer meine Geschwister herhalten, weil so wie das ist immer erst so der erste Anlaufpunkt. Und wenn ich dann merke, da komm ich auch nicht weiter für mich und dann gucke ich schon gezielter.“ (Frau Lehmann)

Mit der „gezielten“ Suche meint Frau Lehmann die Kontaktaufnahme mit sowie auch die Inanspruchnahme von professioneller Hilfe (z.B. vom Jugendamt). Die Einzelgängerinnen haben nicht nur vielfältige Erfahrungen mit professionellen HelferInnen und Institutionen gesammelt, sie zeigen sich auch gegenüber diesen Hilfen offen und interessiert. Frau Lehmann äußert sich positiv sowohl zum Jugendamt und der sozialpädagogischen Familienhilfe, die die Familie begleitet hatte, als auch zu einem Angebot der Familienbildung, das sie gerade mit ihrem jüngsten Sohn besucht. Frau Berger berichtet darüber, dass sie das Angebot, eine Eltern-Kind-Gruppe zu besuchen, sofort zugesagt hat. Ähnliche Treffen hat sie auch mit den

Töchtern, die jetzt erwachsen sind, besucht und hat damit gute Erfahrungen gesammelt. Sie war auch „viel im Kindergarten“, als ihre eigenen Töchter klein waren, und im Jugendtreff „saß man dann auch“, erzählt sie. Mit gesundheitlichen Fragen wendet sie sich an Kinderärzte.

Die Mütter, die sich als Einzelgängerinnen beschreiben, berichten nicht von engen Kontakten zu Familie, FreundInnen oder Bekannten. Beide Mütter dieser Mütter waren für sie wichtig, sind jedoch verstorben. Einzelne Personen aus diesem Netzwerk werden als AnsprechpartnerInnen vorgestellt, die Mütter tendieren jedoch dazu, Probleme und Sorgen in sich selbst „rein zu fressen“. Personen, mit denen die Mütter zunächst per se keine engen persönlichen Beziehungen haben, wie z.B. mit Professionellen, sind den Müttern als HelferInnen, aber auch als Ansprechpersonen wichtig. Diese (zunächst) ‚fremden HelferInnen‘ tauchen auch nicht nur in Form von Professionellen auf. So erzählt Frau Lehmann im Zusammenhang mit der Erstelternschaft nicht vom Partner, Familie oder FreundInnen, die sie unterstützt haben, sondern von einem „wirklich engagierten älteren Herrn“, der sich auf ein Zeitungsinserat (bzgl. des Kaufs von Kinderwagen) gemeldet und der jungen Mutter „sehr geholfen“ hat.

### **10.3 Anknüpfungspunkte für die Familienbildung: Rekonstruktion von Lern- und Bildungsthematiken**

Vor dem Hintergrund der Wichtigkeit, die sozialen Netzwerken hinsichtlich der Funktion der sozialen Unterstützung beigemessen wird und die vor allem beim Übergang zur Elternschaft von entscheidender Bedeutung für die Bewältigung der neuen Situation angesehen wird, muss nüchtern konstatiert werden, dass die meisten befragten Eltern ein begrenztes Netzwerk vorfinden und dieses zum Teil als Belastung erfahren.

Innerhalb der Kategorie ‚Soziale Netzwerke von Eltern‘ wurden fünf Typen unterschieden. Für die Typenbildung waren die Merkmale ‚Grad der Unterstützung‘ sowie ‚Anzahl sozialer Kontakte‘ ausschlaggebend. In Folgenden werden die Konfliktthematiken und Konfliktebenen systematisch dargestellt und mögliche Lern- und Bildungsthematiken vorgestellt (vgl. Tab. 17).

Nur wenige der befragten Eltern verfügen über ein ‚Großes und vielfältiges Netzwerk‘. Bei diesem Typus haben die Eltern viele soziale Kontakte, die unterstützend erlebt werden. Diese Eltern haben keine gravierenden Veränderungen in den sozialen Kontakten seit der Geburt

des ersten Kindes erfahren, oder sie berichten von einer positiven Entwicklung. Für diesen Typus konnten keine Konfliktthematiken beschrieben werden. Vor dem Hintergrund der elterlichen Erfahrung, dass bestimmte Personen aus dem sozialen Netzwerk passend zum aktuellen Unterstützungsbedarf ausgesucht werden, kann die Lernthematik ‚passende/n‘ AnsprechpartnerIn für das jeweilige Anliegen wählen formuliert werden.

Tab. 17: Typenspezifische Konfliktthematiken sowie Lern- und Bildungsthematiken innerhalb der Kategorie ‚Soziale Netzwerke von Eltern‘

| <b>Typ 1: Großes und vielfältiges Netzwerk</b>   |   |  |
|--|---|--|
| <b>Merkmale</b>  | <b>Konfliktebene und Konfliktthematik</b>   | <b>Typenspezifische Lern- und Bildungsthematiken</b>   |
| 1. Viele soziale Kontakte<br>2. Kontakte werden als unterstützend erlebt<br>- Keine Veränderungen im sozialen Netzwerk seit der Elternschaft, oder zum Positiven hin   | <i>Keine Konflikte beschrieben</i>  | <i>LT:</i><br>- passenden Ansprechpartner für das jeweilige Anliegen wählen  |
| <b>Typ 2: Familienzentriertes Netzwerk</b>   |   |  |
| 1. Wenige soziale Kontakte innerhalb der Familie<br>- Stark eingeschränkte Kontakte zu Bekannten und NachbarInnen<br><br>2. Wenige Kontakte werden als unterstützend erlebt<br>- Starke Bindung zum Partner und Personen aus der Herkunftsfamilie aufgrund schwieriger Ereignisse in der Vergangenheit | <i>Struktureller K.:</i><br>- Sozialer Brennpunkt: Keine Identifikation mit dem sozialen Umfeld/Wohngegend  | <i>LT:</i><br>- Abgrenzungsstrategien<br><br><i>LT:</i><br>- Wenige, aber zufrieden stellende Bindungen aufbauen   |
| <b>Typ 3: Freundinnenzentriertes Netzwerk</b>  |   |  |
| 1. Viele soziale Kontakte<br>2. Kontakte werden zum Teil als unterstützend erlebt<br>- Emotionaler Abstand zum Partner (Frust auf Männer)<br>- Kontakte zu Freundinnen mit Kindern zentral für das Wohlbefinden der Mutter   | <i>K. in Elterninteraktion:</i><br>- Mangelnde Anerkennung in der Mutterrolle durch den Vater   | <i>LT:</i><br>- Kontakte aufbauen, die Selbstwertgefühl stärken und eine Erweiterung des Selbstbildes ermöglichen  |
| <b>Typ 4: Rückzug aus dem sozialen Netzwerk</b>  |   |  |
| 1. Viele soziale Kontakte<br><br>2. Kontakte werden als nicht unterstützend erlebt<br>- Emotionale und/oder kontaktmäßige Distanzierung zur Herkunftsfamilie und FreundInnen aufgrund mangelnder Unterstützung<br>- Distanzierung aufgrund einer als problematisch erlebten Lebenssituation            | <i>K. in der Interaktion mit anderen:</i><br>- Personen aus dem sozialen Netzwerk mischen sich ein, zeigen kein Verständnis<br>- Unterstützung wird nur beim Einhalten von Normen gewährt<br>- Großelterngeneration ist selbst auf Unterstützung angewiesen (Krankheit)<br><br><i>Individueller K.:</i><br>- Schamgefühle, Gefühl ein ‚Sonderling‘ zu sein, Gefühl des Alleinseins, Überforderung | <i>BT:</i><br>- Eigene Meinung bzgl. Kindererziehung finden, Durchsetzungsfähigkeit<br><br><i>LT:</i><br>- Abgrenzungsstrategien<br>- Kontakthäufigkeit regulieren<br><br><i>BT:</i><br>- Stärkung des Selbstwertgefühls<br>- Anerkennung (Berufstätigkeit)<br><br><i>LT:</i><br>- Vertrauenspersonen finden |

| <b>Typ 5: ‚Netzwerke‘ von Einzelgängerinnen</b>  |  |   |
|--|--|---|
| 1. Wenige soziale Kontakte<br>- Sporadischer Kontakt zu einzelnen Personen aus der Familie oder Bekanntenkreis<br>- Offenheit gegenüber gezielter professioneller Unterstützung<br>2. Kontakte werden als wenig unterstützend erlebt<br>- Sorgen werden im sozialen Netzwerk kaum geteilt, sondern „in sich hineingefressen“ | <i>Struktureller K.:</i><br>- Mangel an adäquaten Unterstützungspersonen.<br><br><i>Individueller K.:</i><br>- Hilfe nicht annehmen können, Hilfe abwehren | <i>LT:</i><br>- Bei Bedarf gezielten Rat und Hilfe suchen (vor allem bei Professionellen) |

Der Typus ‚Familienzentriertes Netzwerk‘ ist durch wenige soziale Kontakte, die sich auf den Kreis der Familie beschränken, charakterisiert. Kontakte zu Bekannten oder NachbarInnen werden stark eingeschränkt. Dies steht im Zusammenhang mit einem strukturellen Konflikt, und zwar dem Wohnen in einem sozialen Brennpunkt. Für die Eltern ist eine Identifikation mit dem sozialen Umfeld nur schwer möglich und erwünscht. Als Lernthematik kann die Auseinandersetzung mit *Abgrenzungsstrategien* formuliert werden.

