

Materialiensammlung



Österreichisches Institut für Familienforschung
Austrian Institute for family studies



7. Interdisziplinäres Symposium „Familienforschung“

Familie, Schule und Generationen – Strobl 1998

Referate und Statements

Rei ner Buchegger
&
Hel muth Schattovi ts

Heft 7

Wien 2000, ISBN 3-901668-20-9

Reiner Buchegger, Helmuth Schattovits (Hrsg.)
7. Interdisziplinäres Symposium
Familienforschung
18.-20. November 1998, Strobl am Wolfgangsee
Referate und Statements

Österreichisches Institut für Familienforschung
Materialiensammlung Heft 7, Wien 2000
ISBN 3-901668-20-9

Eigentümer, Herausgeber und Verleger:
Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF);
Geschäftsführer: Helmuth Schattovits;
Mit der Herausgabe beauftragt: Brigitte Cizek, Irene Kernthaler, Rudolf Richter;
Alle: Gonzagagasse 19/8, A-1010 Wien;
Lektorat: Martin Voracek, 1090 Wien;
Gestaltung, Layout und Grafik: Edith Vosta, 1050 Wien;
Druck: Melzer, 1140 Wien

Das Österreichische Institut für Familienforschung (ÖIF) ist ein unabhängiges, gemeinnütziges Institut zur interdisziplinären wissenschaftlichen und anwendungsbezogenen Erforschung und Darstellung der Vielfalt und Veränderungen familialer Lebenswelten aus Sicht von Kindern, Frauen und Männern.

Die wissenschaftliche Publikationstätigkeit des ÖIF besteht derzeit aus der Herausgabe der Schriftenreihe, der Hefte der Materialiensammlung und fallweisen „Working Papers“.

Die Hefte der Schriftenreihe werden nach wissenschaftlichen Kriterien von jeweils zwei Gutachtern evaluiert.

Für eine breitere Öffentlichkeit ist der 14tägig erscheinende Informationsdienst „beziehungsweise“ bestimmt.

Zu beziehen bei:
Österreichisches Institut für Familienforschung;
Gonzagagasse 19/8, A-1010 Wien; Tel.: 5351454, Fax: 5351455

Gedruckt mit Unterstützung des Bundesministeriums für Umwelt, Jugend und Familie sowie der Länder Burgenland, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Tirol, Vorarlberg und Wien

Vorwort

Der hier anzukündigende Dokumentationsband über das 7. Interdisziplinäre Symposium Familienforschung, das vom 18. bis 20. November 1998 in Strobl abgehalten wurde, stellt die Fortsetzung einer Tradition dar. Mit ihm sollen einerseits den TeilnehmerInnen des Symposiums die Vorträge und Impulsreferate in schriftlicher Form in Erinnerung gebracht werden, andererseits sollen diese Materialien auch für einen breiteren InteressentInnenkreis verfügbar werden.

Die eingeladenen Vorträge widmeten sich drei Themenkreisen: Familie und Schule, Generationenbeziehungen und -verhältnisse sowie Familie in der Europäischen Union.

Aus der Vielfalt der Interaktionen zwischen Familie und Schule wurden vier Aspekte herausgegriffen. Christiane Spiel geht in einer empirischen Untersuchung dem Problem der häuslichen Belastung der Kinder durch die Schule nach. Volker Krumm widmet sich dem gegenseitigen Umgang und dem Erleben der „Dreiecksbeziehung“ Schüler – Eltern – Lehrer. Neben diesen eher allgemeinen Fragen befassen sich zwei weitere Beiträge mit speziellen Dimensionen, nämlich der Sexualerziehung und der Integration von Nicht-Österreichern. Im ersten Beitrag von Hubert Brenn wird das Projekt LoveTalks vorgestellt und analysiert, im zweiten von Elisabeth Stipsits und Eveline Zehetbauer wird über Erfahrungen mit und die Rolle der Familien in einem integrativen Schulprojekt berichtet.

Als Gemeinsamkeiten aller vier Beiträge zeigen sich einerseits Konflikte zwischen den Bereichen Schule und Familie, andererseits aber wechselseitige Befruchtung und Erfolge immer dann, wenn es über Kommunikation und Kooperation zur Lösung dieser Spannungen kommt.

Aus der Sicht zweier sehr verschiedener Disziplinen werden zwei auf den ersten Blick eher disparate Aspekte der Generationenbeziehungen präsentiert. Johann K. Brunner arbeitet anhand eines einfachen aber klar strukturierten ökonomischen Modells einige der wesentlichen Fragen der (noch immer) aktuellen Pensionsdiskussion heraus. Yvonne Schütze referierte einen ihrer bereits früher veröffentlichten Aufsätze zu den Beziehungen zwischen erwachsenen Kindern und ihren alten Eltern. Die Klammer dieser beiden Vorträge bildet der in jüngerer Zeit immer wieder stark in Frage gestellte Generationenvertrag, einerseits in seiner staatlichen Form des Pensionssystems, andererseits in seiner sehr privaten Ausformung des Umgangs zwischen Eltern und erwachsenen Kindern.

Die intensiven, angeregten und engagierten Diskussionen zeigten, dass alle Vorträge beim Publikum auf großes Interesse stießen. Als besonders fruchtbar stellt sich dabei immer die Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Praxis heraus. Letzteres gilt in ganz besonderem Maße für die Arbeitskreise, über die in dieser Materialiensammlung berichtet wird. Zum überwiegenden Teil konnten dabei diesmal Bezüge zu den Plenarvorträgen hergestellt werden.

Mein herzlicher Dank gilt allen, die zum Gelingen der Veranstaltung beigetragen haben, das sind in erster Linie die Vortragenden, sowohl im Plenum als auch in den Arbeitskreisen, den ModeratorInnen und ArbeitskreisleiterInnen, aber auch allen TeilnehmerInnen für Ihre Beiträge zu den Diskussionen.

Namentlich hervorzuheben sind Herr Mag. Rudolf Karl Schipfer und Frau Ilse Barbeck für die ausgezeichnete Vorbereitung und flexible organisatorische Begleitung des Symposiums. Herrn Mag. Schipfer gebührt darüber hinaus Dank für die umsichtige Erstellung der Dokumentation.

Als wichtig und für beide Seiten ertragbringend stellt sich auch immer wieder die bewährte Zusammenarbeit zwischen der Österreichischen Gesellschaft für interdisziplinäre Familienforschung (ÖGIF) und dem Österreichischen Institut für Familienforschung (ÖIF) bei der Konzeption und Durchführung der Tagung heraus. Schließlich möchten wir unseren Dank den Förderern sowohl des Symposiums als auch der Herausgabe der Dokumentation aussprechen, nämlich dem Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie, dem Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten und dem Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr sowie den Bundesländern Niederösterreich, Oberösterreich, Tirol, Salzburg, Vorarlberg und Wien. Ohne diese Unterstützung wäre die wichtige Begegnung zwischen Wissenschaft und Praxis um eine Veranstaltung ärmer, von der alle TeilnehmerInnen stets mit dem Gefühl der Vorfreude auf das nächste Symposium weggehen.

Linz und Wien, im Februar 2000

*Reiner Buchegger
Helmuth Schattovits*

Inhalt

Referate

Familie und Schule

Christiane Spiel & Petra Wagner: Häusliche Belastung der Kinder durch die Schule	7
Volker Krumm: Wie Schüler, Eltern und Lehrer sich gegenseitig erleben und miteinander umgehen	19
Hubert Brenn: Lovetaks – ein Weg des Miteinander in der schulischen Sexualerziehung	31
Lisa Stipsits & Eveline Zehetbauer: Der Stellenwert der Familie in einem integrativen Schulprojekt	37

Generationenbeziehungen – Generationenverhältnisse

Johann K. Brunner: Transfers zwischen den Generationen	51
Yvonne Schütze: Generationenbeziehungen – Erwachsene Kinder und ihre alten Eltern	62

Familie in der Europäischen Union

Sabine Overkämping: Die Behandlung der Kinder- und Familienfragen auf europäischer Ebene	73
Irene Kernthaler, Sylvia Trnka und Helmut Wintersberger: Europäische Beobachtungsstelle für Familienangelegenheiten	81
Martin Spielauer: Die Website der Europäischen Beobachtungsstelle für Familienangelegenheiten	84

Arbeitskreise

AK 1: Familie als Mehrgenerationensystem

Zusammenfassung: V. Gössweiner und Ch. Pfeiffer	85
Statement B. Wiedenhofer: Mikrozensus-Sonderprogramm „Ältere Menschen“ 1998	90
Statement B. M. Schweitzer: Solidarisch handeln – Transferleistungen zwischen Generationen im Wandel begriffen (?)	92

AK 2: Familienalltag und Schule

Zusammenfassung: Sylvia Trnka	94
Statement E. Marktl: Die Bedeutung der Eltern-Lehrer-Kommunikation bei Problemen im Schulalltag	96
Statement M. Dörfler: Beziehungen zwischen Familie und Schule in der Phase der Ablösung von Jugendlichen (14-19jährige SchülerInnen)	98
Statement S. Supper: Kooperation zwischen Familie und Schule in einer multikulturellen Gesellschaft	100

AK 3: Ökonomischer Drei-Generationenvertrag

Zusammenfassung: Martin Oppitz	101
Statement H. Schattovits: Generationenverhältnisse und Dreigenerationenvertrag im Familienpolitischen Kontext	103
Statement K. Wörister: Familienleistungen – Leistungen für Kinder > Eltern > die Familie?	109

AK 4: Familienrhetorik und Medien

Zusammenfassung: Rudolf Karl Schipfer	112
---------------------------------------	-----

Statement I. M. Kernathaler: Familienrhetorik – Ein Reader für den Arbeitskreis des 7. Interdisziplinären Symposiums „Familienforschung“	114
AK 5: Grosseltern- und Enkelbeziehungen	
Zusammenfassung: Gabriele Buchner	125
Statement B. Wehrl-Novotny: Grosseltern als Vermittler zwischen den Generationen	128
AK 6: Schulklima – Schulpatnerschaft	
Zusammenfassung: Rudolf Karl Schipfer	130
Statement I. M. Burtscher: Beobachtungen und Erfahrungen aus fünf Jahren Elternbeiratsarbeit an einem bayrischen Gymnasium	132
Programm	135
Referent/innen und Moderator/innen	136
Teilnehmerliste	137

FAMILIE UND SCHULE

Häusliche Belastung der Kinder durch die Schule

CHRISTIANE SPIEL & PETRA WAGNER¹

Anforderung bzw. Überforderung durch die Schule ist ein Thema, das seit langem aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert wird. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit einem Teilaspekt dieser Anforderung, mit der Arbeitszeit, die Schülerinnen und Schüler zu Hause für die Schule aufwenden. Einleitend wird ein Überblick über bisherige Untersuchungen zu diesem Thema gegeben. Anlass für die von uns durchgeführte Untersuchungsreihe zum Thema Arbeitszeit für die Schule war ein Erlass des Stadtschulrats für Wien für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS), der Maximalzeiten der häuslichen Arbeit festlegt. Wir präsentieren dazu Studienergebnisse aus der Oberstufe der AHS. Ergänzend stellen wir eine in der Volksschule durchgeführte Studie vor. In beiden Altersbereichen werden wir speziell auf Geschlechtsunterschiede eingehen. Da Anforderungen der Schule häufig mit Nachhilfeunterricht bewältigt werden, präsentieren wir abschließend einige deskriptive Daten aus einer aktuellen Studie. Im Schlusskapitel werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert.

1. Arbeitszeit für die Schule

Empirische Studien zum Thema „Arbeitszeit für die Schule“ beschäftigen sich vorwiegend mit Hausaufgaben. Was unter Hausaufgaben verstanden wird, darüber herrscht jedoch keineswegs Einigkeit. Während die meisten Autoren sie eher eng definieren, d. h. auf explizit gestellte (schriftliche) Aufgaben einschränken, fassen einige Autoren den Begriff auch weiter. So versteht z. B. Pakulla (1967) darunter „alle Aufgaben, die sich für den Schüler aus den didaktischen Zielsetzungen des Unterrichts – aus der Aneignung, Erweiterung, Festigung und Wiederholung von Wissen und Können – ergeben und außerhalb der Unterrichtsstunde gelöst werden“ (S. 67). Danach gehören auch solche Aufgaben dazu, die Schülerinnen und Schüler selbst aus dem Unterricht ableiten.

Die zeitliche Dauer von Hausaufgaben und von anderen Arbeiten für die Schule wird vorwiegend mittels retrospektiver Einschätzungen durch Schülerinnen und Schüler, Eltern oder Lehrpersonen erhoben (z. B. Ditton, 1987; Petersen, Reinert & Stephan, 1990; Schmidt, 1984; Wittmann, 1970). Allerdings sind derartig gewonnene Daten wenig vertrauenswürdig. Wie z. B. Haag (1991) zeigen konnte, besteht eine sehr geringe Übereinstimmung zwischen täglichen Protokollen und globalen retrospektiven Einschätzungen, wobei letztere den tatsächlichen Aufwand deutlich überschätzen.

1.1 Ergebnisse bisheriger Studien

Die Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur häuslichen Arbeitszeit für die Schule ergeben im Wesentlichen folgendes Bild, wobei zu berücksichtigen ist, dass in den meisten Studien nach Hausaufgaben (mit unterschiedlichen Definitionen) und nicht nach der generellen Arbeitszeit gefragt wurde:

- In der Grundschule (erste bis vierte Schulstufe) wendet der Großteil der Kinder nach eigenen Angaben zwischen 30 und 120 Minuten pro Tag für die Schule auf (Leidenfrost, 1994; Wittmann, 1970). Nur ein geringer Prozentsatz arbeitet mehr als zwei Stunden.
- In der Sekundarstufe (fünfte bis achte Schulstufe) arbeitet die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler zwischen 30 und 180 Minuten pro Tag für die Schule (Petersen et al., 1990; Vetter, 1983; Wittmann, 1970).

¹ Mag. Petra Wagner, Schulpsychologische Beratungsstelle, St. Pölten Land.

- Während die Angaben der Kinder mit denen ihrer Eltern im Wesentlichen übereinstimmen (Eigler & Krumm, 1972; Holzmüller, 1982), schätzen Lehrpersonen den zeitlichen Aufwand im Allgemeinen niedriger ein (Petersen et al., 1990; Wittmann, 1970).
- Erwartungsgemäß zeigen sich große Unterschiede im Zeitaufwand für die Schule zwischen den Schultypen, d. h. im Gymnasium wird mehr Zeit aufgewendet als in der Hauptschule (z. B. Eder, 1995).
- Übereinstimmend belegen alle Untersuchungen eine sehr große Variabilität in der Arbeitszeit für die Schule (z. B. Eigler & Krumm, 1972), was die Frage nach möglichen Einflussfaktoren aufwirft. Wir werden im folgenden Abschnitt kurz auf bisherige Arbeiten dazu eingehen.

1.2 Einflussfaktoren auf die Arbeitszeit für die Schule

Basierend auf Caroll (1963) und seinem „Modell schulischen Lernens“ wurden eine Reihe von komplexen Modellen zur Vorhersage von Lernerfolg entwickelt, in denen der Lern- bzw. Arbeitszeit ein wesentlicher Stellenwert zukommt (z. B. Anderson, 1982; Harnischfeger & Wiley, 1985; Helmke & Schrader, 1996; siehe auch Wagner & Spiel, 1999), wobei hier häufig zwischen aufgewendeter und benötigter Lernzeit unterschieden wird. Zur Erklärung des Zeitaufwands und damit indirekt des Lernerfolgs werden Schülervariablen und Variablen des schulischen und häuslichen Umfeldes, die wiederum miteinander interagieren können, herangezogen.

Wenn auch diese Metamodelle nicht in ihrer Gesamtheit geprüft werden können, so liefern sie doch einen Bezugsrahmen für die Untersuchung potenzieller Einflussfaktoren. Eine Reihe der angeführten Variablen, wie z. B. Ängstlichkeit (Helmke & Weinert, 1996; Trudewind & Windel, 1991; Schwemmer, 1980), Anstrengungsbereitschaft bzw. -vermeidung (Rollett, 1994), Leistungsmotivation, Anspruchsniveau und Selbstkonzept (Duss, Kramis & Perrez, 1984; Helmke & Weinert, 1996; Trudewind & Windel, 1991) konnten auf Seiten der Schülerinnen und Schüler bereits bestätigt werden. Dies gilt auch für Leistungsdruck, Kontrolle und Unterstützung auf Seiten der Eltern (Duss et al., 1984; Ginsburg & Bronstein, 1993; Petersen et al., 1990; Trudewind & Windel, 1991) und Kontrolle und Leistungsdruck im Lehrerverhalten (z. B. Krug & Rheinberg, 1980). Allerdings standen, wie bereits oben erwähnt, vorwiegend entweder Hausaufgaben (im engeren Sinn) oder das Lernverhalten im Zentrum des Interesses und nicht die Arbeitszeit für die Schule. Anlass für die von uns durchgeführte Untersuchungsreihe zum Thema Arbeitszeit war, wie bereits einleitend erwähnt, ein Erlass des Wiener Stadtschulrats (1993), in dem Maximalzeiten dafür festgelegt wurden.

2. Maximalzeiten der häuslichen Arbeit für die Schule – Erlass des Stadtschulrats für Wien

Im Jahre 1993 wurden von der Wiener Schulbehörde (Stadtschulrat für Wien, 1993) unter der Maxime, dass „die pädagogisch unverzichtbare Phase des Wiederholens von Wissensinhalten, des Übens und Anwendens“ (S. 1) nicht in die häusliche Arbeit ausgelagert werden sollte, in einem Erlass die Maximalzeiten der häuslichen Arbeit für die Schule festgelegt. Danach sollten

- in der fünften und sechsten Schulstufe maximal 60 Minuten pro Tag zu Hause für die Schule gearbeitet werden (= 5 Stunden pro Woche),
- in der siebenten und achten Schulstufe maximal 75 Minuten pro Tag (= $6 \frac{1}{4}$ Stunden pro Woche) und
- in der neunten bis zwölften Schulstufe maximal 90 Minuten pro Tag (= $7 \frac{1}{2}$ Stunden pro Woche).

Die Wochenzeiten ergeben sich daraus, dass die Arbeitszeit laut Erlass auf Montag bis Freitag aufgeteilt werden soll, Samstag und Sonntag dagegen arbeitsfrei sein sollen.

Ausgehend von diesem Erlass führten wir eine Reihe von Studien durch, die sich primär mit der Arbeitszeit für die Schule im Vergleich zu den Vorgaben der Schulbehörde beschäftigten, darüber hinaus jedoch eine Reihe potenzieller Determinanten (=Einflussfaktoren) der Arbeitszeit untersuchten.

3. Studienreihe zur Arbeitszeit für die Schule

Aus der Studienreihe zur häuslichen Arbeitszeit für die Schule werden wir in dieser Arbeit Daten aus den ersten vier Erhebungen vorstellen. Während in Studie 1 deskriptive Basisinformationen über die Arbeitszeit erhoben und der Einsatz eines „Tagebuchs“ als Erhebungsinstrument geprüft wurde, haben wir in den folgenden drei Studien zusätzlich eine Reihe potenzieller Determinanten der Arbeitszeit mituntersucht.

Konkret haben wir folgende Fragenbereiche analysiert:

- Ausmaß der häuslichen Arbeitszeit für die Schule differenziert nach verschiedenen Aufgabenstellungen bzw. Aktivitäten
- Zeitliche Aufteilung der Arbeitszeit über die Woche
- Zusammenhang zwischen Zeitaufwand und Schulnoten
- Zusammenhänge zwischen Zeitaufwand und potentiellen Einflussfaktoren (Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler, Leistungsdruck von Schule und Eltern)

Aufgrund der massiven Geschlechtsunterschiede in der Arbeitszeit haben wir zusätzlich Mädchen und Knaben in den erhobenen Einflussfaktoren verglichen.

Im Folgenden stellen wir die Erhebungsinstrumente vor und beschreiben kurz die Stichprobe. Die Ergebnisse der Analysen präsentieren wir zusammenfassend und nicht getrennt nach den vier Studien. Danach gehen wir auf eine ergänzend im Grundschulalter durchgeführte Untersuchung über Zeitaufwand im Zusammenhang mit Angst ein. Die Ergebnisse zum Nachhilfeunterricht schließen den empirischen Teil der Arbeit ab.

3.1 Erhebungsinstrumente

Da retrospektive globale Ratings einerseits zu Überschätzungen führen und andererseits nur geringe ökologische Validität besitzen (Haag, 1991), verwendeten wir zur Erhebung der häuslichen Arbeitszeit eine Art Tagebuch (vgl. Vetter, 1983). Die Schülerinnen und Schüler bekamen ein Heft mit nach Hause, in das sie täglich über eine Woche hindurch eintragen sollten, wieviel Zeit sie für folgende schulbezogene häusliche Aktivitäten – getrennt nach Schularbeits- und Nebenfächer – aufwenden (für eine detaillierte Darstellung siehe Wagner & Spiel, 1999):

- Hausaufgaben
- Wiederholung des aktuellen Stoffes
- Lernen für Schularbeiten und Tests
- Vorbereitung von Referaten

Zusätzlich erhoben wir die Schulnoten. In den Studien 2, 3 und 4 untersuchten wir, basierend auf den Modellen zur Vorhersage des Lernerfolgs, auch eine Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler, die – basierend auf den Ergebnissen früherer Untersuchungen – als Determinanten der Arbeitszeit anzunehmen sind. Sämtliche dieser Variablen wurden über Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler erhoben.

- Prüfungsangst (Skala aus dem Angstfragebogen von Wieczerkowski, Nickel, Janowski, Fittkau & Rauer, 1979)
- Schulisches Selbstkonzept (aus den Selbstkonzeptskalen von Harter, 1985; in der Fassung von Asendorpf & van Aken, 1993)
- Anspruchsniveau (=selbstgesetzter Leistungsdruck; siehe Wagner, Spiel & Sirsch, 1995)
- Arbeitsverhalten differenziert in Konzentration, Arbeitsgenauigkeit, Arbeitstempo und Ausdauer (Spiel, 1996c)

Ergänzend erhoben wir ebenfalls aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler

- Leistungsdruck der Eltern (Sirsch, Spiel & Wagner, 1995)
- Schulischen Leistungsdruck (Sirsch et al., 1995)².

3.2 Zusammensetzung der Stichprobe und Datenerhebung

Bei der Datenerhebung beschränkten wir uns auf eine Schulstufe und einen Schultyp. Grund dafür war, dass, wie frühere Untersuchungen gezeigt hatten, große Unterschiede in der Arbeitszeit für die Schule zu erwarten waren und wir primär an Persönlichkeitsmerkmalen etc. als Einflussfaktoren interessiert waren und weniger an Alter und Schultyp. Insgesamt teilten wir in den vier Studien in 19 Klassen (12 verschiedene AHS) der 10. Schulstufe 395 Tagebücher aus. Die Stichprobe war im Mittel 15.7 Jahre alt (Standardabweichung 0.7 Jahre).

Die Erhebungen wurden jeweils in einer durchschnittlichen Schulwoche, d. h. ohne Feiertage und nicht unmittelbar vor oder nach Ferien durchgeführt. Aufgrund der relativ aufwendigen Datenerhebung über eine Woche bekamen wir jedoch nicht alle Tagebücher zurück. Zur Auswertung lagen uns schließlich 236 vollständig ausgefüllte Tagebücher vor. Eine detaillierte Aufstellung der Stichprobe befindet sich in Tabelle 1.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe

	AHS	Klassen	Ausgegebene Fragebögen	Ausgefülltes Tagebuch		
				Gesamt	Mädchen	Knaben
Gesamt	12	19	395	236	133	103
Studie 1	3	4	98	63	31	32
Studie 2	3	5	86	72	35	37
Studie 3	3	5	107	34	20	14
Studie 4	3	5	104	67	47	20

3.3 Untersuchungsergebnisse

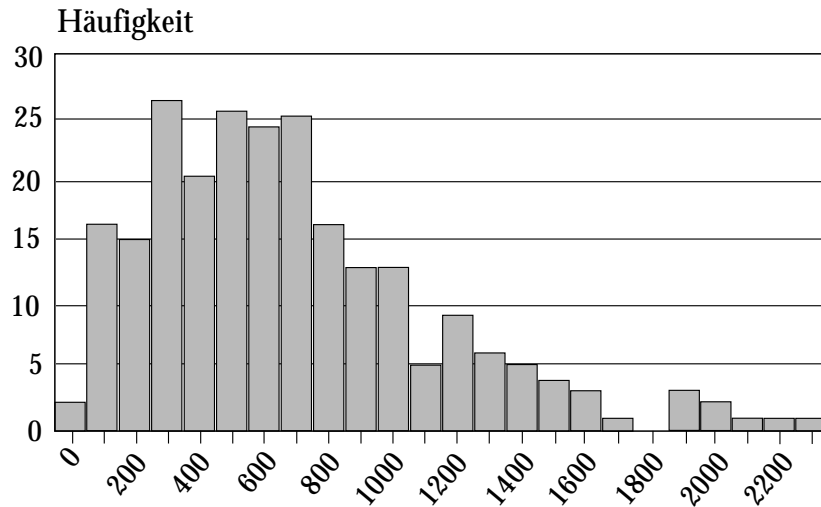
Entsprechend der Fragenbereiche stellen wir zuerst die Ergebnisse hinsichtlich der häuslichen Arbeitszeit für die Schule dar, dann gehen wir auf die Effekte der Einflussfaktoren ein und abschließend auf Geschlechtsunterschiede in diesen Einflussfaktoren.

3.3.1 Häusliche Arbeitszeit für die Schule

Im Mittel wenden die Schüler und Schülerinnen 684,5 Minuten (= 11 Stunden 27 Minuten) an häuslicher Arbeitszeit für die Schule mit einer Standardabweichung (s) von 449,45 Minuten auf. Das ist ganz deutlich (und auch statistisch signifikant) mehr als die vom Stadtschulrat vorgesehenen 450 Minuten (= 7 Stunden 30 Minuten). Wie Abbildung 1 zeigt, liegt eine sehr hohe Variabilität vor. Die Verteilung des Zeitaufwandes ist schief mit Extremwerten von keinem Zeitaufwand bis zu 2320 Minuten (= 38 Stunden 40 Minuten) pro Woche. Letzteres bedeutet inklusive des Schulunterrichts eine Wochenarbeitszeit von etwa 70 Stunden.

² Die Skalen Anspruchsniveau, Arbeitsverhalten, Leistungsdruck der Eltern und Schulischer Leistungsdruck wurden im Rahmen der Wiener Entwicklungsstudie (WES) erstellt (Spiel, 1996a, 1996b).

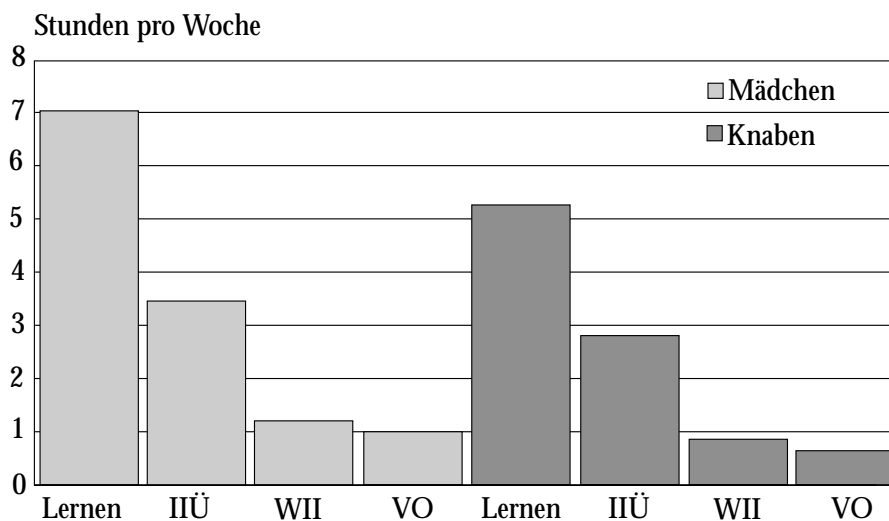
Abbildung 1: Arbeitszeit für die Schule pro Woche in Minuten



Wie die Analysen zeigten, bestehen drastische Geschlechtsunterschiede in der Arbeitszeit für die Schule ($t = 3.27$; $df = 234$; $p = .001$). Mädchen arbeiten durchschnittlich 766.88 Minuten pro Woche für die Schule ($s = 428.86$), Knaben dagegen nur 587.09 Minuten ($s = 455.08$). Doch auch ihre Arbeitszeit liegt noch signifikant über der in der Verordnung vorgesehenen. Erwartungsgemäß wird für Schularbeitsfächer mehr gearbeitet als für Nebenfächer, wobei Geschlechtsunterschiede für beide Bereiche bestehen. Mädchen arbeiten für Hauptfächer im Mittel 613.17 Minuten ($s = 401.64$) in der Woche, Knaben 481.80 Minuten ($s = 405.99$; $t = 2.48$, $df = 234$, $p = .014$); der Zeitaufwand für Nebenfächer liegt bei Mädchen im Mittel bei 153.71 Minuten ($s = 159.33$), bei Knaben bei 96.29 Minuten ($s = 133.03$; $t = 3.01$, $df = 234$, $p = .003$).

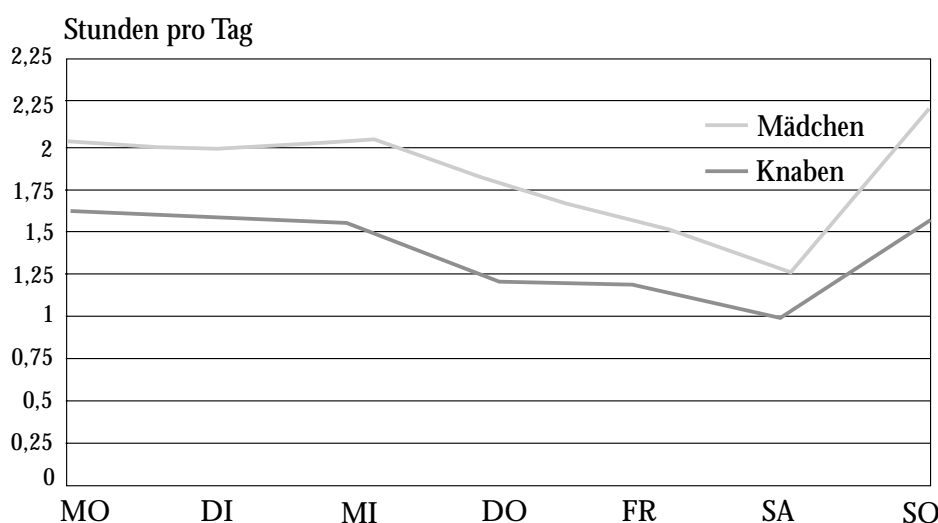
Nach diesen globalen Analysen gingen wir der Frage nach, in welchem Verhältnis die Gesamtarbeitszeit auf verschiedene Aktivitäten aufgeteilt wird. Aufgrund der massiven Geschlechtsunterschiede führten wir diese Analyse getrennt für Schülerinnen und Schüler durch. Wie Abbildung 2 zeigt, wird die meiste Zeit in das Lernen für Schularbeiten und Tests investiert, gefolgt von Hausaufgaben. Am wenigsten Zeit wenden die Befragten für die Vorbereitung von Referaten auf. Dieses Muster der Zeitaufteilung gilt für beide Geschlechter.

