

Dauber, Heinrich; Liegle, Ludwig; Süssmuth, Rita

## Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 173-180. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 13)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Dauber, Heinrich; Liegle, Ludwig; Süssmuth, Rita: Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 173-180 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232032 - DOI: 10.25656/01:23203*  
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232032>  
<http://dx.doi.org/10.25656/01:23203>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

**Zeitschrift für Pädagogik**

13. Beiheft

# **Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern**

Bericht über den 5. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 29.-31. 3. 1976 in der Gesamthochschule in Duisburg

Im Auftrage des Vorstandes  
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Interaktion und Organisation in pädagogischen  
Feldern** : Bericht über d. 5. Kongress d. Dt.  
Ges. für Erziehungswiss. vom 29. - 31. 3. 1976  
in d. Gesamthochsch. in Duisburg / im Auftr.  
d. Vorstandes hrsg. von Herwig Blankertz. -  
Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 13)

ISBN 3-407-41113-8

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesell-  
schaft für Erziehungswissenschaft

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41113 8

# Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ	
Vorwort. . . . .	5

## *A. Abhandlungen*

WOLFGANG KLAFKI	
Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie . . . . .	11

KLAUS MOLLENHAUER	
Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. . . . .	39

THEODOR SCHULZE	
Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? . . . . .	57

## *B. Berichte der Arbeitsgruppen*

THOMAS HANISCH	
Schulorganisation und Curriculumreform – Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW . . . . .	89

LUDWIG HUBER/HARTMUT HENTSCHEL	
Projektstudium und Hochschulorganisation . . . . .	101

GÜNTER KOLB	
Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht . . . . .	117

DORIS KNAB/ULRICH KRÖLL	
Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen . . . . .	123

WALTER HORNSTEIN	
Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung – Theoretische Ansätze und Planungen . . . . .	133

LINE KOSSOLAPOW	
Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich . . . . .	157
HEINRICH DAUBER/LUDWIG LIEGLE/RITA SÜSSMUTH	
Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle . . . . .	173
DIETER BAACKE	
Erfahrungen und Probleme mit Projekten im Bereich der Gemeinwesenarbeit . . .	181
HEINZ BACH/HANS THIERSCH	
Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik . . . . .	195
WALTER DÜRR/MICHAEL EHRKE	
Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung . . . .	219
CHRISTIAN MARZAHN	
Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren .	235
KARL-HEINZ SAHMEL/DIETER JUNGK	
Jugendliche ohne Ausbildungschancen als berufspädagogisches Problem . . . . .	251
WILHELM MADER/HELLA KÜHNEL	
Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung . . . . .	261
RUDOLF KÜNZLI/KARL FREY	
Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft? . . . . .	273
CHRISTA CREMER/WOLF R. KLEHM	
Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation . . . . .	281
ULLRICH BOEHM/MICHAEL SCHABLOW	
Schulkritik als Kapitalismuskritik . . . . .	295
ULRICH HERRMANN/GERD FRIEDERICH	
Qualifikationskrise und Schulreform – Berechtigungswesen, Überfüllungsdiskussion und Lehrerschwemme. Aktuelle bildungspolitische Probleme in historischer Perspektive . . . . .	309
GERT LOOSE	
Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familialer Sozialisation – Die IEA-Studien . . . . .	327
RAINER KLEFFMANN	
Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion . . . . .	343

## Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle \*

Die Arbeitsgruppe hat sich mit verschiedenen Ansätzen und daraus abgeleiteten Programmen der Elternbildung beschäftigt. Dabei standen die Frage nach den zugrundeliegenden Prämissen über die Notwendigkeit und Wünschbarkeit von Elternbildung, die Frage nach den Zusammenhängen zwischen Zielsetzungen, Inhalten und Maßnahmen (Methoden) sowie die Frage nach Kriterien zur Beurteilung von Elternbildungsprogrammen im Mittelpunkt der Kurzreferate und Diskussionen. Besonderes Gewicht wurde auf die Auseinandersetzung mit jenen expandierenden Formen von Elternbildung gelegt, welche Eltern unter dem Schlagwort der Professionalisierung der Elternrolle zum Objekt von Belehrung machen; als Beispiel für diese Entwicklung wurden Beiträge von Elternzeitschriften („Elterndiplom“ der Zeitschrift „Eltern“), die Begleitung und Auswertung der Fernsehsendung „Elternführerschein“ durch das BUNDESMINISTERIUM FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT sowie verbreitete Formen der Arbeit mit Eltern schulpflichtiger Kinder diskutiert.

