

Sylva Liebenwein

Erziehung und soziale Milieus

Sylva Liebenwein

# Erziehung und soziale Milieus

Elterliche Erziehungsstile  
in milieuspezifischer  
Differenzierung



**VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN**

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Zugl.: Diss., LMU München 2007

1. Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008

Lektorat: Katrin Emmerich

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.  
[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Satz: Bettina Endres, Mainz

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15688-0

Für Dominik und Benedikt

# Danksagung

Zu Beginn möchte ich denjenigen danken, die mich fachlich und emotional bei der Erstellung dieser Arbeit begleitet und unterstützt haben.

Insbesondere bedanke ich mich bei Prof. Dr. Heiner Barz, durch den ich in den vergangenen Jahren eine außerordentliche fachliche und persönliche Förderung sowie eine ausgezeichnete Betreuung dieser Arbeit erfahren durfte. Mein ebenfalls sehr herzlicher Dank gilt Prof. Dr. Rudolf Tippelt, der die maßgebliche Anregung zu dieser Arbeit gab und sie von Beginn an konstruktiv und kritisch begleitete.

Besonders bedanke ich mich bei allen Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen, die sich im Rahmen dieser Arbeit für die sehr zeitintensiven, offenen und persönlichen problemzentrierten Interviews bereit erklärten. Ohne diese Interviews hätte die Arbeit nicht entstehen können.

Weiterhin danke ich Jutta Reich und Doris Drexl für die Mitarbeit bei der milieuspezifischen Zuordnung der Gesprächspartner/innen.

Mein sehr herzlicher Dank gilt auch allen, die das Manuskript kritisch, kompetent und konstruktiv korrigierten. Es sind dies Heiner Barz, Ewald Kiel, Stefan Liebenwein, Jiri Panyr, Jutta Reich, Rudolf Tippelt und Sabine Weiss.

Weiterhin danke ich meinen Kommilitoninnen und Kommilitonen der Doktorandenkolloquien der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf und der Ludwig-Maximilians-Universität München sowie des Cusanuswerkes für die konstruktiven Diskussionen und den fachlichen Austausch.

Dem emotionalen Rückhalt und der unbedingten Unterstützung meiner Familie verdanke ich weit mehr, als ich an dieser Stelle zum Ausdruck bringen kann.

November 2007

Sylva Liebenwein

# Vorwort

Die Beschäftigung mit Erziehungsstilen hat in den Sozialwissenschaften eine respektable Tradition. Die frühe Erziehungsstilforschung hat zahlreiche interessante, wenngleich nicht unumstrittene Blüten gerade auch in der kulturvergleichenden Forschung (Margret Mead) hervorgebracht, die zeitversetzt eine breite Rezeption in der 68er Bewegung erfuhren. So sehr diese Forschungsrichtung allerdings bis in die 70er Jahre hinein auch in der BRD intensiv verfolgt und auch im Hinblick auf die Genese von schichtspezifischen Benachteiligungen diskutiert wurde, so ist das Interesse an ihr in den vergangenen 20 bis 25 Jahren doch stark in den Hintergrund getreten. Für die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft jedenfalls war bis vor kurzem Stillstand zu konstatieren – und zwar sowohl in theoretischer wie in empirischer Hinsicht. In jüngster Zeit tritt die Frage nach Erziehungsstilen und Erziehungszielen wieder deutlicher ins Bewusstsein – womöglich als Reflex einer zunehmenden Verunsicherung im Bereich der Werte und Normen und vor dem Hintergrund der immer wieder ausgegerufenen „Rückkehr zu alten Werten“ – siehe z.B. Bernhard Buebs Erziehungsbestseller „Lob der Disziplin“. Nicht zuletzt wurde die Bedeutung des elterlichen Erziehungsverhaltens im Kontext der in Deutschland besonders stark ausgeprägten Bildungsbenachteiligung von Schülern aus der Unterschicht nach PISA intensiv diskutiert.

In dieser Situation darf eine Arbeit Aufmerksamkeit beanspruchen, die antritt, die in den verschiedenen gesellschaftlichen Teilgruppen tatsächlich praktizierten Erziehungsstile und die subjektiv relevanten Erziehungsziele empirisch zu ermitteln. Dass sich Frau Liebenwein dem mit Schneewind „erweiterten Erziehungsbegriff“ anschließt, der auf das Kriterium der Intentionalität verzichtet und „die Summe aller kindbezogenen Verhaltensweisen, die mit oder ohne Beeinflussungsabsicht geäußert werden“ umschließt (S.24), erweist sich als fruchtbare Entscheidung: Die Analysen der nach Milieuzugehörigkeit gruppierten Befunde zum Erziehungsstil – sowohl zum im Elternhaus der Probanden selbst erfahrenen wie zum gegenüber den eigenen Kindern praktizierten – geben ein äußerst differenziertes, gleichzeitig höchst detailreiches Bild der Erziehungseinstellungen in deutschen Familien. Ein in dieser Form einmaliger Reichtum an Facetten, an illustrativen Beispielen und an bedeutungsvollen Nuancen entfaltet sich vor dem Leser insbesondere im ausgedehnten vierten Kapitel, dem Herzstück dieser Arbeit. Der gehaltvollen Aufbereitung der qualitativen Daten

liegen dabei 41 problemzentrierte Interviews zugrunde, die sich bisweilen auf bis zu vier Stunden Dauer erstrecken.

Der Autorin gelingt es, das jeweilige Profil der Erziehungsbemühungen aber auch der Erziehungsdefizite und -probleme für jedes soziale Milieu mit großem Materialreichtum zu entfalten. Dabei gilt ihre Aufmerksamkeit ebenso den emotionalen Komponenten (Zärtlichkeit, Stillen und Abstillen) wie Leistungserwartungen, Rollenbildern, Familienidealen. Es kommen Durchsetzungsvermögen, Religion, Ernährung, Gesundheit, das Verhältnis zu Bildung und Schule oder Tugenden wie Sparsamkeit, Höflichkeit, Disziplin und Ordnung, Werte wie Toleranz und Freundschaft in jeweils milieuspezifischer Brechung (teilweise auch Negierung) zur Darstellung. Als Kategoriensystem dient dabei immer wieder die Klassifikation der Erziehungsstile nach Baumrind bzw. deren Erweiterung. Es wird deutlich, dass ein Großteil der Interviewpartner – nämlich alle außer denjenigen, die den Milieus der Postmaterialisten und der Experimentalisten angehören – eine tendenziell autoritäre Erziehung in der eigenen Kindheit erfahren hat. Harte Erziehungsmaßnahmen bis hin zu körperlichen Bestrafungen waren mehr oder weniger selbstverständlich; Werte wie Anpassung, Disziplin und (Unter-)Ordnung zentral. Für Postmaterialisten entsteht das Bild einer demokratischen Erziehungskultur, orientiert an Werten der Solidarität, während Experimentalisten von eher permissiven, an Selbstentfaltung und Selbstständigkeit orientierten Erziehungserfahrungen berichten. Der autoritäre Erziehungshabitus findet sich unter den Interviewpartnern nur noch im Traditionsverwurzelten Milieu, wo man sich bewusst dem Wertewandel entgegenstellt und erlittene Erziehungsgewalt bagatellisiert (nach dem Motto: „mir hat’s auch nicht geschadet“). Für Konsum-Materialisten scheint ein permissiv-vernachlässigender Erziehungsstil typisch, für Hedonisten ein permissiv-verwöhnender. In der Bürgerlichen Mitte ebenso wie für Experimentalisten und Postmaterialisten scheint sich der demokratische Erziehungsstil durchgesetzt zu haben, wohingegen das Erziehungsverständnis bei Etablierten und Modernen Performern am ehesten als autoritativ zu bezeichnen ist.

Abschließend werden die gewonnenen Erziehungsprofile vergleichend diskutiert und im Kontext zahlreicher, von der Autorin akribisch zusammen getragener Forschungsergebnisse problematisiert. Dabei fragt die Autorin auch nach Regelmäßigkeiten in der Übernahme von Erziehungseinstellungen von den eigenen Eltern bzw. nach Gründen für Brüche im intergenerationalen Erziehungsstiltransfer. Auch werden Empfehlungen für Prävention und Intervention formuliert, die in der Forderung nach der Einführung von verpflichtenden Elternkursen gipfeln. Eine Forderung, die Liebenwein plausibel mit der Durchbrechung der Benachteiligungsspirale begründet, insofern vieles darauf hin deutet,

dass soziale Problemlagen sich in erster Linie auch durch problematisches Erziehungsverhalten „vererben“.