Abbildung 2: Arbeitszeit in Abhängigkeit von der Art der Tätigkeit



Die nächste Frage, die uns interessierte, betraf die Aufteilung der Arbeitszeit über die Woche. Trotz der Vorgaben des Stadtschulrats von 90 Minuten pro Tag war nicht davon auszugehen, dass eine Gleichverteilung vorliegt. Die Ergebnisse zeigten einen charakteristischen Wochenverlauf, der auch – mit gewissen Schwankungen – in den einzelnen Klassen repliziert werden konnte. Danach wird am Beginn der Woche am meisten gelernt. Es folgt ein Abfall, der seinen Tiefstand am Samstag erreicht. Am Sonntag wird dagegen wieder sehr viel gelernt; von den Mädchen sogar am meisten von allen Wochentagen (siehe Abbildung 3). Abgesehen von den Niveauunterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern zeigen sich für beide Geschlechter die gleichen Verlaufsmuster.

Abbildung 3: Verteilung der Arbeitszeit über die Woche



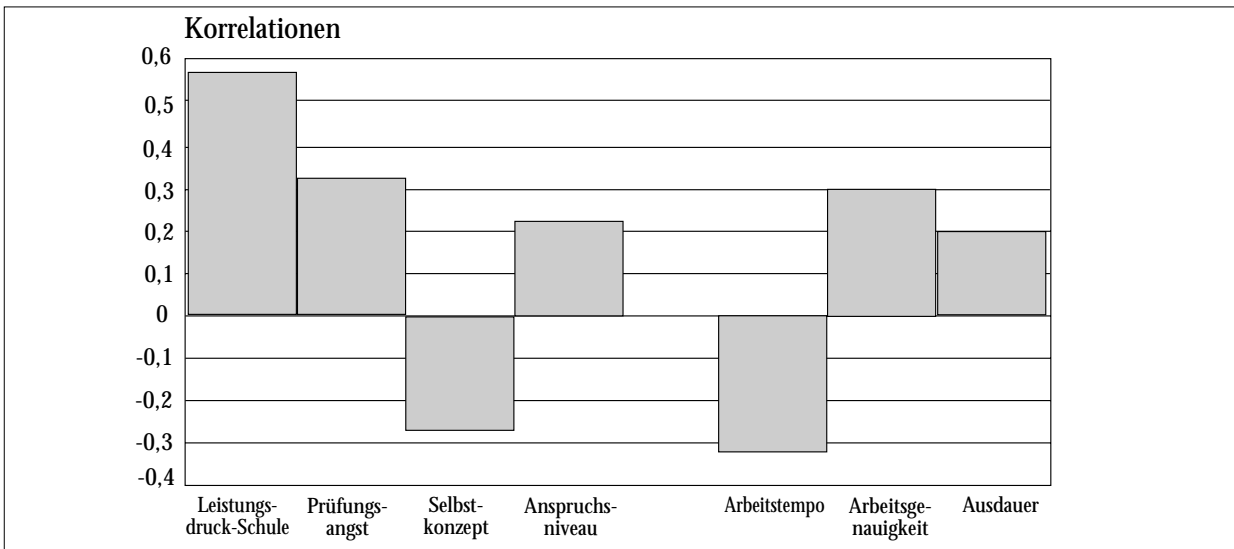
3.3.2 Zusammenhänge von Arbeitszeit mit Schulnoten und den erhobenen Einflussfaktoren

In der Gesamtstichprobe bestand keine Korrelation zwischen Arbeitszeit und Schulnoten ($r = -.01$). Die für beide Geschlechter getrennte Berechnung ergab ebenfalls extrem niedrige Werte, die zur Varianzaufklärung so gut wie keinen Beitrag leisten (Knaben: $r = .15$; Mädchen: $r = -.09$).

Die Zusammenhänge der häuslichen Arbeitszeit für die Schule mit den Persönlichkeitsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler und dem elterlichen und schulischen Leistungsdruck sind in Abbildung 4 dargestellt. Als wichtigster Einflussfaktor auf die Arbeitszeit zeigte sich der subjektiv erlebte schulische Leistungsdruck. Schülerinnen und Schüler wenden zu Hause umso mehr Zeit für die Schule auf, je höher der schulische Leistungsdruck ist ($r = .56$). Weitere statistisch bedeutsame Zusammenhänge mit Arbeitszeit bestehen für Prüfungsangst (je höher desto mehr Zeitaufwand), Selbstkonzept (je niedriger, desto mehr Zeitaufwand) und eigenem Anspruchsniveau (je höher, desto mehr Zeitaufwand). Zusätzlich haben verschiedene Aspekte des Arbeitsverhaltens einen Einfluss auf die Arbeitszeit. Schülerinnen und Schüler arbeiten umso mehr für die Schule, je langsamer ihr Arbeitstempo ist und je höher Arbeitsgenauigkeit und Ausdauer sind (siehe Abbildung 4³).

³ Die Darstellung der Korrelationen zwischen Arbeitsverhalten und Arbeitszeit in Abbildung 4 ist etwas abgerückt von den Korrelationen zwischen Arbeitszeit und den anderen Einflussfaktoren, da die Ergebnisse aus zwei verschiedenen Studien stammen.

Abbildung 4: Zusammenhänge zwischen Arbeitszeit und Einflussfaktoren

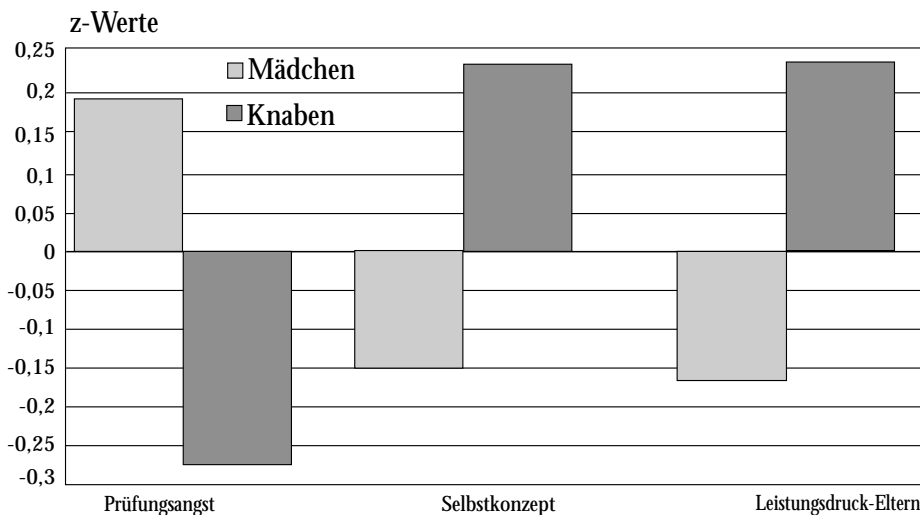


Wie bereits weiter oben angeführt, haben uns die beobachteten großen Geschlechtsunterschiede in der Arbeitszeit dazu angeregt zu prüfen, ob auch in den Einflussfaktoren – d. h. in den Persönlichkeitsmerkmalen und dem schulischen und elterlichen Leistungsdruck – Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern bestehen.

3.3.3 Geschlechtsunterschiede in den Einflussfaktoren

Zur Prüfung der Geschlechtsunterschiede führten wir Mittelwertsvergleiche in allen untersuchten Einflussfaktoren durch.⁴ Die Ergebnisse dieser Analysen sind durchaus im Einklang mit bisherigen Literaturbefunden. Es zeigten sich Geschlechtsunterschiede in drei Variablen (siehe Abbildung 5).⁵ Weibliche Jugendliche haben danach eine deutlich höhere Prüfungsangst ($t = 2.81$; $df = 134$; $p = .006$) und ein niedrigeres schulisches Selbstkonzept als männliche Jugendliche ($t = 2.12$; $df = 131$; $p = .036$). Die Eltern üben (aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler) mehr Leistungsdruck auf Söhne aus als auf Töchter ($t = 2.30$, $df = 135$; $p = .023$).

Abbildung 5: Geschlechtsunterschiede in den Einflussfaktoren



⁴ Da die Daten zum Teil aus unterschiedlichen Studien stammen, konnten wir keine multivariaten Analysen durchführen.

⁵ Da die Skalen unterschiedlich viele Items enthalten, haben wir, um eine direkte Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen, für alle Variablen z-Transformationen durchgeführt.

Da alle hier beschriebenen Ergebnisse ausschließlich auf Daten aus der 10. Schulstufe basieren, stellte sich die Frage, ob ähnliche Ergebnisse auch bei jüngeren Schülerinnen und Schülern beobachtet werden können. Dazu liegen Angaben aus der Diplomarbeit von Fellner (1998) vor.

4. Arbeitszeit und Leistungsangst in der Volksschule

Fellner (1998) erhob in ihrer Untersuchung Daten von 59 Knaben und 63 Mädchen aus sechs Klassen der dritten Grundschulklasse. Die häusliche Arbeitszeit der Kinder für die Schule erfasste Fellner altersentsprechend mittels eines Zeitstreifens ebenfalls über eine Woche. Anhand vorgegebener Zehn-Minuten-Blöcke kreuzten die Kinder an, wie lange sie pro Tag für die Schule arbeiteten. Zusätzlich wurde den Kindern ein Angstfragebogen vorgelegt, da angenommen wurde, dass – analog den Ergebnissen in der AHS – Kinder mit höherer Angst mehr Zeit für die Schule aufwenden bzw. hier Geschlechtsunterschiede bestehen. Zur Erfassung von Angst entwickelte Fellner, basierend auf dem Konzept von Rost und Schermer (1989), einen Angstfragebogen, mit dem Angstausslösung, Angsterscheinungsweisen und Angstverarbeitung erfasst wurden.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Schülerinnen und Schüler der dritten Schulstufe im Mittel 243 Minuten (= 4 Stunden 3 Minuten) wöchentlich für die Schule arbeiten. Die Angaben entsprechen den Ergebnissen früherer Studien. (Vorgaben des Stadtschulrats liegen für diese Altersgruppe nicht vor.) Im Gegensatz zu oben beschriebenen Ergebnissen zeigten sich jedoch keine Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen, d. h. sie arbeiten im Mittel gleich viel zu Hause für die Schule. Die Verteilung der Arbeitszeit über die Woche zeigte ebenfalls einen Gipfel im ersten Teil der Woche und einen Abfall zum Wochenende hin, jedoch ohne Anstieg am Sonntag. Dies ist zum Teil sicher auch dadurch bedingt, dass in dieser Schulstufe der Samstag unterrichtsfrei ist.

Entgegen den Erwartungen zeigten sich in der Studie von Fellner (1998) keine Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Angstaspekten und der Arbeitszeit für die Schule. Die Geschlechtsunterschiede hinsichtlich Angst konnten jedoch bestätigt werden. Die Unterschiede in der Angstausslösung liegen daran, dass bei Mädchen häufiger wissensbezogene Angst auftritt als bei Knaben ($F(1;120) = 5.024$, $p = .027$), während in der sozialbezogenen Angst keine Unterschiede bestehen. Weiters manifestiert sich die Angst bei Mädchen eher emotional als bei Knaben („Mir ist zum Weinen zumute“; $F(1;120) = 12.651$; $p = .001$). Hinsichtlich Angstverarbeitung tendieren Mädchen eher dazu, Angst durch Ablenkung und Beruhigung („Ich denke an etwas anderes“) zu unterdrücken als Knaben ($F(1;120) = 5.06$; $p = .026$). In den anderen Angstverarbeitungsstrategien – Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeitsverhalten, Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln, Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation – gab es keine Geschlechtsunterschiede.

Der dritte Teil der hier vorgestellten Analysen bezieht sich auf einen Aspekt der Arbeitszeit für die Schule, der quasi einen „Link“ zwischen Familie und Schule darstellt, nämlich auf die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei dieser Arbeit, konkret auf den Nachhilfeunterricht.

5. Nachhilfeunterricht in der fünften bis zur elften Schulstufe

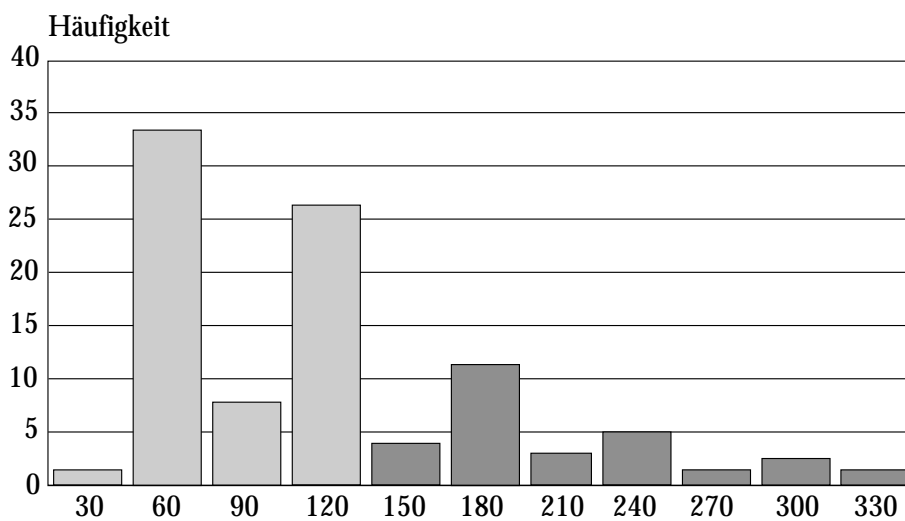
Nach dem Schulunterrichtsgesetz sind Hausübungen so vorzubereiten, „daß sie von den Schülern ohne fremde Hilfe anderer durchgeführt werden können“ (Doralt, 1993; S. 45). Im Erlass des Stadtschulrats für Wien (1993) wird sogar explizit darauf hingewiesen, dass die Phase des Wiederholens und Festigens in der Schule stattfinden soll und nicht in die häusliche Arbeit ausgelagert werden soll. Obwohl auch eine Reihe von Wissenschaftlern (z. B. Drewelow, Hess, Rausch, Weck & Witzlack, 1988; für eine Zusammenstellung siehe Oswald-Ulreich, 1995) argumentieren, dass Kinder möglichst früh ihre Hausaufgaben selbstständig machen sollen, sieht die Realität jedoch anders aus. Nur wenige Eltern helfen ihren Kindern nicht bei den Hausaufgaben, wobei jedoch die Hauptlast von den Müttern getragen wird (siehe Oswald-Ulreich, 1995). Der Rückgang der Unterstützung durch die Eltern in den letzten Jahren bzw. die Beschränkung auf die formale Kontrolle der Hausaufgaben ist vor allem darauf zurückzuführen, dass Eltern durch die geänderten Anforderungen der Schule oft überfordert sind (Petersen et al., 1990; Wittmann, 1983). Diese Überforde-

zung dürfte mit ein Grund sein für die Verlagerung der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler auf außerfamiliären bezahlten Nachhilfeunterricht.

Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse zum Nachhilfeunterricht stammen aus einer aktuellen Studie an 492 Schülerinnen und Schülern (32% weiblich, 68% männlich). Um eine möglichst repräsentative Stichprobe zu ziehen, wurden die Daten in mehreren Bundesländern (Schwerpunkte: Wien und Steiermark) an einzeln gezogenen Versuchspersonen (d. h. es wurden keine klassenweisen Erhebungen durchgeführt) aus der 5. bis zur 11. Schulstufe erhoben.

103 Schülerinnen und Schüler (20.9%) gaben an, regelmäßig Nachhilfeunterricht zu erhalten. Wie Abbildung 6 zeigt, schwankt das Aumaß des Nachhilfeunterrichts pro Woche beträchtlich. Während die Mehrheit entweder eine oder zwei Stunden Nachhilfe bekommt (der Median liegt bei 2 Stunden), liegen die Extremwerte bei einer halben Stunde bzw. bei fünfeneinhalb Stunden.

Abbildung 6: Nachhilfeunterricht pro Woche in Minuten



Eine Frage, die sich in diesem Zusammenhang aufdrängt, lautet, ob das Erhalten von Nachhilfeunterricht von soziodemografischen Variablen abhängt. Es ist eine plausible und auch in Medien immer wieder vertretene Annahme, dass Eltern mit höherer Bildung und höherem Einkommen ihre Kinder eher mit Nachhilfeunterricht unterstützen lassen als Eltern mit niedrigem Einkommen bzw. niedriger Schulbildung. Die Ergebnisse unserer Analysen widersprechen jedoch diesem Klischee. Die Gruppe der Jugendlichen, die Nachhilfe erhielt, unterschied sich von den Jugendlichen, die keinen Nachhilfeunterricht bekamen, weder hinsichtlich Schultyp (Hauptschule versus AHS), noch hinsichtlich Schulstufe, Ausbildung der Eltern und finanzieller Lage der Familie. Wir beobachteten jedoch wieder Geschlechtsunterschiede – Mädchen bekommen häufiger Nachhilfe als Knaben ($\chi^2 = 6.136$, $df = 1$, $p = .013$) – und Unterschiede in Abhängigkeit vom Wohnort (Großstadt, Kleinstadt, ländliche Gemeinde). Schülerinnen und Schüler aus Großstädten erhalten eher Nachhilfe als solche aus ländlichen Gemeinden ($\chi^2 = 11.825$, $df = 2$, $p = .003$). Einzig letztere Ergebnisse waren hypothesenkonform.

6. Zusammenfassung und Diskussion

Hauptintention der hier vorgestellten Studien war es, möglichst zuverlässig die Arbeitszeit, die Schülerinnen und Schüler zu Hause für die Schule aufwenden, zu erfassen und mit den Vorgaben der Schulbehörde zu vergleichen. Die von uns durchgeführte Erhebung der Arbeitszeit mittels eines Tagebuchs stellt zwar eine aufwendige, jedoch ökologisch valide Methode mit deutlich höherer Zuverlässigkeit als retrospektive Einschätzungen dar.

Die Ergebnisse zeigten (im Einklang mit früheren Studien, siehe Wagner & Spiel, 1999), dass die im Erlass des Wiener Stadtschulrats (1993) festgelegten Zeiten massiv überschritten werden, wobei die Arbeitszeit vorwiegend in Schularbeitsfächer investiert wird. Entgegen der Intention dieser Verordnung, wonach das Wochenende arbeitsfrei sein soll, gilt dies höchstens für den Samstag. Am Sonntag wird dagegen extrem viel gelernt, was z. T. sicherlich durch den Aufschub von manchen Aufgaben zu erklären ist. Generell zeigt die Aufteilung der Arbeitszeit über die Woche einen typischen Verlauf mit einem Gipfel am Beginn der Woche, einem langsamen Abfall zum Samstag hin und wieder einen Anstieg am Sonntag.

Die Beobachtung, dass für Hausaufgaben deutlich weniger Zeit aufgewendet wird als für Lernen für Schularbeiten und Tests, wirft die Frage nach dem Stellenwert von Hausaufgaben auf, die ja eigentlich der Übung und Festigung des Stoffes dienen sollten. Hier sind dringend weitere Studien erforderlich. Dass zwischen Schulnoten und Arbeitszeit kein Zusammenhang besteht, ist sehr plausibel, da es sowohl gute Schülerinnen und Schüler gibt, die lange arbeiten, als auch solche, die zu Hause nur wenig Zeit für die Schule aufwenden.

Bemerkenswert sind die deutlichen Geschlechtsunterschiede in der Arbeitszeit. In Übereinstimmung mit Ergebnissen früherer Studien (z. B. Eigler & Krumm, 1972) wenden Mädchen deutlich mehr Zeit zu Hause für die Schule auf als Knaben. Die Unterschiede sind jedoch nur quantitativer und nicht qualitativer Art, d. h. Knaben und Mädchen teilen die Arbeitszeit in gleicher Weise auf die verschiedenen Aktivitäten auf (Lernen, Hausaufgaben, etc.) und auch die Wochenverteilungen der Arbeitszeit zeigen ähnliche Muster.

Eine gewisse Erklärung für die unterschiedlichen Arbeitszeiten von Knaben und Mädchen liefern die Geschlechtsunterschiede in den untersuchten Einflussfaktoren, wonach Mädchen höhere Prüfungsangst bei gleichzeitig niedrigerem schulischen Selbstkonzept zeigen (derartige Geschlechtsunterschiede wurden bereits vielfach beobachtet; siehe die Zusammenschau bei Spiel & Sirsch, 1999), auf Knaben dagegen ein höherer Leistungsdruck durch die Eltern ausgeübt wird. Wenn man diese Einflussfaktoren statistisch konstant hält, verschwindet der Unterschied in der Arbeitszeit für die Schule zwischen den Geschlechtern. Man könnte also vorsichtig interpretieren, dass Mädchen ihre höhere Prüfungsangst und ihr niedrigeres Selbstkonzept durch mehr Arbeit kompensieren.

Interessant ist, dass die Unterschiede hinsichtlich Ängsten bereits in der Grundschule bestehen (siehe Studie von Fellner, 1998), nicht jedoch Unterschiede in der Arbeitszeit. Hier sind noch ergänzende Studien erforderlich, in denen mehrere Schulstufen einbezogen werden. Auch die Ergebnisse hinsichtlich Nachhilfeunterricht, d. h. dass Mädchen häufiger Nachhilfe erhalten als Knaben, passen zu diesem Gesamtbild. Auch die Nachhilfe kann der Kompensation von Prüfungsangst und einem niedrigen schulischen Selbstkonzept dienen. Insgesamt werfen somit die Ergebnisse dieser Studien eine Reihe weiterer Fragen auf, mit denen wir uns anhand neuer Datensätze auseinandersetzen wollen.

Literatur

- Anderson, C.S. (1982): The search for school climate: A review of the research. In: *Review of Educational Research*, 52. S. 368-420.
- Asendorpf, J. B. & van Aken, M. A. G. (1993): Deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25. S. 64-86.
- Carroll, J.B. (1963): A model of school learning. In: *Teacher College Record*, 64. S. 723-733.
- Ditton, H. (1987): *Familie und Schule als Bereiche des kindlichen Lebensraums: Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Doralt, W. (1993). *Schulunterrichtsgesetz*. Wien: Orac.
- Duss, B. u.a. (1984): Leistungsmotivation von Schülern und elterliches Bekräftigungsverhalten beim Hausaufgabenmachen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 31. S. 256-262.
- Drewelow, H. u. a. (1988): *Hausaufgaben, Sprache, Zensuren. Neue Ratschläge für Lehrer*. Köln: Aulis-Verlag Deubner.

- Eder, F. (1995). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. *Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten* 8. Innsbruck / Wien: StudienVerlag.
- Eigler, G. & Krumm, V. (1972). Zur Problematik der Hausaufgaben. Weinheim: Beltz.
- Fellner, G. (1998). Hausaufgaben. Eine Studie über Streß, Angst und subjektives Wohlbefinden von Grundschüler/innen. Graz: Universität, Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Ginsburg, G. S. & Bronstein, P. (1993): Family factors related to children's intrinsic / extrinsic motivational orientation and academic performance. In: *Child Development*, 64. S. 1461-1474.
- Haag, L. (1991). Hausaufgaben am Gymnasium. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Harnischfeger, A. & Wiley, D. E. (1985). Origins of active learning time. In: Fisher, C.W. & Berlinger, D.C. (Hrsg.): *Perspectives on instructional time*. New York: Longman. S. 133-156.
- Harter, S. (1985). Manual for the self-perception profile for children (Revision of the perceived competence scale for children). Denver, CO: University of Denver.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1996). Kognitive und motivationale Bedingungen des Studierverhaltens: Zur Rolle der Lernzeit. In: Lompscher, J. & Mandl, H. (Hrsg.): *Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* Bern: Hans Huber. S. 39-53.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1996): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Psychologie der Schule und des Unterrichts*. Göttingen: Hogrefe. S. 71-176.
- Holzmüller, H. (1982): Kritik der betroffenen Eltern: Belastung durch Hausaufgaben. In: Beisenherz, H. u. a. (Hrsg.): *Schule in der Kritik der Betroffenen*. München: Juventa. S. 128-185.
- Krug, S. & Rheinberg, F. (1980): Erwartungswidrige Schulleistung im Entwicklungsverlauf und ihre Ursachen: Ein überholtes Konstrukt in neuer Sicht. In: Heckhausen, H. (Hrsg.): *Fähigkeit und Motivation in erwartungswidriger Schulleistung*. Göttingen: Hogrefe. S. 53-105.
- Leidenfrost, R. (1994). Hausaufgaben statt Hausübungen: Problematik einer praxisrelevanten Hausaufgabengestaltung. Wien: Universität, Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Oswald-Ulreich, P. S. (1995): Hausübungen und Hausaufgaben. Eine Bestandsaufnahme aus der Sicht von Eltern, Schülern und Lehrern. Wien: Universität, Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Pakulla, R. (1967): Hausaufgaben – Empfehlungen für Lehrer und Erzieher. Netzschkau: VEB Buch.
- Petersen, J. u. a. (1990): Betrifft: Hausaufgaben: Ein Überblick über die didaktische Diskussion für Elternhaus und Schule. Band 16 der Schriftenreihe „Erziehungskonzeptionen und Praxis“. Frankfurt: Peter Lang.
- Rollett, B. (1994): Anstrengungsvermeidung in Schule und Beruf. In G. Gittler, u. a. (Hrsg.): *Die Seele ist ein weites Land. Aktuelle Forschung am Wiener Institut für Psychologie*. Wien: WUV-Universitätsverlag. S. 81-92.
- Rost, D. H. & Schermer, F. J. (1989): Diagnostik des Leistungsangsterlebens. In: *Diagnostica*, 35. S. 287-314.
- Schmidt, H. J. (1984): Hausaufgaben in der Grundschule. Lüneburg: Klaus Neubauer.
- Schwemmer, H. (1980): Was Hausaufgaben anrichten: Von der Fragwürdigkeit eines durch Jahrhunderte verewigten Tabus in der Hausaufgabenschule unserer Zeit. Paderborn: Ferdinand Schönigh.
- Sirsch, U. u. a. (1995). Leistungsdruck aus der Sicht von Eltern und Kindern. In: *Zeitschrift der Österreichischen Schulpsychologie-Bildungsberatung*, 1. S. 20-25.
- Spiel, C. (1996a). Long-term effects of minor biological and psychosocial risks on cognitive competence, school achievement, and personality traits. In: Harel S. & Shonkoff, J. P. (Hrsg.): *Early childhood intervention and family support programs: Accomplishments and challenges*. Jerusalem: JDC – Brookdale Institute of Gerontology and Human Development. S. 223-242.
- Spiel, C. (1996b): Effekte leichter biologischer und leichter sozialer Risiken auf Leistungsverhalten im Schulalter – Ergebnisse der Wiener Entwicklungsstudie (WES). In: C. Spiel u. a. (Hrsg.): *Motivation und Lernen aus Perspektive lebenslanger Entwicklung*. Münster: Waxmann. S. 41-59.
- Spiel, C. (1996c): Verhalten bei Leistungsanforderung: Aufgabenzuwendung, Aktivitätsniveau und Sozialverhalten – Eine Revision des Beiblatts „Arbeitshaltungen“ des AID. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 17. S. 48-55.
- Spiel, C. & Sirsch, U.: Denk- und Gefühlswelt des Schulkindes. In: Zapotoczky H. G. & Fischhof, P. (Hrsg.): *Psychiatrie der Lebensabschnitte – ein Kompendium*. Berlin: Springer (in Druck).
- Stadtschulrat für Wien (1993): Wiederholen und Üben im Unterricht; Hausübungen. Erlaß Reg. Nr. II 230.

- Trudewind, C. & Windel, A. (1991): Elterliche Einflußnahme auf die kindliche Kompetenzentwicklung: Schulleistungseffekte und ihre motivationale Vermittlung. In: Pekrun, R. & Fend, H. (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Ferdinand Enke. S. 131-148.
- Vetter, W. (1983): Hausaufgaben und Freizeit von Gymnasiasten: Bericht über eine Erhebung des Staatsinstituts für Schulpädagogik in München. In: Die Schulfamilie: Zeitschrift für Elternhaus und Gymnasium, 32. S. 164-171.
- Wagner, P. & Spiel, C. (1999). Arbeitszeit für die Schule – zu Variabilität und Determinanten. In: Empirische Pädagogik (in Druck).
- Wagner, P. u. a. (1995): Die Wahrnehmung elterlicher Kontrolle im Schulbereich aus der Sicht von Eltern und Kindern. In: Zeitschrift der Österreichischen Schulpsychologie-Bildungsberatung, 1. S. 14-19.
- Wieczerkowski, W. u. a. (1979): Angstfragebogen für Schüler. Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation. Göttingen: Hogrefe.
- Wittmann, B. (1970). Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Neuwied: Luchterhand.
- Wittmann, B. (1983). Hausaufgaben in der Unterrichtsforschung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 35(10). S. 480-483.

Wie Schüler, Eltern und Lehrer sich gegenseitig erleben und miteinander umgehen

VOLKER KRUMM

Als ich daranging, meinen Vortrag zu konzipieren, entdeckte ich schnell, dass das angekündigte Thema viel zu groß ist, um in einer Stunde behandelt zu werden. Ich musste mich beschränken und ich beschränke mich auf *Probleme*, die Schüler, Eltern und Lehrer miteinander erleben: Ich spreche also nur über *Störungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung*, *Störungen in der Eltern-Schüler-Beziehung* und *Störungen in der Lehrer-Eltern-Beziehung* und selbst hierbei muss ich mich noch auf *ausgewählte* Störungen konzentrieren.