Um nicht bei einer Kritik bestimmter Tendenzen in der Elternbildung stehen zu bleiben, hat sich die Arbeitsgruppe mit einigen Programmen beschäftigt, die mit verschiedenen Ansätzen das Ziel verfolgen, Familien zu befähigen, ihre innerfamiliären Aufgaben und Erziehungsprobleme selbständig zu regeln und ihre außerfamiliären Funktionen und Interessen in Zusammenarbeit mit anderen Sozialisationsinstanzen wahrzunehmen sowie rational begründetes, erzieherisch reflektiertes Erziehungsverhalten zu entwickeln. Als Beispiele solcher Programme wurden referiert und diskutiert:

(1) das vom BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT finanzierte Projekt ‚Elternbildung im Medienverbund‘ (Kurzreferat Barbara SCHMITT-WENKEBACH), in welchem mit Hilfe von Situations- bzw. Problemfilmen, Elternbriefen und Anregungsmaterialien für Erzieherinnen im Kindergartenbereich im Rahmen von Elterngruppenarbeit Erziehungsprobleme thematisiert werden;

(2) Projekte des DEUTSCHEN JUGENDINSTITUTS (Kurzreferat R. PETTINGER), die Ansätze einer gemeinwesenorientierten Elternarbeit erproben, an Elterninitiativen anknüpfen und Beratungskonzepte entwickeln;

(3) Projekte in den USA (Kurzreferat E. K. BELLER), die als Lernort für Elternarbeit die Familie selbst wählen und neben einer Förderung der Selbsteinschätzung von Eltern und Information und Beratung zur Wahrnehmung öffentlicher Dienstleistungen eine Aktivierung von Eltern anstreben.

---

\* Arbeitsgruppenleiter: LUDWIG LIEGLE

Referenten: E. K. BELLER, HEINRICH DAUBER, RUDOLF PETTINGER, BARBARA SCHMITT-WENKEBACH und RITA SÜSSMUTH.

In einer Verbindung der Diskussion über Programme der Elternbildung mit einem Austausch von Erfahrungen der Teilnehmer im Felde der Elternarbeit wurde schließlich versucht, einige Kriterien zur Beurteilung von Interventionsformen zu entwickeln, die auch zu Forderungen an künftige Maßnahmen der Elternbildung/Elternarbeit führten.

### *Zu einigen Prämissen über die Notwendigkeit von Elternbildung*

Als Gründe für eine institutionalisierte und informelle Elternbildung in Verbindung mit Elternarbeit, unterschiedlichen Formen der Beratung und Therapie werden *strukturelle Mängel der Kleinfamilie* (Kleinstgruppe mit Intimcharakter und starker Abgrenzung zu anderen Gruppen, Isolation und gesellschaftliche Desintegration, Rollenfixierung, zu enge emotionale Bindung), *erhöhte Leistungsanforderungen* außerfamilialer Sozialisationsinstanzen (Kindergarten, Schule, Beruf), zunehmende *Erziehungsverunsicherung* aufgrund divergierender Wertorientierung in Familie und Gesellschaft, *partielle Erziehungsunfähigkeit* bedingt durch geringes Sozialisationswissen angeführt.

Betrachtet man die Sozialisationsfunktion der Familie unter dem Aspekt der Reproduktion gesellschaftlicher Wertstrukturen und Qualifikationen, so lassen sich in kritischer Absicht u. a. folgende Prämissen über die Notwendigkeit einer öffentlich veranstalteten und kontrollierten, institutionalisierten Elternbildung benennen:

(1) Elternbildung wird in dem Maße wichtig, wie der in Familien stattfindende Umgang zwischen den Mitgliedern dieser Primärgruppe definiert wird als pädagogisch unwirksam, ungenügend wirksam oder in einer unerwünschten Richtung wirksam. Derartige Definitionen setzen zumindest implizit eine inhaltliche Interpretation dessen voraus, worin Effektivität von Familienerziehung bestehen soll. Die Einsetzung des Mittels Elternbildung setzt ferner voraus, daß die definierten Defizite der Familienerziehung auf Einstellungen und Verhaltensweisen von Eltern zurückgeführt werden können, die ihrerseits veränderbar sind.