Das soziologische Rahmenmodell der sozialen Milieus, das hier zugrunde liegt, hat sich seit Mitte der 90er Jahre auch in der Bildungsforschung einen festen Platz erobert. Es hat sich theoretisch im Feld der Teilnehmer- und Adressatenforschung der Erwachsenenbildung bewährt und seine Praxisrelevanz z.B. für den Bereich des Bildungsmarketings entschieden unter Beweis gestellt. Die Anwendung auf den Bereich der elterlichen Erziehungsstile stellt – wie die von Frau Liebenwein vorgestellten Befunde belegen – eine gelingende und äußerst wertvolle Erweiterung der v.a. von Praktikern geschätzten „Milieubausteine“ dar.

Dieser äußerst solide gestalteten und handwerklich einwandfrei durchgeführten, explorativen Studie zu Erziehungsstilen in den sozialen Milieus darf man wegen ihrer neuen und in dieser Detailfülle bisher nicht verfügbaren Befunde über Erziehungseinstellungen in Deutschland eine breite Leserschaft wünschen. Sie schließt eine Forschungslücke, insofern sie erstmals das in den 80er Jahren neu entwickelte Modell gesellschaftlicher Differenzierung auf Grundlage von Lebensorientierungen und Lebensstilen auf den Bereich der häuslichen Erziehung anwendet. Sie liefert damit wertvolle Hinweise für eine zielgruppenoptimierte Prävention und Intervention im Rahmen von Elternarbeit und Sozialpädagogik. Die Argumentation ist dabei jeweils ebenso empirisch gehaltvoll wie sie Forschungsergebnisse und Theorieansätze aus der vorliegenden wissenschaftlichen Publizistik umfassend aufgreift und geschickt Querbezüge aufzeigt. Für alle, die sich in Beratungspraxis oder Forschung künftig dem Thema Erziehungsstile zuwenden, dürfte sich diese Arbeit ebenso als wertvolle Fundgrube wie als Maßstäbe setzender Meilenstein erweisen.

Düsseldorf, 03.10.2007

Heiner Barz

# Inhalt

Abbildungsverzeichnis .....	15
Abstract .....	17
<b>1 Erziehungsforschung als vernachlässigte Disziplin der Erziehungswissenschaft?</b> .....	<b>19</b>
<b>2 Theoretische Zugänge</b> .....	<b>23</b>
2.1 Zum Begriff „Erziehungsstil“ .....	23
2.1.1 Metaphern von Erziehung .....	23
2.1.2 Definitiorische Ansätze zum Erziehungsbegriff .....	24
2.1.3 Das Erziehungsverständnis in der vorliegenden Arbeit .....	27
2.1.4 Klassifikationen elterlicher Erziehungsstile .....	32
2.1.5 Zur Verbindung von Milieutheorie und Erziehungsforschung .....	35
2.2 Zum Konzept der Sozialen Milieus .....	37
2.2.1 Wandel der Sozialstrukturanalyse .....	37
2.2.2 Vertikale und horizontale Differenzierung in den SINUS-Milieus .....	41
2.2.3 Kritik an der Milieuforschung .....	46
<b>3 Einblicke in den Forschungsstand</b> .....	<b>49</b>
3.1 Einflussfaktoren auf den Erziehungsstil .....	49
3.2 Auswirkungen von Erziehungsstilen .....	51
<b>4 Eigene Untersuchung</b> .....	<b>55</b>
4.1 Problemstellung .....	55
4.2 Zielsetzung .....	55
4.2.1 Ertrag für die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung .....	56
4.2.2 Ertrag für die pädagogische Praxis .....	56
4.2.3 Ertrag für die Milieuforschung .....	57
4.3 Fragestellung .....	57
4.3.1 Leitende Fragestellungen .....	57
4.3.2 Forschungsleitende Hypothesen .....	58
4.4 Methodische Herangehensweise .....	58
4.4.1 Das Problemzentrierte Interview .....	58
4.4.2 Die Gütekriterien qualitativer Forschung .....	61
4.4.3 Gesprächspartner/innen .....	63

4.5 Vorbereitung und Durchführung der Erhebungen.....	64
4.5.1 Entwicklung der Erhebungsinstrumente.....	64
4.5.2 Feldphase.....	65
4.6 Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren .....	66
4.6.1 Aufbereitung der Interviews: Zusammenfassende Protokolle.....	66
4.6.2 Auswertung der Interviews: Qualitative Inhaltsanalyse mit MAXqda2.....	67
4.7 Milieuspezifische Ergebnisse: Elterliche Erziehungsstile in den Sozialen Milieus .....	68
4.7.1 Gesellschaftliche Leitmilieus .....	69
4.7.2 Traditionelle Milieus .....	126
4.7.3 Mainstream-Milieus .....	162
4.7.4 Hedonistische Milieus .....	197
<b>5 Milieuvergleichende Synthese unter Einbeziehung vorliegender     Befunde.....</b>	<b>241</b>
5.1 Einschränkungen der Vergleichbarkeit .....	241
5.1.1 Einschränkungen der Vergleichbarkeit vorliegender Befunde.....	241
5.1.2 Einschränkungen der Vergleichbarkeit der vorliegenden Arbeit mit Vorgängerstudien .....	243
5.2 Erziehungsstile der Befragten vor dem Hintergrund ihrer Erziehungserfahrungen.....	245
5.2.1 Eigenes Erziehungsverhalten vor dem Hintergrund der Erziehungserfahrung .....	245
5.2.2 Erziehungsziele der Befragten vor dem Hintergrund ihrer Erziehungserfahrungen.....	270
<b>6 Prävention und Intervention in den sozialen Milieus .....</b>	<b>285</b>
6.1 Milieutypische Risikofaktoren zur Beeinträchtigung der Erziehungskompetenz .....	285
6.2 Wandel des Erziehungsstils – Möglichkeiten und Grenzen .....	288
6.3 Konsequenzen: Verpflichtende Prävention durch Elternkurse.....	290
Literaturverzeichnis.....	295

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Klassifikation von Erziehungsstilen.....	33
Abbildung 2: Milieubausteine.....	42
Abbildung 3: Die SINUS-Milieus in Deutschland 2005.....	44
Abbildung 4: Erweitertes Prozessmodell elterlichen Erziehungsverhaltens.....	50
Abbildung 5: Stichprobenplan.....	64
Abbildung 6: Erziehungsstile in den sozialen Milieus.....	245
Abbildung 7: Elterliche Reaktionen auf finanzielle Knappheit als Mediator.....	260
Abbildung 8: Risikofaktoren für den Erziehungsstil.....	286

# Abstract

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, die Erziehungserfahrungen und Erziehungsstile von Angehörigen aller sozialen Milieus auf Basis von 41 qualitativen, problemzentrierten Leitfadexplorationen mit jungen Müttern und Vätern zu erfassen.

Zu Beginn der Arbeit werden die Begriffe „Erziehungsstil“ und „soziales Milieu“ dargelegt und definiert. Im Anschluss wird ein Blick auf aktuelle Forschungsergebnisse zu Einflussfaktoren auf den Erziehungsstil und Auswirkungen von Erziehungsstilen geworfen.

Der empirische Teil der vorliegenden Untersuchung widmet sich der Darstellung, Diskussion und Interpretation der Befunde der qualitativen Befragung vor dem Hintergrund bereits vorliegender Untersuchungsergebnisse.

Wie mittels der qualitativen Leitfadexplorationen deutlich wurde, traten erhebliche Differenzen hinsichtlich der Erziehungserfahrungen und der eigenen Erziehungsstile der Milieuangehörigen zu Tage. So wurden Angehörige der Konservativen, Etablierten, modernen Performer, Traditionsverwurzelten, Bürgerlichen Mitte, Hedonisten und Konsum-Materialisten autoritär, an Werten der Anpassung, Unterordnung und Disziplin orientiert erzogen. Scharfe Erziehungsmittel wie körperliche Bestrafungen waren an der Tagesordnung. Hinsichtlich sonstiger Erziehungswerte und -ziele sowie der kindlichen Förderung sind in den genannten Milieus deutlich differierende Bedingungen vorzufinden. Während in den Milieus der Oberschicht, teils zudem von Traditionsverwurzelten auch über warme und herzliche Beziehungen zumindest zu einem Elternteil berichtet wird, sind solche in den Milieus der Konsum-Materialisten und Hedonisten kaum vorzufinden – die Eltern-Kind-Beziehungen werden in diesen Milieus der Unterschicht ausnehmend negativ beurteilt. Postmaterielle wurden demokratisch, an Werten der Solidarität und des prosozialen Verhaltens orientiert, Experimentalisten permissiv, an Werten der Selbstentfaltung und der Selbstständigkeit orientiert erzogen.