Das zweite Merkmal dieses Typus ist, dass die wenigen innerfamiliären Kontakte als unterstützend erlebt werden. Charakteristisch für diese Familien ist, dass sie in der Vergangenheit schwierige Ereignisse erlebt und gemeinsam bewältigt haben. Als Lernthematik kann in diesem Zusammenhang *wenige, aber zufrieden stellende Bindungen aufbauen* genannt werden.

Das ‚Freundinnenzentriertes Netzwerk‘ wird ausschließlich von Frauen beschrieben. Mütter, die diesem Netzwerktyp zugeordnet wurden, verfügen über zahlreiche Kontakte und Bezugspersonen, diese werden jedoch nur zum Teil als unterstützend erlebt. Vor allem die Beziehung zum Partner bzw. Ex-Partner ist problematisch und die hier vertretenen Frauen wenden sich gerade deswegen Freundinnen zu, die sich in einer ähnlichen Situation befinden. Die Freundinnen haben eine zentrale Rolle für das Wohlbefinden der Mütter. Konflikte werden also vor allem auf der Ebene der Elterninteraktion beschrieben und die Konfliktthematik bezieht sich auf die mangelnde Anerkennung in der Mutterrolle durch den Vater. Als Lernthematik kann *Kontakte aufbauen, die Selbstwertgefühl stärken und eine Erweiterung des Selbstbildes ermöglichen* genannt werden.

Der Übergang zur Elternschaft kann auch mit einem ‚Rückzug aus dem sozialen Netzwerk‘ einhergehen. Bei diesem Typus verfügen die Eltern zwar über zahlreiche soziale Kontakte und Bezugspersonen innerhalb und außerhalb des Familienverbandes, diese werden jedoch als wenig unterstützend erlebt. Die Eltern distanzieren sich deswegen emotional von der Her-

kunftsfamilie sowie von FreundInnen und schränken die Kontakthäufigkeit ein. Auf der Ebene der Interaktion mit anderen werden zahlreiche Konfliktthematiken beschrieben. Sowohl die Großelterngeneration als auch FreundInnen mischen sich in die Angelegenheiten der Eltern ein (vor allem in Fragen der Kindererziehung) und zeigen kein Verständnis für die neue Situation mit dem Neugeborenen. Unterstützung von der Herkunftsfamilie wird in einigen Fällen nur dann gewährt, wenn die Eltern bestimmte Normen einhalten. Eine andere Konfliktthematik entsteht im Zusammenhang mit der Krankheit in der Großelterngeneration insofern, als diese selbst auf Unterstützung angewiesen sind und dadurch die Eltern bzw. hauptsächlich die Mütter in die Erbringung von Hilfeleistungen eingespannt und einer hohen Belastung ausgesetzt werden. In Bezug auf das beschriebene Konfliktfeld können folgende Lern- und Bildungsthematiken beschrieben werden. Zum einen können in Anbetracht der Konflikte der Einmischung in elterliche Angelegenheiten die Bildungsthematiken *eigene Meinung bezüglich Kindererziehung finden* und die *Durchsetzungsfähigkeit stärken* von Bedeutung sein. Des Weiteren können als Lernthematiken *Abgrenzungsstrategien* und *Kontakthäufigkeit regulieren* formuliert werden.

Ein Rückzug aus dem sozialen Netzwerk kann auch im Zusammenhang mit einer als problematisch wahrgenommenen Lebenssituation stehen. Bei diesen Eltern sind Konflikte auf der individuellen Ebene dominant und drücken sich vor allem in Form von Schamgefühlen sowie dem Gefühl aus, ein ‚Sonderling‘ zu sein. Diese Eltern fühlen sich zudem alleingelassen und überfordert. Hier sind die Bildungsthematiken *Stärkung des Selbstwertgefühls* und *Anerkennung durch Berufstätigkeit* von Bedeutung. Als Lernthematik kann *Vertrauenspersonen finden* formuliert werden.

Eltern, die dem Typus ‚Netzwerke‘ von Einzelgängerinnen‘ zugeordnet wurden, verfügen über ein begrenztes und wenig unterstützendes soziales Netzwerk. Sporadische Kontakte zu einzelnen Personen aus der Familie oder aus dem Bekanntenkreis sind zwar vorhanden, enge Bezugspersonen fehlen jedoch. Charakteristisch ist, dass diese Eltern gegenüber professioneller Hilfe aufgeschlossen sind und diese bei Bedarf gerne in Anspruch nehmen. Der strukturelle Konflikt bezieht sich in diesem Zusammenhang auf den Mangel an adäquaten Unterstützungspersonen im primären Netzwerk. Als individueller Konflikt wurde von den Eltern genannt, dass sie Hilfe aus dem primären Netzwerk nicht annehmen können und sogar abwehren, was vor dem Hintergrund der geringen Unterstützungskraft dieses Netzwerks verstehbar wird. Als Lernthematik kann in diesem Zusammenhang *Bei Bedarf gezielten Rat und Hilfe suchen (vor allem bei Professionellen)* genannt werden.



#### **10.4 Zusammenfassung**

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass nur wenige Eltern über ein großes und unterstützendes soziales Netzwerk verfügen. Aufgezeigt wurden unterschiedliche Formen begrenzter Netzwerke. Eltern in prekären Lagen (verursacht durch Krankheit, frühe Schwangerschaft, Wohnen im sozialen Brennpunkt), die gemeinsam als Paar Krisen meistern, konzentrieren sich auf die Familienbeziehungen und vernachlässigen andere Außenstehende. Alleinerziehende sowie Frauen, die mit der Paarbeziehung unzufrieden sind, bilden Netzwerke aus, die sich auf Freundinnen konzentrieren.

Viele Eltern distanzieren sich von ihrem sozialen Netzwerk beim Übergang zur Elternschaft. Hier konnte auf die in der Forschung vernachlässigte Perspektive der schädigenden und belastenden Aspekte sozialer Beziehungen eingegangen werden. Sowohl verheiratete Eltern, auch die, die von der Norm der klassischen Kleinfamilie abweichen, erfahren soziale Netzwerke als Belastung und ziehen sich zurück.

Schließlich wurde die soziale Situation von Frauen thematisiert, die sich als Einzelgängerinnen betrachten und die ebenfalls aufgrund ihrer Lebenssituation als sozial benachteiligt charakterisiert werden können (kein Schulabschluss, keine Ausbildung, knappe finanzielle Ressourcen usw.). Gerade bei diesen Frauen hat sich gezeigt, dass sie ein hohes Interesse an professionellen Angeboten haben und professionellen Hilfen gegenüber sehr aufgeschlossen sind. Nestmanns These, dass informelle Unterstützung die Grundlage für gezielte formelle Hilfe bietet (vgl. 1988: 10), muss an dieser Stelle widersprochen werden.

Vor dem Hintergrund der Konflikte, die in unterschiedlichen Netzwerken beschrieben wurden sowie den Belastungen, die für die Eltern in diesem Kontext entstehen, macht es durchaus Sinn, dass sich Lernthematiken auf Abgrenzungsstrategien beziehen. Soziale Netzwerke können auch zur Schwächung des Selbstwertgefühls beitragen, so dass Bildungsthematiken auch auf die Stärkung des Selbstwertgefühls verweisen.

## 11. Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit stellt einen Beitrag zur sozialpädagogischen AdressatInnenforschung im Kontext von Familienbildung dar. In diesem abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Befragung von Eltern und Erziehungsberechtigten zusammengefasst und vor dem Hintergrund der aktuellen Debatten um Familienbildung sowie des relevanten theoretischen Vorwissens diskutiert. Des Weiteren werden aus dem empirischen Material Hypothesen für eine adressatInnenorientierte Familienbildungsarbeit generiert.