(2) Elternbildung als ein Mittel zur Professionalisierung der Elternrolle wird in dem Maße wichtig, als der Umgang zwischen Mitgliedern der Familie als ein Ergebnis expliziter Lernprozesse und als durch explizites Lernen veränderbar aufgefaßt wird.

Demgegenüber ist z. B. auffällig, daß in zahlreichen Ansätzen der Erforschung von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen (in der Familie) Elternbildung keine oder eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Als Beispiele seien genannt:

- (a) der gesellschaftstheoretisch erweiterte Interaktionismus (MOLLENHAUER/BRUMLIK/WUDTKE 1975),
- (b) die schichtorientierte Sozialisationsforschung (B. CAESAR),
- (c) der ökologisch-psychologische Ansatz (BRONFENBRENNER).

Offenbar wird einer Professionalisierung der Elternrolle (durch Elternbildung) weniger Gewicht beigelegt, wenn man der Prämisse folgt, daß Einstellungen und Verhaltensweisen von Menschen mit Merkmalen ihrer gesellschaftlich geprägten Umwelt (familiäre Lebenswelt, Gemeinde, Arbeitsplatz etc.) in Zusammenhang gebracht werden müssen.



(3) Elternbildung als Mittel zur Professionalisierung der Elternrolle wird in dem Maße institutionalisiert, als die Trennung zwischen Leben, Arbeiten und Lernen zunimmt und Bildung zu einem organisatorisch verselbständigten öffentlichen Dienstleistungsbereich wird. Die immer weiterreichende Institutionalisierung von Lernen hat auch im Bereich der Familie einen immer stärkeren Bedarf an Belehrung und sozialer Kontrolle zur Folge.

Betrachtet man andererseits die Familie als eine Gruppe, die der Befriedigung von Bedürfnissen und der Bewältigung von Alltagsproblemen dient, so lassen sich Prämissen über die Notwendigkeit von Elternbildung aus Bedürfnissen von Eltern ableiten, bei der Bewältigung von Alltagsproblemen und für die Erreichung eines hohen Grades von Bedürfnisbefriedigung Unterstützung zu erhalten. An Bedürfnissen dieser Art können unter anderem identifiziert werden:

- Bedürfnisse nach Information
- Bedürfnisse nach Orientierung und Beratung
- Bedürfnisse nach Verhaltenssicherheit
- Bedürfnisse nach Überwindung der isolierten Lebenswelt
- Bedürfnisse nach Partizipation am außerfamiliären Leben der Kinder und am Leben der Gemeinde
- Bedürfnisse nach Erhaltung des sozialen Status und nach Sicherung der Konkurrenzfähigkeit der Kinder.

Inwieweit solche Bedürfnisse in der Elternbildung und Elternarbeit aufgegriffen werden, hängt von den Zielsetzungen, Inhalten und Methoden der jeweils vertretenen Ansätze ab.

### *Ansätze der Elternbildung*

Folgende Ansätze lassen sich grob unterscheiden:

- der auf die Sozialisationsfunktion der Familie gerichtete kognitive Ansatz zur Vermittlung eines systematischen und situativen Sozialisationswissens;
- der Ansatz der Verhaltensmodifikation;
- der auf das Familiensystem gerichtete Ansatz zur Aufarbeitung der strukturellen und individuellen Probleme (materielle Lebensbedingungen, Berufsfragen, Partnerprobleme, Erziehungskonflikte, Probleme außerfamiliärer Kommunikation und Interaktion);
- der bedürfnis- und handlungsorientierte Ansatz, der von der Selbsterfahrung der Betroffenen ausgeht und konkrete Hilfen auf der Basis von Reflexion, Aktion und Information anstrebt (z. B. Elterngruppenarbeit);
- der Ansatz des ‚ökologischen Eingreifens‘ (vgl. BRONFENBRENNER), der von einer Veränderung der Lebensbedingungen der Familie (Ernährung, Gesundheit, Wohnung, Arbeitsplatz) indirekte Lernprozesse erwartet und gleichzeitig eine Strategie der Anregung und Unterstützung der Elternrolle in Alltagssituationen verfolgt;
- die Verknüpfung von handlungsorientiertem und kognitivem Ansatz in der Elternarbeit der Kindergärten und Kindertagesstätten, der Eltern-Kinderguppen sowie institutionalisierter Familienbildung und Beratung (Verbundensystem).