Die berichteten Erziehungsstile unterscheiden sich von den erfahrenen erheblich, wie auch in Vorgängeruntersuchungen zum gesamtgesellschaftlichen und generationsübergreifenden Wandel der Erziehung aufgezeigt werden konnte. Autoritär wird heute nur noch von den Traditionsverwurzelten erzogen, die sich selbst in einer gesellschaftlichen Außenseiterrolle sehen. Konsum-Materialisten erziehen in Abgrenzung zum erfahrenen autoritären Erziehungsstil permissiv-vernachlässigend, Hedonisten aus dem gleichen Beweggrund permis-

siv-verwöhnend. Über einen demokratischen Erziehungsstil wird in den Milieus der Bürgerlichen Mitte, der Postmateriellen und der Experimentalisten berichtet, während Konservative, Etablierte und moderne Performer dem autoritativen Erziehungsstil zuneigen.

# 1 Erziehungsforschung als vernachlässigte Disziplin der Erziehungswissenschaft?

„Die Erziehungsstilforschung ist endlich auch in Deutschland angekommen“ konstatierte Klaus Hurrelmann jüngst in einer Diskussion (GEOWISSEN 2006, 28). Diese Einschätzung mutet angesichts verbreiteter Klagen, die Erziehungswissenschaft habe sich von dem Themenfeld „Erziehung“ seit Jahrzehnten abgewandt, überraschend an.

Die Diskussion um die richtige, angemessene und wirksame Erziehung trifft in der Öffentlichkeit auf großes Interesse. Einen Eindruck vom öffentlichen Interesse am Thema „Erziehung“ erhält man z.B. bei der Stichwortsuche zu „Erziehung“ im Onlinebuchhandel. Neben unzähligen Erziehungsratgebern erfreuen sich auch einschlägige Zeitschriften, die im Internet angebotenen Beratungen sowie Elternkurse (z.B. Triple P, STEP, KESS Erziehen) großer Beliebtheit. Die hohen Einschaltquoten der höchst umstrittenen RTL-Sendung „Super Nanny“ mit Katharina Saalfrank, der Sendung „Super Mama“ (RTLII) oder auch des „Großen Erziehungstests“ (ARD, NDR) mit Jörg Pilawa lassen ebenfalls auf das starke Interesse an Erziehungsfragen bzw. Erziehungsberatung schließen.

Demgegenüber wurde die *erziehungswissenschaftliche* Erziehungsforschung in den 80er und 90er Jahren vernachlässigt. Vornehmlich stößt man bei der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit „Erziehung“ auf ältere Untersuchungen der 60er und 70er Jahre (z.B. Weber 1970; Brezinka 1976), da die Befassung der Erziehungswissenschaft mit dem Thema ‚Erziehung‘ zwischenzeitlich vergleichsweise<sup>1</sup> gering ausgeprägt war (vgl. z.B. Uhlendorff 2001). Gelegentlich wird sogar beklagt, die Erziehungswissenschaft habe sich gänzlich von dem Forschungsfeld abgewandt – den Begriff „Erziehung“ würden Erziehungswissenschaftler/innen „nur ungern verwenden und sich von den Konnotationen dieses Geschäfts eher fernzuhalten suchen. Im Verständnis von Pädagogen gilt Erziehung – anders als ‚Bildung‘ – als anstößig, nicht selten nur als Prozess der Fremdbestimmung“ (Tenorth <sup>3</sup>2000, 14). Jedoch ist in jüngster Zeit ein (wieder) zunehmendes Interesse am Forschungsfeld „Erziehung“ zu

---

<sup>1</sup> Im Vergleich zu anderen Themengebieten wie z.B. (Weiter-)Bildung und im Vergleich zu anderen, mit der Thematik der Erziehung befassten Disziplinen (z.B. der Familienpsychologie und Familiensoziologie).

beobachten (vgl. z.B. Bien 1996; Fölling-Albers/Roßbach 2001; Hettlage <sup>2</sup>1998; Peez 2001, Uhlendorff 2001).

Die *theoretische* Diskussion, z.B. um den Erziehungsbegriff, wurde in der Erziehungswissenschaft allerdings kontinuierlich fortgesetzt. Obwohl die Erziehbarkeit und Erziehungsfähigkeit sowie meist auch die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen (diese bestreiten z.B. Braunmühl <sup>8</sup>1993; Rutschky 1977, Oelkers 2001) aufgrund seiner anthropologischen Voraussetzungen (vgl. Roth 1971) biologisch (vgl. Gehlen 1961), evolutionstheoretisch (vgl. Miller-Kipp 1995) und philosophisch (vgl. z.B. Herder, Kant, Scheler) als begründet gilt, wird weiterhin die „Auflösung des Erziehungsbegriffs“ (Winkler 1995, 54) sowie das Zerfließen des „Gegenstand[s] Erziehung“ (Oelkers 1991, 237) beklagt. Angesichts dieser Situation und obwohl das naturgemäß interdisziplinär angelegte Themengebiet „Erziehung“ in der familienpsychologischen Tradition erheblich stärkere Beachtung fand (z.B. Barber 1996; Pettit/Bates/Dodge 1997; Schneewind z.B. 1980, <sup>2</sup>1999 und 2000; Stattin/Kerr 2000; Steinberg/Lamborn/Darling/Mounts/Dornbusch 1994; Strassberg/Dodge/Pettit/Bates 1994), liegen über die gesellschaftliche Differenzierung von Erziehungsstilen nach sozialen Gruppen heute kaum mehr zuverlässige Befunde vor. Die Modelle der Sozialstrukturanalyse, die in den 60er und 70er Jahren Verwendung fanden, erfassen die pluralisierte und ausdifferenzierte Gesellschaft dieser Jahre nicht mehr hinreichend, wie in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt werden wird. Eine solche differenzierte Erfassung der Erziehungsstile darf jedoch nicht ausbleiben, will die Pädagogik als Praxiswissenschaft die Aufgabe wahrnehmen, der (sozial)pädagogischen Praxis sowie weiterführenden Forschung adäquate Informationen zu dieser zentralen pädagogischen Fragestellung zur Verfügung zu stellen.

Familie hat bei jungen Menschen heute einen sehr hohen Stellenwert (vgl. z.B. Fritzsche 2000; IFD Allensbach 2004). Wo die berechtigte Klage über die niedrige Geburtenrate in Deutschland insbesondere in der Mediendiskussion oftmals den Fehlschluss nach sich zieht, junge Menschen entschieden sich aus Egoismus gegen Kinder bzw. der Kindermangel schaffe „eine Gesellschaft von Egoisten“ (vgl. z.B. SPIEGEL 2006, Titel), konstatiert die jüngere Wertewandelforschung den „Abschied vom Egokult“ (Fiebing 2001, Titel; vgl. auch Barz/Kampik/Singer/Teuber 2003; Brähler/Richter 2001; Keupp 2001).

Diese Bedeutungszunahme der familiären Bindung sowie des sozialen Engagements wird häufig begründet mit der konjunkturell bedingten schlechten Stimmungslage, der massiven Verunsicherung, die z.B. durch die anhaltende hohe Arbeitslosigkeit bedingt sei, den Konsequenzen der Sozialreformen sowie fehlenden Visionen. Die Reaktion sei eine „Reise nach innen“: Zunehmend junge Menschen suchen Verständnis, Geborgenheit und Halt im persönlichen Umfeld. Familie gewinnt an Bedeutung, ihre Stabilität als emotionale Ressource

und Anker wird wieder wichtiger“ (Sinus Sociovision 2005a, 4; vgl. auch Hettlage <sup>2</sup>1998).

Demgegenüber steht die Pluralisierung und Ausdifferenzierung von Wertorientierungen, Lebens- und Erziehungsstilen: „Die große Vielfalt und Verschiedenheit der Weltanschauungen (und damit auch der erziehungsrelevanten Wertpräferenzen) lassen jegliches Bemühen um ein einheitliches substantielles (nicht bloß formal gefaßtes) Erziehungshandeln im Sande verlaufen. Umso mehr kommt es auf Dialog- und Verständigungsbereitschaft an: Es ist unerlässlich, den Gesprächspartner über seine eigene Position, nicht zuletzt deren metaphysische Grundannahmen, hinreichend ins Bild zu setzen“ (Kozdon 1994, 698).

Die vorliegende Untersuchung verfolgt dieses Ziel: im Dialog mit Angehörigen aller sozialen Milieus<sup>2</sup> wurden deren Positionen zu Erziehung, deren Erziehungserfahrungen und Erziehungsstile erfragt. Dabei wurden Einblicke in die verschiedenen Erziehungsstile in den sozialen Milieus der bundesrepublikanischen Gesellschaft gewonnen.