Das Ziel der Untersuchung richtete sich auf zwei Aspekte: Zum einen wurde eine Rekonstruktion der Lebenssituation der AdressatInnen angestrebt, zum zweiten wurden Anknüpfungspunkte, in Form von Lern- und Bildungsthematiken, für die Familienbildung herausgearbeitet.

Ausgangspunkt dieser Arbeit bildete die Analyse der politischen, öffentlichen und fachlichen Diskurse über Familienbildung und ihre AdressatInnen. Hierbei wurden einige kritisch zu hinterfragende Trends und Problematiken herausgearbeitet:

- In der politischen und öffentlichen Diskussion findet eine Fokussierung auf Erziehung und Erziehungskompetenzen von Eltern statt (vgl. auch Friebertshäuser et al. 2007: 192). Die Förderung von Erziehungskompetenzen in Rahmen von Familienbildung erscheint als Heilmittel gegen jegliche Risiken und Gefahren, von denen Kinder betroffen sein können. Aufgezeigt wurde, dass in einem neo-liberal gefärbten Diskurs starke Tendenzen der Privatisierung gesellschaftlich verursachter Schieflagen vorhanden sind.
- ‚Sozial benachteiligte‘ Eltern stehen im Fokus der aktuellen Diskurse. Diese AdressatInnen gelten zum einen als schwer erreichbar – da ihnen ein Mangel an Interesse unterstellt wird –, zum anderen wird ihnen ein besonders hoher Unterstützungsbedarf bezüglich der Erziehungsaufgabe attestiert. Die Debatte um die „neue Unterschicht“ hat dazu beigetragen, diese AdressatInnen verstärkt zu stigmatisieren.

- In der fachlichen Diskussion wird die „Mittelschichtorientierung“ sowie die Mütter- und Kleinfamilienzentrierung von Familienbildung kritisiert (vgl. Schiersmann et al. 1998, Lösel 2006). Auch hier steht die Bemühung im Vordergrund, ‚sozial benachteiligte‘ AdressatInnen zu erreichen. Eine diffuse Aufgabenbestimmung sowie mangelnde Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff gehen mit der Gefahr einher, dass Aufgaben von der Politik an Familienbildung delegiert und unkritisch übernommen werden.
- Das Nichtvorhandensein einer AdressatInnenforschung wird aus der fachlichen Perspektive kritisiert und eingefordert.

In meiner Arbeit steht die Sicht der AdressatInnen im Fokus des Forschungsinteresses. Die meisten befragten AdressatInnen wurden aus professioneller Sicht als ‚sozial benachteiligt‘ klassifiziert. Unter Einbezug sozialdemographischer Daten wurden in der Analyse unterschiedliche Dimensionen sozialer Ungleichheit (niedriger Bildungsstatus, keine Ausbildung, Mangel an ökonomischen Ressourcen, unsicherer Aufenthaltsstatus, Krankheit) berücksichtigt.

Von Interesse war zunächst, wie die AdressatInnen Familienbildungsangebote wahrnehmen. Betrachtet wurden Angebote, die den Übergang zur Elternschaft fokussieren: Geburtsvorbereitungskurse sowie Eltern-Kind-Gruppen. In der Analyse wurden Nutzung, Erfahrungen und Einstellungen beleuchtet.

Die Ergebnisse weisen deutlich darauf hin, dass verheiratete Eltern sowie Eltern, deren Familienentwurf der Norm der klassischen Kleinfamilie entspricht, positive Erfahrungen mit den Angeboten sammeln. Allein erziehende Frauen berichten über stigmatisierende Erfahrungen, kritisieren das Angebot häufiger und brechen die Teilnahme manchmal ab. Die inhaltliche Ausrichtung der Angebote hat sich als ein wesentlicher Faktor für die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit herausgestellt. In Bezug auf Geburtsvorbereitungskurse kann folgende These formuliert werden: Je breiter die inhaltliche Ausrichtung des Kurses ausfällt, umso größer die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen. Eine breite Ausrichtung beinhaltet die Thematisierung unterschiedlicher Aspekte der aktuellen Situation sowie eine Vorbereitung auf die Elternschaft, die die Reflexion der Rollen von Partner und Partnerin bzw. Mutter und Vater ermöglicht. Umgekehrt kann man sagen, dass die vorzufindende inhaltliche Begrenzung auf medizi-

nische und körperbezogene Fragen Unzufriedenheit hervorruft und teilweise als wenig sinnvoll bzw. unpassend von AdressatInnen empfunden wird.

Eltern-Kind-Gruppen weisen eine starke inhaltliche Fokussierung auf die *Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten für das Kind* auf. In Gegensatz zu Geburtsvorbereitungskursen lassen sich in diesem Angebot ausschließlich weibliche Teilnehmerinnen findet, nicht weniger deswegen, weil viele Angebote ausschließlich Mütter ansprechen.

In der inhaltlichen Ausrichtung spiegelt sich zum einen die politische Aufgabenzuweisung an Familienbildung wider, zum anderen setzt diese an geschlechtsspezifischen Stereotypen und an der Kleinfamilie orientierten Vorstellungen an. Es kann nicht gesagt werden, dass die Teilnehmerinnen mit diesem inhaltlichen Fokus unzufrieden wären, vielmehr kann die These formuliert werden, dass das Angebot gerade für Adressatinnen, deren Familiensituation der Kleinfamilie entspricht, interessant ist und ihnen eine Identifikation ermöglicht, weil darin geschlechtsspezifische Zuweisungen aufgegriffen werden, nach denen Frauen für die Erziehung und Förderung des Kindes zuständig sind. Problematisch wird diese inhaltliche Engführung vor allem – jedoch nicht ausschließlich – für allein erziehende Frauen. Unzufriedene Adressatinnen kritisieren, dass das Angebot „oberflächlich“ und zu wenig „intensiv“ sei. Die thematische Einschränkung auf die Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten für Kinder greift für diese Teilnehmerinnen zu kurz, denn für sie spielen auch andere Aspekte der aktuellen Lebenssituation eine wichtige Rolle, für die Lösungen gefunden werden müssen (Berufsperspektiven entwickeln, Konflikte auf der Elternebene lösen, Auseinandersetzung mit der Elternrolle usw.). Diese Gesichtspunkte scheinen in der Familienbildung unberücksichtigt und vernachlässigt zu werden. Auch der von Frauen thematisierte ‚Ausbruch aus der Isolation‘, der durch den Besuch eines Angebots empfunden wird, sowie die Wichtigkeit vom Austausch mit anderen Teilnehmerinnen verweisen auf den Wunsch nach Besprechung von Aspekten in der Lebenssituation, die über die Thematisierung von Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten von Kindern hinausgehen.

Der Annahme – die von politischer und fachlicher Seite formuliert wurde –, dass ‚sozial benachteiligte‘ AdressatInnen schwer erreichbar seien, auch weil sie wenig Interesse an Familienbildungsangeboten hätten, muss vor dem Hintergrund der Ergebnisse vehement widersprochen werden. Gerade Adressatinnen, die von akuter Armut und Abschiebung betroffen sind sowie keine abgeschlossene (Schul-) Ausbildung haben, nutzen Familienbildungsangebote als

eine Ressource zur Kompensation des eigenen bewussten Ressourcenmangels und nehmen Eltern-Kind-Gruppen mit Interesse und Zufriedenheit an. Zugangsbarrieren stellen eher Informationsdefizite über Angebote, Teilnahmegebühren oder schlechte Erreichbarkeit dar. Es sind ausschließlich verheiratete Väter, die sich eine Teilnahme an Eltern-Kind-Gruppen vorstellen können. Diese Väter kommen zum Teil in Kontakt mit dem Angebot (in Form eines einmaligen Besuchs), wenden sich jedoch davon ab, wenn sie feststellen, dass sie die einzigen männlichen Teilnehmer sind. Eltern-Kind-Gruppen werden als eine Frauendomäne wahrgenommen und einige Väter neigen dazu, das Angebot abzuwerten. Väter sind eine wenig beachtete Adressatengruppe, was sowohl für die Familienbildung, aber auch andere Felder der Sozialpädagogik gilt (vgl. dazu Sabla 2009).