Es läßt sich nicht übersehen, daß mit zunehmender Institutionalisierung der Elternbildung die beiden erstgenannten Ansätze an Boden gewinnen. Die Legitimität dieses Ansätze ist angesichts der Bedürfnisse vieler Eltern nach Information und Orientierung nicht

grundsätzlich zu bestreiten; dies gilt insbesondere für jene Varianten des Kognitiven Ansatzes, die eine selbstgeleitete Erweiterung des Sozialisationswissens von Eltern (z. B. über das Medium Elternbriefe) anstreben. Gleichzeitig finden jedoch innerhalb dieser Ansätze Strategien der „Professionalisierung“ der Elternrolle Verbreitung, die problematische Folgen für das Selbstbild von Eltern, für die Möglichkeit selbstorganisierten und selbstkontrollierten Lernens und für die Chancen selbstbestimmten erzieherischen Alltagshandelns zeitigen.

### *Zu den Gefahren einer „Professionalisierung“ der Elternrolle*

Das Unbehagen an einer Theorie und Praxis von Elternbildung, welche eine „Professionalisierung“ der Elternrolle vertritt, läßt sich in ähnlicher Weise bezeichnen, wie das Unbehagen, das in der neueren Familienforschung bei Untersuchungen über soziale Bedingungen familiärer Kommunikation gegenüber gängigen Theorien der Sozialisation und daraus abgeleiteten praktischen pädagogischen und bildungspolitischen Maßnahmen zum Ausdruck gebracht wird (vgl. MOLLENHAUER 1975):

(1) Elternbildung produziert insbesondere dort, wo sie auf meßbare Erfolge abzielt, eine spezifische Art von Wissen, nämlich rezeptartige Lösungen im Sinne von Wenn-Dann-Zusammenhängen für pädagogisches Handeln; es entsteht dadurch gleichsam ein Reservoir von Techniken, die mehr oder weniger gut beherrscht und mehr oder weniger erfolgreich eingesetzt werden können. Die soziale und emotionale Beziehungsstruktur der Familie sowie die Befindlichkeit der einzelnen Familienmitglieder spielen dabei keine oder eine geringe Rolle.

(2) Elternbildung im Sinne einer Professionalisierung der Elternrolle legitimiert sich in erster Linie als Mittel zum Ausgleich sozialer und kultureller Ungleichheit. Ähnlich wie andere Maßnahmen sog. kompensatorischer Erziehung stellt sie sich in den Dienst einer expansiven Bildungspolitik; damit stellt sie sich gleichzeitig – wie es die kompensatorische Erziehung in der Regel tut – in den Dienst jener Kriterien und Standards von Schulleistungen, Schulerfolg und sozialem Aufstieg, die vom bestehenden Bildungssystem und vom bestehenden Beschäftigungssystem immer schon vorgeben und belohnt werden. Es läßt sich nicht verkennen, daß damit die Anforderungsprofile des institutionalisierten Bildungssektors auch zu Lernzielen der Elternbildung und – damit – zu Lernzielen der Erziehung von Kindern in der Familie werden. Um vielleicht ein extremes, aber sicher nicht wirkungsloses Beispiel zu nehmen: wenn die Zeitschrift ‚Eltern‘ ein Diplom für Eltern ausarbeiten läßt und als Beitrag zur Elternbildung anpreist und verbreitet, kann sie deshalb mit so großem Zuspruch rechnen, weil Eltern sich mit diesem Diplom eine Verhaltenssicherheit in Sachen Erziehung einkaufen können, die gleichzeitig den Erfolg ihrer Kinder in Sachen schulischem Lernen zu verbessern versprechen. Die angedeutete Indienstnahme von Elternbildung zugunsten vorgegebener Leistungskriterien muß die Suche nach spezifischen pädagogischen Zielsetzungen der Familienerziehung blockieren.