Ich will aber vorab feststellen: Die Beziehungen zwischen den drei Akteuren sind viel häufiger gut als schlecht. Die meisten Schüler gehen zwar nicht gerade mit Begeisterung in die Schule, aber auch nicht wirklich ungern. Die Mehrzahl hat ein gutes Verhältnis zu den meisten ihrer Lehrer (Eder, 1995). Die Mehrzahl der Eltern, etwa 75%, ist alles in allem mit der Schule und damit mit den Lehrern ihrer Kinder zumindest „zufrieden“ (IFES, 1992; Svecnik, 1994). Das Prestige der Lehrer in der Bevölkerung ist absolut (IFES 1992)⁶ und im internationalen Vergleich recht gut, die meisten Lehrer sind – allem Jammern und Burnout-Klagen zum Trotz – „überwiegend zufrieden“, besonders die österreichischen; 85% aller Lehrer würden ihren Beruf wieder wählen, stünden sie nochmals vor der Berufsentscheidung (Rudow, 1994, S. 155ff.). Kurz, die Schule ist beträchtlich besser als ihr Ruf, den die Medien vermitteln – die Familie und die Jugend auch.

1a) Störungen der Lehrer-Schüler-Beziehung: die Sicht von Lehrern

Fragt man Lehrer, was sie in ihrer Arbeit am meisten stört, dann nennen sie unter 24 Störfaktoren mit Abstand an erster Stelle störendes Schülerverhalten (Veenman, 1984). Lehrer sagen auch, dass heute mehr Schüler „auffällig“, „schwierig“, „verhaltensgestört“ sind als früher. In den letzten Jahren sind Lehrer vor allem über die „Gewalt“ von Schülern beunruhigt, sie sei schlimm, werde immer brutaler und würde immer mehr zunehmen. Auf diese Probleme will ich mich konzentrieren.

Alle Untersuchungen stimmen darin überein, dass sich Schüler viel ‚verbale‘ oder ‚psychische‘ Gewalt erlauben. Damit sind Beleidigungen, Schmähungen, verbale Boshaftigkeiten und Unverschämtheiten gemeint. *Physische* Gewalt kommt glücklicherweise weitaus seltener vor als verbale und *schwere* physische Gewalt liegt im Promillebereich (Krumm, 1993; Fuchs, 1996; Funk, 1997).

Hier interessiert nun: Wie häufig kommt es zu „verbalen Angriffen“ von Schülern gegen Lehrer? Tabelle 1 zeigt zusammengefasst, wie oft Schüler in Österreich angeben, Lehrer zu beschimpfen, zu beleidigen oder zu ärgern (Krumm u. a., 1997a).

Tabelle 1: Verbale Gewalt von österreichischen Schülern gegen Lehrer nach Aussagen der Schüler in den letzten vier Wochen (n = 10.000)

Wie oft hast Du / haben Sie im letzten Monat „beschimpft“, „beleidigt“, „geärgert“? (Durchschnitt in Prozent)	nach Aussagen der „Täter“		nach Aussagen der „Beobachter“	
	nie	3x +	nie	3x +
Schüler in der Klassenstufe 7/8	64	21	44	36
Schüler der Stufe 10/11/12	82	8	67	18

⁶ Die Lehrer schätzen ihr Prestige geringer ein als die Bevölkerung (IFES 1992, S. 31).

Lehrer, die in der 7. und 8. Stufe unterrichten, sind besonders belastet: 21% der Schüler geben an, dass sie dreimal oder häufiger in vier Wochen Lehrer beschimpfen, beleidigen oder ärgern. Von den Schülern der 10., 11. und 12. Klassenstufe sagen das 8%.⁷ Allerdings: Die Attacken der Schüler scheinen nicht dergestalt zu sein, dass die Lehrer Angst vor ihren Schülern haben (Fauland & DIESS, 1993).

Die Daten der Tabelle 1 wurden von keinem Kritiker meiner Untersuchung in Frage gestellt. Angenommen, sie sind zutreffend, wie sind sie dann zu werten? Ich meine, was auch immer der Anlass des Schülerverhaltens ist: „Beschimpfungen“ und „Beleidigungen“ oder „jemanden ärgern“ sind keine akzeptablen Verhaltensweisen. Lehrer, die dergleichen nicht verhindern können, haben es schwer mit solchen zumindest als „unerzogen“, „schwierig“, „unverschämt“ erlebten Schülern.

1b) Störungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung: die Sicht von Schülern

In welchem Ausmaß erleben sich nun Schüler von Lehrern attackiert? Eine für Österreich repräsentative Untersuchung über Gewalterfahrungen im Generationenvergleich zeigt, dass etwa 80% von 14- bis 24jährigen angeben, während ihrer Schulzeit von Lehrern „beschimpft, beleidigt“, „angeschrien“, „verspottet, bloßgestellt“, „geschlagen“, „ungerecht behandelt“, „ständig nicht beachtet“, „schikaniert“ worden zu sein, dass Lehrer „körperlich zudringlich“ waren oder „Schuldgefühle gemacht“ haben (Karazman-Morawetz & Steinert, 1995a). Wie oft die Schüler dergleichen erlebten, wurde in der Studie nicht mitgeteilt.

Über die Zahl der Schüler, die von solchen Lehrerhandlungen heute nachhaltig betroffen werden, gibt eine Arbeit von Eder (1995) Auskunft. In der Zusammenfassung seiner „Analysen der Beziehungen der Schüler zu ihren Lehrkräften“ schreibt er: „Ca. 15-20% der SchülerInnen erleben die Beziehung zu ihren LehrerInnen praktisch durchgehend als negativ“ (ebd., S. 73). Mit einer Stichprobe dieser „durch die Schule besonders belasteten SchülerInnen“ hat Eder ausführliche Gespräche geführt. Ich will hier einige seiner Befunde zitieren:

- „Als fast durchgehende Erfahrung berichten (diese Schüler) über entmutigende und zynisch-herabsetzende Bemerkungen (der Lehrer). Sie haben (im wesentlichen) zum Inhalt, daß entweder der ganzen Klasse oder einer einzelnen Schülerperson die Bewältigung der schulischen Anforderungen nicht zuge-
traut wird oder daß Schülerinnen vor den Mitschülern lächerlich gemacht oder bloßgestellt werden.“
- „Bei der Durchführung von Leistungsfeststellungen beschreiben die [...] [Schülerinnen und] Schüler häufig Situationen, in denen sie das Verhalten der Lehrkräfte im günstigsten Fall als nicht hilfreich, oft jedoch als zerstörend, ungerecht und gemein empfinden.“
- „[...] überraschend oft wählen die Schüler bei der Beschreibung ihrer schulischen Erfahrungen den Ausdruck „fertigmachen“ (ebd., S. 220). Sie schreiben den Lehrern und Lehrerinnen „Job-Mentalität, Desinteresse an Beruf und Kindern, soziale Wendigkeit und Gefühlskälte zu“ (Eder, 1995, S. 221).

Eder fasst diese Lehrerverhaltensweisen, durch die sich die Schüler verletzt fühlen, unter dem Oberbegriff „Gewalt“ zusammen (Eder, 1996).

Ich habe in meiner Untersuchung Schüler gefragt, wie oft sie in den letzten vier Wochen von Lehrern „beschimpft / beleidigt“ oder „sonst irgendwie geärgert“ worden sind. Hier ihre Antworten:

⁷ Es handelt sich hier um Durchschnittswerte der Antworten auf die drei Fragen. Ich habe die drei Antworten nicht addiert, um Überschätzungen zu vermeiden.

Tabelle 2: Verbale Gewalt von Lehrern gegen Schüler nach Aussagen der Schüler

Wie oft wurdest Du / wurden Sie im letzten Monat „beschimpft / beleidigt“, „sonst irgendwie geärgert“?	nach Aussagen der „Opfer“		nach Aussagen der „Beobachter“	
	nie	3x +	nie	3x +
Schüler in der Klassenstufe 7/8	55	23	46	29
Schüler der Stufe 10/11/12	68	11	57	21

Über alle untersuchten Schulstufen hinweg erleben sich ca. 17% der Schüler vom Lehrer dreimal oder häufiger im 4 Wochen verletzt oder gekränkt.

Die Veröffentlichung dieser Befunde hat mir von Lehrerseite viel Kritik eingebracht: Schwere methodische Fehler, Diffamierung des ganzen Lehrerstandes, Demoralisierung der Lehrer, Rufschädigung wurden mir vorgeworfen (Krumm, 1997a).

Hätten die Kritiker – die sich auch im Ministerium und in den Landesschulräten befanden – die Studien von Karazman-Morawetz & Steinert und von Eder gelesen, die beide vom BMUK finanziert und veröffentlicht wurden, dann hätten sie sich ihre Aufregung sparen können. Meine Daten stimmen mit jenen überein. Eine weitere differenziertere Untersuchung, die ich soeben in Österreich, Deutschland und der Schweiz durchgeführt habe und derzeit auswerte, ergab über alle Befragten hinweg wieder einen Durchschnitt von 17% (diesmal *ehemaligen*) Schülern, die sich von Lehrern nachhaltig gekränkt und verletzt fühlten.

Lehrerverhalten, das derartig erlebt wird, halte ich für ebenso unakzeptabel wie das Schülerverhalten, unter dem Lehrer leiden, und zwar unabhängig davon, was den Lehrer zu seinem Verhalten veranlasste.

1c) Störungen der Eltern-Schüler-Beziehung: die Sicht von Eltern

Ich will mich auch hier auf das Gewaltproblem konzentrieren.

Fragt man Väter und Mütter, was sie daheim am meisten nervt oder stresst, dann rangiert an erster Stelle unerwünschtes Kinderverhalten (Karazman-Morawetz & Steinert, 1995a). Bis ein Neugeborenes ein „reifes“, „mündiges“, „erzogenes“, „gebildetes“, „sozialisiertes“ etc. Mitglied seiner Bezugsgruppe ist, vergehen bekanntlich viele Jahre und die Erziehungsarbeit, die dabei erforderlich ist, ist schwer: Erziehung ist eine Arbeit, die nicht nur viel Liebe, sondern auch viel Geduld und gute Nerven voraussetzt – vor allem, wenn sich die Kinder und Jugendlichen Verhaltensweisen einfallen lassen, die wir als Eltern oder Lehrer (aus guten pädagogischen Gründen) als „schlimm“, „gefährlich“ oder „unakzeptabel“ beurteilen.

Vielleicht beurteilen Lehrer störendes *Schüler*verhalten etwas nachsichtiger, wenn sie sich bewusst machen, dass es Eltern nicht anders geht. Die Mütter oder Väter, die in der erwähnten Untersuchung bekundeten, dass sie sich daheim am meisten von ihren Kindern gestresst fühlen, waren Lehrer. Die Gewerkschaft der öffentlichen Pflichtschulen Österreichs hat die Daten unter dem Titel: „*Eltern x Schüler x Lehrer = Stress im Lehrerberuf*“ (1993) veröffentlicht. Hätte die Eltern-Kind-Beziehung im Zentrum dieser Untersuchung gestanden, hätte der Titel: „*Lehrer x Schüler x Eltern = Stress in der Familie*“ lauten können.

Eine der größten Belastungen der insgesamt sehr guten Eltern-*Kind*-Beziehungen beginnt, wenn das Kind *Schüler* wird und hält an, solange es Schüler ist. Eltern legen heute mehr als jemals zuvor Wert auf eine gute Allgemein- und eine gründliche Berufsausbildung. Immer mehr Eltern haben den Wunsch, dass ihr Kind einen möglichst hohen Schulabschluss erreicht, und mit allem zusammen wünschen sie sich möglichst gute Leistungen ihres Kindes. Der Grund dafür: Sie wünschen ihrem Kind möglichst gute Lebens- und Berufschancen und sie nehmen mit Recht an, dass ein hoher und guter Schulabschluss dazu eine wichtige Voraussetzung ist (Fend, 1988). Viele Kinder und Jugendliche haben die Erwartungen der Eltern internalisiert: „65% aller Schüler meinen, das schlimmste an den schlechten Noten sei, dass man damit die Eltern enttäusche“ (Jacobs & Strittmatter, 1979, S. 117).

Wenn Eltern fürchten müssen, dass ihre guten Wünsche in Gefahr kommen, nicht erfüllt zu werden, reagieren manche pädagogisch unangemessen: mit Ärger, Schimpfen, Strafen, Liebesentzug etc., d. h. mit psychischer oder physischer Gewalt.

Ich konnte keine neuere Untersuchung darüber finden, wieviele Eltern destruktiv reagieren, wenn sich ihr Kind in der Schule unerwünscht verhält. Einen Anhaltspunkt ergeben aber Daten aus einer deutschen Untersuchung von 1970 bei 1100 Elternpaaren von Schülern der 7. Klassen in Gymnasien (also der 3. AHS-Klassenstufe).

Tabelle 3: Wie bringen Sie Ihr Kind dazu, sich in der Schule anzustrengen?
(Prozentangaben) (Quelle: Sang, 1970)⁸

	oft	manchmal	selten	nie
Kritik und Tadel, wenn das Kind sich nicht anstrengt	20	49	24	8
Androhung von Strafen für den Fall, dass das Kind sich nicht anstrengt	2	12	25	62
Bestrafung, wenn das Kind sich nicht anstrengt	1	9	22	67
Summe	23	70	71	137
Ø	8	23	24	46
Belohnungen und Vergünstigungen, wenn das Kind sich anstrengt	30	45	17	10
Versprechen von Belohnungen und Vergünstigungen für den Fall, dass das Kind sich anstrengt	13	30	23	34
Lob, wenn das Kind sich anstrengt	76	23	1	1
Summe	119	98	41	45
Ø	39	33	14	15

Tabelle 4: Wie verhalten Sie sich, wenn Ihr Kind in der Schule Misserfolge hat?

	ja	nein
Zwinge das Kind, durch größeren Fleiß seine Misserfolge auszugleichen	36	64
Bestrafe das Kind, damit es sich bemüht, seine Misserfolge auszugleichen	4	95
Summe	40	159
Ø	20	80
Tröste das Kind, damit es über seine Misserfolge hinwegkommt	61	31 ⁹

⁸ In der Tabelle von Sang sind die positiven und negativen Sanktionen abwechselnd vorgegeben gewesen. Ich habe sie umgeordnet, um die (pädagogisch erfreulichen) Differenzen zwischen den beiden Sanktionsweisen deutlicher werden zu lassen und zu diesem Zweck auch die – allerdings methodisch fragwürdigen – Mittelwerte ausgewiesen.

⁹ Die Mehrzahl der Eltern scheint zu wissen, dass Ermutigungen bei schlechten Leistungen wichtig sind. 84% der Arbeitereltern und 97% Eltern, die Angestellte sind, „halten das für wichtig“. Lediglich 42% bzw. 41% meinen, „die Lehrer machen das“ (Sass & Holzmüller, 1982, S. 50; nach Ulich, 1993, S. 34).

Eltern haben also schon vor 27 Jahren bei Schulproblemen viel mehr zu pädagogisch erfolgversprechenden Maßnahmen gegriffen als zu aversiven Straf-, Zwangs- oder Gewaltmethoden. Etliche Untersuchungen sprechen dafür, dass Eltern sich heute weniger strafend verhalten als früher (Karazman-Morawetz & Steinert, 1995a; Fend, 1988).

Doch auch die jüngeren Arbeiten lassen vermuten, dass heute nicht nur zu viele Lehrer, sondern auch zu viele Eltern auf unerwünschtes Schülerverhalten pädagogisch unakzeptabel reagieren (siehe auch Tabelle 5). Diese negativen Reaktionen beeinträchtigen nicht nur das Lebens- und Selbstwertgefühl des Kindes, sondern auch das der Eltern (Ulich, 1993; Fend, 1988).

2b) Störungen der Eltern-Schüler-Beziehung: die Sicht der Schüler

84% der Jugendlichen bezeichnen ihre Beziehung zu den Eltern als „sehr gut“ oder „gut“. Ebenso viele sagen, Vater und Mutter seien für sie „wichtig“ oder „sehr wichtig“ (BMFuS: Fünfter Familienbericht 1994, S. 84ff.). Aber das heißt natürlich nicht, dass es keine Konflikte gibt, vor allem im Blick auf die Schule: Von zwölf Situationen, die in der Kindheit und Jugend zu Auseinandersetzungen mit den Eltern führten, standen sowohl in den 50er als auch in den 80er Jahren „Probleme meiner Leistungen in der Schule“ an erster Stelle. In den 50er Jahren sagten das 60%, in den 80er Jahren 74%. Schüler und Eltern haben es also im Blick auf Schulprobleme heute miteinander schwerer (Fend, 1988, S. 117f.).

Allerdings ist die Zahl der Situationen, die zu Auseinandersetzungen führten, in den vergangenen Jahrzehnten generell größer geworden. Und damit haben es mit den heutigen Schülern nicht nur Lehrer schwerer, sondern auch Eltern. Der Grund dafür ist m. E. jedoch positiv zu bewerten: Kinder werden heute von ihren Eltern viel mehr als früher als „Partner“ behandelt, als Gleichberechtigte, mit denen – oft lange, mühsam und oft genug heftig – ausgehandelt werden muss, was gilt und was nicht gilt. Die Erziehung in der Familie ist „demokratischer“ geworden. „Selbständigkeit“ ist seit langem das wichtigste Erziehungsziel – „Gehorsam“ und „Disziplin“ haben stark an Bedeutung verloren (Nave-Herz, 1994).¹⁰

Die Zunahme an Konflikten mit den Eltern im Allgemeinen und insbesondere bei Schulproblemen scheint das *prinzipiell* gute Verhältnis von Kindern und Eltern zueinander kaum zu tangieren: Nach der Untersuchung von Eder (1995, S. 121) sagen von den Schülern z. B.:

- 94%, dass ihre Eltern sich freuen, wenn sie gute Schularbeiten heimbringen;
- 83%, dass die Eltern daran interessiert sind, wie es ihnen in der Schule geht;
- 84%, dass sie keine Angst haben müssen vor den Eltern, wenn sie eine Schularbeit verpatzt haben; eine These, die den oben zitierten Befund von Jacobs & Strittmatter relativiert;
- 75%, dass die Eltern bei Schwierigkeiten mit den Lehrern zu ihnen halten;
- und nach einer Untersuchung des Schul- und Erziehungszentrums in Linz fühlen sich zehnjährige Schüler „fast vorbehaltlos von den Eltern bei Schwierigkeiten unterstützt“.

Mütter und Väter sollten alles tun, um zu verhindern, dass die Schule das gute Einvernehmen zwischen ihnen und ihrem Kind beeinträchtigt. Eltern sollten m. E. bei jedem Schulproblem, bei jedem Konflikt mit den Lehrern Anwalt ihres Kindes sein – und nicht Verbündete der Schule. Der Lehrer vertritt ja im Konflikt mit einem Schüler auch nur seine Interessen.

Das positive Bild über die Eltern-Schüler-Beziehungen wird getrübt durch die Aussagen von Jugendlichen über ihre Gewalterfahrungen mit den Eltern. Obgleich sie die Eltern-Kind-Beziehung betreffen, gehe ich kurz auf sie ein. Sie helfen nämlich, die oben erwähnten „unangenehmen Erfahrungen“ von Schülern mit Lehrern leichter zu interpretieren und pädagogisch zu bewerten.

¹⁰ Im Zusammenhang über die Klagen von Lehrerseite, dass die Schüler immer häufiger störendes Verhalten zeigten, ist bemerkenswert, dass unter den Zielen, die „in Zukunft verstärkt vermittelt werden sollen, „Disziplin“, an letzter Stelle steht, die Lehrer aber auch angeben, dass die Schule mit der Förderung schwieriger Kinder am wenigsten gut fertig wird“ (IFES, 1992, S. 18 und 34).

In der Untersuchung über die „unangenehmen (Gewalt-)Erfahrungen“ mit Lehrern wurden die Jugendlichen weitgehend auf die gleiche Weise auch nach ihren „unangenehmen (Gewalt-)Erfahrungen“¹¹ mit ihren Eltern gefragt:

Tabelle 5: Unangenehme Erfahrungen von Jugendlichen (14-24 Jahre) durch Eltern und Lehrer.¹² Ja-Antworten, außer in der letzten Zeile, nach Karazman-Morawetz & Steinert (1995b) aus den Tabellen 3, 5, 7 u. 9.

	durch Eltern	durch Lehrer	
		Grundschule	weiterführende Schule
beleidigt, gekränkt	65		
beleidigt		54	47
beschimpft, angeschrien	81	62	46
verspottet, bloßgestellt	17	36	31
Schläge angedroht	69		
„Watschen“ bekommen	73		
richtig verprügelt	6		
geschlagen		16	5
Hausarrest bekommen	63		
ungerecht behandelt	37	58	60
körperlich zudringlich		4	4
ständig nicht beachtet	16	22	14
Schuldgefühle gemacht	30	29	23
schikaniert	15	28	22
alles nein	4	23	25

Eltern, Lehrer und Vorgesetzte, sie alle sind Angehörige einer Gesellschaft, in der unerwünschtes Verhalten „selbstverständlich“ negativ sanktioniert, also bestraft wird. Die gemeinsame Tradition bedingt wohl auch, dass alle zu ähnlichen Maßnahmen greifen.

Dass Jugendliche über *mehr* „unangenehme Erfahrungen“ mit ihren Eltern berichten als mit ihren Lehrern, ist verständlich. Sie interagieren mit ihren Eltern weitaus länger, häufiger und intensiver als mit ihren Lehrern.

Über den Grad und die Nachhaltigkeit der erlebten Kränkung sagt die Untersuchung nichts aus. Beides dürfte vor allem davon abhängen, wie die Kinder und Jugendlichen die Bilanz der sie wertschätzenden und ablehnenden Verhaltensweisen der Eltern bzw. Lehrer erleben. Ich teile die Auffassung Engfers (1986), dass eine „Züchtigung“ dann keine Misshandlung ist, „wenn sie einmalig und im Kontext einer sonst liebevollen Beziehung“ zwischen Erzieher und Kind erfolgt (ebd., S. 2). Geht man davon aus, dass die Beziehung zwischen Eltern und Kind in der Regel häufiger „liebevoll“ ist – von größerer gegenseitiger Wertschätzung geprägt ist – als die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, dann dürfte pädagogisch inakzeptables Lehrerverhalten von Schülern kränkender erlebt werden als pädagogisch inakzeptables Verhalten von Eltern.

¹¹ In ihrer Untersuchung verwenden Karazman-Morawetz & Steinert im Titel und in vielen Textstellen den Begriff „Gewalterfahrungen“. Gelegentlich verwenden sie stattdessen auch den Ausdruck „unangenehme Erfahrungen“ – überzufällig häufig tun sie das, wenn es um „unangenehme Erfahrungen“ durch Lehrer geht.

¹² Den Jugendlichen wurden im Blick auf Eltern und Lehrern z. T. unterschiedliche Items vorgegeben. Bei den Lehrern lautete z. B. die erste Vorgabe „beleidigt, gekränkt“ im Blick auf Eltern nur „beleidigt“. Nur wenn alle drei Spalten ausgefüllt sind, waren die Fragen gleichlautend.

Karazman-Morawetz & Steinert (1995a) fanden in ihrer Studie, dass Lehrer mit ihren Kindern nicht anders umgehen als andere Eltern, dass sie aber ihre Schüler – also anderer Leute Kinder – weniger wohlwollend behandeln als ihre eigenen: *„Lehrer wenden verbale Grobheiten und psychische Sanktionen im Unterricht gegenüber den Schülern häufiger an als in der Familie gegenüber ihren Kindern“* (S. 79). Dem entspricht ein Befund in einer eigenen Untersuchung bei Schülern der Stufen 7 und 8 in Graz und Salzburg: Das Verhältnis von Lob und Strafe fällt bei den Aussagen über die Eltern viel deutlicher zugunsten von Lob aus als in den Urteilen über Lehrer.

3) Störungen der Eltern-Lehrer-Beziehung

Da die gegenseitigen Vorwürfe von Lehrern und Eltern weitgehend die gleichen Sachverhalte betreffen, will ich in meinem letzten Abschnitt keine Zweiteilung mehr wie oben vornehmen, sondern nacheinander die einzelnen störenden Sachverhalte zuerst aus Lehrersicht und dann aus Elternsicht betrachten.

1. Lehrer klagen darüber, dass die Eltern der Schule immer mehr aufladen, immer mehr von ihr verlangen, auch die Reparatur von Fehlern, die die Eltern zu verantworten hätten (Grubich, 1997, S. 33).¹³ Es ist richtig, dass Eltern heute von der Schule mehr fordern. Aber nicht, weil sie weniger erziehen wollen oder häufiger als Erzieher versagen, sondern weil sie heute an Erziehung und Bildung mehr interessiert sind als frühere Elterngenerationen. Zudem sind sie heute selbstbewusster und kritischer geworden: Sie passen sich staatlicher Obrigkeit nicht mehr so unterwürfig an wie früher. Sie sagen (etwas) häufiger, was sie wollen und was nicht.

Andererseits suchen Eltern heute aber mehr Rat in Erziehungsfragen – auch in der Schule: Sie sind in Erziehungsfragen unsicherer geworden, denn es steht heute nicht mehr „selbstverständlich“ fest, wie man Kinder zu erziehen hat. Die Moderne brachte mehr Freiheit, damit mehr Entscheidungsnotwendigkeiten bzw. Traditionsverlust und das brachte mehr Ungewissheiten und Unsicherheit – für Eltern und für Lehrer.

Der dumme Spruch von der Schule als „Reparaturanstalt“ bezieht sich vor allem auf das angebliche Versagen der Erziehung in der Familie. Ich kenne keine Daten, die dafür sprechen, dass Eltern heute schlechtere, weniger wohlwollende Erzieher sind als früher. Es liegen aber Daten vor, die zeigen, dass die Lehrerschaft ihren Erziehungsauftrag in den letzten Jahrzehnten vernachlässigt hat. Soweit sich die Lehrer mit Erziehungsproblemen „belastet“ erleben, haben sie es mit Problemen zu tun, die traditionell zu ihrem ureigensten Metier gehörten.

Wenn Lehrer also den Eltern vorwerfen, sie würden in der Erziehung versagen, dann können Eltern den Lehrern dasselbe vorwerfen und mehr noch, dass viele Lehrer gar nicht als „Erzieher“ tätig sein wollen (Kalb et al., 1990).

Dem Lehrervorwurf „Was sollen wir noch alles machen?“ können Eltern entgegenstellen, dass sich Lehrer wenig Gedanken darüber machen, was und wieviel die Schule den Eltern aufgeladen hat. Die Belastung des Familienlebens durch die Schule ist eher noch größer als die durch den Beruf der Eltern. Denken Sie hier nicht nur an die Belastung durch Hausaufgaben, die Zeiten der Prüfungsvorbereitung oder daran, wie stark die Planung des Alltags und des ganzen Jahres durch die Stunden- und Ferienpläne bestimmt sind. Denken Sie auch daran, dass jährlich 55.000 Familien vom Sitzenbleiber-Elend betroffen werden und ein Vielfaches davon von schlechten Noten (Lassnig, 1997, 80f.). Schlechte Schulleistungen indizieren an erster Stelle nicht das Versagen der Kooperation zwischen Eltern und Schülern, sondern zwischen Lehrer und Schüler. Wer unter dem Problem leidet und wem die Verantwortung zugeschoben wird, zeigt sich jährlich bei der Zeugnisausgabe: Das Kummertelefon wird nur für Schüler und deren

¹³ Ich beziehe mich hier und z.T. im Folgenden auf einen „Essay“ von Grubich in einer Lehrerzeitung, in dem die allenthalben zu hörenden und zu lesenden Vorwürfe über das angebliche Versagen der Eltern bzw. „Politiker“ zusammengefasst aufgelistet sind – allerdings in einer so überzogenen Weise, dass es nur akzeptabel wäre, wenn es sich um Ironie handeln sollte. Ich fand leider keine Anhaltspunkte dafür, dass die plumpen Übertreibungen ironisch oder als Karikatur gemeint sind.

Eltern eingerichtet – nicht auch für Lehrer und die Schulaufsicht, die die schlechten Schulleistungen mitverantworten.

2. Lehrer klagen darüber, dass Eltern sie nicht hinreichend unterstützen, an der Mitwirkung in der Schule nicht sonderlich interessiert sind, an Elternabenden oder Sprechtagen nicht kommen (Krumm, 1988b, 1997b).

Wenn Eltern mit den Leistungen ihrer Sprösslinge zufrieden sind, warum sollten Sie dann zum Lehrer gehen? Sie haben die Kinder doch in die Schule geschickt, damit sie sie nicht selbst unterrichten müssen. Und warum sollten sie bei Ausflügen, Sportfesten, Feiern, Lotsendiensten der Schule zu Verfügung stehen? Wie würden Lehrer reagieren, wenn Eltern sie bäten, ihnen daheim bei der Organisation oder Durchführung eines Kindergeburtstages zu helfen.

Viele Lehrer übersehen mit ihrem Vorwurf auch, wie groß die heimliche Kooperation der Eltern mit der Schule ist. Sie unterschätzen in der Regel den Einfluss der Eltern auf die Schulleistung stark, besonders bei guten Schülern (Krumm, 1995).

Aus Elternsicht lautet das Pendant zur Lehrerklage: Lehrer informieren die Eltern viel zu wenig darüber, wie sie bei konkreten Lernschwierigkeiten ihrem Kind daheim helfen könnten. Als „Hilfslehrer“ der Schule fühlen sich viele Mütter von den Lehrern ihres Kindes zwar gefordert, aber im Stich gelassen, wenn es brennt. Die meisten Lehrer fühlen sich für das Lerngeschehen daheim nicht verantwortlich (Krumm & Kirst, 1997; Ulich, 1993).

3. Lehrer sehen Gründe für Probleme, die Kinder in der Schule haben und bereiten, oft in Strukturmerkmalen der Familie: in der Berufstätigkeit der Mütter, der größer werdenden Zahl der Alleinerzieher, der Scheidungsrate und in anderen Familienbelastungen (Armut, Arbeitslosigkeit, Krankheit, Drogenabhängigkeit etc.). Wegen solcher Probleme würden sich Eltern zu wenig um ihre Kinder kümmern, hätten zu wenig Zeit für sie. Empirisch lassen sich diese Vorwürfe nur eingeschränkt halten: Die Korrelationen zwischen den strukturellen Familienmerkmalen und dem Verhalten der Kinder sind minimal. Eine gewisse praktische Relevanz erreichen sie erst, wenn mehrere „Risikofaktoren“ zusammen auftreten.

Das Pendant zu dieser Lehrerklage auf Seiten der Eltern wird m. E. zu wenig diskutiert: Eltern könnten berechtigt darüber klagen, dass die Lehrerschaft widerwillig und quälend langsam bereit ist, sich dem Familienwandel anzupassen (Krumm, 1997e). Lehrer sträuben sich dagegen, die Öffnungszeiten der Schule den berufstätigen Vätern und Müttern bzw. den vielen Alleinerziehern anzupassen und feste Blockzeiten einzuführen, mehr Ganztagschulen oder zumindest Nachmittagsbetreuung auch in der Schule (Pädagogische Arbeitsstelle, 1991) anzubieten.