Vor dem Hintergrund der konstatierten inhaltlichen Ein- und Begrenzungen, die sich in den Angeboten der Familienbildung finden lassen, sollen nun unterschiedliche Aspekte der Lebenssituation der AdressatInnen beleuchtet werden, die ebenfalls von Bedeutung sind und stärkere Berücksichtigung in der Familienbildung finden könnten. Die Analyse der Lebenssituation hat aufgezeigt, dass vielfache Konfliktthematiken den Übergang zur Elternschaft begleiten und auf Grundlage dieser unterschiedliche Lern- und Bildungsthematiken formuliert werden können. Da sich in der inhaltlichen Ausrichtung auch eine Orientierung an der klassischen Kleinfamilie finden lässt, wird die Situation von AdressatInnen, die von dieser Norm abweichen, speziell hervorgehoben. Zudem werden Faktoren sozialer Ungleichheit und deren Auswirkung auf die Lebenssituation thematisiert.

Untersucht wurde der Zusammenhang von Familienplanung und Schwangerschaftserleben. Hierbei wurden vier Typen beschrieben: 1. Nach Plan, 2. Trotzdem Wunschkind, 3. Überraschungseffekt und Ambivalenz und 4. „Katastrophe“. Nur wenige der Befragten erlebten eine Schwangerschaft nach Plan, wobei auch eine ungeplante Schwangerschaft nicht unbedingt zu einer schwierigen Anpassung an die Schwangerschaftssituation führen musste (Typus ‚Trotzdem Wunschkind‘). Von einer besonderen Belastung waren diejenigen betroffen, die dem Typus „Katastrophe“ zugeordnet wurden. Darunter finden sich AdressatInnen, die im jungen Alter mit der Schwangerschaft konfrontiert waren und die keine oder keine stabile Beziehung führten. Konflikte innerhalb der Paarinteraktion sowie individuelle als auch strukturelle Konflikte kennzeichneten die Lebenssituation. Verfolgt man nun die Frage, welche Aspekte in der Lebenssituation für diese zukünftigen Eltern von Relevanz waren, so lässt sich sagen, dass diese AdressatInnen damit konfrontiert waren, sich mit der Lebensplanung und Werten (Will

ich Mutter bzw. Vater werden? Will ich die Partnerschaft aufrechterhalten? Was ist wichtig für mich?) sowie mit schulischen und beruflichen Perspektiven auseinanderzusetzen. Die vom Partner verlassenen Schwangeren mussten sich zudem damit befassen, wie sie die Situation als zukünftig Alleinerziehende meistern werden. Diese Aspekte, die auf die reflexive Auseinandersetzung der AdressatInnen verweisen, können als Bildungsthematiken Eingang in Familienbildung finden.

Auch für verheiratete Paare, die eine Schwangerschaft nach Plan erleben, wurden Bildungsthematiken herausgearbeitet. Die hier vertretenen Frauen entscheiden sich bewusst für ein Kind und gegen die Berufstätigkeit, was jedoch nicht damit einhergeht, dass sie diese Entscheidung als konfliktfrei erleben. Die mangelnde Vereinbarkeit von Familie und Beruf spielt für diese Frauen eine wichtige Rolle und verweist auf die Bildungsthematik der Reflektion familienpolitischer Maßnahmen sowie den gesellschaftlichen Bedingungen für Elternschaft.

Die Ergebnisse zur Partnerschaft gehen nicht nur auf den in der bisherigen Forschung dominanten Schwerpunkt der *Entwicklung* der Partnerschaft ein, sondern auch auf die *Thematisierung* von Partnerschaft. Die Entwicklungsperspektive knüpft an gesellschaftlich erwünschte Vorstellungen an, bei denen Partnerschaft als Voraussetzung für Elternschaft erscheint. Doch nicht für alle Eltern kann Partnerschaft unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung thematisiert werden, weil Partnerschaft nicht immer die Voraussetzung für Elternschaft bildet. Nichtsdestotrotz spielt die Thematisierung von Partnerschaft auch hier eine Rolle.

Bei dem Typus ‚Partnerschaft und Elternschaft nicht aneinander gekoppelt‘ wurde Partnerschaft unter dem Gesichtspunkt des Leidens an unerfüllten Erwartungen und gesellschaftlichen Normen thematisiert. Schamgefühle wurden hier als individuelle Konfliktthematik beschrieben. Unter Berücksichtigung des Leidensdrucks dieser AdressatInnen wurden Bildungsthematiken formuliert, die auf die Abgrenzung zu und Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und Werten bezüglich Elternschaft, Partnerschaft und Familie sowie auf den Umgang mit Schamgefühlen zielen. Darüber hinaus wurde vor dem Hintergrund des problematischen Kontakts zwischen Mutter und Vater die Lernthematik ‚Klärung des Kontakts‘ beschrieben.

Bei den anderen Typen ‚Positives Partnerschaftserleben‘, ‚Unzufriedenheit in der Partnerschaft‘ sowie ‚Trennung und ungeklärte Partnerschaft‘ kann durchaus eine Entwicklung nachgezeichnet werden. Die meisten Eltern konnten dem Typus zugeordnet werden, bei dem

eine Intensivierung der Partnerschaft und eine hohe Zufriedenheit vorliegt. Der Übergang zur Elternschaft muss also nicht mit einer Verschlechterung der Partnerschaft einhergehen, wie dies oft in der Forschung illustriert wird. Im Gegensatz zu den zufriedenen Eltern haben die unzufriedenen Paare Probleme, gemeinsame Zeit einzuplanen – was auf die Lernthematik der Zeitplanung verweist – sowie Schwierigkeiten in der Abstimmung der Elternrollen. Die Wichtigkeit von Einigkeit und Geschlossenheit im Elternsystem, die in Bezug auf Erziehung beschrieben wurde (vgl. Sabla 2009: 146), muss auch als eine wichtige Voraussetzung für Partnerschaftszufriedenheit angesehen werden. In Anschluss daran kann folgende These formuliert werden: Je mehr sich die Eltern in Bezug auf Erziehung und Elternrollen einig sind, desto größer fällt die Partnerschaftszufriedenheit aus. Auch bei Eltern, die sich getrennt oder einen ungeklärten Partnerschaftsstatus haben, haben Konflikte, die sich auf die Ausgestaltung von Elternrollen beziehen, eine hohe Relevanz und sind häufig der Grund für die Trennung.

Reflektiert man nun die Ergebnisse zu Partnerschaft vor dem Hintergrund der in der Literatur beschriebenen Probleme der Familienbildung, so kann Folgendes zusammengefasst werden: Will Familienbildung ihre Kleinfamilienorientierung aufgeben, so muss sie hinsichtlich der Thematisierung von Partnerschaft auch Eltern mitdenken, die keine Partnerschaft führen, einen ungeklärten Partnerschaftsstatus haben, oder bei denen Partnerschaft nicht die Voraussetzung für Elternschaft bildete. Mit welchen Konfliktthematiken diese Eltern konfrontiert sind und welche Lern- und Bildungsthematiken von Bedeutung sind, wurde aufgezeigt.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Lebenssituation von AdressatInnen ist die Aufgaben- und Arbeitsteilung in der Familie. Zum einen kann die These bestätigt werden, dass der Übergang zur Elternschaft mit einer Traditionalisierung einhergeht, wobei auch deutlich herausgestellt werden muss, dass viele Eltern über traditionelle Vorstellungen (auch vor der Geburt des Kindes) verfügen. Nur bei Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen konnte eine partnerschaftliche Arbeitsteilung beschrieben werden. Gezeigt wurde zudem, dass das Konzept der traditionellen Arbeitsteilung stark an das Vorhandensein von Ressourcen geknüpft ist. Familien, in denen ein Elternteil schwer krank ist, erleben eine ‚durcheinander geratene‘ Arbeitsteilung. Bei diesen Eltern kann es zu einer äußerst prekären Situation kommen, die von finanzieller Not aufgrund von Arbeitsunfähigkeit begleitet wird. Diese Eltern sind mit besonderen Herausforderungen konfrontiert; zum einen müssen sie eine Rollenumgestaltung vornehmen, zum anderen sind diese Eltern mit der Entwicklung von Berufsperspektiven beschäftigt. Auch diese Aspekte können Eingang in die Familienbildungsarbeit finden.