(3) Elternbildung im Sinne einer Professionalisierung der Elternrolle tendiert dazu, das Erziehen als eine Tätigkeit im Sinne verselbständigten, bewußten, von methodisch-technischem Wissen gesteuerten Lehrens zu definieren und zu fördern. Der Preis, der dafür

bezahlt werden muß, besteht in einer weitgehenden Vernachlässigung jener Bedingungen, von welchen das Leben von Erwachsenen in einem bestimmten, gesellschaftlichen Kontext nachhaltig geprägt wird, und in einer weitgehenden Vernachlässigung der Tatsache, daß die Familie die vielleicht letzte pädagogische Institution darstellt, „in der die Kinder vornehmlich durch Teilnahme am Leben der Erwachsenen lernen“ (MOLLENHAUER 1975, S. 11). Indem Elternbildung den Umgang zwischen Mitgliedern der Familie gleichsam verschult, könnte sie einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur weiteren Entfremdung im Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen leisten.

Es lassen sich bei der vermutbaren Verstärkung öffentlicher Maßnahmen zur „Professionalisierung“ der Elternrolle insbesondere die folgenden Gefahren benennen:

- die Gefahr der Verbreitung von Formen der Belehrung, wie sie im Bereich schulischen Lernens überhandnehmen, d.h. die Vernachlässigung von spezifischen Lebenslagen, Situationen, Bedürfnissen zugunsten der Vermittlung von kanonisierten, im Sinne von Curricula aufbereiteten Wissens- und Fähigkeits-elementen;
- die Gefahr der Zertifikationsorientierung, d.h. die Einführung von Formen der Beurteilung, Bescheinigung und Berechtigungszuschreibung, die abfragbares Wissen zum Standard erzieherischen Umgangs machen;
- die Gefahr der Fortschreibung oder gar Verstärkung der gesellschaftlichen Isoliertheit der Familie, indem sie von Experten abhängig gemacht wird.

### *Kritische Thesen zur Verschulung der Elternbildung: Eltern schulpflichtiger Kinder als Objekte professionell veranstalteter Belehrung*

1. Es gibt, neben Schülern, keine gesellschaftliche Gruppe, die in ähnlichem Umfang von den Auswirkungen pädagogischer Institutionen betroffen ist wie die Eltern schulpflichtiger Kinder. Im überwiegenden Teil aller Familien stellt das Schulschicksal des Kindes zeitweilig oder ständig einen der stärksten Belastungsfaktoren für die Mutter und damit auch für das gesamte Interaktionssystem der Familie dar.

2. Die in den letzten Jahren zu beobachtende quantitative und qualitative Expansion der Schule (Verlängerung der Schulzeit nach ‚oben‘ und ‚unten‘, Einbeziehung der unterrichtsfreien Zeit in den Einflußbereich der Schule, zunehmende Bedeutung des schulischen Berechtigungswesens) hat bei den Eltern unterschiedliche, z.T. extreme Reaktionen hervorgerufen: totale Unterwerfung unter die schulischen Leistungsnormen, heftige Kritik an der Schule als ‚krankmachender‘ Institution, verbreitet auch resignierte Apathie gegenüber der Unausweichlichkeit von Schule.

In dieser Situation ist es sehr leicht, Eltern von der Notwendigkeit ihrer eigenen Schulung zu überzeugen. Die Motive dazu sind allerdings in starken Insuffizienzgefühlen der Eltern begründet. Eltern sind dann bereit, „alles zu tun, um ja nichts zu versäumen“. (Von dieser Situation profitiert u.a. ein ständig expandierender Buchmarkt.)

3. Die schulbezogene Elternbildungsarbeit spielt sich noch weitgehend als autoritative Belehrung der Eltern ab. Ausgangspunkt dieser praktischen Arbeit, wie übrigens auch eines großen Teils der theoretischen Literatur über Elternbildung, sind eine Reihe von Annahmen über defizitäre Erziehungskompetenzen der Eltern, strukturelle Erziehungsschwächen der Familie u.ä., Annahmen, die u.a. geeignet sind, die hierarchischen

Interaktionsbedingungen zwischen professionellen Elternbildnern und ‚belehrungsbedürftigen‘ Eltern-Klienten zu legitimieren.