4. Von Lehrerseite ist oft die Klage zu hören, zu viele Eltern wären „ehrgeizig“, würden ihr Kind überfordern, nicht einsehen, dass ihr Kind nicht die Begabung für eine weiterführende Schule habe. Ich habe bereits erwähnt, dass Eltern heute ihrem Kind zu einem höheren Schulabschluss verhelfen wollen als früher. Das aber ist angesichts der zunehmenden Bedeutung eines hohen Abschlusses zunächst einmal nicht Ausdruck von Ehrgeiz, sondern von Realitätssinn und Fürsorglichkeit und des Wunsches, dem Kind gute Berufschancen zu ermöglichen in einer Arbeitswelt mit zunehmendem Arbeitsstellenmangel.

Ob das Kind die erforderlichen Schulleistungen erbringen kann oder nicht, erweist sich erst nach langem Bemühen, das Kind optimal zu unterstützen – daheim und in der Schule, nicht schon nach dem ersten Schuljahr in einer weiterführenden Schule. Dort aber bleiben die meisten Schüler sitzen.¹⁴

Aus Elternsicht kann und sollte das Pendant zur Lehrerklage über den *Elternehrgeiz* deshalb lauten: Lehrer sind an der optimalen individuellen Förderung der ihnen anvertrauten Kinder oft gar nicht interessiert. Etliche sind „pädagogisch defaultistisch“ und manche prüfen die langsamen, schwierigen, die von

¹⁴ Fast alle Lehrer führen Leistungsversagen auf mangelnde Begabung des Kindes zurück, kaum auf ihre eigenen pädagogischen Schwächen.

ihren abgelehnten Schüler gelegentlich aus der Klasse (Brophy & Good, 1974; Petillon, 1982). Sie beweisen sich und dem leistungsschwachen Schüler, dass ihm die erforderliche Begabung fehlt, dass er „fehl am Platz“ ist – und erfüllen sich dabei auch einen eigenen Wunsch: den nach einer kleineren homogenen Klasse (und damit nach leichterem und weniger Erziehungs- und Unterrichtsarbeit).

Auf die Klage, Eltern seien „uneinsichtig“, können die Eltern mit Vorwürfen wie z. B. „viele Lehrer lassen sich nichts sagen“ und „sie sind überempfindlich gegen Kritik“ kontern (Krumm & Kirst, 1997).

5. Lehrer werfen Eltern vor, sie interessierten sich nur für ihr Kind und sie kämen oft nur in die Schule, wenn das Kind Probleme hat. Das ist richtig – aber nochmals: Warum sollten Eltern denn sonst in die Schule kommen?

Aus Elternsicht könnte das Pendant zu diesem Lehrervorwurf lauten, die meisten Lehrer würden sich nicht hartnäckig für die spezifischen Probleme besonders Hilfe bedürftiger Schüler interessieren – schon gar nicht für deren Lernschwierigkeiten daheim. Sie würden nicht oder nicht hinreichend individualisieren.

Dem Vorwurf, viele Eltern wären nicht am Schulgeschehen interessiert, viele nähmen an Elternabenden nicht teil, können Eltern entgegenhalten, dass noch viel mehr Lehrer kein Interesse daran haben, was pädagogisch in der Familie geschieht, und dass nahezu alle sich dagegen wehren, Hausbesuche zur Förderung der pädagogischen Kooperation zu erwägen – eine Praxis, die in manchen Ländern selbstverständlich zur Berufspflicht von Lehrern gehört, und die in ihrer pädagogischen Bedeutung für die Motivierung von schulfernen und erziehungsunsicheren Eltern kaum überschätzt werden kann (Krumm & Kirst, 1997; Krumm, 1998).

Ich breche hier ab und komme zu einigen abschließenden Überlegungen.

4. Abschließende Bemerkungen

Konflikte zwischen Lehrern und Eltern können höchst unterschiedliche Gründe haben. Ein Grund spielt aber wohl bei vielen Konflikten eine Rolle: die asymmetrischen Beziehungen zwischen den Konfliktparteien. Hierauf beschränke ich mich im Folgenden.

1. Die Asymmetrie zeigt sich zunächst im Selbstverständnis der Lehrer und der Eltern. Lehrer sehen sich als studierte Experten, die Eltern als Laien. Eltern akzeptieren das Bild, das Lehrer von sich und von ihnen haben.

Ich halte diese Selbstbilder für falsch: Lehrer sind zwar in ihrem „Lehrfach“ Experten, aber sie sind es nicht als Pädagogen – andernfalls müssten Kinder von Lehrern im Vergleich zu Kindern anderer Akademiker weniger bzw. erfreulicher auffallen. Mir ist keine Untersuchung bekannt, die das belegt. Ich kenne nur Untersuchungen, die zeigen, dass kein Unterschied besteht (Karazman-Morawetz & Steinert, 1995a; Krumm, 1996).

2. Die Asymmetrie ist ferner dadurch bedingt, dass Eltern im Konfliktfall verletzlicher sind, dass sie mehr zu verlieren haben als Lehrer. Bei hartem Streit müssen sie fürchten, dass ihr Kind in der Schule vom Lehrer drangsaliiert wird. Das mag in der Regel nicht stimmen, aber es kommt vor.¹⁵ Das macht Eltern vorsichtig – und damit schwach.

¹⁵ 37% von 5600 befragten Eltern stimmten der folgenden These zu: „Bei einer Kritik an Schule, Unterricht und Lehrern muss man befürchten, dass das eigene Kind darunter in der Schule zu leiden hat, dass es also solche Auseinandersetzungen ausbaden muss.“ Von den befragten Lehrern waren es 20%. (Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung Mainz. (Hg.) (1981): Kooperation zwischen Lehrerfort- und -weiterbildung in der Hauptschule. Mainz, S. 32).

3. Lehrer sind auch stärker als Eltern, weil sie hervorragende Interessensvertretungen haben. Sie müssen heute schon sehr große Sünden begehen, bis sie die kollegiale Unterstützung verlieren oder bis sich die Schulaufsicht auf die Seite der Eltern oder Schüler stellt.
4. Eltern hingegen sind weitgehend Einzelkämpfer. Sie sind es vor allem dann, wenn es zum harten Streitfall kommt. Welche anderen Klasseneltern, welche Elternvertreter sind standhaft bereit, als Zeugen und Mitstreiter aufzutreten, wenn sie dadurch ihre problemlose Beziehung mit dem Lehrer ihres Kindes oder gar das Wohlbefinden ihres Kindes im Unterricht dieses Lehrers in Gefahr sehen?
Den mächtigen Lehrgewerkschaften – in denen in Österreich ungeniert immer noch Schulaufsichtsbeamte bis hin zum Schulamtspräsidenten Mitglied sind – haben die vereinzelt Eltern und die schwachen Elternverbände nichts entgegensetzen. Die meisten Eltern sind nicht einmal rechtsschutzversichert.
5. Lehrer sind schließlich auch deshalb stärker, weil die Gefahr, etwas zu verlieren, mehr Emotionen und Kräfte mobilisiert als der Wunsch nach etwas, was man noch nicht hat. Lehrer wollen ihre in langem Kampf errungene starke Machtposition gegenüber Eltern und Schülern in der Schule begrifflicher Weise nicht schwächen lassen. Sie wehren sich dagegen,
 - dass die Eltern in der Schule mehr Entscheidungs- bzw. Kontrollrechte erhalten,
 - sie möchten sich nicht den veränderten Familienbedingungen anpassen, sofern die Änderungen für sie Nachteile bringen und
 - sie möchten Schule nicht als einen Dienstleistungsbetrieb für Schüler und ihre Eltern verstehen, in dem Schüler und Eltern im Prinzip jene Einflusschancen haben, die in autonomen Unternehmen des Marktes die Kunden haben.

Wünscht man mehr Machtbalance zwischen Eltern und Lehrern, dann ist eine Umwandlung der heutigen „Lehrer-Lehrer-Lehrer-Schule“ (Dietze, 1996) zu einer „Schüler-Eltern-Lehrer-Schule“ erforderlich, d. h. zu einem Dienstleistungsbetrieb, der weiß, dass er seine Existenz den Eltern verdankt, der sich deshalb kundentorientiert entwickelt und arbeitet und dessen Evaluation sich damit auf den ‚Output‘ – der Schul- d. h. Lehrerleistung – konzentriert.

Ein minimaler Schritt in diese Richtung ist mit dem neuen Schulunterrichtsgesetz gemacht worden. Das neue Gesetz ist aber noch viel verwandter mit jenen Ideen, die der Schule in den letzten 50 Jahren zugrunde lagen als mit den Vorstellungen des ‚New Public Management‘. Diese weltweit diskutierten neuen Ideen zur grundlegenden Reform öffentlicher Institutionen sind in der langen und großen österreichischen Diskussion über Schulautonomie größtenteils nicht einmal angesprochen worden (Krumm, 1997c, 1997d).¹⁶

¹⁶ Die SN schreibt in einer umfangreichen Besprechung eines neuen Buches hierzu: „New Public Management ist in Österreich ein Fremdwort. Nicht nur, weil es englisch ist, sondern auch, weil es „Neue öffentliche Verwaltung“, als umfassende Verwaltungsreform bedeutet“ (SN. 23.11.1998).

Literatur

- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München: Urban & Schwarzenberg.
- Bundesministerium für Familien und Senioren (BMFuS) (Hrsg.) (1994): Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland. Fünfter Familienbericht. Bonn: BMFFuS.
- Bundesministerium für Jugend und Familie (BMJF) (Hrsg.) (1995): Familie und Familienpolitik in Österreich – Wissen, Einstellung und offene Wünsche, internationaler Vergleich. Wien: BMJF.
- Dietze, L. (1976). Von der Schulanstalt zur Lehrerschule. Braunschweig: Schrödel.
- Eder, F. (1996). Schule – institutionelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche? In: Schulheft 83. S. 75-89.
- Eder, F. (Hrsg.) (1995). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. (Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten und von diesem herausgegeben). Wien: Studienverlag.
- Engfer, A. (1986): Kindesmißhandlung. Stuttgart: Enke.
- Fauland, Ch. & DIESS (1993): Presseunterlagen zum Thema „Gewalt an Schulen“. Ergebnis einer Telefonumfrage unter 404 Wiener Direktorinnen und Direktoren (VS, HS, PL, SoS und AHS). Wien: Pädagogische Hochschule.
- Fend, H. (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fuchs, M. (1996): Die Angst ist größer als die Gefahr. In: Schulheft 83. S. 52-74.
- Funk, W. (1997): Gewalt an Schulen in Deutschland – ein State of-the-art Report. Vortragsmanuskript für die Konferenz „Schule und Sicherheit“, Utrecht: Lehrstuhl für Soziologie der Universität Erlangen-Nürnberg.
- Grubich, E. (1997): Lehrer als Watschenmänner (und -frauen). In: Lehrerinnen Zeitung 2. S. 33.
- Hennen, M. (1991): Kindheit, Jugend und Schule im Wandel moderner Gesellschaften. In: Pädagogische Rundschau, 45. S. 539-560.
- IFES (1992): Schulimage – Selbstbild und Öffentlichkeitsbild der Schule im Spannungsfeld von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrerinnen und Lehrer. Wien: (erstellt von IFES und ÖIBF im Auftrag des BMUK).
- Kalb, P.E. u. a. (1990): Unterrichten – und was sonst? Zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim: Beltz.
- Karazman-Morawetz, I. & Steinert, H. (1995a). Schulische und außerschulische Gewalterfahrungen Jugendlicher im Generationenvergleich. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten.
- Karazman-Morawetz, I. & Steinert, H. (1995b): „Gewalterfahrungen im Generationenvergleich“. Bericht 2 (Tabellen): Gewalterfahrungen von Jugendlichen durch „Autoritäten“ im Generationenvergleich. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.
- Krumm, V. (1988a): Pädagogische Kooperation durch pädagogische Information. In: Rothbucher, H. (Hrsg.): Aspekte einer Lehrerbildung. Salzburg: Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg. S. 317-358.
- Krumm, V. (1988b): Wie offen ist die öffentliche Schule? Über die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5. S. 601-619.
- Krumm, V. (1993): Aggression in der Schule – Lehrer können mehr tun als sie glauben. In Schmälzle, U. (Hrsg.): Mit Gewalt leben. Frankfurt/M.: Knecht. S. 153-201.
- Krumm, V. (1995): Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In: Specht, W. & Thonhauser, J. (Hrsg.): Schulqualität. Innsbruck: StudienVerlag. S. 256-290.
- Krumm, V. (1996): Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft – Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. In: Leschinsky, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen – Beiträge zu einer Theorie der Schule. Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft 34. S. 119-140.
- Krumm, V. u. a. (1997a): Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. In: Empirische Pädagogik, 2. S. 257-274.
- Krumm, V. (1997aa): Gewalt in der Schule – auch von Lehrern? Antwort an Peter Posch. In: Empirische Pädagogik, 2. S. 285-294.
- Krumm, V. (1997b): Schule und Familie – eine gestörte Beziehung? In: Amt der Steiermärkischen Landesregierung (Hrsg.): Schule und Familie – eine gestörte Beziehung? Graz: Landesschulrat für Steiermark. S. 4-15

- Krumm, V. (1997c): Arbeiten Lehrer in autonomen Schulen pädagogisch besser? Einige unzeitgemäße Anmerkungen zur Diskussion über „Schulqualität“, „Schulautonomie“ und „Evaluation“. In: Dubs, R. & Luzi, R. (Hrsg.): 25 Jahre IWP – Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. St. Gallen: WPI. S. 445-464.
- Krumm, V. (1997d): Qualitätssicherung durch Feedback und Evaluierung in Dienstleistungsunternehmen des Staates und der Wirtschaft: Marktregulative in der Schule. Salzburg: Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Salzburg, Vortragsmanuskript.
- Krumm, V. (1997e): Die Familie wandelt sich. Und die Schule? – Über die Bereitschaft der Schule, sich den ‚neuen‘ Eltern und den ‚neuen‘ Kindern anpassen. In: Hochstrasser, F. u. a. (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern: Haupt. S. 195-210.
- Krumm, V. (1998): Elternhaus und Schule: In: Rost, D. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz. S. 81-86.
- Krumm, V. & Kirst, W.: Wie Lehrer und Eltern über ihre Kooperation, über sich und über einander sprechen. (in Druck)
- Nave-Herz, R. (1994): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pädagogische Arbeitsstelle, Erziehungs- und Kulturdirektion Basel-Landschaft (Hrsg.) (1991): Familie im Wandel. Und die Schule? Liestal: Erziehungs- und Kulturdirektion.
- Petillon, H. (1982): Soziale Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Schülergruppen. Weinheim: Beltz.
- Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Bern: Huber.
- Jacobs, B. & Strittmatter, P. (1979): Der schulängstliche Schüler. München: Urban & Schwarzenberg.
- Sang, F. (1977): Elternreaktionen auf Schulleistung. Stuttgart: Klett.
- Schwarz, B. (1983): Interaktionen zwischen Lehrern und Eltern. In: Die Realschule 9. S. 477-488.
- Svecnik, R. (1994): Einstellung der österreichischen Bevölkerung zum Schulsystem der 10-14jährigen. Ergebnisse der Auswertung einer repräsentativen Befragung mit einem im Rahmen eines OECD-Projekts entwickelten Fragebogen auf nationalem Niveau. Graz: Manuskript. S. 14f.
- Ulich, K. (1993): Schule als Familienproblem. Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern. Frankfurt: Fischer.
- Veenman, S. (1984): Perceived problems of beginning teachers. In: Review of Educational Research 54 (2). S. 143-178.

Lovetaks – ein Weg des Miteinander in der schulischen Sexualerziehung

HUBERT BRENN

1 Problemskizze

Sexualerziehung ist ein Reizwort, das bei verschiedenen Personen je nach Alter, Geschlecht, Biografie – und dabei vor allem wiederum je nach Art der persönlich erfahrenen Sexualerziehung – unterschiedliche Reaktionen und Kommentare auslöst. Noch einmal heftiger können diese Rückmeldungen ausfallen, wenn es um die schulische Sexualerziehung geht, denn trotz des Grundsatzerlasses zur „Sexualerziehung in den Schulen“ 1971, seiner Neuformulierung 1990 und seiner Wiederverlautbarung 1994 ist die Feststellung Professor Kurt Loewits, dass „auf keinem anderen lebenswichtigen Gebiet Elternhaus und Schule dem Heranwachsenden so viel schuldig blieben, ihn so sehr sich selbst und dem unkontrollierten Einfluss zum Teil gefährlicher Miterzieher überließe und ihn so schlecht vorbereitet ins Leben stolpern ließe wie auf dem Gebiet der Sexualität“¹ weitgehend durchaus zutreffend, wenngleich nicht in dieser pauschalierenden Form.

2 Rahmenbedingungen für die schulische Sexualerziehung

Die bereits erwähnten rechtlichen Grundlagen der schulischen Sexualerziehung betonen, dass bei der Bewältigung dieser zugestandenermaßen gar nicht so leichten erzieherischen Aufgabe nicht nur

1. eine wirksame Koordination der einzelnen Unterrichtsgegenstände unter Ausnutzung ihrer Querverbindungen (fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien bzw. Bildungsbereiche im neuen Lehrplan '99 für die Sekundarstufe I)
2. eine Kommunikation in der Schule im Sinne partnerschaftlicher Auseinandersetzung (Lehrer/innen als Bezugspersonen; Vertrauensverhältnis, um Frage- und Informationsbedürfnisse angemessen wahrnehmen zu können)
3. Zusammenarbeit mit bzw. Miteinbeziehung der Eltern (Lehrerkonferenz, Elternversammlung, Mitwirkung der Schulgemeinschaft)
4. Zusammenarbeit mit Schulärzten, Schulpsychologen, Bildungsberatern
5. Durchführung besonderer Unterrichtsveranstaltungen (Exkursionen, Projekte, Gastlehrende)
6. verstärkter Einsatz (audio-visueller) Unterrichtsmittel, von Büchern und Broschüren, neuer Technologien
7. [Lehrerfortbildung]

zu berücksichtigen sind, sondern vor allem auch, dass „Sexualerziehung die primäre Aufgabe der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten“ ist, wobei „im Unterricht an den Schulen daher in steter Zusammenarbeit mit dem Elternhaus diese Bildungs- und Erziehungsarbeit durch Vermittlung entsprechender Wissensinhalte und Verhaltensweisen umfassend zu ergänzen, zu vertiefen und gegebenenfalls zu korrigieren sein“ wird.²

In dieser Aussage, die auf den ersten Blick nur Zustimmung erhalten mag, liegt aber m. E. „der Wurm“ gewissermaßen bzw. eine ausschlaggebende Ursache für manche Schwachstellen der schulischen Sexualerziehung. Denn so richtig dieser kooperativ-kompensatorische Ansatz das Zusammenwirken und

¹ Loewit Kurt, zit. nach Cizek Brigitte / Kapella Olaf: Initiativen zur Praxis der Sexualerziehung. Ein Modell für das Zusammenwirken von Eltern-Schülern-Lehrern. Dialog Spezial 1/1994 (Sonderdruck), hg. vom IEF / Wien, S. 1; bzw. Cizek Brigitte / Kapella Olaf: Modell Arbeitskreis Eltern-Lehrer-Schüler: Partner in der Sexualerziehung. Wien / Österreichisches Institut für Familienforschung o. J., S. 1.

² Grundsatzerlass „Sexualerziehung an den Schulen“ – Wiederverlautbarung, Rundschreiben Nr. 36/1994 vom 25. April 1994, GZ 36.145/16-V/3/94, S. 3.

Sich-Ergänzen der beiden Erziehungspartner Elternhaus bzw. Familie und Schule fundiert und vorsieht, so trägt er aber auch gleichzeitig dazu bei, dass sich die eine Seite auf die andere verlässt und ihre Vernachlässigung sexualpädagogischer Aktivitäten u. a. damit rechtfertigt, das würde schon die andere Seite machen.

Dazu kommt noch, dass sich

- 1 *Eltern* immer wieder mit der Sexualerziehung ihrer Kinder überfordert fühlen, teilweise verunsichert sind und betroffen darüber, dass gerade mit Beginn der Pubertät Kinder nicht mehr wie bislang offen mit ihnen sprechen. Das mag u. a. auch damit zu tun haben, dass z. B. nur 32% der Eltern (74% der Lehrer/innen) so etwas wie sexuelle Aufklärung selbst erhielten. Sexualerziehung hat also demnach noch keine Tradition in den Familien, ist keine Selbstverständlichkeit, vielfach wird Sprachlosigkeit konstatiert. 90% der Eltern sind aber positiv zur Sexualerziehung an Schulen eingestellt³ und betonen auch die Bedeutung der diesbezüglichen Zusammenarbeit.
- 2 Auch für die *Lehrer/innen* erweist sich Sexualerziehung als keine leichte Aufgabe: Eltern reagieren zu unterschiedlich auf entsprechende Aktivitäten und Maßnahmen (immer wieder gibt es „Skandale“, „Fälle“, manchmal auch mit konfessionellem Hintergrund); sie verfügen ebenfalls über sehr unterschiedliche sexualpädagogische bzw. sexualrelevante Kenntnisse und Kompetenzen bis hin zur Lehrerbildung, die diesbezüglich nicht immer und überall ausreichend einschlägige Angebote vorsieht (wenngleich entsprechendes Interesse und Engagement Vieles zu bewirken vermag bzw. vermöchte). Lehrer/innen lassen aus diesen aufgezeigten Gründen vielfach die Finger von diesem heißen schulpädagogischen Eisen, auch wenn sich 21% der Lehrer/innen für sexualerzieherische Aufgaben ausreichend ausgebildet einschätzen, was 41% der Eltern und 32% der Schüler/innen bestätigen. Insgesamt plädieren aber 70% der Lehrer/innen (61% der Eltern) für mehr sexualpädagogische Angebote in der Lehrerbildung. Für jüngere Lehrer/innen ist Sexualerziehung eher kein Problem, es zeigt sich diesbezüglich doch ein gewisser Generationseffekt.⁴
- 3 Die *Schüler/innen* schließlich haben ihre eigenen Probleme. Sie sind nicht nur dem Gruppendruck ihrer Mitschüler/innen ausgesetzt, sondern gerade im Zusammenhang mit dem Ablöseprozess in der Pubertät schwindet ihre Offenheit im Umgang und Gespräch mit Erwachsenen (seien es nun Eltern oder Lehrer/innen). Auf negative und ungute Gegebenheiten wie sexuelle Gewalt an und Ausbeutung von Kindern kann ich an dieser Stelle nur verweisen.

³ Wimmer-Puchinger Beate u. a.: Effizienz und Effektivität der Sexualerziehung an Österreichs Schulen einschließlich der Durchführungsmöglichkeiten und Akzeptanz von Maßnahmen im Bereich der HIV/Aids-Prävention. Eine Studie des Ludwig Boltzmann-Instituts für Gesundheitspsychologie der Frau im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst 1992/93. Wien 1994.

Fritsch Sibylle / Langbein Kurt: Land der Sinne. Liebe, Sex und Partnerschaft in Österreich. Wien / Orac 1991.

⁴ Brenn Hubert / Buchacher Walter / Klement Karl / Prantner Norbert / Weitlaner Regina: Projektbericht zur Pädagogischen Tatsachenforschung: Evaluation des Implementierungsprojekts Modell LoveTalks bzw. Arbeitskreis. WS 1996/97 bis WS 1997/98 – im Auftrag des BMUKA und des ÖIF. Stams-Salzburg-Baden-Graz-Wien 1998, vgl. weiters Heft 3/1998 der Pädagogischen Fachzeitschrift Unser Weg (53. Jg., Graz / Leykam) und die darin enthaltenen Beiträge von:

Brenn Hubert: Beschreibung des Modells LoveTalks (vormals: Arbeitskreis) als kooperative Form der schulischen Sexualerziehung – Darstellung sowie Diskussion wesentlicher Befunde aus der Evaluationsstudie, S. 94-114.

Buchacher Walter: Evaluation des Implementierungsprojekts „Modell Arbeitskreis: Eltern-Lehrer-Schüler: Partner in der Sexualerziehung; Initiativen zur Praxis der Sexualerziehung“ – Ergebnisse der Schülerbefragung, S. 115-119.

Klement Karl: Modell Arbeitskreis (LoveTalks)-Ergebnisse der Elternbefragung, S. 119-123.

Weitlaner Regina: Partnerschaftliche Sexualerziehung. Annäherung an das Thema „Sexualität in der Schule“, S. 81-93.

3 Innovative Initiativen zur Praxis der Sexualerziehung

In der Sexualpädagogik wurden Fortschritte gemacht und neue Ansätze konzipiert.⁵ Beispielsweise beinhaltet das nunmehr veränderte Sexualverständnis neben der Fortpflanzungsproblematik Grundthemen des menschlichen Lebens wie verschiedene Formen von Partnerschaft, Liebe, Gleichberechtigung von Mann und Frau, also zahlreiche kommunikative und emanzipative Elemente. Als Leitziel für Sexualerziehung gilt die Mündigkeit des Individuums, der freie, sich seiner Verantwortung bewusste Mensch. Eltern wie Lehrer/innen nennen die kritische Auseinandersetzung mit Moralvorstellungen sowie die Einübung relevanter Grundhaltungen als wesentliches Ziel der Sexualerziehung.⁶

4 Partnerschaftlichkeit und Zusammenarbeit in der Sexualerziehung

Und es besteht kein Zweifel darüber: Gemeinsam geht es leichter⁷ – Gemeinsam ist vieles möglich, und die Zustimmung zu dieser Gemeinsamkeit in der Sexualerziehung reicht bei Eltern wie Lehrer/innen als auch Schüler/innen von 92 bis 100%.⁸ Eltern gehören für eine umfassende Bildung ebenso zur Schule wie Schüler/innen und Lehrer/innen.

Die Bereitschaft der Eltern zur Mitarbeit wächst in dem Maße, wie sich die Schule um rechtzeitige und ausreichende Kontakte sowie Information bemüht. Es reicht demnach nicht, die Eltern (allenfalls via Schüler/innen bzw. Kinder) über sexualerzieherische Aktivitäten zu informieren, sondern die Lösung liegt in der Kooperation durch Miteinbeziehung. Darüber besteht gar kein Zweifel.

Was es aber zu berücksichtigen gilt, sind „die unterschiedlichen Rollen und Kompetenzen“ als unerlässliche Voraussetzungen für echte Kooperation. Ansonsten kommt es eher zum Gegenteil, zu ungunstigen Effekten wie Verunsicherung, Subjektivierung und Widerständen. Hermann Giesecke problematisiert sogar ein (zu) hohes Maß an Elternbeteiligung als pseudodemokratische Fortschrittlichkeit, die letztlich „nicht zu einer Verbesserung des rationalen Diskurses über pädagogische und unterrichtliche Faagen“ geführt habe, „sondern eher den familialen Egoismus in die Schule transportiert“.⁹ Ich wollte das auch gesagt haben. Und so weit in der Kürze der Zeit zum Grundsätzlichen.

5 Das Modell LoveTalks: Ziele, Kennzeichen und Merkmale

Das Österreichische Institut für Familienforschung hat ab 1985 das Modell „Arbeitskreis: Eltern-Lehrer-Schüler – Partner in der Sexualerziehung – Initiativen zur Praxis der Sexualerziehung“ konzipiert und ent-

⁵ Glück Gerhard / Scholten Andrea / Strötges Gisela: *Heiße Eisen in der Sexualerziehung*. Weinheim / Beltz 1990.
Müller Walter: *Skeptische Sexualpädagogik. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung*. Weinheim / Deutscher Studienverlag 1992.

Haller Beatrix / Walter Johann [Redaktion]: *Sexualerziehung in Österreich. Von der Ist-Analyse zur Entwicklung neuer Modelle*. Fachtagung am 14. April 1994. Wien / hg. vom BMUKA.

Brenn Hubert: *Sexualerziehung konkret. Aufgaben-Initiativen-Modelle*. Aus der Praxis für die Praxis. In: APS-Pflichtschullehrer 5/1995, I-IV.

Brenn Hubert: *Sexualerziehung im internationalen Vergleich*. In: *Unser Weg* 50, 1995, 1, 8-24.

⁶ Brenn Hubert: *Damit sie wissen... – Sexualmoralische und wertpädagogische Orientierung bei Lehramtsstudierenden*. Theorie und Praxis 7 – Texte zur Lehrerbildung, hg. vom BMUKA/Wien 1995.

⁷ Brenn Hubert: *Miteinander geht es besser. Anmerkungen zur didaktischen Legitimation des Gruppenunterrichts*. In: *Kontakte* 13, 1995, 4, S. 48-74.

⁸ Weitlaner Regina: *Partnerschaftliche Sexualerziehung. Annäherungen an das Thema „Sexualität in der Schule“*. In: *Unser Weg* 53, 1998, 3, S. 84.

⁹ Giesecke Hermann: *Giesecke Hermann: Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*. Stuttgart / Klett-Cotta 1998 (3), S. 282f.

wickelt. Es wurde an verschiedenen Schulen erprobt, 1985 und 1992 intern evaluiert¹⁰ und 1996/97 extern durch eine Projektgruppe des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten im Rahmen der Pädagogischen Tatsachenforschung an Pädagogischen Akademien.

Das Modell – seit 29. 10. 1997 in LoveTalks umbenannt – geht dabei von der Annahme aus, dass die bedeutsamen Schwierigkeiten im sexualerzieherischen Zusammenhang primär nicht Wissens-, sondern Kommunikationsprobleme sind.¹¹ Viele Eltern – und wie wir gesehen haben, auch viele Lehrer/innen – wissen nicht immer ausreichend „wie sag ich's meinem Kind“.¹² Daher wird die außerfamiliale Sexualerziehung – die formelle oder informelle, die offizielle wie die inoffizielle oder heimliche, die in der Schule genauso wie diejenige in den Jugendzentren, in der Peer-Gruppe oder einfach „auf der Straße“, die personale wie die mediale – ziemlich bedeutsam. Sicherheit und Offenheit bzw. eine vertrauensvolle Gesprächsbasis stellen sich vor allem dann ein, wenn Kinder und Jugendliche das Gefühl haben (können), ernst genommen zu werden und über alles sprechen bzw. alles fragen zu können. Bekanntlich sind es ja vor allem die Knaben, die diesbezüglich (bei uns) zu kurz kommen (im islamischen Kulturkreis dagegen eher die Mädchen). Daher sieht das Modell LoveTalks gezielt Möglichkeiten vor bzw. schafft solche, dass Eltern und Lehrer/innen zum Thema Sexualität miteinander ins Gespräch bzw. „zur Sache“ kommen, und allenfalls auch mit Schüler/innen (in der Oberstufe bzw. Sekundarstufe II vorgesehen, aber auch in der HS bzw. AHS-Unterstufe [Sekundarstufe I] praktiziert).