Doch auch die Eltern, die eine traditionelle Aufgaben- und Arbeitsteilung wählen und praktizieren und das Ideal der Kleinfamilie leben, sind nicht unbedingt mit der Situation zufrieden. Die Mütter sind häufig frustriert, weil sie nicht die erwartete Anerkennung in der Mutterrolle bekommen. Zudem entstehen Konflikte im Zusammenhang mit dem ungeklärten Maß der Beteiligung des Vaters an der Kindererziehung, weil dieser Bereich, von den traditionellen Vorstellungen abweichend, nicht eindeutig in den Zuständigkeitsbereich der Frau fällt. Bildungsthematiken beziehen sich in dieser Perspektive auf die Auseinandersetzung mit der traditionellen Mutterrolle sowie auf elterliche Aushandlungsprozesse bezüglich der Beteiligung an Kindererziehung.

Die Förderung der Erziehung in der Familie gilt als die Hauptaufgabe von Familienbildung. Vor diesem Hintergrund ist es von besonderem Interesse der Frage nachzugehen, welche erzieherischen Aspekte beim Übergang zur Elternschaft von Bedeutung sind. Familienerziehung muss als ein interaktives Geschehen zwischen Generationen betrachtet werden, das sich nicht auf den Erziehungsstil oder die Erziehungspraxis reduzieren lässt und das durch ökonomische, soziale und kulturelle Strukturen beeinflusst wird (vgl. Ecarius 2007: 145).

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, wie sich Faktoren sozialer Ungleichheit auf die Erziehungsvorstellungen und das Erziehungsverhalten auswirken. Eltern aus sozialen Brennpunkten, mit knappen finanziellen Ressourcen und Erfahrungen des sozialen Abstiegs verfügen über pessimistische Zukunftsvorstellungen, die Eingang in die Erziehungshaltung finden. Erziehung zielt hier auf die Verhinderung negativer Kindesentwicklung, weil diese aufgrund des sozialen Umfelds befürchtet wird. Angebote der Familienbildung, die die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern fokussieren, können als eine Ressource angesehen werden, dieser negativen Entwicklung entgegenzuwirken. Da diese Eltern jedoch auch den Wunsch äußern, ihre schulische Bildung nachzuholen, spielt ebenfalls dieser Bildungsaspekt eine wichtige Rolle.

Einige Eltern im Sample weisen unsicheres Erziehungsverhalten auf, das auch im Zusammenhang mit pessimistischen Zukunftsvorstellungen zu sehen ist. Die negative Grundhaltung wird jedoch durch Probleme in der Partnerschaft verursacht, weil eine Trennung befürchtet wird oder bereits stattgefunden hat. Nicht nur, aber vor allem allein erziehende Mütter berichten von Konflikten auf der Paarebene, die sich auf das Verhalten zu Kindern auswirken. Diese Eltern thematisieren zudem eine Vielzahl von individuellen Konflikten, die sich in Form von



zu hohen Ansprüchen an die Elternrolle, Überforderung, Überfürsorglichkeit oder Ängstlichkeit ausdrückt und sind damit beschäftigt, eine zufrieden stellende Elternrolle zu finden.

Wie Eltern erziehen und welche Erziehungsvorstellungen sie haben, hängt entscheidend von ihrer Sicht auf das Kind ab. Vier Sichten wurden beschrieben: ‚Das machtvolle Kind‘, ‚Kind als Hoffnungsträger‘, ‚Das wissbegierige Kind‘ und ‚Das unproblematische Kind‘. Eltern in prekären Lagen können das Kind als Hoffnungsträger betrachten und ihre Bildungswünsche auf das Kind übertragen. Daran anschließende Bildungsthematiken können sich zum einen auf die Reflektion der Weitergabe von Familienthemen, zum anderen auf die Stärkung des Selbstwertgefühls richten.

Für manche Eltern spielt die Auseinandersetzung mit Erziehung beim Übergang zur Elternschaft keine Rolle. Diese Eltern haben die Einstellung, dass Kleinkinder unproblematisch sind und Erziehung erst später anfängt. Vor allem in kinderreichen Familien sind Konflikte mit den älteren Kindern dominant, so dass das Kleinkind in den Hintergrund rückt. Auch eine belastende Lebenssituation kann dazu führen, dass die Beschäftigung mit der Erziehung in den Hintergrund tritt, weil andere Probleme dominant sind. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass diese AdressatInnen Interesse an Eltern-Kind-Gruppen haben, dieses Angebot vermutlich aber nicht als ein Angebot wahrnehmen, das Erziehung fokussiert.

Ein wichtiges Anliegen von Familienbildung ist auch, soziale Netzwerke von Eltern zu fördern. Die in der Forschung dominante Perspektive auf die unterstützenden Aspekte von sozialen Beziehungen muss durch die vorliegenden Ergebnissen revidiert bzw. ergänzt werden. Fünf Typen wurden beschrieben: ‚Großes und vielfältiges Netzwerk‘, ‚Familienzentriertes Netzwerk‘, ‚Freundinnenzentriertes Netzwerk‘, ‚Rückzug aus dem sozialen Netzwerk‘ und ‚Netzwerke von Einzelgängerinnen‘.

Nur wenige Eltern finden ein großes und unterstützendes Netzwerk vor. Für die meisten Eltern geht der Übergang mit einem Rückzug aus dem sozialen Netzwerk einher. Vor allem Eltern, deren Familiensituation von der klassischen Kleinfamilie abweicht, fühlen sich wie Sonderlinge und haben Schamgefühle. Diese Gefühle werden auch vom sozialen Umfeld erzeugt, so dass sich die Eltern distanzieren. Doch auch (verheiratete) Paare können das soziale Netzwerk als Belastung empfinden, wenn sich Familienmitglieder und FreundInnen in die Angelegenheiten der Eltern einmischen und sonst auch wenig Verständnis für die neue Situation mit dem Kind zeigen. Aus dieser Perspektive macht die Förderung sozialer Netzwerke

wenig Sinn, vielmehr sind die Eltern damit beschäftigt, Abgrenzungsstrategien zu lernen und die Kontakthäufigkeit zu regulieren. Ähnliches gilt für das ‚Familienzentrierte Netzwerk‘, wo eine Konzentration auf wenige Familienmitglieder erfolgt, weil das soziale Umfeld keine Identifikation bietet.

Für Frauen, die sich von ihrem (Ex-) Partner in der Mutterrolle nicht anerkannt fühlen, spielt das ‚Freundinnenzentrierte Netzwerk‘ eine wichtige Rolle, wo Austausch und Anerkennung möglich werden. Aus der Adressatinnensicht wird hier deutlich, dass es darauf ankommt, wenige, aber zufrieden stellende Bindungen aufzubauen. Bei einzelgängerischen Frauen mit wenigen Ressourcen hat sich gezeigt, dass diese professionellen Hilfen gegenüber positiv eingestellt und aufgeschlossen sind. Professionelle Hilfen haben hier einen kompensatorischen Charakter, auch weil andere informelle HelferInnen fehlen. Dass informelle Hilfe die Voraussetzung für formelle (professionelle) Hilfe darstellt und dass Versorgungsungleichheiten über informelle Hilfen ausgeglichen werden (vgl. Nestmann 1988: 10), kann vor dem Hintergrund der Ergebnisse nicht bestätigt werden. Vielmehr kann hier die folgende These formuliert werden: Der Mangel an informeller Unterstützung führt zu einer stärkeren Hinwendung zu formeller Unterstützung. Die informelle Unterstützung stellt somit keine Grundlage für gezielte formelle Hilfe dar.

Darüber hinaus kann auch die These der schlechten Erreichbarkeit aufgrund vom Mangel an Interesse nicht bestätigt werden. In Anschluss daran wäre vielmehr zu fragen, inwiefern Familienbildung diese Adressatinnen kategorisch ausschließt.

Die Ergebnisse geben Einblick in die Lebenssituation der AdressatInnen und zeigen vielfältige Anknüpfungspunkte für die Familienbildung auf. Die subjektiven Sichten der AdressatInnen sind

„keinesfalls als Realitätsbeschreibung der professionellen Praxis zu werten, aber sie dokumentieren Erfahrungen und subjektive Evaluierungen, d.h. sie geben sowohl Auskunft über Konfliktgeschichten wie auch über die (Nicht)Passung der sozialpädagogischen Angebote mit den subjektiven Bedürfnissen“.  
(Bitzan et al. 2006: 10)

In der Analyse wurden vielfältige Konfliktthematiken von AdressatInnen herausgearbeitet, die die Lebenssituation beim Übergang zur Elternschaft prägen. Formuliert wurden zudem Lern- und Bildungsthematiken, die als Anknüpfungspunkte für die Familienbildung betrachtet werden können. Die Unterscheidung von Lern- oder Bildungsthematiken gibt Hinweise über

den Horizont der Bearbeitung von Problemen. Während manche Konflikte sich durch einen Wissenszuwachs und Information bearbeiten lassen, verweisen andere Konflikte auf die Notwendigkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit einem unklaren Ausgang für die Lösung des Problems. Die vorgestellten bildungstheoretischen Überlegungen bieten eine Folie für die theoretische Aufgabenbestimmung von Familienbildung. Die Vermittlung von (elterlichen) Kompetenzen, die auf ein klar inhaltlich bestimmtes und wissensbezogenes Lernen verweist, kann vor dem Hintergrund der durchgeführten Analyse als ein Bestandteil von Familienbildung betrachtet werden, die alleinige Konzentration darauf greift jedoch entscheidend zu kurz. Familienerziehung kann auch nicht auf die Erziehungsaufgabe reduziert werden.