4. Als Kriterium von elterlicher Kompetenz/Inkompetenz werden erwartete oder unterstellte Effekte der familialen Erziehung im Blick auf den Erfolg des Kindes in der Schule gewählt: Eltern sind je nachdem kompetent oder inkompetent, ob sie effektive schulvorbereitende Erziehung leisten oder nicht.

Die gelungene Anpassung der Kinder an die institutionellen Regelungen und Leistungsforderungen der Schule wird unter der Hand zum Maßstab vorschulischer und außerschulischer familialer Erziehung. Unter dieser Bedingung ist die Erziehungssituation der Familie weniger durch eine strukturelle Erziehungsschwäche gegenüber den ‚gestiegenen Anforderungen‘ der Schule gekennzeichnet, sondern vielmehr als Folgewirkung struktureller Übermacht der Organisation Schule zu sehen.

5. Vordringliche Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung und Innovation ist darum, Probleme mißlingender Interaktion zwischen Eltern und den bestehenden pädagogischen Organisationen und ihren Vertretern zu bearbeiten. Ziel ist, Eltern kritik- und handlungsfähig zu machen gegenüber der Institution Schule.

Dazu bedarf es

- einer Analyse der Widersprüche zwischen der täglich erfahrenen Abhängigkeit der Familie von den Leistungsforderungen der Institution Schule und deren alltagstheoretischer Legitimation durch die Eltern,
- einer Aufklärung der Eltern über die institutionellen und gesellschaftlichen Funktionen und Folgen schulischer und familialer Erziehung,
- der Entwicklung langfristiger Perspektiven und kurzfristiger Handlungsmöglichkeiten für Eltern, die geeignet sind, Eltern aus der reaktiven Abhängigkeit von der Schule zu befreien.

6. Vermutlich gelingt dies nur, wenn Elternbildung sich weniger an vermeintlichen oder tatsächlichen Defiziten familialer Erziehung orientiert, sondern stärker an vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen der Eltern selbst ansetzt. Elternbildungsarbeit muß daher auf die Entdeckung und Schaffung von Handlungssituationen gerichtet sein, in denen Eltern die Erfahrung machen, eigenen Einfluß auf die Interaktionsbedingungen in den bestehenden pädagogischen Organisationen ausüben zu können.

### *Einige Kriterien zur Beurteilung und Planung von Maßnahmen der Elternbildung*

1. Theorie und Praxis der Elternbildung sind darauf hin zu prüfen, ob Begründung, Zielsetzung und Maßnahmen einander entsprechen. Werden z.B. als Begründung strukturelle Mängel angeführt, die Maßnahmen aber auf systematische und situative Vermittlung von Sozialisationswissen beschränkt, so besteht eine deutliche Diskrepanz zwischen Begründung und Maßnahme.

Eine rein kognitiv orientierte Elternbildung und Elternarbeit, die die sozialen Variablen der Familienerziehung allenfalls als sekundäre Einflußfaktoren einschätzt, reduziert ihre Maßnahmen auf psychologische und pädagogische Inhalte der Elternbildung.

2. Praktizierte Elternbildung geht davon aus, daß Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern als Erzieher veränderbar sind. Elternbildung ohne vorausgehende und begleitende Untersuchung der Bedingungen und Wirkungen von Lernprozessen setzt sich der Gefahr aus, willkürlich und ineffektiv zu verfahren. Zu untersuchen ist daher, unter welchen Bedingungen das familiäre Interaktions- und Kommunikationssystem beeinflußt werden kann.

3. Elternbildung muß nicht nur die Bedingungen und Wirkungen der Einstellungs- und Verhaltensänderung berücksichtigen, sondern ebenso wichtig ist die Frage nach der Praxisrelevanz des für Informations- und Beratungszwecke eingesetzten Sozialisationswissens. Dazu zählt auch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Formen des Informationszugangs und der Informationsverarbeitung.

4. Systematischer und situativer, kognitiver und sozialemotionaler Zugang können nicht isoliert erfolgen, da sie in einem interdependenten Zusammenhang stehen. Eigenerfahrung und Reflexion bedürfen der Ergänzung durch Information und Erarbeitung von Handlungsmustern auf der Grundlage diskursiver Zielerörterung. Eigenaktivität und Selbststeuerung der Betroffenen schließen belehrende Information nicht aus, weisen ihr aber *nur instrumentelle Funktion* zu. Verbale Aufarbeitung von Familien- und Erziehungsproblemen muß soweit wie möglich an Praxiserfahrung anknüpfen oder in sie eingebunden sein.