Eine zentrale Annahme dabei ist die Überlegung, dass sowohl Eltern als auch Lehrer/innen wie Schüler/innen jeweils auf ihre spezifische Art und Weise ExpertInnen auf dem Gebiet der Sexualerziehung sind – zumindest sicherlich betreffend die eigene Sexualität und Biografie. Bedürfnisorientierung ist somit neben der Schul- bzw. Standortbezogenheit und dem fächerübergreifenden bzw. -verbindenden Ansatz ein wesentliches Merkmal des Modell LoveTalks.

5.1 Vorrangige Zielstellungen sind weiters

- miteinander umgehen lernen
- Abbau von Ängsten und Tabuisierungen im Hinblick auf das gemeinsame Reden über Sexualität
- Verbesserung der Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit
- Förderung der Partnerschaftlichkeit in der Schule, des gegenseitigen Vertrauens und Annehmens, dadurch in der Folge des Schulklimas, der Teamarbeit und Kollegialität sowie der ganzheitlichen Sicht von Sexualität
- Beitrag zur Schulentwicklung und Schulautonomie durch gemeinsames Lernen und Arbeiten im Projekt
- dabei stehen Prävention und Hilfestellung im Vordergrund (es ließen sich wohl noch weitere finden und auflisten).

Die praktischen Erfahrungen wie auch die Ergebnisse der Evaluationsstudie zeigen und belegen,

- dass Schüler/innen nicht nur vertrauensvoller mit Eltern und auch mit Lehrer/innen sprechen und sich bei relevanten Fragen eher an sie wenden, sondern darüber hinaus auch an BeraterInnen von Beratungsstellen oder außerschulische Fachleute, die sie im Rahmen der Arbeitskreise oder des Projekts kennengelernt haben;

¹⁰ Cizek Brigitte / Schattovits Helmuth: Initiativen zur Praxis der Sexualerziehung – ein Modell für das Zusammenwirken von Schülern-Lehrern-Eltern. Ergebnisbericht eines vom Institut für Ehe und Familie im Auftrag des BMUJF durchgeführten Forschungsprojekts. Wien 1992.

¹¹ Cizek Brigitte / Kapella Olaf: Modell Arbeitskreis – Eltern-Lehrer-Schüler: Partner in der Sexualerziehung. Wien / Österreichisches Institut für Familienforschung o. J.

¹² Loewit Kurt: Sexualerziehung kann auch anders laufen. Ein sexualpädagogisches Modell der Prävention. In: beziehungsweise (Informationsdienst des Österreichischen Instituts für Familienforschung) 18/1997, S. 47f.

- dass Eltern und gerade auch Lehrer/innen zu Ansprech-, Kontakt- und Vertrauenspersonen werden (können);
- dass sich das Schulklima tatsächlich verbessert, somit auch die Beziehungen der Schüler/innen untereinander;
- dass die Schule als lebensrelevant und hilfreich empfunden wird und für Eltern insofern zu einer Art Anlaufstelle für erzieherische Fragen. Das Zusammenarbeiten von Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen verbessert sich insgesamt.

5.2 Ablauf und Organisation des Modells LoveTalks – Eltern-Schüler-Lehrer: Partner in der Sexualerziehung

- | |
|---|
| <p>1. Schritt: Entscheidung (Koordinierung durch sog. Regionale Netzwerkknoten in den Bundesländern)
Elternabend
Lehrerkonferenz nach Absprache mit der Schulleitung
Schülergespräche</p> <p>2. Schritt: 1. bis 3. Arbeitskreistreffen: über Sexualität reden und gemeinsam arbeiten
4. und 5. Arbeitskreistreffen: gemeinsam ein Projekt planen</p> <p>1. Arbeitskreistreffen:
Einander kennenlernen, gemeinsamer Austausch
Themenfindung</p> <p>2. und 3. Arbeitskreistreffen:
Abbau von Unsicherheit und Ängsten
die Teilnehmer/innen sprechen über selbstgewählte Themen der Sexualität
die Themenaufarbeitung erfolgt bedürfnisorientiert unter Leitung eines/r externen Moderators/in:
+ vom ÖIF ausgebildet
+ führt die Gruppe
+ bringt Methoden, Wissen, Materialien (Bücher, Videos etc.) zu den Themen ein</p> <p>4. und 5. Arbeitskreistreffen: gemeinsam ein Projekt planen (am Ende dieser Phase liegt ein konkret ausgearbeitetes Projekt vor)
Ziel: gemeinsame Erarbeitung eines schulischen Sexualerziehungsprojekts
Inhalte für Workshops, Lehrausgänge, Veranstaltungen etc. werden miteinander diskutiert und ausgewählt
die ModeratorInnen leiten und unterstützen die Projektplanung</p> <p>3. Schritt: das Projekt durchführen (z. B.: Workshops in der Schule, Lehrausgänge, Theaterbesuch etc.)</p> |
|---|

6 Einige wesentliche Ergebnisse der Evaluationsstudie

Positive Effekte des Modells LoveTalks sind u. a.:

1. Verbesserung der Gesprächsbasis und des Vertrauensverhältnisses innerhalb und zwischen allen drei Bezugsgruppen (der Eltern, Lehrer/innen und Schüler/innen untereinander und miteinander)
2. Verbesserung des Schulklimas
3. Reduzierung von Berührungängsten gegenüber sexualrelevanten Themen sowie die Erhöhung der diesbezüglichen Offenheit und Enttabuisierung
4. Erhöhung der schulischen Kooperationsbereitschaft und generell der Zusammenarbeit in erzieherischen Belangen
5. Das Modell ist nach Auffassung der Lehrer/innen eine geeignete Möglichkeit für schulinterne Lehrerfortbildung (SCHILF) in
 - inhaltlicher
 - methodischer
 - kommunikativer
 - selbsterfahrungsmäßiger Hinsicht.
6. Das Modell wird als geeignet angesehen, auch andere Themen wie z. B. Gewalt, Sucht, Ernährung, Umwelt, Gesundheit, Lernen und Schule, Berufs- und Arbeitswelt, Sekten, Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsfragen u. a.) in Arbeitskreisen und Projekten zu behandeln.
7. Die Durchführung von Projekten wird von allen drei befragten Gruppen gleichermaßen befürwortet.
8. Die Miteinbeziehung außerschulischer Fachleute findet ebenfalls bei Eltern, Lehrer/innen und Schüler/innen Zustimmung.
9. Ansprüche an die Kompetenzen der ModeratorInnen und deren Schulung treten deutlich zutage und betreffen vor allem
 - den kommunikativen Bereich
 - den fachlichen Bereich
 - den methodischen Bereich
 - den organisatorischen Bereich.
10. Die Kooperation in der Sexualerziehung wird übereinstimmend befürwortet und als einer der wichtigsten Vorteile des Modells LoveTalks bezeichnet.

7 Zusammenfassung

Insgesamt ergab die Analyse der Begleitumstände und Effekte des Modells LoveTalks einige gewinnbringende Hinweise und Anregungen für die Nutzbarmachung im Rahmen der schulischen Sexualerziehung, der Elternarbeit, der Schulinternen Lehrerfortbildung sowie für die Schulentwicklung.

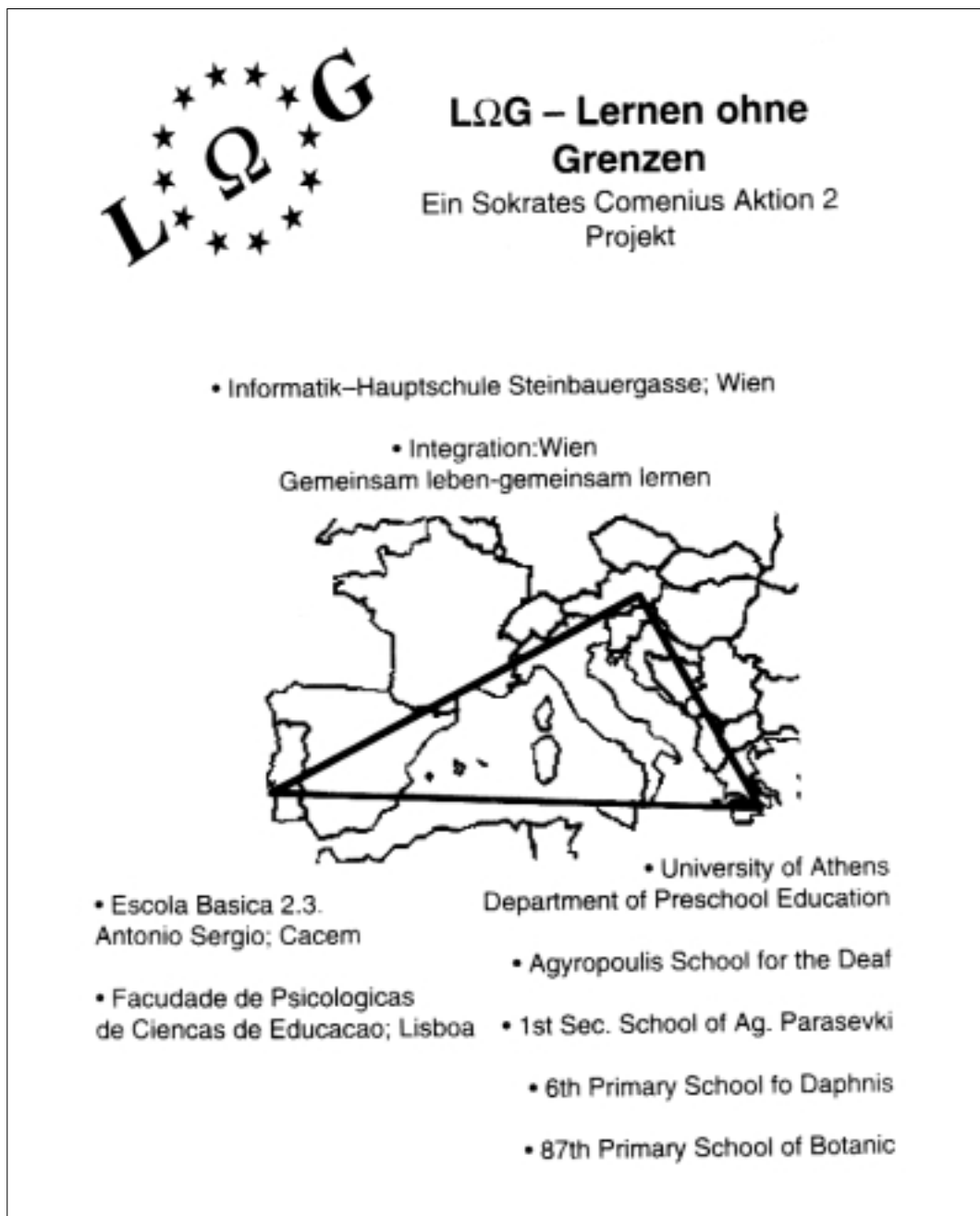
Der Stellenwert der Familie in einem integrativen Schulprojekt

LISA STIPSITS & EVELINE ZEHETBAUER

Wir beide arbeiten seit September 1997 gemeinsam mit 3 weiteren KollegInnen im Rahmen eines Bildungsprogramms der EU an unserer Schule unter dem Titel „Lernen ohne Grenzen“ an der Weiterentwicklung eines integrativen Schulprojekts, wobei wir unter „Grenzen“ nicht nur geografische Grenzen verstehen, sondern auch Grenzen in sozialer, geistiger und körperlicher Hinsicht.

Bereits im Herbst 1996 starteten wir dazu eine einjährige Pilotphase, die wir noch ohne unsere Partnerschulen in Lissabon und Athen durchführten.

Abbildung 1



Unser Projekt ist im Wesentlichen durch folgende Merkmale gekennzeichnet: Wenn wir in der Folge von wir und uns sprechen, meinen wir damit alle am Projekt beteiligten Institutionen.

Die Projektklassen befinden sich alle im großstädtischen Raum und weisen einen sehr hohen Anteil von SchülerInnen aus soziokulturellen, ethnischen und religiösen Minderheiten auf. Weiters werden auch SchülerInnen mit speziellen pädagogischen Bedürfnissen integriert:

Abbildung 2: Anteil der Kinder mit speziellen pädagogischen Bedürfnissen

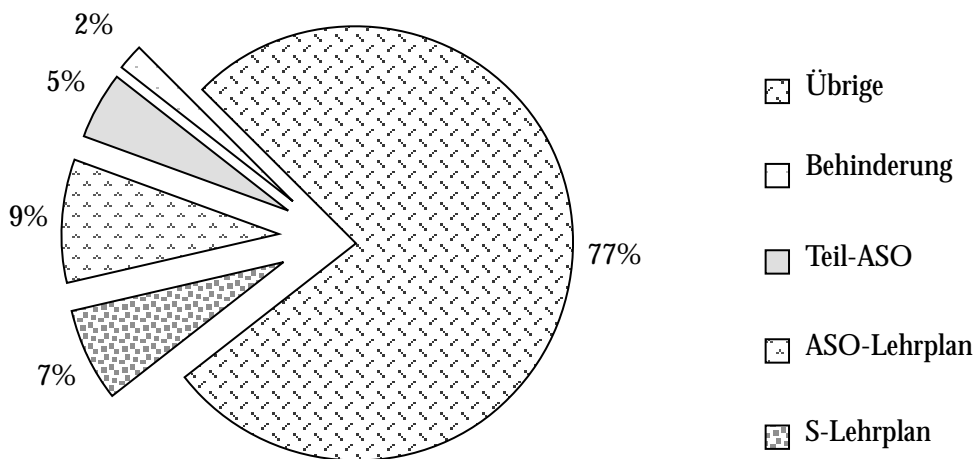
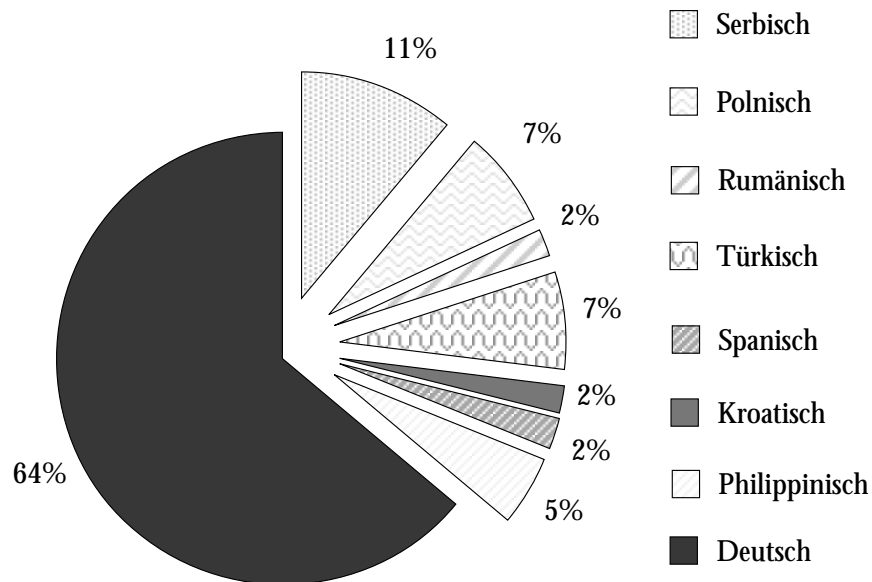


Abbildung 2a: Sprachen der Kinder



Wir möchten Ihnen zur Veranschaulichung eine Zusammenstellung der österreichischen Projektklassen zeigen, auch in der Folge werden sich alle Daten auf diese beziehen.

Aufgrund dieser extrem heterogenen Zusammensetzung besteht die unbedingte Notwendigkeit für den Einsatz von sogenannten „offenen Unterrichtsformen“. In der Arbeit im Projekt versuchen wir also alle Möglichkeiten der Differenzierung im Unterricht auszuschöpfen, um eine individuelle Förderung aller Kinder zu ermöglichen und somit ein günstiges Lernklima zu schaffen.

Ein wichtiger Schritt dazu war die Schaffung alternativer Organisationsformen der Arbeit. Wir möchten Ihnen hier kurz einen Vergleich unseres Modells im Vergleich zur tendenziell extrem geführten traditionellen Schule zeigen. Wir versuchten eine Verknüpfung bereits bekannter alternativer Unterrichtsformen zu einer Mischform, die uns für unser Projekt geeignet erschien.

Abbildung 3

traditionelle Schule	L Ω G
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Unterricht der einzelnen Gegenstände ohne Vernetzung unflexible Zeiten starre Blöcke von 50 Min. für den einzelnen Gegenstand 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ flächenübergreifende Methoden: themengebundene Projekte flexiblere Arbeitszeiten (individuell) mit Phasen gemeinsamen Unterrichts
<ul style="list-style-type: none"> ▶ traditionelle Lehrmethoden – Frontalunterricht Lehrer spielt zentrale Rolle 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ aktive, schülerInnenzentrierte Methode (basierend auf deren Interessen und Bedürfnissen)
<ul style="list-style-type: none"> ▶ starre genormte Lehrinhalte Lehrinhalte werden in einer starren Abfolge vermittelt 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Adaptierung von Lehrinhalten gemäß den Bedürfnissen der SchülerInnen innerhalb der Lehrinhalte fächerübergreifend
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Lehrinhalt als Ausgangspunkt Lehrinhalt > Schüleraktivität > Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Schüler als Ausgangspunkt, Lehrinhalt als Ziel Schüler > Schüleraktivität > Lehrinhalt
<ul style="list-style-type: none"> ▶ autoritäre und vorgegebene Klassenorganisation mit hierarchischen Strukturen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ demokratische Klassenorganisation partnerschaftliche Strukturen
<ul style="list-style-type: none"> ▶ keine Mitwirkung der Schüler in Entscheidungsprozessen bei Planung und Beurteilung; Regeln werden vom Lehrer festgelegt; kein Mitspracherecht der Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ regelmäßige Klassenversammlungen gemeinsame Planung und Beurteilung; Beteiligung aller bei der Erstellung von Regeln; eigene und gemeinsame Kontrolle des individuellen Schüler- und Lehrerverhaltens
<ul style="list-style-type: none"> ▶ autokratisches Modell; Lehrer entscheidet, keine Verhandlungsmöglichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ pädagogischer Vertrag; gemeinsame Planung Projekte individuelle Arbeitspläne
<ul style="list-style-type: none"> ▶ jeder verwendet die selben Materialien (hauptsächlich das Schulbuch) zur selben Zeit 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ differenzierte Materialien
<ul style="list-style-type: none"> ▶ die verwendeten Methoden richten sich nach dem Unterrichten und nicht nach dem Lernerfolg 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ die verwendeten Methoden richten sich nach dem Lernerfolg (individuell)

Durch die Umsetzung dieser nun vorgestellten Organisationsformen gewinnen notwendige didaktische und methodische Fragestellungen an Bedeutung. Diese bedingen eine ständige Veränderung der methodischen und didaktischen Konzepte und sind momentan ein Schwerpunkt unserer Arbeit. Abschließende Ergebnisse liegen noch nicht vor.

Begleitend führen wir über jedes Kind einen Erhebungsbogen, der es uns ermöglicht, Aussagen über Veränderungen in den Verhaltensweisen der SchülerInnen zu erhalten. Es werden nicht nur schulinterne Beziehungsprozesse erhoben, sondern auch diejenigen, die in der familiären Situation begründet sind. Ziel ist die Schaffung eines optimalen Lernklimas.

Abbildung 4: Die Auswertung der Daten erfolgt nach folgenden Gesichtspunkten:

<p>Erhebungsbogen</p> <p>Zur individuellen Förderung gekoppelt mit Hintergrundinformatio bezüglich familiärer, sozialer, schulischer, grupeninterner Prozesse der Aussagen über folgendes tätig:</p>
<p>Autonomiegewinn</p> <p><input type="checkbox"/> in peer group / im Zusammenhang mit Autoritäten</p> <p style="margin-left: 40px;">➤ soziale Kompetenz</p> <p style="margin-left: 40px;">➤ Verbesserung der Affektsteuerung</p> <p style="margin-left: 40px;">➤ Toleranz, Akzeptanz</p> <p><input type="checkbox"/> durch aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt</p>
<p>Miteinbeziehung der Familie in die Schule</p>

Gemeinsam mit dem Kind und seinen Eltern soll in der Folge auch ein Pädagogischer Vertrag unterzeichnet werden, der momentan noch eine schulische Erprobungsphase durchläuft. Er enthält die in einer Klassenkonferenz von den SchülerInnen entwickelten Punkte für die Zusammenarbeit.

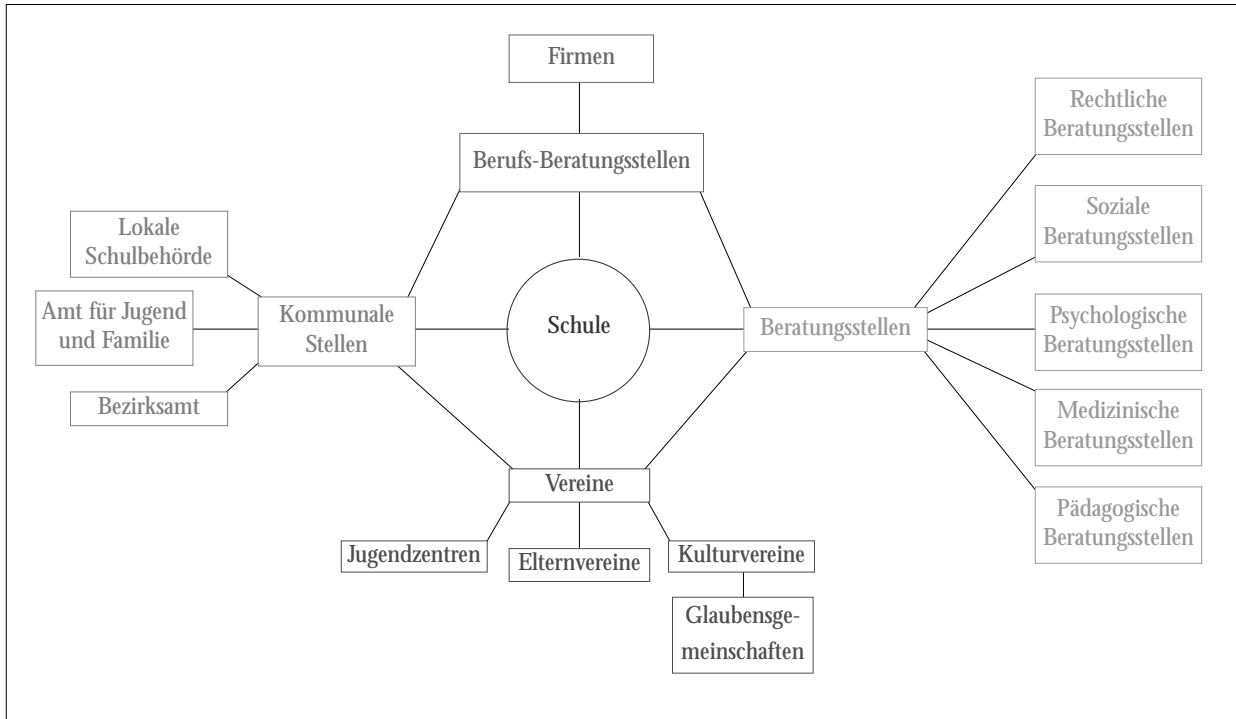
Abbildung 5

Vertrag	Name: _____
Datum	
	ich L ich L ich L ich L ich L ich L ich L
Ich halte meinen Arbeitsplatz in Ordnung	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>



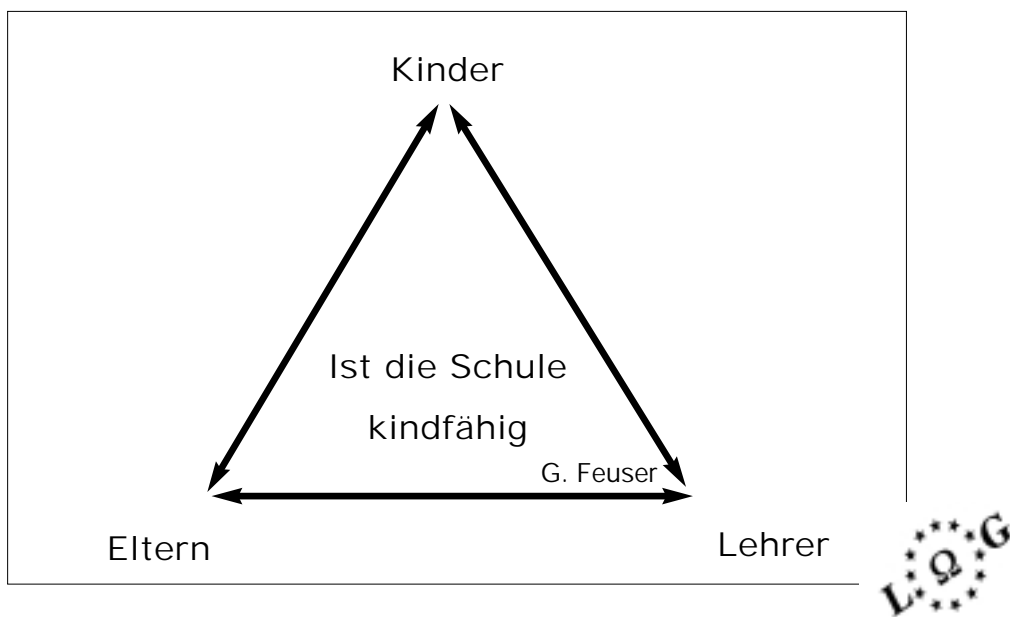
Mit dem 2. Projektjahr wollen wir beginnen, ein lokales Netzwerk auszubauen, das SchülerInnen und deren Eltern ermöglichen soll, Hilfestellungen bei Berufswahl, Arbeitssuche, familiären Problemen etc. zu erhalten. Und das auch noch nach Austritt der Kinder aus der Schule.

Abbildung 6



Wie Sie bereits aus der Arbeit in den genannten Bereichen ersehen können, ist ein wesentlicher Schwerpunkt unseres Projekts die Arbeit mit den Familien. Auf diese Arbeit möchten wir nun genauer eingehen.

Abbildung 7: Ausgangspunkt unserer Arbeit ist die folgende Fragestellung:

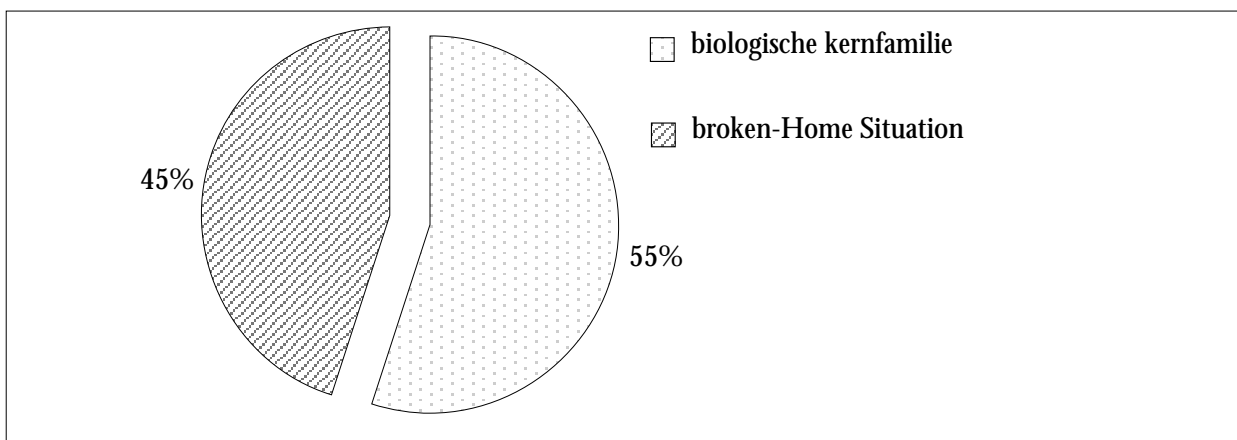


Wie sie aus dieser Darstellung ersehen können, betrachten wir Schulbildung als einen wesentlichen Teil der Erziehung, der in Form eines wechselseitig wirkenden Dreiecks mit den Eckpunkten Kind-Lehrer-Eltern zu sehen ist, wobei alle drei Eckpunkte einen gleichwertigen Anteil am Gelingen einer kindgerechten Schule haben. So wie Sie dieses Dreieck hier sehen, stellt es die Idealform für eine funktionierende Schulbildung dar. Wird einer der Punkte vernachlässigt, kann Schule nicht mehr kindfähig sein.

Im bisherigen Verlauf des Projekts konnten wir die Erfahrung machen, dass die Einbindung der Eltern bzw. Familien in einen kontinuierlichen Kontakt zur Schule gelingt und einen wesentlichen Anteil am Erfolg des schulischen Prozesses hat, und das trotz ungünstiger sozialer Rahmenbedingungen. Dazu zählen wir z. B. instabile Familien, Broken-Home-Situationen, Sprachbarrieren, Schulaversion der Eltern und Analphabetismus.

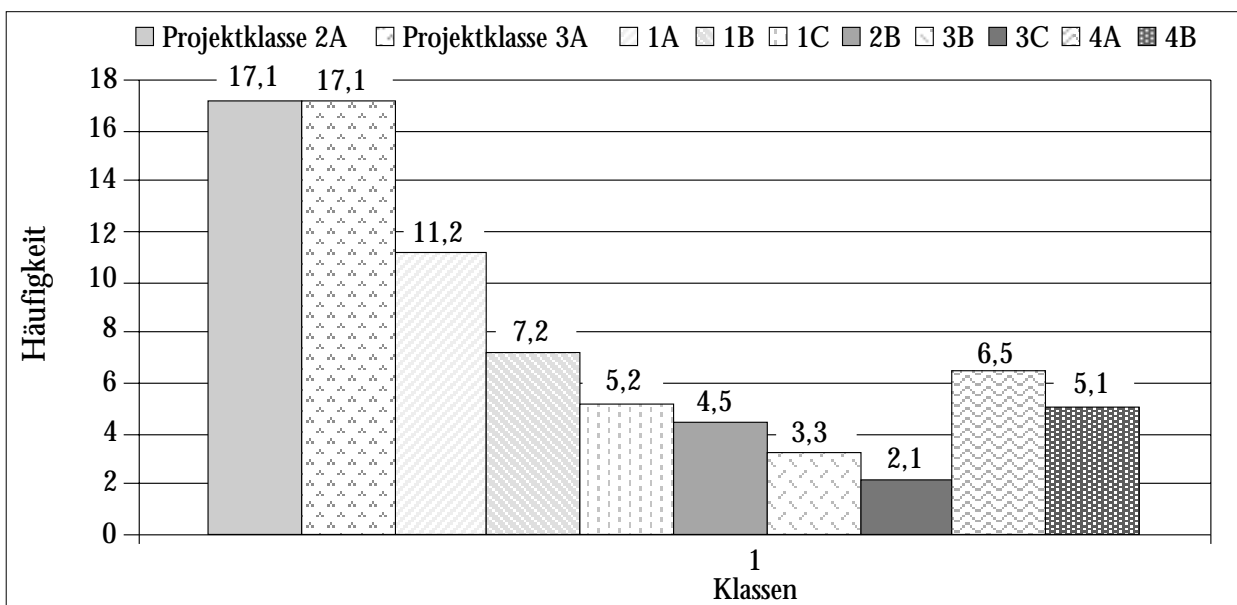
Wie sehr viele Kinder in unseren Projektklassen von einer Broken-Home-Situation betroffen sind, soll Ihnen die folgende Darstellung veranschaulichen.