In der Analyse hat sich gezeigt, dass die Bestimmung dessen, was als Lern- und was als Bildungsthematik gelten kann, nicht immer leicht vorzunehmen war. Wann eine Lernthematik in eine Bildungsthematik übergehen kann, ist auch vom Kontext der Thematisierung des Konfliktes abhängig. Die aufgezeigten Lern- und Bildungsthematiken sind nicht als starre Handlungsanweisungen an die Familienbildung zu verstehen, vielmehr sollen sie Potenziale für mögliche Lern- und Bildungsprozesse von AdressatInnen illustrieren. Darüber hinaus wurden Grenzen von Familienbildung deutlich: Viele Konflikte, mit denen Eltern und Erziehungsrechte konfrontiert sind, stehen in Zusammenhang mit strukturellen Problemen und Faktoren sozialer Ungleichheit. Auf welche Art und Weise Familienbildung dieser Problematik begegnen will, scheint bisher ungeklärt. Konsens sollte jedoch sein, dass strukturell und gesellschaftlich bedingte Konflikte von AdressatInnen nicht als private Probleme angesehen werden dürfen.

Will Familienbildung AdressatInnen beim Übergang zur Elternschaft unterstützen, so muss sie ihre Sicht, ihre Erfahrungen sowie ihre Problematiken berücksichtigen. Bisher kann kaum von einer AdressatInnenforschung innerhalb der Sozialpädagogik gesprochen werden. Nur wenige Forschungsansätze befassen sich mit den Selbstdeutungsmustern und Problematiken von Familien (vgl. dazu Uhlendorff et al. 2006).

Weitere Forschungsanstrengungen könnten sich auf die Frage richten, wie die Sicht der AdressatInnen in der konkreten Familienbildungsarbeit aufgegriffen werden kann, wobei hier methodische und didaktische Überlegungen eine Rolle spielen. Die Ergebnisse deuten auch an, dass Professionelle Schwierigkeiten haben können, für die AdressatInnen wichtige Aspekte zu berücksichtigen. In Bezug auf die Arbeit mit ‚sozial benachteiligten‘ AdressatInnen

stellt sich zudem die Frage, welche Sicht die Professionellen auf die Zielgruppe haben und welche Verunsicherungsmomente in der professionellen Arbeit entstehen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die latent unterstellte These des nicht ausreichenden Interesses ‚sozial benachteiligter‘ AdressatInnen an Familien- und Erziehungsthemen (vgl. Mengel 2007) keinen Rückhalt findet. Vor diesem Hintergrund ist es von Bedeutung, die Frage der Konstruktion der AdressatInnen weiterzuverfolgen und Ausschlussmechanismen von Seiten der Profession zu beleuchten.

## Literaturverzeichnis

- Alheit, P. (1999): Grounded Theory: Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen, unveröffentlichtes Manuskript
- Bateson, G. (1964/1971): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: Bateson, G. (1981): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische Perspektiven. Frankfurt, S. 362-399
- Baumrind, D. (1966): Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. In: Child Development 37, S. 239-276
- Baumrind, D. (1991): Parenting Styles and Adolescent Development. In: Lerner, R./ Peterson, A.C./ Brooks-Gunn, J. (Hrsg.) (1991): The Encyclopedia of Adolescence. New York, S. 746-758
- Bayerischer Rundfunk (05.12.2006): Armut, Prügel, Totschlag – Gewalt in Familien als kommunale Herausforderung
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt
- Beck, U./ Beck-Gernsheim, E. (1994): Riskante Freiheiten. Gesellschaftliche Individualisierungsprozesse in der Moderne. Frankfurt
- Belsky, J./ Rovine, M. (1990): Patterns of marital change across the transition to parenthood: Pregnancy to three years postpartum. In: Journal of Marriage and the Family, 52, S. 5-19
- Bitzan, M./ Bolay, E./ Thiersch, H. (Hrsg.) (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit Jugendhilfe. Weinheim und München
- Bleich, C. (1996): Übergang zur Elternschaft: Die Paarbeziehung unter Stress? Frankfurt
- Blumer, H. (1954): What is Wrong with Social Theory? In: American Sociological Review, Vol. 19, S. 3-10
- Blumer, H. (1969): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Strübing, J./ Schnettler, B. (2004): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Kritische Grundlagentexte. Konstanz, S. 321-385
- Bois-Reymond, M. du/ Büchner, P./ Krüger, H.-H./ Ecarius, J./ Fuchs, B. (1994): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen
- Böllert, K. (2008): Zauberwort Vernetzung? Strukturelle Rahmenbedingungen von Familienzentren. In: Rietmann, S./ Hensen, G. (Hrsg.) (1991): Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. Wiesbaden, S. 59-68
- Braunmühl, E. v. (1976): Antipädagogik. Weinheim und Basel

- Büchner, P./ Fuchs, B./ Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1996): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1994): Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens. Fünfter Familienbericht. Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1997): Optionen der Lebensgestaltung junger Ehen und Kinderwunsch. Verbundstudie-Endbericht. Stuttgart, Berlin, Köln
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2001): Lebenslagen in Deutschland – Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005a): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005b): Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Kurzfassung eines Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005c): Lebenslagen in Deutschland – Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2008): Lebenslagen in Deutschland – Der dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin
- Burkart, G./ Kohli, M. (1992): Liebe, Ehe, Elternschaft. Die Zukunft der Familie. München
- Bussmann, K.-D. (2007): Gewalt in der Familie. In: Ecarius, J. (Hrsg.) (2007): Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 637-652
- Bütow, B./ Chassé, K. A./ Hirt, R. (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert. Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit im Post-Wohlfahrtsstaat. Opladen und Farmington Hills
- Caplan, G. (1964): Principles of Preventive Psychiatry. London/New York

- Defila, R./ Di Giulio, A. (1996): Voraussetzungen zu interdisziplinärem Arbeiten und Grundlagen ihrer Vermittlung. In: Balsinger, Ph. W./ Defila, R./ Di Giulio, A. (Hrsg.) (1996): Ökologie und Interdisziplinarität – eine Beziehung mit Zukunft? Wissenschaftsforschung und Verbesserung der fachübergreifenden Zusammenarbeit. Basel, S. 125-142
- Dienel, C. (2002): Familienpolitik. Eine praxisorientierte Gesamtdarstellung der Handlungsfelder und Probleme. Weinheim und München
- Dilthey, W. (1990): Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. In: Misch, G. (Hrsg.) (1990): 1. Hälfte: Abhandlung zur Grundlegung der Geisteswissenschaft. Gesammelte Schriften, Band V. Göttingen
- Dollinger, B. (2006): Zur Einleitung: Perspektiven aktivierender Sozialpädagogik. In: Dollinger, B./ Raithel, J. (Hrsg.) (2006): Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar. Wiesbaden, S. 7-22
- Ecarius, J. (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen
- Ecarius, J. (2007): Familienerziehung. In: Ecarius, J. (Hrsg.) (2007): Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 137-156
- Elias, N. (1970): Was ist Soziologie? München
- Elias, N. (1976): Über den Prozess der Zivilisation. Frankfurt
- Engfer, A./ Gavranidou, M./ Heinig, L. (1988): Veränderung in Ehe und Partnerschaft nach der Geburt von Kindern: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Verhaltensmodifikation und Verhaltensmedizin, 9, S. 297-311
- Ettrich, C./ Ettrich, K. U. (1995): Die Bedeutung sozialer Netzwerke und erlebter sozialer Unterstützung beim Übergang zur Elternschaft – Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 42, S. 29-39
- Fawcett, J.T. (1988): The value of children and the transition to parenthood. In: Palkovitz, R./ Sussman, M.B. (Hrsg.) (1988): Transition to parenthood. New York, S. 11-34
- Forsa (2005): Erziehung, Bildung und Betreuung. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung junger Eltern. Zugriff am 10.07.2010 <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/050316-forsa-umfrage,property=pdf,bereich=,rwb=true.pdf>
- Friebertshäuser, B./ Matzner, M./ Rothmüller, N. (2007): Familie: Mütter und Väter. In: Ecarius, J. (Hrsg.) (2007): Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 179-198
- Fthenakis, W./ Kalicki, B./ Peitz, G. (2002): Paare werden Eltern. Die Ergebnisse der LBS-Familien-Studie. Opladen