Nach einer theoretischen Befassung mit den Begriffen „Erziehungsstil“ und „Soziales Milieu“ sowie einem Blick auf den Forschungsstand zur Genese und zu den Auswirkungen von Erziehungsstilen werden in der vorliegenden Arbeit die Erziehungserfahrungen und Erziehungsstile von Angehörigen aus neun sozialen Milieus auf Basis von 41 problemzentrierten Leitfadexplorationen dargestellt, diskutiert und vor dem Hintergrund bereits vorliegender Forschungsergebnisse interpretiert.

---

<sup>2</sup> Auf Basis der sozialen Milieus nach SINUS; mit Ausnahme der DDR-Nostalgischen.

## 2 Theoretische Zugänge

### 2.1 Zum Begriff „Erziehungsstil“

Der Begriff „Erziehung“ ist, obwohl in aller Munde, weder in der Alltagssprache noch in der Wissenschaft klar definiert: „Der scheinbar eindeutige ‚Gegenstand‘ Erziehung zerfließt, wann immer er eindeutig bestimmt werden soll“ (Oelkers 1991b, 237).

Auch ist die in pädagogischen Lehrbüchern (vgl. z.B. Gudjons<sup>6</sup>1999) teils so deutlich anmutende Abgrenzung zwischen den Begriffen Sozialisation, Enkulturation, Bildung und Erziehung bei genauerer Betrachtung unterschiedlicher Ansätze völlig unklar. Sie ist weder unumstritten möglich noch geschieht sie einheitlich (vgl. Brezinka 1989).

Brezinka spricht in diesem Zusammenhang von einer „Begriffsverwirrung“ (1989, 191), Oelkers von „bis zur Unkenntlichkeit verschiedenen Ansätze[n]“ (2001, 255).

Diese „Verwirrung“ hinsichtlich des Erziehungsbegriffes beeinträchtigt die Definierbarkeit von Erziehungszielen und Erziehungserfolgen: „Wenn aber immer unklar werden kann oder muß, was Erziehung ist, fällt es auf gleicher Linie schwer, anzugeben, wozu sie dienen soll oder zu was sie gut ist“ (Oelkers 1991b, 237).

Ziel dieses Kapitels kann es nicht sein, definitorische Ansätze erschöpfend darzustellen und zu diskutieren. Vielmehr sollen Gemeinsamkeiten, zentrale Unterschiede und kritische Überlegungen zu einigen exemplarisch ausgewählten Definitionen herausgearbeitet werden. Im Anschluss sei ein Erziehungsverständnis dargelegt, das für die vorliegende Arbeit Gültigkeit besitzt.

#### 2.1.1 *Metaphern von Erziehung*

Es bestehen einige Ansätze, die das Grundverständnis von Erziehung verschiedenen Bildern zuordnen. So unterscheidet z.B. Kron sechs Bilder der Erziehung: „1. Erziehung als Ziehen, 2. Erziehung als Führung, 3. Erziehung als Regierung und Zucht, 4. Erziehung als Wachsenlassen, 5. Erziehung als Anpassung, 6. Erziehung als Lebenhelfen“ (1988, 173).

Treml weist darauf hin, dass die unterschiedlichen Bilder von Erziehung sich letztlich zwei konträren Metaphern vom Erziehungsprozess zuordnen lassen (vgl. Treml 1991).

1. In einer Metapher gilt die erziehende Person als „*Handwerker*“, der „einen angestrebten Zweck mit Hilfe bestimmter Mittel und Methoden *handelnd* anstrebt“ (Tremml 1991, 347, Hervorhebung im Original). Sie wirkt intentional auf die Entwicklung des zu Erziehenden ein. Dieses Bild impliziert ein Machbarkeitsdenken hinsichtlich der Entwicklung des zu Erziehenden: Erziehung gilt als „*herstellendes Machen*“ (ebd., Hervorhebung im Original).
2. Die andere bildliche Vorstellung begreift den Erzieher als Gärtner oder Bauern, der durch Pflege und Schutz, nicht aber durch Eingreifen das *wachsen Lassen* des Zöglings, das als natürlicher Entwicklungsprozess verstanden wird, begleitet – „Erziehung heißt hier *begleitendes Wachsenlassen*“ (ebd., Hervorhebung im Original). Diese Vorstellung geht davon aus, dass alle Anlagen zu einer positiven Entwicklung im Kinde selbst bestünden und die notwendige Zeit und Reifung diese bei möglichst wenig Eingriffen zum Wachsen brächten.

Die Metapher des Erziehers als *Handwerker* rekurriert auf John Lockes Sensualismus, auch sind dieser Erziehungsvorstellung Schleiermacher und Herbart verhaftet. Das Bild vom *Gärtner* lässt sich bis zu Jean-Jacques Rousseau zurückverfolgen, auch sind ihm die Auffassungen Kierkegaards und Nietzsches nahe (vgl. Oelkers 2001).

In seinem Werk „’Führen’ oder ‚Wachsenlassen‘“ hat Theodor Litt (1927) den Versuch vorgenommen, beide Konzepte zu verbinden – ausgehend von der Annahme, dass weder das reine Führen noch das Wachsen lassen allein den Erziehungsprozess erschöpfend beschreibe bzw. zielführend sei. Wie Tremml (1991) konstatiert, besteht in der wissenschaftlichen Diskussion der Ansatz, die Konzepte paradox zu konstruieren, in der Erziehungspraxis hingegen würden die Metaphern vornehmlich tautologisch gebraucht. Welche gesellschaftlichen Gruppen welcher der beiden vorgestellten Metaphern eher zuneigen bzw. in welchen Milieus am ehesten die Tautologie der Bilder angenommen wird, wird in der Zusammenfassung der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit diskutiert werden.

### 2.1.2 Definitive Ansätze zum Erziehungsbegriff

Im Folgenden wird auf unterschiedliche Erziehungstheorien und definitiverische Ansätze nur exemplarisch eingegangen, da weder deren Vielzahl dargestellt werden kann noch die notwendige Diskussion der einzelnen Ansätze im Rahmen dieser Arbeit zu leisten ist. Wie Oelkers bemerkt, ist dies „oft genug versucht worden, ohne dadurch die Vielzahl widersprüchlicher ‚Theorien‘ aufzulösen oder gar den Theoriestreit entscheiden zu können“ (2001, 11). Vielmehr ist

es Ziel des folgenden Kapitels, zentrale Kriterien unterschiedlicher Ansätze kritisch zu erörtern sowie zu einem theoretischen Verständnis von „Erziehung“ zu gelangen, das als Basis dieser Arbeit dienlich sein kann. Grob sind zwei Gruppen von definitivischen Ansätzen zu unterscheiden.

### 2.1.2.1 Funktionale Erziehung

Zum einen sind dies Ansätze, die annehmen, dass Erziehung *funktional* stattfindet. D.h., dass die Intentionalität, die Beziehung zwischen Erziehendem und zu Erziehendem, die Zielgerichtetheit sowie Wertorientierung weder als notwendige noch als hinreichende Merkmale des Erziehungsbegriffs gelten. Funktionale Erziehung unterliegt dem „dem absichtslosen Einfluss der Verhältnisse“ (Böhm<sup>12</sup>1982, 157). Somit findet „Erziehung“ durch *alle* gesellschaftlichen Einflüsse und durch *alle* Beteiligten statt. Das Konzept der funktionalen Erziehung ist – m.E. zu Recht – in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion aufgrund der kaum vorhandenen Abgrenzungsmöglichkeit zu Prozessen der Sozialisation, Enkulturation und Bildung stark kritisiert worden (vgl. z.B. Brezinka 1989, Kron 1988). Aufgrund dieser aus meiner Sicht mangelnden begrifflichen Eindeutigkeit wird im Folgenden der Begriff der funktionalen Erziehung nicht weiter vertieft und entfaltet.

### 2.1.2.2 Intentionale Erziehung

Das „Standardmodell“ (Oelkers 2001, 255) von Erziehungstheorien bilden Ansätze, die davon ausgehen, dass Erziehung ein *intentionaler* Prozess ist, der zwischen Personen stattfindet. Diese haben sich gegenüber funktionalen Ansätzen deutlich durchgesetzt (vgl. Oelkers 2001).

Eine prominente Definition des intentionalen Erziehungsbegriffs stammt von Wolfgang Brezinka, der „Erziehung“ wie folgt definiert: „Unter Erziehung werden Soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten“ (Brezinka 1974, 95).

Laut dieser Definition ist Erziehung zielgerichtet, intentional, deutlich von Werten und Urteilen geleitet und interpersonal.

Sehr ähnlich charakterisiert Giesecke Erziehung, indem er ebenfalls auf die *Intentionalität*, *Wertgeleitetheit* und *Zielgerichtetheit* rekurriert: „Erziehung meint also immer nur das, was bewusst und planvoll zum Zwecke der optimalen kindlichen Entwicklung geschieht“ (Giesecke 1991, 70).