Abbildung 8: Familiensituation



Trotz dieser ungünstigen sozialen Bedingung ist die Kooperationsbereitschaft der Familien erstaunlich hoch, was sich sowohl in einer positiven Einschätzung der Klassensituation durch die Eltern als auch in einer hohen Beteiligung an Elternabenden niederschlägt.

Abbildung 9: Beteiligung an Elternabenden



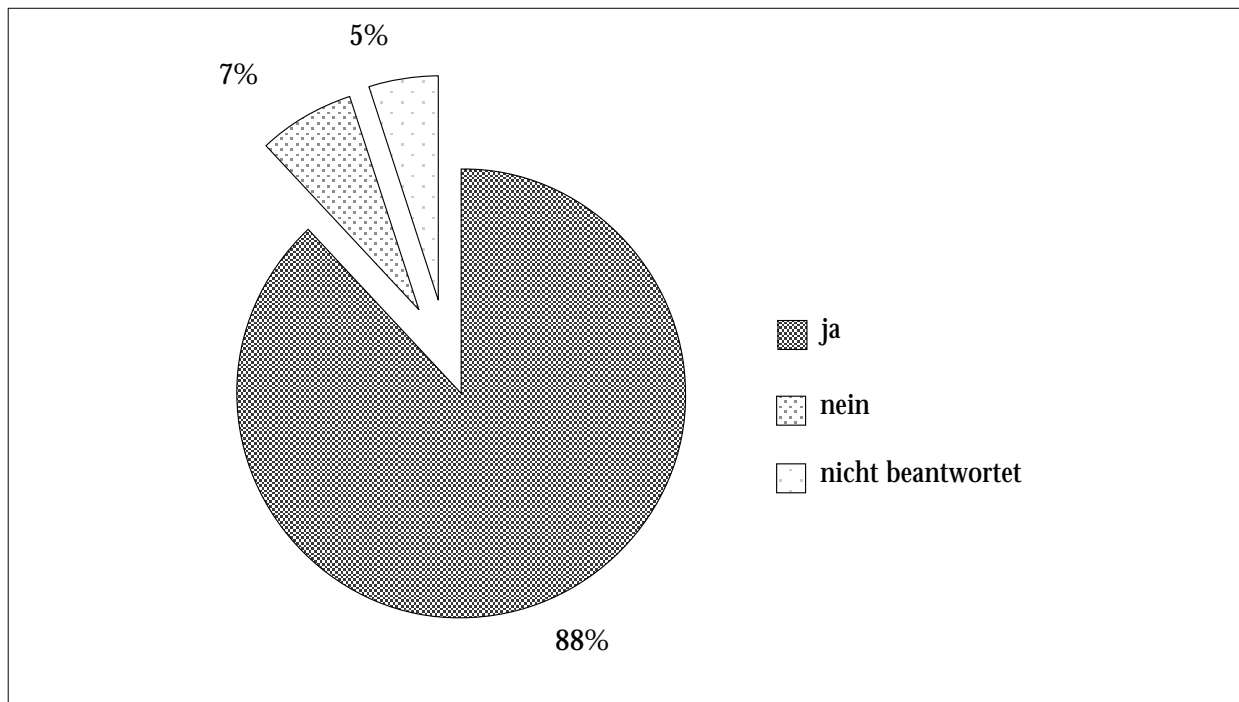
Um genaue Auskünfte über die Stellung der Eltern zu Schule zu erhalten, wurde an die Eltern an einem Elternabend ein Fragebogen ausgegeben, der anonym ausgefüllt wurde. Er beinhaltet folgende Fragestellungen:

Abbildung 10: Elternfragebogen

Elternfragebogen	
1. Dieser Fragebogen wird ausgefüllt von:	Mutter (1) Vater (2) beiden (3)
2. Ich bin mit der Entscheidung, mein Kind in eine Integrationsklasse zu geben zufrieden (1) nicht zufrieden (0)	
3. Ich habe den Eindruck, dass auf mein Kind in dieser Klasse gut eingegangen wird	ja (1) nein (0)
4. Ich habe den Eindruck, dass mein Kind gerne in diese Klasse geht	ja (1) nein (0)
5. Ich vertraue darauf, dass die KlassenlehrerInnen in dieser Klasse das beste für mein Kind tun	ja (1) nein (0)
6. Mein Kind erzählt zu Hause von Ereignissen in der Klasse	ständig (1) selten (2) nie (0)
7. Ich habe den Eindruck dass das Zusammensein von behinderten und nichtbehindeten Kinder in der Klasse sinnvoll ist	ja (1) nein (0)
8. In Gesprächen mit den LehrerInnen eines Kindns fühle ich mich	wohl (1) nicht wohl (0)
9. Ich habe Kontakt zu Eltern von anderen Kindern der Klasse	ständig (1) selten (2) nie (0)
10. Ich bin stolz auf mein Kind	ja (1) nein (0)
11. Ich finde schulische Veranstaltungen zum gegenseitigen Kennenlernen für Eltern und LehrerInnen	wichtig (1) nicht wichtig (0)
12. Ich glaube, dass mein Kind in dieser Klasse die Möglichkeit hat, seine Fähigkeiten weiterzuentwickeln	ja (1) nein (0)
13. Mein Kind ist ein Integrationskind	ja (1) nein (0)
14. Die Muttersprache meines Kindes ist Deutsch	ja (1) nein (0)
15. Ich glaube, dass ich mit Problemen, die mein Kind betreffen, an die LehrerInnen der Klasse wenden kann	ja (1) nein (0)

Als Ergebnis möchten wir Ihnen hier die Auswertung zur Frage „Ich glaube, dass mein Kind in dieser Klasse die Möglichkeit hat, seine Fähigkeiten weiterzuentwickeln“ zeigen:

Abbildung 11: Ich glaube, dass mein Kind in dieser Klasse die Möglichkeit hat sich weiterzuentwickeln

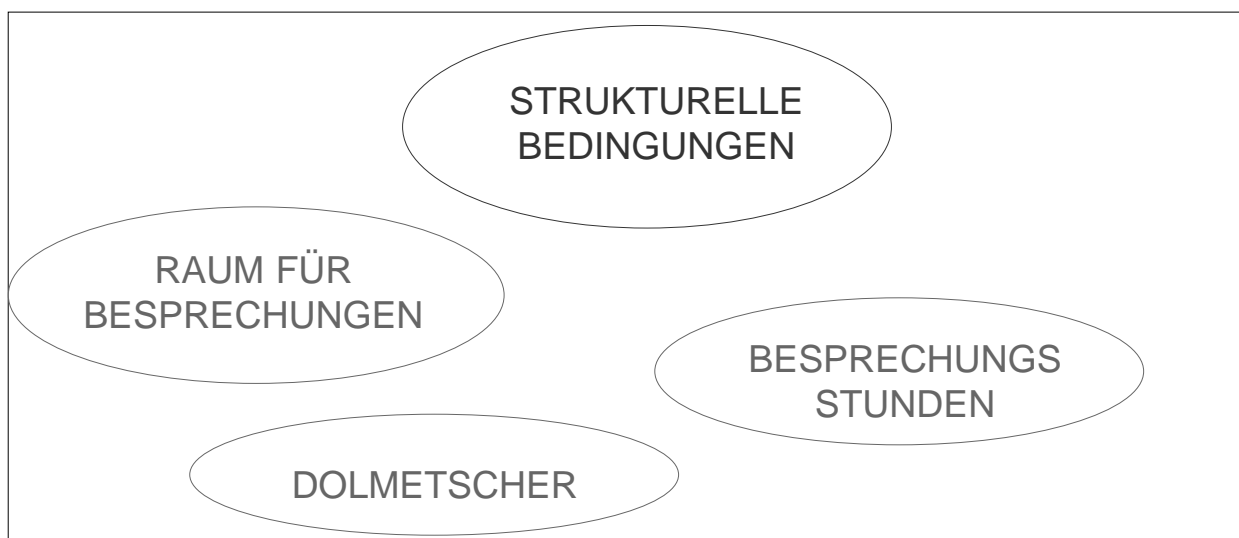


In Gesprächen mit Eltern konnten wir auch folgende Erwartungshaltungen der Eltern an uns LehrerInnen herausfiltern:

- fachliche Kompetenz
- Interesse unsererseits an ihrem Kind
- offenes Ohr für ihre Erziehungsprobleme
- Lösungsvorschläge

Aus den zwischen Schule und Familien ablaufenden Prozessen kamen wir im bis-herigen Verlauf des Projekts zur Erkenntnis, dass folgende zwei Bereiche einen maßgeblichen Anteil am Gelingen der Arbeit mit den Familien der SchülerInnen haben:

Abbildung 12



Wir unterscheiden „Strukturelle Rahmenbedingungen“ und „Strategien der Elternarbeit“.

Die Existenz eines Besprechungsraumes gibt die Möglichkeit für ungestörte Gespräche mit Eltern und erlaubt den Aufbau einer Vertrauensbeziehung. Leider steht in vielen Wiener Schulen ein solcher Raum nicht zur Verfügung. In unserem Fall waren wir gezwungen, eine Ersatzlösung zu finden, indem wir Gespräche mit Eltern zum Beispiel in der Schulbibliothek führen.

Im Pflichtschulbereich stehen LehrerInnen keine Besprechungsstunden im Rahmen der Stundenplangestaltung zur Verfügung. Es stehen zwar unterrichtsfreie Stunden zur Verfügung, die aber nicht fix als Besprechungsstunde definiert werden können, da jederzeit mit einer Supplierstunde gerechnet werden muss. Eine Terminabsprache mit Eltern gestaltet sich daher sehr schwierig.

Für uns stellt sich auch die Frage der Verfügbarkeit von Dolmetschern im Schulsystem. Theoretisch gibt es in Wien zwar die Möglichkeit, sie anzufordern, leider ist aber dabei eine sehr lange Planungszeit notwendig. Wir an unserer Schule sind aber in der glücklichen Lage, über 2 LehrerInnen für Türkisch und Serbisch/Kroatisch zu verfügen. Manchmal stellen sich auch Eltern als Dolmetscher zur Verfügung.

Eine von uns noch im Ansatz praktizierte Form zur Bewältigung der anstehenden Probleme und der Eltern- und Familienarbeit ist die Schaffung einer Schule als psychosozialer Beratungsstelle.

Diese deckt im Moment folgende Bereiche ab:

- Pflege eines Stils der Kooperation und Begegnung zwischen Eltern und LehrerInnen
- Hilfestellung und Beratungsgespräche bei auftretenden Problemen mit dem Kind
- Einladung zur schulischen Mitarbeit an die Eltern
- partnerschaftliche Gesprächsführung
- Prinzip der „offenen Klasse“, was sowohl eine Transparenz in der pädagogischen Arbeit bedeutet, als auch die Zugänglichkeit der Klassen für Eltern und Familien
- Akzeptanz von Kritik
- Erarbeitung von Lösungsvorschlägen bei auftretenden Problemen

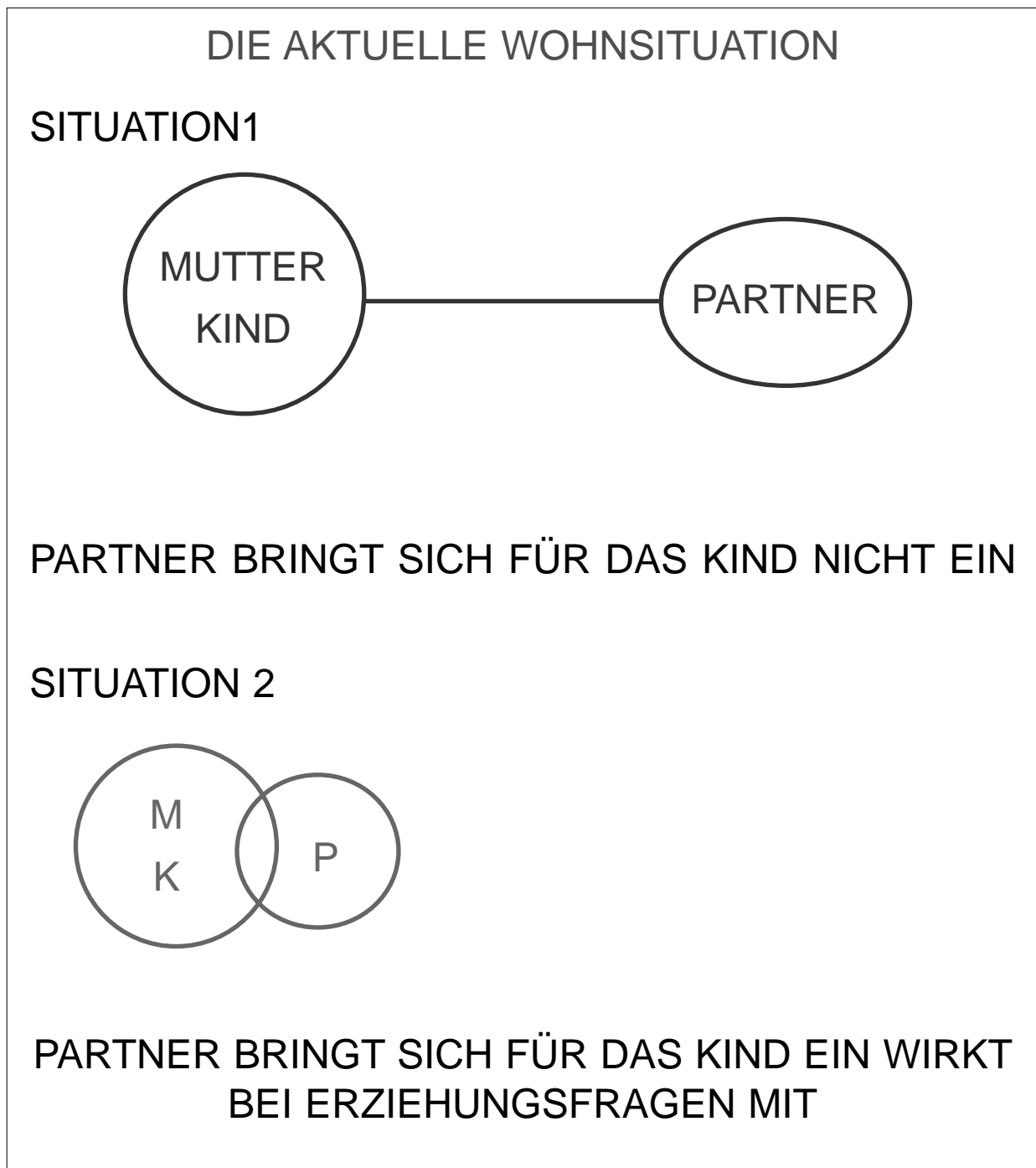
Eine sich hoffentlich aus der Arbeit am Netzwerk ergebende Komponente wäre die Einbeziehung externer Berater – wie z. B. Psychologen, Sozialarbeiter, Berufsberater – an der Schule selbst.

Aus der täglichen Arbeit mit den Kindern und den von uns geführten Erhebungs- und Fragebögen leitet sich unsere Erkenntnis ab, dass der klassische Begriff „Familie“ neu definiert werden muss. Wir stehen in unserer täglichen Arbeit nicht einer primär biologischen oder auch funktional definierten Kernfamilie gegenüber. Vielmehr werden wir täglich mit der Tatsache konfrontiert, dass die „Familie“ des Kindes die alleinerziehende Mutter mit variablen partnerschaftlichen Bezugsgruppen ist.

Kinder aus solchen Broken-Home-Situationen definieren den Begriff Familie aus ihrer subjektiven Sichtweise, sie verstehen als Familie eine variable Personengruppe, die für ihre momentane aktuelle Lebenssituation subjektiv relevant ist.

Dabei sind zwei Ebenen zu unterscheiden: die aktuelle Wohnsituation und die ideelle Familie.

Abbildung 13:



Anhand von drei Fallbeispielen möchten wir Ihnen dies veranschaulichen:

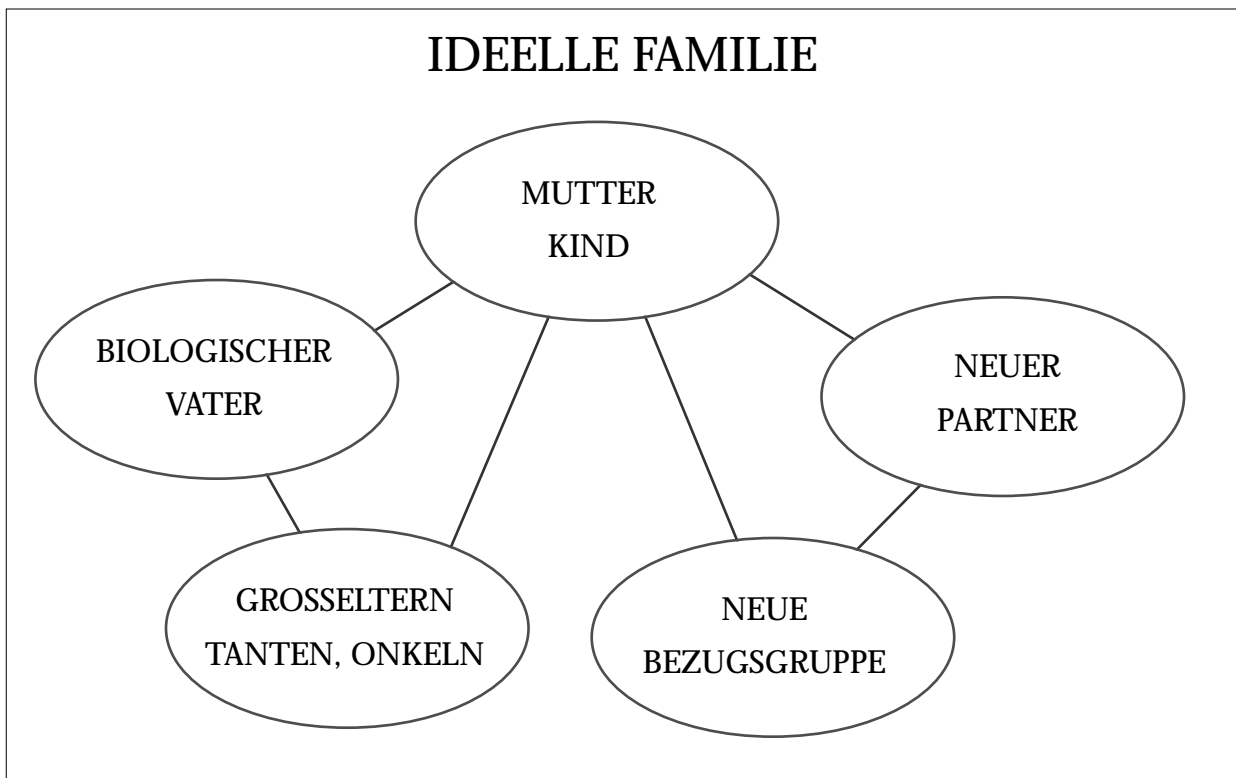
► Schüler A:

Er lebt mit seiner Mutter allein, da sein biologischer Vater bei einem Unfall verstarb. Er erlebt die Beziehungen seiner Mutter als Eingriff in seine Situationen, da die wechselnden Partner sich für ihn nicht einbringen, es ihm also nicht möglich machen, zu ihnen Kontakte zu knüpfen. Die häusliche Wohnsituation ist also eine isolierte.

- **Schülerin B:**
Sie lebt mit ihrer Mutter und einem jüngeren Bruder zwar allein, wobei sich aber der momentane Partner der Mutter stark in die Familie einbringt und auch bei Erziehungsfragen mitwirkt. Er ermöglicht es dem Kind also, eine Beziehung zu ihm aufzubauen.
- **Schüler C:**
Er lebt mit seiner Mutter und deren Lebensgefährten in einer Wohnung. Er kennt seinen biologischen Vater und hat auch nach wie vor Kontakt zu ihm und der neuen Familie des Vaters. Ebenso sieht er aber auch die Familie seines „Wahlvaters“ als seine an. Die Kinder aus der ersten Ehe seines Wahlvaters sieht er als seine Geschwister an, obwohl sie nicht mit ihm zusammenleben und er sie nur selten trifft.

Als Konsequenz dieser Erkenntnisse musste für die Elternarbeit ein neuer Bezugsrahmen entwickelt werden. Es können nicht mehr nur die sogenannten „Erziehungsberechtigten“ als Ansprechpartner für Gespräche betrachtet werden, es müssen auch jene Personen miteinbezogen werden, die für das Kind die ideelle Beziehungsgruppe bilden.

Abbildung 13a



Konkrete Ergebnisse bzw. Beobachtungen aus der Elternarbeit möchten wir Ihnen anhand folgender Diagramme veranschaulichen:

Abbildung 14: 1A & 2A Zustandekommen des Eltern-LehrerInnen-Gesprächs

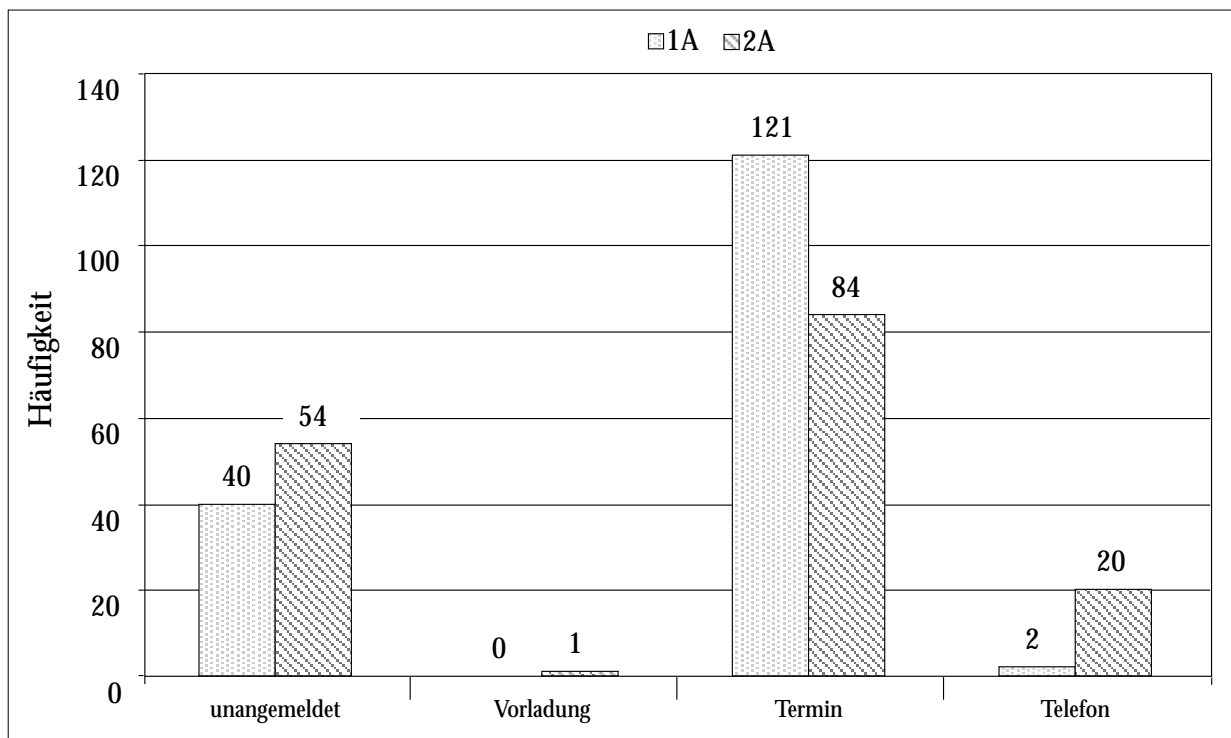


Abbildung 15: 1A & 2A – Gespräche geführt mit

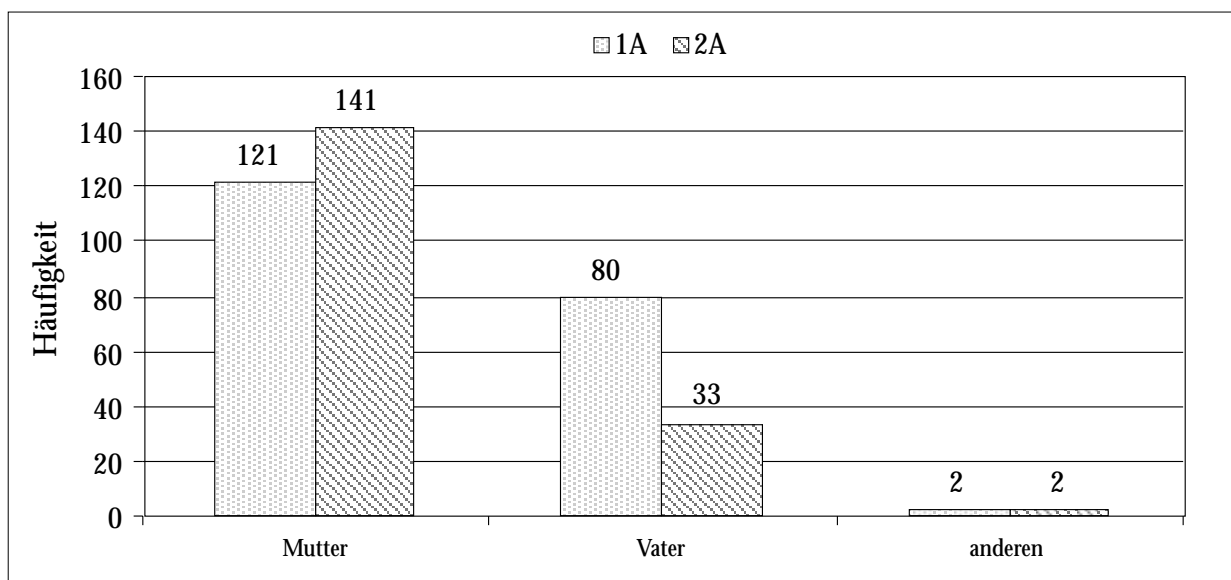
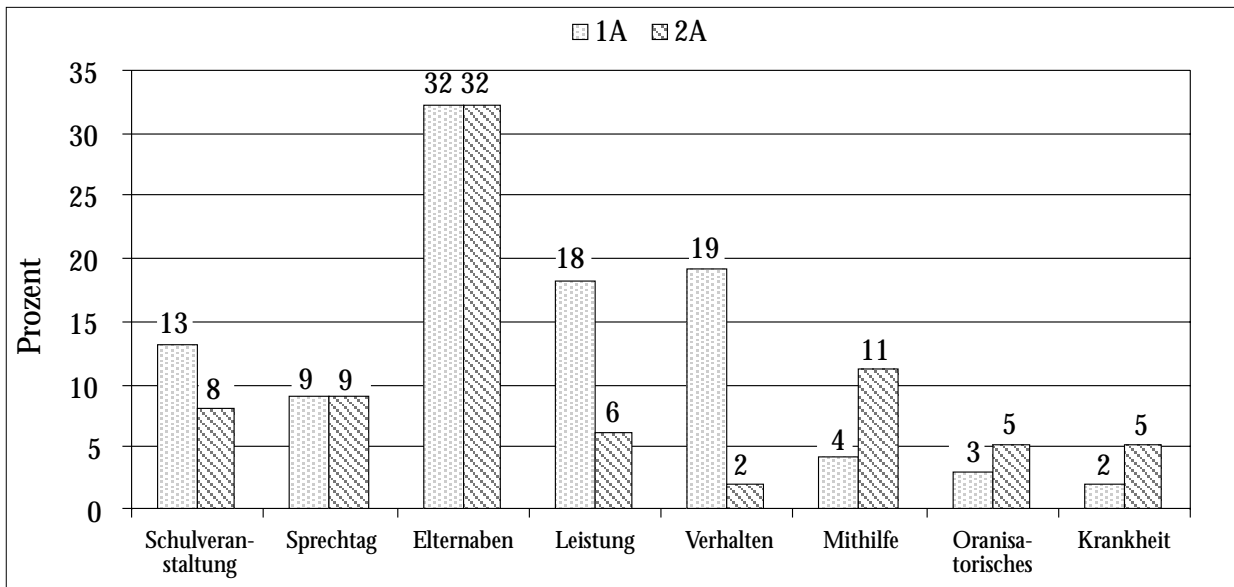


Abbildung 15: 1A & 2A – Gespräche geführt mit



Wenn wir hier von „Vater“ sprechen, ist darunter nicht nur der biologische Vater zu verstehen

Sie haben sich nun sicher schon gefragt, was all unsere Ausführungen mit dem Anspruch, „ein integratives Schulprojekt“ zu sein, zu tun haben.

Wir betrachten den Begriff integrativ nicht nur als „Lernen ohne Grenzen“ für alle Kinder, sondern ebenso auch für alle LehrerInnen und alle Eltern. Unter Integration verstehen wir also nicht nur die Einbeziehung von Kindern mit speziellen Bedürfnissen – streng betrachtet hat nämlich jedes einzelne Kind seine speziellen Bedürfnisse – sondern auch die Einbeziehung von deren Familien.

Wir möchten unseren Tagungsbeitrag mit folgendem afrikanischen Sprichwort beschließen:



Generationenbeziehungen – Generationenverhältnisse

Transfers zwischen den Generationen

JOHANN K. BRUNNER

Zwischen den Angehörigen verschiedener Generationen finden eine Vielzahl von materiellen Transfers statt. Zum Teil bewegen sie sich im privaten Rahmen innerhalb von Familien und sind einer statistischen Erfassung nur schwer zugänglich. Der vorliegende Beitrag beschränkt sich dagegen auf die ökonomische Analyse solcher Transfers zwischen den Generationen, die außerhalb der Familien stattfinden und durch staatliche Regelungen festgelegt sind. Damit setzt der Staat wichtige finanzielle Rahmenbedingungen für die Familien.