- Fuchs-Rechlin, K. (2006): Kindstötung – Was sagt die Statistik? In: Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2006): Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, Informationsdienst der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik. Sonderausgabe, 9 Jg. Dortmund
- Fuhs, B. (1999): Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit. Opladen
- Funke, J. (2003): Problemlösendes Denken. Stuttgart
- Gilles-Bacciu, A. (1995): Familienbildung – Angebotsstrukturen und Vernetzung mit anderen Diensten für Familien. In: Biefang, R. (Hrsg.) (1995): Familienbildung heute. Prävention oder Luxus. Köln, S. 23-27
- Glaser, B./ Strauss, A. (2005): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern
- Gloger-Tippelt, G. (1985): Der Übergang zur Elternschaft. Eine entwicklungspsychologische Analyse. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 18, S. 53-92
- Gloger-Tippelt, G./ Rapkowitz, I./ Freudenberg, I./ Maier, S. (1995): Veränderungen der Partnerschaft nach der Geburt des ersten Kindes. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 42, S. 255-269
- Helfferich, C./ Klindworth, H./ Kruse, J. (2005): Männer Leben. Studien zu Lebensläufen und Familienplanung, Vertiefungsbericht. Köln
- Hessische/Niedersächsische Allgemeine (HNA) (04.11.2006): Wir wollen keinen Fall Kevin, S. 3
- Hill, P./ Kopp, J. (1995): Familiensoziologie. Stuttgart
- Höppner, B. (2007): Erziehungskompetenz von Eltern. Zur Notwendigkeit der Unterstützung elterlicher Erziehung durch Familienbildungsmaßnahmen. Zugriff am 10.07.2010 [http://rosdok.uni-rostock.de/metadata/rosdok\\_disshab\\_000000000306](http://rosdok.uni-rostock.de/metadata/rosdok_disshab_000000000306)
- House, J. S. (1981): Work stress and social support. Reading
- Hradil, S. (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden
- Huinink, J./ Röhler, K. (2005): Liebe und Arbeit in Paarbeziehungen. Zur Erklärung geschlechtstypischer Arbeitsteilung in nichtehelichen und ehelichen Lebensgemeinschaften. Würzburg
- Jugendministerkonferenz (2003): Stellenwert der Eltern- und Familienbildung – Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern. Beschluss der Jugendministerkonferenz am 22./23. Mai 2003. Zugriff am 10.07.2010 <http://www.familienbildung.de/download/pdf/Jugendministerkonferenz%202003.pdf>
- Kalicki, B. (1999): Passungskonstellationen und Anpassungsprozesse beim Übergang zur Elternschaft. In: Reichle, B./ Werneck, H. (Hrsg.) (1999): Übergang zur Elternschaft.



- Aktuelle Studien zur Bewältigung eines unterschätzten Lebensereignisses. Stuttgart, S. 129-146
- Kelle, U./ Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen
- Kessl, F. (2005): Das wahre Elend? Zur Rede von der „neuen Unterschicht“. In: Widersprüche, 25. Jg. Heft 98, S. 29-42
- Kessl, F. (2006): Aktivierungspädagogik statt wohlfahrtsstaatlicher Dienstleistung? Das aktivierungspolitische Re-Arrangement der bundesrepublikanischen Kinder- und Jugendhilfe. In: Zeitschrift für Sozialreform, 52, S. 217-232
- Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG; SGB VIII). 1990
- Kirchhöfer, D. (1997): Veränderungen in der sozialen Konstruktion von Kindheit. In: ZfPäd., 37. Beiheft. Weinheim und Basel, S. 15-34
- Koziel, S. (2007): Krise: Junge Familie? Zur Lebenssituation junger Familien in Bezug auf Beratungs- und Bildungsangebote. In: Beratung Aktuell, 2, S. 85-100
- Künzler, J./ Walter, W. (2001): Arbeitsteilung in Partnerschaften. In: Huinink, J./ Strohmeier, K. P./ Wagner, M. (Hrsg.) (2001): Solidarität in Partnerschaft und Familie. Würzburg, S. 185-218
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung, Lehrbuch. Basel
- Landschaftsverband Westfalen Lippe (1997): Familienbildung im Rahmen der Jugendhilfeplanung, Arbeitshilfe. Köln und Münster
- Lange, A./ Lauterbach, W. (Hrsg.) (2000): Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Stuttgart
- Lewin, K./ Lippitt, R./ White, R.K. (1939): Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created „Social Climates“. In: Journal of Social Psychology 10, S. 271-299
- Liegle, L. (2001): Familiäre Lebensformen. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied, S. 508-520
- Lindner, W./ Thole, W./ Weber, J. (Hrsg.) (2003): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen
- Lösel, F. (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Bereich der Familienbildung. Materialien des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zugriff am 10.07.2010 <http://www.bmfsfj.de/doku/elternbildungsbereich/>
- Lüders, Christian/ Rauschenbach, Thomas (2001): Forschung: sozialpädagogische. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied, S. 562-575

- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim
- Marotzki, W. (1999): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./ Marotzki W. (Hrsg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 57-68
- Marotzki, W. (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel, R./ Kreimyer, J. (Hrsg.) (2004): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld, S. 63-73
- Mead, G. H. (1968, 1991): Geist, Identität, Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- Mengel, M. (2007): Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive. Wiesbaden
- Mischau, A./ Blättel-Mink, B./ Kramer, C. (1998): Innerfamiliäre Arbeitsteilung – Frauen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Soziale Welt, 49, S. 333-354
- Mollenhauer, K./ Brumlik, M./ Wudtke, H. (1975): Die Familienerziehung. München
- Münchmeier, R./ Otto, H.-U./ Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen
- Nave-Herz, R. (2002): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt
- Nestmann, F. (1988): Die alltäglichen Helfer. Theorien sozialer Unterstützung und eine Untersuchung alltäglicher Helfer aus 4 Dienstleistungsberufen. Berlin
- Nestmann, F. (1999): Altern und soziale Beziehungen. In: Lenz, K./ Rudolph, M./ Sickendieck, U. (Hrsg.) (1999): Die alternde Gesellschaft. Weinheim, S. 97-117
- Nestmann, F. (2001): Soziale Netzwerke – Soziale Unterstützung. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied, S. 1684-1692
- Nestmann, F./ Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1994): Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence. Berlin und New York
- Niepel, G. (1994): Soziale Netze und soziale Unterstützung alleinerziehender Frauen. Opladen
- Nolte, P. (2004): Generation Reform. Jenseits der blockierten Republik. Bonn
- Oelerich, G./ Schaarschuch, A. (Hrsg.) (2005): Soziale Dienstleistung aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München
- Opielka, M. (2003): Aktivierung durch Verpflichtung? Vor der Pflicht zur Erwerbsarbeit zur Idee eines Sozialdienstes. In: Vorgänge, Bd. 164, S. 113-120
- Otto, H.-U./ Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden

- Pettinger, R./ Bäcker-Braun, K. (2003): Frühe Förderung gegen PISA. Eltern-Kind-Gruppen wichtige Unterstützung für Familien mit Kindern in den ersten Lebensjahren. In: Erwachsenenbildung, 2, 84-87.
- Pettinger, R./ Rollik H. (2005). Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe. Rechtliche Grundlagen – familiale Problemlagen – Innovationen. Zugriff am 10.07.2010 <http://www.bmfsfj.de/doku/elternbildungsbereich/>
- Petzold, M. (1991): Paare werden Eltern. Eine familienentwicklungspsychologische Längsschnittstudie. München
- Peuckert, R. (2002): Familienformen im sozialen Wandel. Opladen
- Peukert, H. (1984): Über die Zukunft von Bildung. In: Frankfurter Hefte 6, S. 129-137
- Reichle, B./ Werneck, H. (1999): Übergang zur Elternschaft. Aktuelle Studien zur Bewältigung eines unterschätzten Lebensereignisses. Stuttgart
- Riedel, R./ Epple, H. (2003): Forum 2: Eltern erreichen, die sonst nicht zu erreichen sind. In: E&C-Zielgruppenkonferenz (Hrsg.): Familien im Zentrum – Integrierte Dienste im Stadtteil. Dokumentation der Veranstaltung vom 11.-12.12.03. Zugriff am 10.07.2010 <http://www.eundc.de/pdf/61006.pdf>
- Rietmann, S. (2008): Das interdisziplinäre Paradigma. Fachübergreifende Zusammenarbeit als Zukunftsmodell. In: Rietmann, S./ Hensen, G. (Hrsg.) (2008): Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. Wiesbaden, S. 39-57
- Roloff, J. (1996): Familienbildung und Kinderwunsch in Deutschland – Familieneinkommen, Kinderkosten und deren Einfluss auf generative Verhaltensentscheidungen. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft, 82d. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungswissenschaft
- Rupp, M./ Smolka, A. (2003): Elternbefragung zur Familienbildung. Bamberg: ifb-Materialien
- Sabla, Kim-Patrick (2009): Vaterschaft und Erziehungshilfen. Lebensweltliche Perspektiven und Aspekte einer gelingenden Kooperation. Weinheim und München
- Scherr, A. (1992): Überlegungen zu einer subjekttheoretischen Begründung Sozialer Arbeit. In: neue Praxis, Heft 2, S. 158-166
- Scherr, A. (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Weinheim und München
- Scherr, A. (2006): Bildung. In: Dollinger, B./ Raithel, J. (Hrsg.) (2006): Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar. Wiesbaden, S. 51-63
- Schiemann, K. (1984): Stadtteilorientierte Eltern- und Familienbildung. In: Schiersmann, C. (Hrsg.) (1984): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bad Heilbrunn, S. 154-168

- Schiersmann, C./ Thiel, H.-U./ Fuchs, K./ Pfizenmaier, E. (Hrsg.) (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen
- Schmidtchen, G. (1997): Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt. Opladen
- Schneewind, K.A. (2000): Kinder und elterliche Erziehung. In: Lange, A./ Lauterbach, W. (Hrsg.) (2000): Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts – Konstanz und Wandel des Kindseins. Stuttgart; S. 187-208
- Schneider, N. F. (1994): Familie und private Lebensführung in West- und Ostdeutschland. Stuttgart
- Schneider, N.F./ Rost, H. (1998): Vom Wandel keine Spur – warum ist Erziehungsurlaub weiblich? In: Oechsle, M./ Geissler, B. (Hrsg.) (1998): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 217-236
- Schweitzer, J. (1998): Gelingende Kooperation. Systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen. Weinheim und München
- Schymroch, H. (1989): Von der Mütterschule zu Familienbildungsstätte. Entstehung und Entwicklung in Deutschland. Freiburg i. Br.
- Smolka, A. (2002): Beratungsbedarf und Informationsstrategien im Erziehungsalltag. Ergebnisse einer Elternbefragung zum Thema Familienbildung. Bamberg: ifb-Materialien
- STERN (2004): Das wahre Elend. Ausgabe 52. Zugriff am 15.10.2010 <http://www.stern.de/politik/deutschland/unterschicht-das-wahre-elend-533666.html>
- Sting, S. (2002): Bildung. In: Schröer, W./ Struck, N./ Wolff, M. (Hrsg.) (2002): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München, S. 377-392
- Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitativer Forschung. München
- Strauss, A./ Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- Strübing, J. (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden
- Sünker, H. (1984): Bildungstheorie und Erziehungspraxis. Bielefeld
- Taylor, S. E. (1983): Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation. In: American Psychologist, 38, S. 1161-1173
- Textor, M. (2001): Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe. Ergänzende Fassung des Referats auf der Arbeitstagung „Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe“ des Sächsischen Landesjugendamtes am 16.01.2001 in Chemnitz

- Textor, M. (2002): Ehe- und Familienbildung. In: Chassé, K. A./ von Wensierski, H.-J. (Hrsg.) (2002): Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim und München, S.151-159
- Textor, M. (2007): Familienbildung. In: Ecarius, J. (Hrsg.) (2007): Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 366-386
- Truschkat, I./ Kaiser, M./ Reinartz, V. (2005): Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. In: Forum qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research [Online-Journal], 6 (2), Art. 22
- Tschöpe-Scheffler, S. (2005): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen
- Uhlendorff, U./ Cinkl, S./ Marthaler, T. (2006): Sozialpädagogische Familiendiagnosen. Deutungsmuster familiärer Belastungssituationen und erzieherischer Notlagen in der Jugendhilfe. Weinheim und München
- Walter, W. (2000): ifb-Projekte „Bestandsaufnahme der familienbezogenen Bildungsarbeit nach § 16 SGB VIII“ und „Elternbriefe als Medium integrierter Familienarbeit“. Manuskript. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg
- Wicki, W. (1997): Übergänge im Leben der Familie. Veränderungen bewältigen. Bern
- Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie: Zugriff am 15.04.2010 <http://www.familien-wegweiser.de/BMFSFJ/root,did=5704.html>
- Witzel, A. (1989): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.) (1989): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Heidelberg, S. 227-255
- Zinnecker, J./ Silbereisen, R.K. (1996): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim und München

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

|          |  |     |
|----------|--|-----|
| Abb. 1:  | Kurzfragebogen   | 60  |
| Tab. 1:  | Leitfaden für das problemzentrierte Interview  | 58  |
| Tab. 2:  | Schulabschluss und Ausbildung der Befragten  | 69  |
| Tab. 3:  | Eltern- und Familientypen im Sample  | 75  |
| Tab. 4:  | Typenbildung zu Geburtsvorbereitungskursen;<br>Nutzung, Erfahrungen, Einstellungen   | 79  |
| Tab. 5:  | Typenbildung zu Eltern-Kind-Gruppen;<br>Nutzung, Erfahrungen, Einstellungen  | 85  |
| Tab. 6:  | Typenbildung zu Familienplanung und Erleben der Schwangerschaft  | 105 |
| Tab. 7:  | Typenspezifische Konfliktthematiken sowie Lern- und Bildungsthematiken innerhalb der Kategorie ‚Familienplanung und Erleben der Schwangerschaft‘ | 112 |
| Tab. 8:  | Typenbildung zu Partnerschaft beim Übergang zur Elternschaft   | 119 |
| Tab. 9:  | Typenspezifische Konfliktthematiken sowie Lern- und Bildungsthematiken innerhalb der Kategorie ‚Partnerschaft beim Übergang zur Elternschaft‘    | 128 |
| Tab. 10: | Typenbildung zu Aufgaben- und Arbeitsteilung   | 137 |
| Tab. 11: | Typenspezifische Konfliktthematiken sowie Lern- und Bildungsthematiken innerhalb der Kategorie ‚Aufgaben und Arbeitsteilung‘                     | 147 |
| Tab. 12: | Typenbildung zu Erziehungsvorstellungen und Erziehungsverhalten  | 163 |
| Tab. 13: | Typenbildung zur Sicht auf das Kind  | 173 |
| Tab. 14: | Typenspezifische Konfliktthematiken sowie Lern- und Bildungsthematiken innerhalb der Kategorie ‚Erziehungsvorstellungen und Erziehungsverhalten‘ | 181 |
| Tab. 15: | Typenspezifische Konfliktthematiken sowie Lern- und Bildungsthematiken innerhalb der Kategorie ‚Sicht auf das Kind‘                              | 184 |
| Tab. 16: | Typenbildung zu sozialen Netzwerken  | 191 |
| Tab. 17: | Typenspezifische Konfliktthematiken sowie Lern- und Bildungsthematiken innerhalb der Kategorie ‚Soziale Netzwerke von Eltern‘                    | 214 |

## Transkriptionsregeln

|             |   |
|-------------|---|
| <u>Wort</u> | Starke Betonung eines Wortes, einer Silbe                 |
| WORT        | Laute Stimme  |
| Wor-        | Wort abgebrochen, Satz abgebrochen                        |
| (.)         | Ein Wort nicht verständlich                               |
| (Wort)      | Schlecht verständlich / Vermutung                         |
| *Wort*      | Z.B. lachend gesprochen                                   |
| >oh<        | Parasprachliche Signale wie z.B. lautes Ausatmen, Stöhnen |
| [Wort]      | Anmerkungen der Interviewerin                             |
| (...)       | Worte oder Sätze werden übersprungen                      |



## **Erklärung**

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbst angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher keiner Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Stockholm, November 2010

---

(Unterschrift)