Walter Herzog betont in seiner Definition von Erziehung darüber hinausgehend deutlich die *Asymmetrie*, d.h. das *hierarchische Verhältnis* zwischen Erziehendem/r und zu Erziehendem/r: Erziehung „ist der Versuch, menschliche Entwicklung zu beeinflussen und beruht auf einem Verhältnis zwischen Menschen ungleicher Reife. Ihre Voraussetzung ist ein Kompetenzgefälle, das herkömmlicherweise im Rahmen eines Generationsverhältnisses in Erscheinung tritt (...) Dabei definiert die Erwachsenengesellschaft das Ziel, auf das hin die Beeinflussung des kindlichen Werdens ausgerichtet wird“ (Herzog 1991, 42; Auslassung S.L.).

An vielen dieser auf Intentionalität rekurrierenden pädagogischen Begriffsdefinitionen wurde Kritik geübt, z.B. von Seiten der emanzipatorischen oder der Antipädagogik. Insbesondere sind m.E. diejenigen Aspekte kritisch hervorzuheben, die von einer unbedingten Hierarchisierung des „pädagogischen Bezugs“ (Nohl 1970, 134) ausgehen. So wird in den meisten Theorien *pauschal Asymmetrie* angenommen: „Im Standardmodell erziehen Erwachsene Kinder, nicht umgekehrt“ (Oelkers 2001, 255). Die *Wechselseitigkeit* des Erziehungsprozesses wird dabei ausgeblendet. Auch werden *pauschal Defizite* auf Seiten des zu Erziehenden angenommen – indem von einer grundsätzlichen „Erziehungsbedürftigkeit“ (Gehlen 1961) des Menschen ausgegangen wird. Auch herrscht in bestehenden Theorien häufig ein Machbarkeitsdenken vor (vgl. hierzu z.B. den handlungstheoretischen Erziehungsbegriff nach Heid 1994). Hingegen hat Erziehung „keinen Zugriff auf die Persönlichkeit des Kindes, sondern ist immer nur der *Versuch* zur Verbesserung einzelner Qualitäten, soweit sie eben lehrend und lernend aufgebaut werden“ (Oelkers 1991b, 238; Hervorhebung S.L.).

Jürgen Oelkers entwickelt in seinem Werk „Theorie der Erziehung“ (2001) einen alternativen Zugang. Dieser soll vorhandene Definitionen ablösen, die durch ihre Wertgebundenheit und pauschalen Defizitannahmen autoritär seien, von Ungleichheit zwischen Erzieher/in und Erzogenem/r ausgingen und eine beständige Höherentwicklung annähmen (vgl. hierzu z.B. die o.g. Definition von Brezinka, der Erziehung als „*dauerhafte Verbesserung*“ Brezinka 1974, 95; Hervorhebung S.L. auffasst). Oelkers entwickelt seinen Erziehungsbegriff in Abgrenzung zu bestehenden Definitionen folgendermaßen:

„Von ‚Erziehung‘ kann berechtigterweise dann die Rede sein, wenn

- ein *begründetes* Defizit vorliegt,
- Möglichkeiten der *Beseitigung* des Defizits vorhanden sind,
- diese Möglichkeiten *durch Dritte* angeboten werden,
- eine *Pauschalisierung* des Defizits vermieden wird,
- *frühere Irrtümer* im Erziehungsangebot erkannt und bearbeitet werden konnten,

- die Defizitbearbeitung *zeitlich befristet* erfolgt und
- *Resultatkontrollen* möglich sind“ (Oelkers 2001, 267).

Ein solches Erziehungsverständnis, so Oelkers weiter, „setzt voraus, dass die Erziehung ihre suggestive Sprache des Verheißens und so der religiösen Hoffnungen diszipliniert“ (2001, 258); er rekurriert hier wiederum auf das Machbarkeitsdenken, von dem Abstand zu nehmen sei. In der weiterführenden Darstellung verweist er auf die Gefahren, Schwachpunkte und Ansprüche einer solchen Erziehungstheorie. So liege die zentrale Gefahr darin, dass „praktisch jedes Phänomen der Erziehung zum Defizit erklärt werden kann, das dringend nach Beseitigung verlangt“ (Oelkers 2001, 269).

Andererseits sind viele der Kritikpunkte an o.g. Definitionsversuchen ausgeräumt: so verweist Oelkers auf die *Gleichberechtigung* von Erzieher und zu Erziehendem, die Notwendigkeit der *Begründung* des Defizits, das niemals pauschal sein kann: „Kinder, nochmals, sind nicht an sich bedürftig“ (ebd., 268). Er zeigt den wünschenswerten Umgang mit der Defizitbenennung, -bearbeitung und Kontrolle des Erfolgs des Erziehungsprozesses auf.

### 2.1.3 *Das Erziehungsverständnis in der vorliegenden Arbeit*

#### 2.1.3.1 Der „erweiterte Erziehungsbegriff“

Dennoch: Bei genauer Betrachtung steht die hohe theoretische Eignung dieses Erziehungsbegriffs wie auch der weiteren o. diskutierten einer nur geringen (forschungs)praktischen gegenüber.

Oelkers (2001) fasst Erziehung als einen Anpassungsprozess der Defizitbeilegung durch reflektierte Dritte auf. Diese Beilegung erfolgt in zeitlich überschaubarem Rahmen und bietet optimalerweise die Möglichkeit der Erfolgskontrolle. Um diese Bestimmungsmerkmale von „Erziehung“ erfüllen und forschungsmethodisch erfassen zu können, reichte selbst eine Laborsituation nicht aus. Sozialisations-, Enkulturations- und Bildungsprozesse müssten, ganz abgesehen von Selbstreflexionsprozessen, die allesamt zur Beilegung des „Defizits“ beitragen könnten, ausgeschlossen werden können oder zumindest kontrollierbar sein. Beides ist jedoch in der Praxis weder möglich noch wünschenswert. Auch bleibt die Frage offen, wie die „Resultatkontrolle“ erfolgen sollte.

Des Weiteren ist aufgrund der idealtypischen Definitionskriterien davon auszugehen, dass das, was Eltern im Alltag (z.B. die Gesprächspartner/innen der vorliegenden Untersuchung) unter „Erziehung“ verstehen, laut der dargestellten Theorie kaum als solche gelten kann, womit ebenfalls die geringe forschungspraktische Eignung belegt sei. So findet sich z.B. in vielen Milieus eine Defizit-

pauschalisierung im Sinne der Annahme einer unbedingten Erziehungsbedürftigkeit des Kindes, in anderen fehlende Reflexion und Bearbeitung früherer Irrtümer u.v.m. Den Befragten deshalb abzusprechen, dass sie erziehen bzw. das Urteil zu fällen, dass das, was sie als „Erziehung“ beschreiben, die Definitionsmerkmale eines theoretischen Erziehungsbegriffes nicht erfülle, ist nicht Ziel und Inhalt der vorliegenden Untersuchung.

Auch ist der Aspekt der *Intentionalität*, von der die bisher vorgestellten Erziehungstheorien ausnahmslos ausgehen, für die vorliegende Untersuchung ein zu eng gefasstes Bestimmungsmerkmal des Erziehungsbegriffs. Würde davon ausgegangen, dass Erziehung nur dann erfolgt, wenn sie intentional stattfindet, würde z.B. das Lernen durch Vorbild und Nachahmung bzw. Modelllernen kein erzieherischer Einfluss mehr sein. Vielfach wird angenommen, dass Erziehung insbesondere in den ersten Lebensjahren, die in der vorliegenden Arbeit in den Blick genommen werden, vornehmlich durch Vorbild und Nachahmung und nur geringfügig durch verbale Aufforderungen statt findet: „Das Erziehen besteht der Form nach darin, den Kindern und Heranwachsenden die Welt und das Leben zu zeigen, und zwar zuerst und unausweichlich so, wie wir uns den Kindern zeigen (Prange 2000, 225; vgl. auch Bandura 1976; Bornstein 1995). Dies gilt insbesondere für komplexere Verhaltensprozesse: „Für den Erwerb von komplexen Verhaltensweisen und Persönlichkeitseigenschaften wie Altruismus oder hohe Leistungsmotivation dagegen sind subtilere Prozesse nötig, z.B. Nachahmung und Identifizierung“ (Mussen/Conger/Kagan/Huston 1999, 120). Rein auf das intentionale Erziehungsverhalten zu rekurrieren, erscheint auch mit Blick auf komplexe, teils vor- bzw. unbewusste Einflussfaktoren auf den Erziehungsstil nicht sinnvoll – man denke hier nur an die geschlechtsspezifische Erziehung, den Einfluss der Erziehungserfahrung, der sozialen Lage, der Partnerbeziehung, des Kindverhaltens u.5.m. auf den eigenen Erziehungsstil. Der hervorstechende Vorteil der in der vorliegenden Arbeit gewählten methodischen Herangehensweise durch Problemzentrierte Interviews ist die Möglichkeit, die Alltagswelt der Befragten und damit auch insbesondere nicht-intentionale Erziehungsaspekte zu befragen. Im problemzentrierten Interview, das per se die Lebenswelt der Befragten in den Blick nimmt, in dem eine offene Gesprächssituation explizit angestrebt wird, in dem die Erfassung der vielseitig gestalteten und durch komplexe Prozesse charakterisierten Lebenssituation der Befragten und deren Einfluss auf die Erziehung das Ziel sind, bietet es sich an, nicht-intentionale Verhaltensweisen dem Kind gegenüber in den Erziehungsbegriff mit aufzunehmen.