Als erstes ist natürlich das Pensionssystem anzuführen, das ja oft als durch einen expliziten Generationenvertrag begründet angesehen wird. Es wird daher in diesem Beitrag den größten Raum einnehmen, vor allem werden im ersten Teil ausführlich und anhand eines kleinen Beispiels die Funktionsweisen des Umlageverfahrens und des Kapitaldeckungsverfahrens verglichen. Zwar gab es in der jüngeren Vergangenheit eine lange öffentliche Diskussion darüber, doch zeigen verschiedene Aussagen, dass die grundsätzliche Struktur der Verfahren nicht immer verstanden wird. Diesem Verständnis sollen die folgenden Ausführungen dienen. Im Anschluss daran wird kurz auf einige weitere Mechanismen eingegangen, die ebenfalls Transfers zwischen den Generationen zum Inhalt haben, etwa die öffentliche Verschuldung. Im Weiteren wird der Versuch erörtert, Generationenrechnungen anzustellen, die über die unterschiedliche Betroffenheit verschiedener Generationen durch staatliche Ein- und Auszahlungen Auskunft geben sollen. Im letzten Teil dieses Beitrags wird es wieder um das Pensionssystem gehen, und zwar um die Frage der unterschiedlichen Behandlung von Personen, je nachdem, ob sie Kinder haben oder nicht. Das ist natürlich eine kontroverse Thematik.

Als eine Vorbemerkung sei angeführt, dass der Beitrag in gewisser Weise technokratisch und an stark vereinfachten Modellen orientiert erscheinen mag, indem er Beziehungen zwischen den Generationen im Wesentlichen unter dem Blickpunkt der monetären Vor- und Nachteile diskutiert. Dieser Ansatz entspricht dem Verständnis des Autors von ökonomischer Analyse, bei der die wesentlichen Zusammenhänge klar formuliert werden. Das muss aber mit dem Bewusstsein einhergehen, dass bei der Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse in der Realität viele weitere Aspekte von Bedeutung sein können.

1. Das Funktionieren des Pensionssystems: Umlageverfahren versus Kapitaldeckungsverfahren

Wie schon erwähnt, gab es in der jüngeren Vergangenheit vermutlich kaum ein Thema, das so viele Menschen bewegt hat und auch in so vielen Diskussionen erörtert wurde, wie die Zukunft unseres Pensionssystems. Trotzdem erscheint ein klares Verständnis der prinzipiellen Funktionsweise des gegenwärtigen Umlageverfahrens – als auch des Kapitaldeckungsverfahrens als Alternative – nicht immer gegeben. Im Folgenden werden daher anhand eines kleinen Beispiels grundlegende Zusammenhänge dargestellt, was einen nützlichen Rahmen für die Strukturierung der Diskussion ergeben soll.

1.1 Das Grundmodell

Wir verwenden ein sehr einfaches Modell, eigentlich eher ein Zahlenbeispiel, das in seiner Grundstruktur („überlappende Generationen“) auf eine Arbeit von Samuelson (1958) zurückgeht. Dabei wird angenommen, dass sich der Ablauf der Zeit in Perioden unterteilen lässt, wobei eine Periode z. B. 30 Jahre umfassen könnte. Am Beginn jeder Periode kommt eine Generation von Personen auf die Welt, arbeitet gleich in dieser Periode und erhält dafür ein Einkommen. Am Beginn der folgenden Periode scheidet diese Generation aus dem Aktivdasein aus und befindet sich eine Periode lang im Ruhestand (dann stirbt sie), während eine

neue Generation eintritt. Dieser Ablauf kann in einem Schema illustriert werden (Figur 1), wobei angenommen sei, dass in der ersten betrachteten Periode (der Periode 0) gerade 1000 Menschen geboren werden, in jeder folgenden dann um 10% mehr.

Periode	0	1	2	3	
	1000	1100	1210	...	Erwerbstätige
∴	909	1000	1100	1210	... Pensionisten

Figur 1

Als nächstes nehmen wir an, dass alle Personen das gleiche Einkommen $E = 1000$ erhalten. Im Speziellen beinhaltet diese Annahme, dass technischer Fortschritt über die Zeit ausgeschlossen wird, worauf später noch eingegangen wird. Die verschiedenen Möglichkeiten, wie in einer solchen einfachen Welt die Vorsorge für das Alter vorgenommen werden kann, lassen sich nun folgendermaßen beschreiben:

a) *Private Vorsorge:*

Jede Person in der Erwerbsphase ist sich bewusst, dass sie im Alter ein Einkommen benötigt, um zu überleben. Daher spart sie einen Teil S des Einkommens und legt ihn auf dem Kapitalmarkt an. Verzinst mit dem Satz r erhält sie damit eine Pension von $S(1+r)$.

Beispiel: Ersparnis $S = 300$, Zinssatz 10%, also $r = 0,1$. Es ergibt sich eine Pension in der Höhe von 330.

Üblicherweise vertraut jedoch der Staat nicht darauf, dass die Personen selbst in ausreichendem Maße für ihr Alter vorsorgen. Die Begründung ist zum einen meritorischer Natur (der Staat befürchtet „unvernünftiges“ Verhalten der Bürger, weil diese kurzsichtig sind und in der Jugend nicht an die Altersvorsorge denken), zum anderen liegt sie in der Sorge, rationale Individuen könnten sich als Schwarzfahrer im Sozialsystem verhalten und (zurecht) darauf vertrauen, dass sie im Alter ausreichend versorgt werden, auch wenn sie selbst nicht genügend ansparen. Daher ist die Pflicht zur Vorsorge gesetzlich festgelegt, und es gibt folgende zwei Alternativen:

b) *Kapitaldeckungsverfahren:*

Im Prinzip funktioniert dies wie privates Sparen, allerdings wird die (Mindest-)Höhe durch einen verpflichtenden Beitrag B fixiert. Der Beitrag wird von der Versicherungsinstitution auf dem Kapitalmarkt angelegt. Mit dem Zinssatz r ergibt sich die Pensionszahlung $B(1+r)$. (Z. B. für $B = 300$ und $r = 0,1$ ergibt sich eine Pension von 330.)

Angemerkt sei, dass die Annahme einer fixen Lebensdauer von zwei Perioden im einfachen Modell dazu führt, dass jede Person die gleiche Auszahlung, nämlich Einzahlung plus Verzinsung, erhält. In der Realität gilt dies natürlich nur im Mittel, die individuelle Auszahlung hängt vom erreichten Alter ab. Dies ändert aber die grundsätzlichen Überlegungen nicht.

c) *Umlageverfahren:*

Auch beim Umlageverfahren wird ein verpflichtender Beitrag B eingehoben, allerdings nicht auf dem Kapitalmarkt angelegt, sondern sofort an die Ruhestandsgeneration ausbezahlt. Man überlegt sich leicht, dass die Höhe der Pension vom Beitrag B und vom Verhältnis der Zahl der Aktiven zur Zahl der Pensionisten abhängt. Genauer gilt in unserem Modell, dass bei einem über die Zeit konstanten Beitrag B eine „implizite Verzinsung“ in der Höhe der Wachstumsrate der Generationen auftritt. Wenn diese Wachstumsrate mit g bezeichnet wird, lautet also die Pension $B(1+g)$.

Beispiel: Beitrag $B = 300$, Wachstumsrate 10%, also $g = 0,1$. (Es gibt um 10% mehr Einzahler als Pensionsempfänger.) Damit kann eine Pension in der Höhe von 330 gezahlt werden (Figur 2).

Periode	0	1	2	...	
	300	300	300	...	Pro-Kopf-Beitrag
	↓	↓	↓	...	
	330	330	330	...	Pro-Kopf-Pension

Figur 2

Bei nicht wachsender Bevölkerung ($g = 0$) entspricht klarerweise die Pro-Kopf-Einzahlung der Pro-Kopf-Pension (Figur 3):

Periode	0	1	2	...	
	300	300	300	...	Pro-Kopf-Beitrag
	↓	↓	↓	...	
	300	300	300	...	Pro-Kopf-Pension

Figur 3

Noch etwas allgemeiner lässt sich formulieren: Bei konstantem Beitragssatz ist die „implizite Verzinsung“ des Beitrags zum Umlageverfahren gleich der Wachstumsrate der Lohnsumme, also etwa gleich der Summe von Bevölkerungswachstumsrate und der Rate des technischen Fortschritts (der im Modell bisher ausgeklammert blieb). Die Antwort auf die Frage, ob das Kapitaldeckungsverfahren oder das Umlageverfahren für den Einzelnen „besser“ ist, hängt daher davon ab, ob der Zinssatz größer oder kleiner als die Summe dieser Raten ist (man könnte auch sagen: als die Wirtschaftswachstumsrate). Dies ist als die sogenannte Aaron-Bedingung (Aaron 1966) bekannt.

1.2 Einführungsgewinn

Anzuführen ist noch eine bekannte Eigenschaft des Umlageverfahrens, nämlich dass dabei ein Einführungsvorteil auftritt, der der ersten Rentnergeneration zukommt, die eine Auszahlung erhält, obwohl sie keine Einzahlung in der Erwerbsphase geleistet hat. De facto war dies der Grund für die ausgedehnte Anwendung dieses Verfahrens nach dem zweiten Weltkrieg, weil dadurch eine unmittelbare Unterstützung für Rentner, die in der großen Masse keine eigenen Ersparnisse besaßen, möglich wurde.

1.3 Übergang

Aus der Aaron-Bedingung wird klar, dass die Begründung für einen Wechsel im Pensionssystem von einer höheren Rentabilität des Kapitaldeckungsverfahrens ausgeht. Es ist allerdings nicht leicht festzustellen, welche in der Realität vorfindbare Größe man mit *dem* Zinssatz identifiziert, noch schwieriger ist eine Prognose für die Zukunft. Klarerweise ist ein höherer Zinsertrag stets auch mit höherem Risiko verbunden, was gerade bei der Altersvorsorge eine nicht zu unterschätzende Restriktion darstellt. In verschiedenen Arbeiten wird ein Wert von 3-5% (real) als für längere Zeit zutreffend angesehen (etwa 4% in einer deutschen Studie, Beirat 1998), während für die reale Wirtschaftswachstumsrate langfristig ein Wert zwischen 1,5 und 2,5% angenommen wird. Jedenfalls dürfte eine höhere Rentabilität des Kapitaldeckungsverfahrens tatsächlich die verbreitetste Erwartung sein.

Wenn man dem folgt, stellt sich als nächstes die Frage, wie ein Übergang vorzunehmen wäre. Dabei tritt die bekannte Problematik auf, dass ein solcher Übergang zu einer Zusatzbelastung der Übergangsgenerationen führen würde. Dies wurde zwar in einigen Arbeiten angezweifelt und ein paretoverbessernder Übergang (bei dem keine Generation verliert) für möglich gehalten (z. B. Townley 1981, Feldstein 1995, 25), aber diese Ideen sind im Großen und Ganzen widerlegt (etwa Breyer 1989).

Im Prinzip kann ein Wechsel vom Umlageverfahren zum Kapitaldeckungsverfahren nur auf zwei Möglichkeiten funktionieren: Entweder es bleiben die Beiträge gleich und die Pensionszahlungen sinken (im Vergleich zur Beibehaltung des Umlageverfahrens), oder es steigen die Beiträge und die Pensionszahlungen bleiben gleich; die verbleibende Differenz wird in jedem der beiden Fälle zum Aufbau eines Kapitalstocks verwendet. Diese Umstiegsprozedur kann man natürlich über mehrere Generationen ausdehnen, dann wird die zusätzliche Belastung pro Übergangsgeneration geringer, dafür dauert es länger, bis der Vorteil des Umstiegs zum Tragen kommt. Grundsätzlich gilt aber stets: es handelt sich um ein Verteilungsproblem zwischen heutigen und zukünftigen Generationen. Ein Systemwechsel bedeutet, dass Übergangsgenerationen schlechter gestellt werden als sie es bei Beibehaltung des Umlageverfahrens wären, zukünftige Generationen aber besser, weil für sie die höhere Rentabilität des Kapitaldeckungsverfahrens zutrifft. Eine Entscheidung muss daher auf der Basis von Wertvorstellungen getroffen werden, sie kann durch wissenschaftliche Aussagen allein nicht begründet werden.

1.4 Kapitaldeckungsverfahren als Ergänzung

Die derzeitige Diskussion über das Pensionssystem hat ihren Ursprung in der Tatsache, dass eine geringe Kinderzahl und eine höhere Lebenserwartung eine ungünstige demografische Struktur und damit eine geringere (als in der Vergangenheit) „implizite Verzinsung“ beim Umlageverfahren erwarten lassen. Im Klartext heißt dies, dass – will man Beitragserhöhungen, die kurzfristig einen neuen Einführungsgewinn aber langfristig vermutlich eine höhere Belastung bewirken (siehe ausführlicher Brunner 1998), ausschließen – die Ersatzquote, also das Verhältnis von Pension zu Aktivlohn sinken muss (umso mehr, je weniger es gelingt, die Lebensarbeitszeit zu verlängern). In verschiedenen Beiträgen wird zum Ausgleich dieses Absinkens die sofortige Einführung eines verpflichtenden Kapitaldeckungsverfahrens als Ergänzung zum bestehenden Umlageverfahren gefordert (Beirat 1998, Neumann 1997). Dies stellt natürlich ein mögliches Vorgehen dar, allerdings erhebt sich die Frage, ob der damit verbundene Verwaltungsaufwand (auch wenn die Einzahlung bei privaten Institutionen vorgenommen wird, verbleiben wesentliche Kontrollfunktionen beim Staat) sinnvoll ist. Dagegen spricht vor allem, dass man trotz einer Verringerung der Ersatzquote bei durchschnittlichem Wirtschaftswachstum davon ausgehen kann, dass auch in Zukunft die gesetzliche Pension eine ausreichende Versorgung bieten wird, und eine höhere Vorsorge auf freiwilliger Basis ja stets möglich ist.

2. Weitere Elemente des staatlichen Transfersystems zwischen den Generationen.

Als nächster Aspekt soll die Rolle der öffentlichen Verschuldung als Transfersystem zwischen den Generationen behandelt werden. Es wird ja in vielen Reden von Politikern immer wieder beschworen, zukünftige Generationen nicht durch ein großes Ausmaß an öffentlichen Schulden zu belasten, andererseits wird auch in ökonomischen Arbeiten häufig die Äquivalenz zwischen der expliziten Staatsschuld und dem Umlageverfahren herausgestrichen. Letzteres wird dabei für das Entstehen einer Art impliziten Verschuldung verantwortlich gemacht, weil aus ihm Ansprüche (quasi Tilgungsansprüche) an die zukünftige Wirtschaftsleistung hervorgehen, die jedoch selten explizit ausgewiesen werden. (Formal gesprochen, ist diese Äquivalenz nicht ganz gegeben, weil ja die öffentliche Verschuldung aus verbrieften Ansprüchen auf Tilgungen und Zinszahlungen besteht, während zukünftige Pensionsansprüche weniger genau definiert sind.)

Was herausgearbeitet werden soll, ist eine Beantwortung der Frage, inwieweit auch die Staatsverschuldung einen Mechanismus darstellt, bei dem von der Jungengeneration zur Altengeneration Transfers geleistet werden, wie das eben beim Umlageverfahren der Fall ist. Es lohnt sich auch hier wieder, das schon eingeführte Modell überlappender Generationen zur Illustration heranzuziehen.

Wir betrachten eine konstante Bevölkerung (Figur 4):

Periode	0	1	2	3	...	
	1000	1000	1000	1000	...	Erwerbstätige
∴	1000	1000	1000	1000	...	Pensionisten

Figur 4

Es sei nun angenommen, der Staat nimmt in Periode 0 einen Kredit von 1.000.000,— bei den Erwerbstätigen (1.000,— pro Person) auf, den er ihnen im Alter mit 10% Verzinsung (also insgesamt 1.100.000,—) zurückzahlen muss. Damit er das kann, benötigt er von den Erwerbstätigen in Periode 1 entweder Steuereinnahmen oder einen neuen Kredit. Hebt er Steuern in der Höhe von 1.100.000,— ein (1.100,— pro Person), so tritt ein unmittelbarer Transfer von Generation 1 zu Generation 0 auf, die Erwerbstätigen in Periode 1 tragen die ganze Belastung, die Erwerbstätigen in Periode 0 holen sich im Alter alles zurück und sind de facto unbelastet.

Wahrscheinlicher ist, dass der Staat den Kredit fortwälzt, also sich bei den Erwerbstätigen in Periode 1 erneut in der Höhe von 1.000.000,— verschuldet und nur Steuern in der Höhe der Zinsen (100,— pro Person) einhebt. Damit ist ein unendlicher Transferprozess von den Erwerbstätigen zu den Pensionisten gestartet, und zwar im Ausmaß der Tilgung plus Zinszahlung (1.100,— pro Person) in jeder Periode (Figur 5).

Periode	0	1	2	3	...	
	1000	1100	1100	Kreditgewährung + Steuer
	∴	↓	↓	∴	1100	...
		1100	1100	1100	...	Tilgung + Zinsen

Figur 5

Die Belastung, die für jede Generation ab Periode 1 entsteht, ergibt sich aus der Tatsache, dass unter Einbeziehung der gezahlten Steuer eigentlich keine Verzinsung erfolgt, jede Person erhält im Alter genau die 1.100,—, die sie in der Erwerbsphase eingezahlt hat. Man sieht leicht die Analogie zum Umlageverfahren: das Verhältnis von Bevölkerungswachstumsrate (bzw. allgemeiner von der Wirtschaftswachstumsrate) zum Zinssatz ist relevant. (Würde im obigen Beispiel die Bevölkerung in jeder Periode um 10% wachsen, wäre die Pro-Kopf-Einzahlung jedes Erwerbstätigen um 10% geringer, und eine „Verzinsung“ würde auftreten.)

Zwei Ergänzungen seien angebracht. Erstens ist dieser Prozess immer auch mit Umverteilung innerhalb jeder Generation verbunden, soweit Zinsempfänger und Steuerzahler nicht identisch sind. Zweitens ist noch zu beachten, wofür der ursprünglich in Periode 0 aufgenommene Kredit verwendet wird. Eine Rechtfertigung für das Auslösen des beschriebenen Transfermechanismus könnte sein, dass mit dem Kredit Investitionen vorgenommen werden (z. B. in Infrastruktur, aber auch in Humankapital), von denen spätere Generationen mindestens im Ausmaß ihrer Belastung profitieren. Aber es ist klarerweise schwierig, eine Zurechnung von Krediten im öffentlichen Haushalt zu spezifischen Ausgaben vorzunehmen.

Bevor diese Zurechnungsproblematik genauer erörtert wird, sei nur kurz auf andere Elemente des öffentlichen Transfersystems zwischen den Generationen eingegangen: Krankenversicherung (weil sich bekanntlich deren Ausgaben mit dem Alter eines Versicherten erhöhen) und Pflegeversicherung – an der z. B. bei ihrer

Einführung in Deutschland von Ökonomen explizit kritisiert wurde, dass sie nicht nach dem Kapitaldeckungsverfahren eingerichtet wurde. Auf der anderen Seite sind natürlich die Bildungsausgaben zu erwähnen, die im staatlichen Bereich einen Umverteilungsmechanismus von den Älteren zu den Jüngeren darstellen.

3. Generationskontos

Zwei Mechanismen für Transfers zwischen den Generationen wurden ausführlich diskutiert und andere kurz gestreift. Es dürfte erkennbar sein, dass staatliche Regelungen tatsächlich die Verteilung zwischen den Generationen erheblich beeinflussen. Ein naheliegender Schritt besteht dann darin, eine quantitative Abschätzung dieser Beeinflussung zu versuchen, und das ist die Zielsetzung einer seit den 80er Jahren propagierten Methode, die quasi eine Generationenbuchhaltung versucht, nämlich des „Generational Accounting“ (siehe u. a. Auerbach, Gokhale und Kottlikoff 1994; für kritische Diskussionen: Diamond 1996, Haveman 1994). Es führt in diesem Rahmen zu weit, die genauen analytischen Grundlagen zu erläutern, auf denen dieses Verfahren beruht und die durchaus nicht unumstritten sind. Im Folgenden werden nur zwei typische Ergebnisse präsentiert und dazu einige Bemerkungen angebracht. Tabelle 1 (Anhang) stellt eine Generationenrechnung für das Jahr 1991 in den USA dar. Sie gibt in der zweiten Spalte darüber Auskunft, wie groß die im restlichen Leben anfallende abdiskontierte Nettoeinzahlung in das (oder, für eine negative Zahl, die Nettoauszahlung aus dem) staatlichen Steuer- und Transfersystem ist, und zwar für Personen, die im Jahr 1991 0, 5, 10 etc. Jahre alt waren.

Die Ergebnisse sind nicht überraschend: Die größte Belastung tritt für Personen auf, die am Beginn des Erwerbslebens stehen und daher noch beträchtliche Einzahlungen in das Steuer- und Transfersystem zu leisten haben, während die zu erwartenden Auszahlungen, v. a. Pensionen, noch weit in der Zukunft liegen. Kinder haben zunächst unmittelbar Auszahlungen zu erwarten, daher ist ihre Belastung weniger ausgeprägt. Am besten sind natürlich jene Personen gestellt, die unmittelbar am Pensionsbeginn stehen.

Die in dieser Tabelle dargestellten Ergebnisse sind als solche nicht übermäßig aussagekräftig. Es ist auch klar, dass sie nur unter der Akzeptierung einiger problematischer Annahmen zu gewinnen sind, etwa sind öffentliche Ausgaben, soweit möglich (nicht alle), verschiedenen Altersgruppen zugerechnet, z. B. die schon erwähnten Bildungsausgaben den Kindern und Jugendlichen. Von größerem Interesse wären solche Zahlen, wenn sie für die Analyse der Frage erhoben würden, in welchem Ausmaß die verschiedenen Altersgruppen von bestimmten politischen Maßnahmen betroffen sind. Man könnte etwa an die Einführung bzw. Erhöhung der Energiesteuer denken, die derzeit in Österreich und in Deutschland intensiv diskutiert wird und verschiedene Altersgruppen unterschiedlich betrifft. Leider gibt es Anwendungen der Generationenbilanzen auf derartige Fragen derzeit kaum, vor allem, weil der Aufwand für die einigermaßen zuverlässige Erstellung einer derartigen Rechnung beträchtlich ist. (Im Rahmen eines EU-Programms wird derzeit für Österreich eine solche Rechnung erstellt.)

Auf einen Punkt sei noch hingewiesen, nämlich auf die Nettobelastung zukünftiger Generationen, die sich in Tabelle 1 in der zweiten Spalte unten findet. Wenn man sie mit dem ersten Wert in dieser Spalte, nämlich der Belastung eines Neugeborenen, vergleicht, sieht man eine große Diskrepanz, sie ist als prozentuelle Differenz ausgewiesen. Es ist zu betonen, dass hinter der Berechnung der beiden Werte (78.9 und 166.5) ein problematischer methodischer Unterschied steckt (der erste wird durch konkrete Abschätzung ermittelt, der zweite ergibt sich residual). Vor allem steckt eine vollkommen starre Fortschreibung der derzeitigen gesetzlichen Regelungen dahinter. Jedenfalls argumentieren die Vertreter dieser Generationenrechnung, dass diese Differenz die Unhaltbarkeit der gegenwärtigen Steuer- und Sozialpolitik zum Ausdruck bringt. Man kann jedenfalls für die Rechnung für Deutschland (Tabelle 2, Anhang) zeigen, dass der Unterschied im Wesentlichen durch die gegenwärtige Verschuldung und die zu erwartende ungünstige demografische Struktur verursacht ist.

Im Großen und Ganzen zeigt die Tabelle für Deutschland ein ähnliches Bild wie die für die USA, nur dass die Mehrbelastung zukünftiger Generationen noch deutlicher ausgewiesen ist. Weiters sind in dieser Tabelle die Ein- und Auszahlungen noch detaillierter in einzelne Bestandteile aufgespalten.

Die Berechnung der Generationenbilanzen erfordert einen ziemlich hohen Aufwand und beruht, wie immer bei empirischen Arbeiten, auf einer Reihe von Annahmen über Zurechnungen. Das lässt nicht erwarten, dass die Generationenbilanzen in naher Zukunft zu einem weit verbreiteten Instrument der Analyse wirtschaftspolitischer Maßnahmen werde. Aber für einzelne Fragestellungen sind sie sicherlich nützlich.

4. Drei-Generationen-Vertrag

Beim Umlageverfahren erhält eine Generation als Ganzes ihre Pensionszahlungen durch die Einzahlungen ihrer Kindergeneration. Es liegt daher nahe, die Wichtigkeit von Kindern in diesem System zu betonen und zu fragen, ob es gerechtfertigt ist, dass die Kosten, die für ihre Erziehung und Ausbildung aufzuwenden sind, zu einem großen Teil von den Eltern der Kinder privat zu tragen sind, während die „Vorteile“ durch Kinder, nämlich deren spätere Pensionsbeiträge, allen zugute kommen. Immer wieder gibt es daher die Forderung, Kinderlose verstärkt zu Pensionszahlungen heranzuziehen (v. a. Sinn 1997). Der Vorschlag lautet im Wesentlichen, Kinderlosen zusätzliche Zahlungen in ein Kapitaldeckungsverfahren aufzuerlegen. Sie müssten dann gewissermaßen für ihre Alterssicherung durch Bildung von Realkapital vorsorgen, während dies Eltern mit Kindern durch die Bildung von Humankapital tun. Sinn (1997) hat auch den Barwert dieses Humankapitals für die Pensionsversicherung, verkörpert durch ein Kind, ausgerechnet und kommt auf 175.000,— DM. Abzuziehen wären davon die Leistungen des Staates für die Kinderausbildung, die mit 68.000.- DM veranschlagt werden.

Die Logik dieses Vorschlags erscheint klar. In einer allgemeinen Sichtweise lässt sich Kinderlosigkeit als „moral hazard“ deuten, verursacht durch das Versprechen einer Pension ohne Bezug zur Zahl eigener Kinder – ähnlich wie sorgloser Umgang mit dem Eigentum, wenn es versichert ist. Aber im gegenwärtigen Fall ist dieses Verhalten – nämlich Kinderlosigkeit – beobachtbar, und daher ist es effizient, es zu einem Bestandteil im Versicherungsvertrag zu machen. Ein weiterer Effekt eines solchen Vorschlags wäre klarerweise, dass er eben einen Anreiz zur Erhöhung der Fruchtbarkeit liefern kann, sofern Personen mit ihrer Entscheidung für Kinder auf monetäre Anreize reagieren. Sinn (1997) führt jedenfalls Beispiele dafür an, wo dies der Fall war.

Manche Argumente, die gegen eine zusätzliche Belastung Kinderloser geäußert werden, erscheinen nicht stichhaltig. Etwa, dass man durch die geleisteten Pensionsbeiträge ja jedenfalls einen Anspruch auf eine eigene Pension erworben hätte. Diese Beiträge dienten der Versorgung der Elterngeneration, für die eigene Pension sind eben die Kinder der eigenen Generation maßgeblich.

Auch dass diese Regelung Frauen benachteiligen würde, vermag ich nicht zu sehen. Die Behandlung von Frauen im Pensionsrecht ist ein sehr sensibler Bereich, aber im gegenwärtigen Fall kann man leicht die schlechtere Einkommensposition von Frauen berücksichtigen, indem Zusatzbeiträge einkommensabhängig gestaltet werden.

Als ein schwerwiegendes Argument erscheint mir schon, dass ungewollt Kinderlose durch eine solche Maßnahme eine Verschlechterung gegenüber dem bisherigen Zustand erfahren. Hier läuft es auf eine Abwägung hinaus: Hält man eine solche Verschlechterung für zumutbar, gegeben, dass man andererseits die explizite Anerkennung des Werts von Kindern im Pensionssystem für wünschenswert hält. Dabei ist zu bedenken, dass es eine ganze Reihe von Benachteiligungen einzelner Menschen von Geburt an gibt, die durch ein Sozialsystem nicht ausgeglichen werden können. Das beginnt bei der angeborenen Fähigkeit zur Einkommenserzielung.

Die gewichtigsten Einwände gegen den Vorschlag, Kinderlose zur Bildung von Realkapital für die Altersversorgung zu zwingen, sind für mich folgende:

1. Ein wirklich grundsätzliches Problem liegt darin, dass mit einer solchen Maßnahme ein zentrales Element der kollektiven Altersvorsorge, nämlich die Unabhängigkeit von der Zahl der eigenen Kinder, durchbrochen wird. Es ist ein Schritt zur Individualisierung, und man mag es als eine Gefahr ansehen, dass weitere Schritte folgen könnten. Auch wenn das derzeit nicht zur Diskussion steht, wäre eine naheliegende Erweiterung, die Pensionszahlungen von der Qualität der Kinder – sprich von ihrer Fähigkeit zur

- Einkommenserzielung – abhängig zu machen. Man kann sich dann eine Reihe weitere Konsequenzen ausmalen, die bis zum genetischen Screening reichen, damit man sicher geht, fähige Kinder zu bekommen.
2. Umgekehrt, wenn diese Erweiterung nicht vorgenommen wird, also für die zusätzliche Zahlung wirklich nur die Zahl der Nachkommen als Grundlage herangezogen wird, so kann dies möglicherweise einen Anreiz darstellen, Kinder lediglich zur Vermeidung dieser Zusatzzahlung zu bekommen, ohne ihnen die entsprechende Fürsorge und Ausbildung zukommen zu lassen. Ich vermag nicht zu sagen, wie groß diese Gefahr ist, jedenfalls gibt es einige Belege, dass die Fertilität auf monetäre Anreize reagiert; man müsste allerdings fragen, ob eine Erhöhung der Kinderzahl auch von entsprechender Fürsorge der Eltern begleitet ist.
 3. Ein gravierendes Problem liegt in den Verteilungskonsequenzen einer Zusatzzahlung für Kinderlose. Bekanntlich ist die Zahl der Kinder eine wesentliche Determinante für die Armutsgefährdung von Haushalten, was umgekehrt den Schluss zulässt, dass das Haushaltseinkommen von Niedrigverdienern nur deshalb ein akzeptables Niveau erreicht, weil keines oder nur ein Kind existiert. Nicht umsonst steigt die durchschnittliche Größe von Haushalten mit dem Einkommen. Würde man nun Haushalte mit niedrigen Einkommen entweder durch hohe Zusatzzahlungen belasten oder sie quasi zur Erhöhung der Kinderzahl veranlassen, so besteht durchaus die Gefahr, dass sie unter die Armutsgrenze fallen.