5. Ob Eltern Objekt oder Subjekt der Elternarbeit und Elternbildung sind, ist ablesbar am Grad der *Institutionalisierung* und damit verbundenen Bürokratisierung, an der Mitbestimmung der Eltern, an der Auswahl der Lerninhalte und dem methodischen Vorgehen, an der aktiven Beteiligung der Eltern in Fragen außerfamiliärer Erziehung.

6. Konzept und Praxis der Elternbildung sind darauf hin zu prüfen, in welcher Weise sie Informations- und Beratungsdienste *punktuell und kontinuierlich*, passiv und aktiv verfügbar machen (Verknüpfung von service-taking und service-bringing, dezentralisierte soziale Infrastruktur, Elternarbeit als Teil der Gemeinwesenarbeit, Verbundsystem von Ehe-, Familienbildung und Beratung) und die Elternbildungsarbeit zugleich prophylaktisch und therapeutisch ausgerichtet ist.

7. Maßnahmen der Elternarbeit und Elternbildung sind darauf hin zu befragen, ob sie Familien in die Lage versetzen, neue Erfahrungen zu machen, neue Beziehungen einzugehen und neue Bezugsgruppen aufzubauen. Erfahrungen mit Elterninitiativen, Eltern-Kind-Gruppen, Nachbarschaftshilfe etc. machen deutlich, daß reflexives Erziehungshandeln eher auf diese Weise als durch aus der Lebenswelt der Familie ausgelagerte Bildungsangebote zu fördern ist. (Balance von direktem und indirektem Lernen.)

8. Elternarbeit und Elternbildung sind daran zu messen, ob sie für die beteiligten Eltern eine Balance von Intimität und Distanzierungsmöglichkeit erlauben. Kursartige Elternbildungsveranstaltungen z. B. erschweren oder verhindern häufig, Probleme der innerfamiliären Interaktion zum Thema zu machen.

9. Maßnahmen der Elternarbeit und Elternbildung sind darauf hin zu befragen, ob sie an Alltagsproblemen von Familien (z. B. babysitting) ansetzen und ob sie es dort, wo sie

Beratung und Hilfe für psychosoziale Problemlagen anbieten, zu vermeiden verstehen, die Betroffenen als „Problemfälle“ zu behandeln und im Bewußtsein abweichenden Verhaltens zu belassen.

10. Maßnahmen der Elternarbeit und Elternbildung sind daran zu messen, ob sie nicht nur die Eltern (in der Regel die Mütter), sondern das ganze Familiensystem betreffen und ob sie Gelegenheiten und Anregungen zu gemeinsamen Aktivitäten von Eltern und Kindern im Rahmen der Kernfamilie, im Rahmen familienübergreifender Gruppen und Veranstaltungen sowie im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen anbieten.

### *Literatur*

- BELLER, E.-K.: Research on Organized Programs for Early Education. In: TRAVERS, R. (ed.): Handbook of Research on Teaching. Chicago 1973.
- BRONFENBRENNER, U.: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart: Klett, 1974.
- CAESAR, B.: Autorität in der Familie. Ein Beitrag zum Problem schichtspezifischer Sozialisation. Reinbek: Rowohlt, 1972.
- LIEGLE, L.: Sozialisationsforschung und Familienpolitik. Der Streit um das Projekt „Tagesmütter“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1974, Nr. 3, S. 427–446.
- LÜDTKE, Chr./SCHMITT-WENKEBACH, B.: Elternbildung im Medienverbund. In: Neue Praxis 4 (1974) S. 310–323.
- MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Soziale Bedingungen familialer Kommunikation (Materialien zum zweiten Familienbericht der Bundesregierung). München: Deutsches Jugendinstitut, 1975.
- MOLLENHAUER, K./BRUMLIK, M./WUDTKE, H.: Die Familienerziehung. München: Juventa, 1975.
- PETTINGER, R.: Bedingungen und Zielsetzungen des Projekts „Tagesmütter“. In: Zeitschrift für Pädagogik 20 (1974) S. 913–927.