Hinzu kommt, dass der Erziehungsstilansatz mit der Erziehungsdefinition von Oelkers, der Erziehung als Intervention, nicht aber als langfristige Verhaltens- und Einstellungsdisposition auffasst, nur schwer vereinbar ist. D.h., dass z.B. ein zuwendendes, liebevolles Verhalten dem Kind gegenüber, gepaart mit

einem hohen Maß an Freiräumen keineswegs als „Erziehung“ bezeichnet werden könnte, ebenso wenig ein üblicherweise autoritäres, wenig zuwendendes Elternverhalten, sofern es nicht befristet, reflektiert und ausschließlich zum Zwecke der Behebung eines begründeten Defizits zu Tage tritt.

Somit kann die dargestellte Theorie nicht als Basis der vorliegenden Forschungsarbeit dienen.

Folgende Aspekte der o. diskutierten Definition nach Oelkers (2001) werden in der vorliegenden Arbeit bewusst offen gehalten.

- (1) ob, inwieweit und wie ein Defizit von den Erziehenden angenommen, erkannt und begründet wird;
- (2) ob, inwieweit und wie eine Beseitigung eines möglichen Defizits von den Befragten angestrebt oder für möglich gehalten wird;
- (3) ob, inwieweit und wie diese Beseitigung durch die Befragten angeboten wird;
- (4) ob und inwieweit eine Pauschalisierung des Defizits von den Milieugehörigen vermieden wird;
- (5) ob, inwieweit und wie frühere Irrtümer im Erziehungsangebot der Gesprächspartner/innen erkannt und durch sie bearbeitet werden konnten;
- (6) ob und inwieweit eine mögliche Defizitbearbeitung zeitlich befristet erfolgt (ist) und
- (7) ob, inwieweit und welche Resultatkontrollen möglich sind bzw. in Anspruch genommen werden (in Anlehnung an Oelkers 2001).

Die Fragestellungen (1)-(7), so die Annahme der vorliegenden Arbeit, müssen milieuspezifisch beantwortet und untersucht werden. Dabei wird angestrebt, milieuspezifische Erziehungsvorstellungen und -begriffe, Verhaltensweisen und Einstellungen zum Erziehungsprozess herauszuarbeiten. Diese Möglichkeit würde durch eine enge Definition der Erziehung als Intervention oder bewusstes, intentionales Handeln verstellt.

In Anlehnung an die psychologische Tradition der Erziehungsstilforschung verwende ich in der vorliegenden Studie folglich einen sogenannten „erweiterten Erziehungsbegriff“ (Schneewind 1980, 20):

Unter elterlichem Erziehungsverhalten wird nicht nur das im Hinblick auf bestimmte Erziehungsziele intentional gedachte Verhalten [...] verstanden, sondern (...) die Summe aller kindbezogenen Verhaltensweisen, die mit oder ohne Beeinflussungsabsicht geäußert werden“ (Engfer 1980, 124f., Auslassungen S.L.).

Dieser Erziehungsbegriff verzichtet bewusst auf das in gängigen erziehungswissenschaftlichen Theorien zentrale Definitionsmerkmal der *Intentionalität*. Er

umfasst alle *Verhaltensweisen*, die sich *direkt oder indirekt an das Kind richten*, unabhängig von der *dahinterstehenden Absicht* und dem *Reflexionsgrad* der Handlung. Mit dieser bewussten Öffnung des Erziehungsbegriffs wird die Möglichkeit offen gehalten, Erziehungsprozesse zu erfassen, die un- und vorbewusst geschehen bzw. unreflektiert bleiben, die ohne erzieherische Absichten stattfinden und so z.B. die Erziehung durch das elterliche Vorbild zu berücksichtigen. Die erziehungswissenschaftliche Kritik an einer nicht am Kriterium der Intentionalität festzumachenden Abgrenzung zwischen Erziehung und Sozialisation (vgl. hierzu z.B. Brezinka 1989)<sup>3</sup> wird mit Blick auf die Vorteile der Einbeziehung nicht-intentionaler kindbezogener Verhaltensweisen in Kauf genommen (vgl. auch Schneewind 1980).

### 2.1.3.2 Die Abgrenzung zur Enkulturation und Sozialisation

Dennoch ist die Abgrenzbarkeit des hier gewählten Erziehungsbegriffes – im Gegensatz zu der des funktionalen (s.o.) – zu Prozessen der Sozialisation und Enkulturation m.E. eindeutig gegeben.

Die „*Enkulturation*“ wird als Basisprozess aufgefasst (vgl. Loch 1969, Tenorth 2000; Weber 1970). Definitiv orientierte ich mich unter bewusstem Verzicht auf die Darstellung und Diskussion unterschiedlicher Ansätze im Folgenden an Werner Loch. Dieser versteht unter Enkulturation „das Lernen der Kultur“ (1969, 126), worunter er „alle Gebilde, durch deren Benutzung und Verlebendigung der Mensch sein Leben realisiert“ (1969, 127) fasst. Loch geht davon aus, dass der Umgang mit der Kultur sowohl ein Prozess der Anpassung als auch der Aktivierung ist, der „fundamentale Bedeutung für die Entwicklung des menschlichen Individuums“ (ebd., 129) hat. Die Enkulturation geschieht „unter der Mithilfe der Erziehung“ (ebd., 127), ist aber für sich deutlich breiter angelegt.

Die „*Sozialisation*“ wird als „Teilprozeß der Enkulturation“ (Kron 1988, 45, vgl. auch Tenorth 2000) beschrieben. Unter „Sozialisation“ wird im Folgenden unter bewusstem Verzicht auf die Aufnahme der theoretischen Diskussion um den Begriff bzw. seine Einordnung mit Hurrelmann der „Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Umwelt“

---

<sup>3</sup> Insbesondere in der Psychologie, die sich mit der Forschung zu Erziehungsstilen und deren Genese sowie Auswirkungen maßgeblicher als die Erziehungswissenschaft befasst, werden die Begriffe „Erziehung“ und „Sozialisation“ häufig synonym gebraucht (vgl. Schneewind 1980). So werden Untersuchungsergebnisse zu „Erziehungsmethoden“ und „Elternverhalten“ in dem Standardwerk „Lehrbuch der Kinderpsychologie“ (Mussen/Conger/Kagan/Huston 1999) unter dem Kapitel „Sozialisation in der Familie“ behandelt (ebd., 109ff.).

(<sup>7</sup>2001, 70) verstanden. Somit rekurriert der Sozialisationsbegriff wie auch der Terminus der Enkulturation darauf, dass die Persönlichkeitsentwicklung von deutlich komplexeren Einflüssen geprägt wird, als allein von Interaktionen zwischen Personen.

In Abgrenzung zu den Termini der Enkulturation (Loch 1969), Sozialisation (Hurrelmann <sup>7</sup>2001) und funktionalen Erziehung (Böhm <sup>12</sup>1982) bezieht sich der in dieser Arbeit gewählte „erweiterte Erziehungsbegriff“ eindeutig und ausschließlich auf die „face-to-face-Beziehung“ (Kron 1988, 192) zwischen einer erziehenden Person und dem Kind. Auch bezieht er sich eindeutig und ausschließlich auf *kindbezogene Verhaltensweisen* – in der vorliegenden Arbeit auf die wechselseitige Beziehung zwischen Elternteil und Kind. Damit ist zugleich die Abgrenzung des hier gewählten Erziehungsbegriffs wie auch seine Eingrenzung gegeben.

### 2.1.3.3 Der mehrdimensionale Erziehungsstilbegriff

Der Erziehungsstil gilt als zentrale Determinante für die Entwicklung und das Verhalten des Kindes (vgl. Hofer 1992; Nave-Herz <sup>2</sup>2002).

Ähnlich wie zum Begriff der „Erziehung“ bestehen auch zum „Erziehungsstil“ verschiedenste Definitionen. Als „kleinster gemeinsamer Nenner“ (Kruse 2001, 65) gilt die Definition des Erziehungsstils als „das emotionale Klima (...) in dem sich Erziehungsverhalten ausdrückt“ (Kruse 2001, 64f.). In Anlehnung an den erweiterten Erziehungsbegriff, der in dieser Arbeit gewählt wurde, umfasst auch der Erziehungsstilbegriff dieser Untersuchung mehrere Dimensionen. Unter den Begriff „Erziehungsstil“ werden in Anlehnung an Schneewind im Folgenden *Erziehungspraktiken* (z.B. liebevolle Zuwendung, körperliche Bestrafung, eingeschränktes Lob), *Erziehungsziele* (z.B. Orientierung an religiösen Normen, Leistungsehrgeiz, Selbständigkeit, Konformität) und *Erziehungseinstellungen* (z.B. Permissivität, autoritäre Haltung, Ausdruck von Gefühlen) gefasst (vgl. Schneewind 1975; Schneewind und Ruppert 1995). Der Erziehungsstil gilt als interindividuell variabel, jedoch intraindividuell relativ stabil (vgl. Krohne und Hock <sup>2</sup>2001). So wird davon ausgegangen, dass elterliche Erziehungspraktiken, -ziele und -einstellungen im Allgemeinen in einer Eltern-Kind-Beziehung relativ stabil sind, dass sich aber bei Betrachtung verschiedener Eltern-Kind-Beziehungen Erziehungsstile systematisch voneinander unterscheiden lassen. Erziehungsstile treten jedoch kaum in Reinform auf, sondern sind aufgrund des *Schwerpunktes* bei Erziehungspraktiken, -zielen und -einstellungen zuzuordnen. Einige der gängigen wissenschaftlichen Klassifikationen von Erziehungsstilen werden im Folgenden kurz vorgestellt. Etwas ausführli-

cher befasst der folgende Abschnitt sich anschließend mit der Erziehungsstilklassifikation, an der die vorliegende Arbeit sich orientiert.

#### 2.1.4 *Klassifikationen elterlicher Erziehungsstile*

##### 2.1.4.1 Klassifikationsansätze

Ursprünglich wurde die Klassifikation von Erziehungsstilen im Anschluss an die von Führungsstilen entwickelt. Kurt Lewin (1953) schuf Laborsituationen, in denen 10-11-jährige Jungen einer Gruppe mit einem Gruppenleiter zugeordnet wurden, der ein bestimmtes Führungsverhalten äußerte. Hierbei wurde unterschieden zwischen autokratischem, demokratischem und laissez-faire-Stil (vgl. auch Lewin/Lippit/White 1939).

Diana Baumrind unterschied in ihren Bahn brechenden, auf der Beobachtung von Eltern-Kind-Interaktionen basierenden Untersuchungen ähnlich wie Kurt Lewin (1953) ursprünglich (1971) drei elterliche Erziehungsstile, nämlich den autoritativen, den autoritären und den permissiven. Im autoritativen Erziehungsstil nach Baumrind üben Eltern stärkere Kontrolle aus, als dies im demokratischen Erziehungsstil nach Lewin der Fall ist. Grenzen und Regeln kommt eine größere Bedeutung zu als der kindlichen Freiheit. Baumrind betont die hohe Bedeutung strenger Kontrolle innerhalb der autoritativen Erziehung. Eine Reanalyse ihrer Daten durch Lewis (1981) stellt die hohe Bedeutung und positive Wirkung strenger Kontrolle, von der Baumrind ausgeht, allerdings in Frage. Den permissiven Erziehungsstil beschrieb sie als vernachlässigend, im Gegensatz zu der eigentlichen Bedeutung von „permissiv“ als „erlaubend“.

Maccoby/Martin (1983) wiesen auf dieses Differenzierungsdesiderat hin und unterteilten den „permissiven“ Erziehungsstil in den „verwöhnenden“ und den „vernachlässigenden“. Später gelangte Diana Baumrind zu einer weiteren Differenzierung, womit sie nun folgende Erziehungsstile unterscheidet: den autoritativen, den demokratischen, den hinreichenden, den direktiven, den nicht-direktiven und den desinteressierten. Die zugrunde liegenden Skalen beinhalten verschiedene Kontrollformen: direktiv, sich behauptend, unterstützend und restriktiv (vgl. Baumrind 1991a).

Erich Weber unterscheidet in seiner Lehre von den Erziehungsstilen (1970, 40ff.) acht „idealtypisch konstruierte Grundstile der Erziehung“: (1) den „welt-nahen“ vs. den „isolierenden“; (2) den „freien“ vs. den „gebundenen“; (3) den „vorgreifenden“ vs. den „entwicklungstreuen“ sowie (4) den „uniformen“ vs. den „isolierenden“. Wie der Titel vermuten lässt, ist diese Klassifikation nicht empirisch, sondern theoretisch generiert.

### 2.1.4.2 Die klassisch-erweiterte Klassifikation

In der familienpsychologischen Tradition werden heute in Fortführung des Ansatzes von Baumrind (1971) und dessen Erweiterung durch Maccoby/Martin (1983) meist vier elterliche Erziehungsstile differenziert (vgl. Abbildung 1). Dabei wird dem Umstand Rechnung getragen, dass die Unterscheidung von Lewin (1953) bzw. Baumrind (1971) einer Verfeinerung hinsichtlich des „permissiven“ Erziehungsstils bedarf: so werden heute neben dem autoritativen und autoritären Erziehungsstil der permissiv-verwöhnende und der zurückweisend-vernachlässigende differenziert (vgl. Steinberg/Lamborn/Darling/Mounts/Dornbusch 1994). Zudem erscheint m.E. eine weitere Abstufung des autoritativen Erziehungsstils angemessen, die in Anlehnung an Baumrind (1991a) als demokratische Erziehung benannt wird.

Abbildung 1: Klassifikation von Erziehungsstilen

Kontrolle	Hoch	Mittel	Niedrig
Wärme			
Hoch	Autoritativ	Demokratisch	Permissiv-verwöhnend
Niedrig	Autoritär		Zurückweisend-vernachlässigend

Diese Erziehungsstile unterscheiden sich hinsichtlich der Ausprägung der Dimensionen „Kontrolle“ und „Wärme“.

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich, zeichnet sich der *autoritative Erziehungsstil* durch ein hohes Maß an liebevoller Zuwendung und Wärme sowie ein ebenfalls hohes Maß an Kontrolle aus<sup>4</sup>. Wie Baumrind (1991a) ausführt, ist in der autoritativen Erziehung zum einen die *sich behauptende Kontrolle (assertive control)* stark ausgeprägt. Darunter ist die feste, klare, nicht restriktive Überwachung des kindlichen bzw. jugendlichen Lebensstils zu verstehen, die sowohl die Konfrontation als auch die Bekräftigung von Regeln impliziert. Zum ande-

<sup>4</sup> Über die Höhe und Art der Ausprägung von Kontrolle in der autoritativen Erziehung besteht wenig Einigkeit in empirischen Operationalisierungen, ebenso wenig über die Komplexität des Erhebungsinstruments zur Klassifikation (vgl. Uhlendorff 2001).

ren wird die *unterstützende Kontrolle* (*supportive control*) in hohem Maße ausgeübt. Diese zeichnet sich aus durch einführende Hilfe, rationale Erklärungen mit dem Ziel der Beeinflussung des Kindes bzw. Jugendlichen, intellektuelle Anregung sowie Förderung der Individuation. Meist streben die Eltern in ihrem Lebensstil eine Integration von Selbständigkeit und Gemeinschaftsbezogenheit, Rechten und Pflichten an (vgl. auch Berk <sup>3</sup>2005). Die autoritative Erziehung gilt ab dem Vorschulalter als die Optimalform der Erziehung.

Als Abstufung des autoritativen kann der *demokratische Erziehungsstil* bezeichnet werden. Im Vergleich zum autoritativen Erziehungsstil sind hier die sich behauptende und unterstützende Kontrolle niedriger ausgeprägt (mittel, beim autoritativen hoch) (vgl. Baumrind 1991a).

Anders als im autoritativen wird die im *autoritären Erziehungsstil* ebenfalls hoch ausgeprägte Dimension der Kontrolle ausgeübt. Diese benennt Baumrind (1991a) als *direktive Kontrolle*. Die Kontrollausübung impliziert eine Betonung konventioneller Werte sowie das Untergraben von Unabhängigkeitsbestrebungen. Sie kann dementsprechend als überkontrollierend gelten. Autoritäre Eltern sind oftmals statusorientiert, kaum verhandlungsbereit sowie einschränkend in ihrem Interaktionsverhalten (vgl. ebd.). Die autoritäre Erziehung kann zahlreiche negative Effekte in der kindlichen Entwicklung nach sich ziehen, bringt aber im Vergleich mit der zurückweisend-vernachlässigenden dennoch einige Vorteile.

Der *permissiv-verwöhnende Erziehungsstil*<sup>5</sup> zeichnet sich durch ein geringes Maß an direkter sowie sich behauptender Kontrolle, dabei jedoch ein hohes Maß an Unterstützung, liebevoller Zuwendung und Wärme aus. Die permissive Erziehung bzw. ihre Sonderform des „Attachment Parenting“ (Kennedy/Sears 1999, Titel; Schneewind <sup>2</sup>2001, 186) gilt im Säuglings- und Kleinkindalter als die Optimalform der Erziehung.

Anders der *vernachlässigende* (auch: *zurückweisend-vernachlässigende*) *Erziehungsstil*: hier sind sowohl Formen elterlicher Kontrolle als auch die liebevolle Zuwendung und Wärme nur gering ausgeprägt. Gleiches gilt für die Akzeptanz des Kindes – es herrscht eine allgemeine Indifferenz gegenüber der

---

<sup>5</sup> Eine Anmerkung zum sogenannten „anti-autoritären Erziehungsstil“. Dieser wird in der Alltagssprache oft als Gegenpart zum autoritären Erziehungsstil verwendet. Der Begriff geht auf die Übersetzung des Klassikers von A.S. Neill „Summerhill. A Radical Approach to Child Rearing“ (1960) zurück, der im Deutschen mit „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“ (Neill <sup>43</sup>2001) übersetzt wurde. Die Studentenbewegung hat diesen Begriff mit geprägt, er ist jedoch in der Erziehungsstilforschung als Reinstil kaum zu klassifizieren, da er selbst als Gegenpol zur damals stark verbreiteten autoritären Erziehung auftrat und sich 5.a. durch die Abgrenzung von dieser definierte. Die Ausprägung in der damaligen Umsetzung der antiautoritären Erziehung reichte von Permissivität über Laissez-faire bis hin zur Vernachlässigung, wie es Neill selbst später bedauernd feststellte (vgl. z.B. Neill 1971).

kindlichen Entwicklung vor (vgl. Berk <sup>3</sup>2005). Wie im Folgenden aufgezeigt werden wird, kann die vernachlässigende Erziehung als der worst case der Erziehung bezeichnet werden, häufig wird Vernachlässigung als Form der Kindesmisshandlung definiert (vgl. Amelang/Krüger 1995; Berk <sup>3</sup>2005). Der vernachlässigende Erziehungsstil begünstigt die Entwicklung von externalisierendem und internalisierendem Problemverhalten am stärksten (vgl. z.B. Steinberg/Lamborn/Darling/Mounts/Dornbusch 1994).

### *2.1.5 Zur Verbindung von Milieutheorie und Erziehungsforschung*

Nach der Entfaltung eines für diese Arbeit geltenden Erziehungsverständnisses und der Abgrenzung des Erziehungsbegriffs von Prozessen der Enkulturation, Sozialisation und Bildung stellt sich die Frage, weshalb für die vorliegende Untersuchung durch die Grundlegung des Milieuansatzes eine mehrbenenanalytische Perspektive Anwendung fand. Im Folgenden wird in einem ersten Schritt die Notwendigkeit der Einbeziehung des sozialökologischen Kontextes in Forschungsarbeiten, die sich mit Erziehung befassen, hervorgehoben. Im Anschluss sei zur weiterführenden Begründung das Modell des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ nach Hurrelmann (<sup>7</sup>2001) in seinen zentralen Annahmen vorgestellt. Auf die Erörterung und Diskussion weiterer Erziehungs- und Sozialisationstheoretischer Ansätze wird mit dem Ziel der Begrenzung des Umfangs der vorliegenden Arbeit verzichtet. Hierbei sei auf Hurrelmann (<sup>7</sup>2001), Hurrelmann/Ulich (1991) bzw. Schneewind (1994) verwiesen.

#### 2.1.5.1 Zur Notwendigkeit der Einbeziehung des sozialökologischen Kontextes

Gesellschaftliche Ausdifferenzierungs- und Segregationsprozesse haben in den letzten 20 Jahren einen Paradigmenwechsel in der Sozialisations- und Erziehungsforschung bewirkt. War früher die Sichtweise der älteren entwicklungspsychologischen Tradition über die universale Gesetzmäßigkeit des kindlichen Aufwachsens (z.B. auf Grundlage einer biologisch fundierten Abfolge von Stufen) maßgeblich, dominieren heute systemisch-kontextuelle Modelle, die gesellschaftliche und historische Bedingungen stärker einbeziehen (vgl. Kreppner <sup>5</sup>1998; Schneewind 1992; Schneewind/Walper/Graf 2000). Im Fokus stehen (wieder) die Wechselbeziehungen zwischen Kind und Umwelt (vgl. Bertram 1981 und 1982; Baacke <sup>6</sup>1995; Macha 1997). Auch findet der Umstand zunehmend Berücksichtigung, dass nicht nur die Eltern Einfluss auf das kindliche Verhalten nehmen, sondern das Kind den elterlichen Erziehungsstil ebenfalls modifizieren kann (vgl. Baumrind 1991a; Trommsdorff 2001). Mit diesem Pa-

radigmenwechsel wurde die sozialökologische Kindheits- und Familienforschung „reformuliert“ (vgl. Zinnecker/Silbereisen, <sup>2</sup>1998, 14). Bronfenbrenners Ökologie der menschlichen Entwicklung, in der die soziale Umwelt, also Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem sowie das Individuum sich fortschreitend wechselseitig anpassen, bildet hierfür eine zentrale Grundlage. Zur *Mikroebene* zählt z.B. die Familie, dem *Mesosystem* sind z.B. Verwandtschafts- und Freundschaftsbeziehungen zugeordnet, das *Exosystem* bildet z.B. im Vorschulalter das Schulsystem und in der Jugend die Arbeitswelt. Das *Makrosystem* umfasst z.B. die kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen und Weltanschauungen. Bronfenbrenner nimmt an, dass das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs mit der Anzahl der unterstützenden Verbindungen zu anderen Lebensbereichen wachse (vgl. Bronfenbrenner 1981).

Angesichts der Bekanntheit und Rezeption des sozialökologischen Ansatzes – er wurde in Erziehungs- und Sozialisationsforschung mehrfach aufgegriffen (z.B. von Baacke <sup>6</sup>1995; Hurrelmann <sup>7</sup>2001) – überrascht die Einschätzung, dass er „noch zu ‚neu‘ (...) [sei], weshalb die darauf aufbauenden konkreten empirischen Forschungsarbeiten noch eher auf der mikroanalytischen Ebene stehen bleiben und die komplexen Zusammenhänge sozialstruktureller Bedingungen weniger erfassen“ (Gudjons <sup>6</sup>1999, 161, Einfügung und Auslassung S.L.). Es wird bemängelt, dass eine Einbeziehung mehrerer Ebenen in Forschungsarbeiten meist ausbliebe: „Wie die Mikrostruktur von Lebensbedingungen mit der Makrostruktur, der Organisation ökonomischer, politischer und sozialer Gegebenheiten, zusammenhängt, wird [in den bisher vorliegenden Untersuchungen] nur pauschal angesprochen“ (Hurrelmann <sup>7</sup>2001, 38; Einfügung S.L.).

### 2.1.5.2 Das Modell der „produktiven Realitätsverarbeitung“

Bevor im Folgenden auf die in der vorliegenden Arbeit erfolgte Einbeziehung mehrerer Ebenen hinsichtlich ihrer Einflussnahme auf den Erziehungsstil eingegangen wird, bietet sich der Blick auf einen Ansatz an, der sich der mehrbenenanalytischen Erziehungs- und Sozialisationsforschung zuordnet: das Modell der „produktiven Realitätsverarbeitung“. Dieses versteht sich als

ein Modell der wechselseitigen Beziehungen zwischen Subjekt und gesellschaftlich vermittelter Realität, eines interdependenten Zusammenhangs von individueller und sozialer Veränderung und Entwicklung. Dieses Modell stellt das menschliche Subjekt in einen sozialen und ökologischen Kontext, der subjektiv aufgenommen und verarbeitet wird, der in diesem Sinn also auf das Individuum einwirkt, aber zugleich immer auch durch das Individuum beeinflusst, verändert und gestaltet wird. (Hurrelmann <sup>7</sup>2001, 64)