Damit komme ich zu meinem wichtigsten Punkt: Auch wenn die Forderung nach höherer Belastung von Kinderlosen als erwünschten Nebeneffekt eine Erhöhung der Fertilität mit sich bringen soll, so muss dabei jedenfalls danach getrachtet werden, die Erwerbstätigkeit von Frauen nicht zu verringern. Und zwar einerseits, weil dies in den unteren Einkommensklassen eine Notwendigkeit für die Erzielung eines akzeptablen Haushaltseinkommens darstellt, andererseits aber auch wegen der entscheidenden Rolle, die der Erwerbstätigkeit im Umlageverfahren zukommt. Österreich weist eine im internationalen Vergleich niedrige Erwerbsquote bei den Frauen auf, und eine wichtige Strategie, wie der Verringerung des Arbeitskräftepotenzials ab 2015 jedenfalls tendenziell begegnet werden könnte, liegt eben in einer Erhöhung der Frauenerwerbsquote. Damit gelangt man zur alten Frage der Vereinbarkeit zwischen Familie und Beruf, die – soweit ich es sehe – im Allgemeinbewusstsein durchaus geläufig ist, für die aber konkrete Lösungen weitgehend ausstehen. Die Aufgabe erscheint deshalb so schwierig, weil sie neben dem Angebot an öffentlichen Einrichtungen wie Kindergärten auch mit der Gestaltung der Arbeitsorganisation von Unternehmen zu tun hat, in die man nicht leicht eingreifen kann.

Ich fasse zusammen: Die Forderung, Kinderlose verstärkt zu Beitragsleistungen in der Alterssicherung heranzuziehen, hat ihre Berechtigung. Sie wäre vermutlich effizient im Sinn der Berücksichtigung von „moral hazard“, sie würde Verteilungswirkungen mit sich bringen, über deren Erwünschtheit man naturgemäß diskutieren kann. Von einem abstrakten Standpunkt wäre sie vorstellbar, aber man muss sehen, dass in den Details der Realisierung sehr viele schwierige Fragen stecken.

Als ein noch wichtigeres Ziel kommt es mir jedoch vor, die Vereinbarkeit von Kindererziehung und Beruf zu fördern. Jedenfalls erscheinen mir positive Maßnahmen, bei denen aus allgemeinen Steuermitteln Förderungsmaßnahmen verschiedenster Art finanziert werden, als wahrscheinlich leichter durchsetzbar als eine Art „Strafe“ für zu wenig Kinder. Außerdem ist das Steuersystem vielleicht ein flexibleres Instrument, das zum Beispiel auch eine differenziertere Einbeziehung von Verteilungsüberlegungen zulässt als das Pensionssystem mit proportionalen Beiträgen. Kinder- und familienfreundliche Politik kann auf diese Weise ebenso wirksam werden.

Literatur

- Aaron, H. (1966): The social insurance paradox. In: *Canadian Journal of Economics and Political Science*, 32. S. 771-774.
- Auerbach A. J. u. a. (1994): Generational Accounting: A Meaningful Way to Evaluate Fiscal Policy. In: *Journal of Economic Perspectives*, 8. S. 73-94.
- Beirat (1998): Grundlegende Reform der gesetzlichen Rentenversicherung, Wissenschaftlicher Beirat des Bundesministeriums für Wirtschaft, Manuskript.
- Breyer, F. (1989): On the Intergenerational Pareto Efficiency of Pay-as-you-go Financed Pension Systems. In: *Journal of Institutional and Theoretical Economics*, 145. S. 643-658.
- Brunner, J. K. (1998): Kapitaldeckungsverfahren versus Umlageverfahren: Grundsätzliches zur Systemdiskussion. In: *Kurswechsel*, 3/1998. S. 31-38.
- Diamond, P. (1996): Generational Accounts and Generational Balance: An Assessment. In: *National Tax Journal*, 49. S. 597-607.
- Feldstein, M. (1995): Would Privatizing Social Security Raise Economic Welfare? In: *NBER Working Paper Series*, No 5281.
- Haveman, R. (1994): Should Generational Accounts Replace Public Budgets and Deficits? In: *The Journal of Economic Perspectives*, 8. S. 95-112.
- Neumann, M. J. M. (1997): Replacing Germany's Public Old Age System with a Fully Funded System. In: Morath, K. (Hrsg.): *Verlässliche soziale Sicherung*. S. 53-63.
- Raffelshüschen, B. & Walliser, J. (1997): Was hinterlassen wir zukünftigen Generationen? Ergebnisse der Generationenbilanzierung. In: *Diskussionsbeiträge*, 59. Freiburg im Breisgau: Institut für Finanzwissenschaft.
- Samuelson, P. A. (1958): An Exact Consumption-Loan Model of Interest with or without the Social Contrivance of Money. In: *Journal of Political Economy*, 66. S. 467-482.
- Sinn, H.-W. (1997): The Value of Children and Immigrants in a Pay-as-you-go Pension System: A Proposal for a Partial Transition to a Funded System. Munich: University, Manuscript.
- Townley, P. (1981): Public Choice and the Social Insurance Paradox. In: *Canadian Journal of Economics*, 14. S. 712-717.

Tabelle 1			
The Composition of Male Generational Accounts			
<i>(present values in thousands of dollars)</i>			
<i>Generation's Age in 1991</i>	<i>Net Payments</i>	<i>Tax Payments</i>	<i>Transfer Receipts</i>
0	78,9	99,3	20,4
5	99,7	133,2	33,5
10	125,0	155,3	30,3
15	157,2	195,0	37,8
20	187,1	229,6	42,5
25	204,0	251,9	47,9
30	205,5	258,5	53,0
35	198,8	259,1	60,3
40	180,1	250,0	69,9
45	145,1	227,2	82,1
50	97,2	193,8	96,6
55	38,9	153,1	114,2
60	-23,0	112,1	135,1
65	-74,0	76,8	150,8
70	-80,7	56,3	137,0
75	-75,5	41,5	117,0
80	-61,1	30,2	91,3
85	-47,2	23,2	70,4
90	-3,5	8,8	12,3
Future Generations	166,5		
Percentage difference	111,1		

Quelle: Auerbach, Gokhale and Kotlikoff (1994), S. 80

Tabelle 2
 Generationenbilanz des Jahres 1995
 Gesamtdeutschland, Barwerte von Steuern und Transfers ($r=0,05$, $g=0,015$, in Tausend DM)

Alter in 1995	Netto- zahlun- gen	Steuern und Abgaben						Transfer					
		Arbeits- eink.- steuer	Kapital- eink.- steuer	Seig- norage	Mehr- wert- steuer	Verbr.- steuern u.a.	Sozial- versi- cherung	Renten- u. Unfall- vers.	GKV	Arbeits- losen- vers.	Sozial- hilfe	Jugend+ Mutter- schaft	Bildungs- wesen
0	138,9	99,5	17,0	1,9	94,1	37,2	165,5	49,3	67,3	12,0	10,9	39,9	97,0
5	176,7	113,5	19,4	2,1	93,2	42,3	188,8	55,9	65,9	13,6	9,3	36,9	101,1
10	256,0	133,4	22,6	2,6	95,4	49,3	221,4	65,8	71,1	16,2	8,3	28,9	78,4
15	360,1	155,2	41,0	3,0	97,1	56,9	258,3	77,1	76,6	19,9	7,4	18,7	51,2
20	448,4	179,0	49,5	3,0	99,7	63,8	294,2	90,9	82,2	23,6	7,2	8,3	28,6
25	433,9	176,6	41,6	2,7	92,2	59,2	283,3	99,4	81,2	20,9	6,4	4,7	9,0
30	388,7	162,9	42,9	2,7	86,1	54,1	262,4	113,3	82,2	18,7	5,9	2,0	0,1
35	320,9	145,9	44,8	2,6	82,7	48,5	234,7	131,7	84,7	16,0	5,4	0,7	0,0
40	228,9	122,1	43,6	2,4	78,7	42,2	198,5	152,7	86,9	13,6	5,1	0,1	0,0
45	134,4	95,7	55,3	2,1	73,8	36,3	156,6	178,6	89,8	12,0	4,9	0,0	0,0
50	-6,0	61,2	42,9	1,9	65,9	29,9	108,0	209,1	91,5	10,3	5,0	0,0	0,0
55	-141,4	28,9	36,9	1,6	56,9	23,7	58,6	243,1	92,5	7,2	5,3	0,0	0,0
60	-262,5	8,4	30,9	1,3	48,0	18,2	17,9	284,7	94,0	3,0	5,6	0,0	0,0
65	-295,6	1,0	26,5	1,1	39,2	13,4	2,1	279,7	93,7	0,0	5,6	0,0	0,0
70	-285,4	0,0	26,5	0,9	30,6	9,6	0,1	230,4	89,9	0,0	5,9	0,0	0,0
75	-214,8	0,0	23,2	0,7	22,2	6,6	0,0	180,9	81,7	0,0	5,0	0,0	0,0
80	-156,7	0,0	23,9	0,6	15,6	4,4	0,0	128,7	68,5	0,0	3,9	0,0	0,0
85	-97,2	0,0	20,9	0,3	9,3	2,6	0,0	79,5	48,5	0,0	2,6	0,0	0,0
90	-4,6	0,0	21,3	0,1	2,1	0,6	0,0	18,7	9,4	0,0	0,6	0,0	0,0
Zukünft. Generat.	35,8												
Mehrbel. in %	156,1												

Quelle: Raffelhüschen und Walliser (1997)

Generationenbeziehungen: Erwachsene Kinder und ihre alten Eltern¹

YVONNE SCHÜTZE

Wenn man von Generationen spricht, sollte man zwei sehr unterschiedliche Konzepte voneinander unterscheiden: Generationenverhältnisse und Generationenbeziehungen (Kaufmann 1996). Der Begriff des Generationenverhältnisses zielt auf das von jeder Gesellschaft zu lösende Problem des Generationenwechsels, also auf die Frage: Wie stellt man sicher, dass die heranwachsenden Generationen ohne größere Reibungsverluste in die Positionen der vorhergehenden Generationen einrücken? In unserer Gesellschaft wird dieses Problem durch den sogenannten Generationenvertrag gelöst. Der Generationenvertrag ist nicht – wie der Begriff vielleicht etwas irreführend nahelegt – ein Vertrag zwischen natürlichen Personen oder Gruppen, sondern es handelt sich um ein Instrument des Sozialstaats, das auf einem Umlageverfahren beruht. Die laufenden Beitragseinnahmen werden dazu benutzt, die aktuell anfallenden Renten und andere Ausgaben zu finanzieren (Hauser / Wagner 1992). Dabei wird in letzter Zeit offenbar übersehen, dass die jeweilige Ruhestandsgeneration ihrerseits die vorhergehende finanziert hat und es sich nicht, wie z. B. in den Massenmedien häufig suggeriert wird, um eine Ausbeutungsstrategie der älteren Generation handelt. Mit Begriffen wie „Ausbeutung“ oder „Schmarotzertum“ wird unterstellt, dass die ältere Generation es gleichsam darauf anlegen würde, die jüngere Generation zu schädigen. Wenn das derzeitige Umlageverfahren Probleme mit sich bringt, dann liegt dies an einer veränderten Altersstruktur und an einer wirtschaftlichen Krise, die vor allem den Arbeitsmarkt betrifft, und nicht an den Mitgliedern einer bestimmten Altersgruppe. Es spricht aber alles dafür, dass die Kampagne gegen die sogenannte „Schmarotzer-Generation“ bei der Bevölkerung auf wenig Resonanz stößt. Wie aus Umfragen hervorgeht, befürworteten mehr als die Hälfte der 18-44-jährigen Westdeutschen noch höhere Renten, selbst wenn sie dafür mehr Beiträge zahlen müssten. Nicht einmal 3% sprachen sich dagegen für eine Kürzung der Renten aus (Kohli 1994; mit Bezug auf Daten von 1990).

Im Juli 1995 habe ich eine kleine Umfrage bei 91 Studenten durchgeführt. Ihnen wurden folgende Fragen vorgelegt: „In Zukunft werden einer immer geringer werdenden Zahl von Erwerbstätigen eine immer höhere Zahl von älteren Rentenempfängern gegenüberstehen. Dies könnte zur Folge haben, dass die Zahlungen, die die Erwerbstätigen zur Rentenversicherung leisten, steigen. Sind Sie der Meinung, dass man daher die Renten kürzen sollte? Oder sind Sie der Meinung, dass die Renten im Gegenteil noch erhöht werden sollten, um den Rentnern einen befriedigenden Lebensstandard zu sichern?“ 83,5% der Studenten und Studentinnen waren für eine Erhöhung, 7,7% befürworteten eine Kürzung und 8,8% hatten keine Meinung.

Der Versuch, ökonomische Schlechtwetterlagen durch eine Neuverteilung des Sozialprodukts zuungunsten zahlenmäßig starker Altersgruppen zu verbessern, ist übrigens nicht neu. Wie der Sozialhistoriker Ehmer ausführt, war der Einfluss der Altersstruktur auf die Produktivität einer Gesellschaft schon im frühen 19. Jahrhundert ein Thema. Besondere Berühmtheit erlangte der belgische Sozialstatistiker Quetelet, der „zwischen produktiven Individuen und solchen, deren Unterhaltung als eine Last für die Gesellschaft angesehen werden darf“, unterschied (Quetelet nach Ehmer, 1990, 208f.). Quetelet kam aufgrund seiner Berechnungen für mehrere europäische Länder und die USA zu dem Schluss, dass ein Ungleichgewicht zwischen produktiven und unproduktiven Gesellschaftsmitgliedern „ein mächtiges Hindernis“ für die weitere Entwicklung bedeutet. Interessant an dieser Argumentation ist nun aber, dass Quetelet ausschließlich die Anzahl der Kinder als ein „mächtiges Hindernis“ für die weitere Entwicklung im Auge hatte, während er die älteren Menschen nicht einmal in seine Überlegungen einbezog.

¹ Dieser Beitrag wurde unter dem Titel „Generationenbeziehungen: Familie, Freunde und Bekannte“ bereits veröffentlicht in:
Krappmann, L. & Lepenies, A. (Hrsg.) (1997): Spannungen und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt & New York: Campus. S. 97-111.

Dementsprechend folgert er: „Die Gesellschaft hätte gewonnen, wenn ihr anstatt eines Kindes ein nützlicher Mensch erhalten worden wäre. [...] Der Erwachsene hat eine längere Lebensbahn, produziert mehr und die Gesellschaft hat weniger Kinder zu erhalten, sodaß die Heilkunst in dieser Beziehung in der That die Produktion vermehrt. Dagegen hätte man Grund über eine höhere Kindersterblichkeit erfreut zu seyn, so paradox es auch auf den ersten Anblick erscheinen mag. In der That wären dem Staat sehr nützliche Jahre erhalten worden gegen andere, die ihm theuer zu stehen kommen“ (Quetelet nach Ehmer, 1990, 208f.). Das Beispiel Quetelets zeigt nicht nur, dass – wie Ehmer formuliert – „der Begriff der ‚Belastung‘ mit relativer Beliebigkeit auf verschiedene Altersgruppen appliziert werden kann“ (Ehmer 1990, 209) – sondern dass Produktivität sich nicht am Lebensalter festmachen muss und die Kriterien dafür, wer als produktiv gilt und wer nicht, primär sozial konstruiert sind, sieht man einmal von offenkundig Behinderten und Kleinkindern ab.

Die Kritiker des gegenwärtig praktizierten Umlageverfahrens stellen nicht in Rechnung, dass dieses System nicht nur die Funktion erfüllen sollte, eine Alterssicherung zu gewährleisten, sondern dass es seit den 20er und 30er Jahren in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit auch eine immer stärkere Bedeutung für die Arbeitsmarktpolitik gewann. Die Alten sollten aus dem Erwerbsleben ausscheiden, um den Jungen Platz zu machen: Es handelt sich somit um ein typisches Beispiel nicht-intendierter Folgen sozialen Handelns. Das Verfahren, alle abhängigen Erwerbstätigen ab 65 zu unproduktiven Mitgliedern der Gesellschaft zu erklären, erweist sich in Zukunft voraussichtlich als dysfunktional. Es könnte sich als notwendig erweisen, es zu verändern, z. B. durch eine vollständige Flexibilisierung der Altersgrenzen. Das könnte bedeuten, die produktiven Jahre zwar auszudehnen, aber gleichzeitig einer nachlassenden Funktionsfähigkeit Rechnung zu tragen. Ich möchte mich hier als Laie nicht weiter auf das Feld der Ökonomie wagen, sondern ich will mit meiner Argumentation nur verdeutlichen, dass die Ausgestaltung des Generationenvertrages und damit das Verhältnis zwischen den Generationen Gegenstand gesellschaftspolitischen Handelns ist, dessen Folgen weder vollständig vorhersehbar sind, geschweige denn den Interessen von Altersgruppen gehorchen.

Mit dem Begriff „Generationenverhältnis“ sind also keine konkreten Beziehungen zwischen Menschen gemeint, sondern es handelt sich um das statistische Verhältnis unterschiedlicher Altersgruppen zueinander. Demgegenüber zielt der Begriff „Generationenbeziehungen“ auf real existierende Beziehungen zwischen den Mitgliedern verschiedener Generationen. Hier stehen die intergenerationellen Beziehungen in der Familie im Zentrum, aber ebenso geht es auch um generationenübergreifende Beziehungen zu Freunden, Bekannten, Kollegen oder Nachbarn.

In der Jugendforschung hat man die Notwendigkeit, zwischen Generationenverhältnissen und Generationenbeziehungen zu unterscheiden, schon seit einigen Jahren erkannt. So konnten zahlreiche Studien zeigen, dass Jugendliche, wenn sie abstrakt nach den Erwachsenen befragt wurden, sich wesentlich kritischer und distanzierter äußerten, als wenn es um die eigenen Eltern ging (Schelsky 1957, Musgrove 1965, Campbell 1971, Jugendwerk der Deutschen Shell 1985). Ein ähnliches Ergebnis berichtete die amerikanische Gerontologin Ethel Shanas aus ihrer Untersuchung: alte Menschen waren zwar häufig der Auffassung, erwachsene Kinder würden im Allgemeinen ihre alten Eltern vernachlässigen. Nach den eigenen Kindern befragt, waren sie dagegen ganz anderer Meinung. Und am häufigsten behaupteten alte Menschen, dass Kinder ihre alten Eltern nicht genügend beachteten, die selber keine Kinder haben (Shanas 1979).

Wie steht es nun mit den Beziehungen zwischen den Generationen in der Familie? Werfen wir zunächst einen Blick auf die Vergangenheit. Sowohl in der Familiensoziologie wie in der historischen Familienforschung herrscht relative Einmütigkeit darüber, dass sich spätestens mit den Anfängen der bürgerlichen Gesellschaft, also gegen Ende des 18. Jahrhunderts, ein Wandel in der Familienstruktur vollzog, der mit der Trennung von privater und öffentlicher, familialer und beruflicher Sphäre und einer Veränderung in den Beziehungen der Familienmitglieder einherging. Dieser Wandel wird in der historischen Familienforschung mit Begriffen wie Emotionalisierung, Intimisierung oder affektive Individualisierung bezeichnet (Stone 1979). Die Eltern wandten sich ihren Kindern in einer neuen Weise zu. In der traditionellen Gesellschaft wurden kleine Kinder gering geachtet, und sobald sie den Kinderschuhen entwachsen waren, hatten sie ihren Beitrag zur Aufbesserung des meist kärglichen Familienbudgets als mithelfende Familienangehörige oder bezahlte außerhäusige Arbeitskräfte zu leisten.

In den begüterten Schichten wurden die Kinder als Bewahrer des Besitzes und der Familientradition gesehen. In diesen Kreisen begann jener über Jahrhunderte sich hinziehende Wandel, der Eltern dazu brachte, sich mehr und mehr für das Überleben und das Wohlergehen ihrer Kinder verantwortlich zu fühlen und sie als einzigartige, nicht austauschbare Individuen anzuerkennen. Diese Ergebnisse der historischen Familienforschung haben ihren Niederschlag auch in der soziologischen Theoriebildung gefunden. Man denke z. B. an die „Value of children“-Theorie, die davon ausgeht, dass der Wert von Kindern in modernen Gesellschaften nicht mehr wie in der Vergangenheit in ihrem ökonomisch-utilitaristischen Nutzen gesehen wird, sondern ausschließlich in ihrem psychologischen Nutzen.

Dieser These fügt sich auch die Empirie. Wie aus dem DJI-Familiensurvey hervorgeht, bedeuten Kinder für ihre Eltern Freude und Sinnerfüllung und nur wenige Eltern – und die leben dann eher in ländlichen Gebieten – verbinden mit ihren Kindern noch ökonomisch-utilitaristische Nutzenerwartungen (Nauck 1993).

Die „Value of children“-Theorie kennt zwar keine Werte und Normen, gleichwohl ist die Nähe zu anderen theoretischen Konstrukten, die von der Existenz von Normen ausgehen, unübersehbar. Dass Eltern Kinder um ihrer selbst willen schätzen – und nicht wegen ihres instrumentellen Nutzens – gilt als selbstverständlich. Und hinter Selbstverständlichkeiten stecken immer Normen, deren Existenz erst offenbar wird, wenn dem Selbstverständlichen nicht entsprochen wird.

Wenden wir uns nun den Beziehungen zwischen alten Eltern und ihren erwachsenen Kindern zu, so müssen wir feststellen, dass sich die historische Familienforschung mit der „Erziehung der Gefühle“ in den späten Phasen des Familienverlaufs nur am Rande und keineswegs systematisch beschäftigt hat. Gleichwohl hat sie reiches Datenmaterial produziert, das Auskünfte über Generationenbeziehungen in der Vergangenheit liefert, die aber merkwürdigerweise nicht – wie dies bei der frühen Eltern-Kind-Beziehung der Fall ist – in soziologische Betrachtungen eingegangen sind.

In der traditionellen Gesellschaft Mittel- und Nordwesteuropas – und damit meine ich die vorindustrielle Gesellschaft – lebten alte Eltern und ihre erwachsenen Kinder in der Regel nicht unter einem Dach. Alte Menschen waren, so lange sie irgendwie dazu in der Lage waren, gezwungen, ihren Lebensunterhalt selbst zu verdienen (Borscheid 1992). Die arbeitsunfähigen Alten wurden von den Kommunen meistens mehr schlecht als recht versorgt.

Peter Laslett (1995) spricht in diesem Zusammenhang von der Unzulänglichkeit der Familiengruppe, die Alten aufzunehmen. Er spricht auch von dem tief verwurzelten Irrglauben, „dass nämlich in der Vergangenheit alle alten Menschen in Familien lebten [...], und zwar gewöhnlich den Familien ihrer verheirateten Kinder“ (Laslett 1995, 158). Diese Situation änderte sich etwa um die Wende des 18. zum 19. Jahrhundert. Ebenso wie die historisch neuartige Emotionalisierung der frühen Eltern-Kind-Beziehung ihren Ausdruck in neuen Sollensvorstellungen fand, z. B. den viel beschworenen

„Mutterpflichten“, so wurden auch normative Vorstellungen im Hinblick auf die Pflichten erwachsener Kinder gegenüber ihren Eltern formuliert. Das Allgemeine Preußische Landrecht von 1794 war zu seiner Zeit ein hochmodernes Gesetzeswerk, wie z. B. die Paragraphen über die Rechte und Pflichten der Eltern gegenüber ihren Kindern zeigen. Die traditionelle Verfügungsgewalt des Vaters wurde zugunsten eines gewissen Selbstbestimmungsrechts der Kinder eingeschränkt. So heißt es in den Paragraphen 109 bis 112:

- „Paragraph 109: Die Bestimmung der künftigen Lebensart der Söhne hängt zunächst von dem Ermessen des Vaters ab.
- Paragraph 110: Er muß aber dabey auf die Neigung, Fähigkeiten, und körperlichen Umstände des Sohnes vorzügliche Rücksicht nehmen.
- Paragraph 111: Bis nach zurückgelegtem Vierzehnten Jahre muß sich der Sohn der Anordnung des Vaters schlechterdings unterwerfen.
- Paragraph 112: Bey alsdann fortdauernder gänzlicher Abneigung des Sohnes gegen die von dem Vater gewählte Lebensart, muß das vormundschaftliche Gericht, mit Zuziehung eines oder zweyer am Orte befindlichen nächsten Verwandten, und der Lehrer des Sohns, die beyderseitigen Gründe prüfen“ (zitiert nach Schlumbohm 1983, S. 48/49).

Im Hinblick auf die „Allgemeinen Pflichten der Kinder“ heißt es im Paragraphen 63:

„Sie sind verbunden, die Aeltern in Unglück und Dürftigkeit nach ihren Kräften und Vermögen zu unterstützen, und besonders in Krankheiten deren Pflege und Wartung zu übernehmen“ (zitiert nach Schlumbohm 1983, 47). Dass dieser Paragraph in der Tat eine Innovation bedeutete, kann man der von Jacob Grimm im Jahre 1828 veröffentlichten Gesetzessammlung „Deutsche Rechtsalterthümer“ entnehmen. Grimm hat in diesem Werk minutiös die Gesetze und Bestimmungen, die sich häufig nur als Bräuche darstellten, von der vorchristlichen Zeit bis zum 17. Jahrhundert zusammengetragen. Während zum Beispiel das Kapitel über die Ehe 50 Seiten, das über die Vätergewalt 15 Seiten umfasst, wird das Kapitel mit dem Titel „Alte Leute“ auf 6 Seiten abgehandelt. Von diesen sechs Seiten sind viereinhalb den vorchristlichen Sitten gewidmet; Eltern wurden von ihren Kindern getötet oder wählten den Freitod. So berichtet Grimm von einem Alten: Nachdem er „sein Erbe ausgetheilt hat, stürzt er und seine Frau, von ihren Kindern zum Felsen geleitet, sich froh und heiter herunter“ (Grimm, 1828, 1899, 674).

Weiter wird ausgeführt: „Die deutsche Geschichte kennt kein Beispiel, daß seit der Einführung des Christentums abgelebten Eltern ein freiwilliger oder gewaltsamer Tod widerfahren wäre. Jenem heiteren Sprung des Alten vom Felsen, nachdem er den Kindern alle seine Habe vertheilt, gleicht aber doch, was im deutschen Recht das Setzen auf den Altenteil heißt. Der Vater läßt sich gleichsam bei Lebzeiten beerben, er tritt den Kindern sein Vermögen ab und zieht sich in eine Ecke am Herd in ein enges Stübchen zurück, wo er seine letzten Tage verleben will.“ Von denen, die nichts zu vererben hatten, heißt es, dass sie sich „bei fremden Leuten auf die Kost gaben“ (Grimm, 1899, 675).

Ganz so trostlos wie Grimm hier die Situation der Altenteiler darstellt, war sie freilich nicht. Denn es lag in der Hand der Altbauern, wann sie sich zurückzogen, und sie taten dies unter Vertragsbedingungen, die jeweils die Höhe der zu leistenden Zahlungen (zumeist in Naturalien) der Kinder an die Eltern festlegten (Rosenbaum, 1982).

Andererseits, wenn man bedenkt, dass in der vorindustriellen Zeit über 75% der Bevölkerung sich aus „Landlosen, Armen, Menschen ohne Bürgerrechte, Vaganten“ zusammensetzte (Barabas / Erler, 1994, 33) dürfte die Zahl derjenigen, die im Alter auf die Unterstützung ihrer Heimatgemeinden angewiesen waren, beträchtlich gewesen sein.

Wenn die Grimmsche Beschreibung auch der Vielfalt empirisch vorzufindender Lebensformen alter Menschen in der vorindustriellen Zeit nicht gerecht wird, so ist gleichwohl bemerkenswert, dass er in keiner Weise – wie dies das Preußische Landrecht vorsieht – irgendeine Pflicht, die Eltern in Unglück und Dürftigkeit zu unterstützen, erwähnt.

Daher ist es sicherlich auch kein Zufall, dass zu Beginn des 19. Jahrhunderts jene Familienbilder auftauchen, auf denen rüstige Greise und Greisinnen inmitten ihrer Kinder und Enkelkinder einen beschaulichen Lebensabend verbringen (Borscheid 1992); nicht zufällig kommt in jener Zeit der Mythos von der angeblich schon immer existierenden Großfamilie auf (Mitterauer 1976). Angesichts eines offen zutage liegenden Problems – nämlich einer auch schon damals wachsenden Anzahl alter Menschen, die nicht mehr in der Lage waren, sich selbst zu versorgen – hatte dieser Mythos die Funktion, eine moralische Norm zu transportieren, die besagte: Erwachsene Kinder sollten sich ihrer alten Eltern annehmen.

Wenn Kinder also ihre alten Eltern bei sich aufnahmen – wie Ehmer (1982) berichtet, vermehrten sich die Dreigenerationenhaushalte im 19. Jahrhundert – so taten sie dies nicht, weil sie eine traditionelle Lebensform beibehielten, sondern weil die veränderten Lebensbedingungen und die damit einhergehenden Veränderungen in den Beziehungen der Familienmitglieder auch andere Formen der Solidarität erheischten. Konträr zu gängigen soziologischen Thesen können wir also vermuten, dass es nicht traditionelle, also vormoderne Solidaritätsnormen waren, die Modernisierungsprozessen zum Opfer fielen, sondern dass umgekehrt sich erst etwa ab dem späten 18. Jahrhundert, also in der modernen bürgerlichen Gesellschaft, allmählich die Vorstellung durchzusetzen begann, dass Kinder ihren alten Eltern sowohl ökonomische Unterstützung wie auch Zuneigung schulden. Mit anderen Worten: Aus der Emotionalisierung der Eltern-Kind-Beziehung ergaben sich nicht nur neue Pflichten der Eltern gegenüber ihren Kindern, sondern umgekehrt auch der Kinder gegenüber ihren Eltern.

Die Diskrepanz zwischen dem, was wir der historischen Familienforschung entnehmen können und den Annahmen der Modernisierungstheoretiker mag einmal darauf beruhen, dass es die Soziologie häufig mit dem Begriff traditionell nicht so genau nimmt, sondern alles, was länger als dreißig bis vierzig Jahre zurückliegt, als traditionell bezeichnet. So wird z. B. die bürgerliche Familie, die ein Kind der Moderne ist, regelmäßig als traditionell etikettiert.

Zum anderen aber ist diese Diskrepanz auf eine gewisse Unfähigkeit zurückzuführen, zwei Dimensionen gleichzeitig in den Blick zu nehmen. Was ist damit gemeint?

Die affektive Individualisierung in den Eltern-Kind-Beziehungen umfasste nicht nur eine Steigerung der Emotionalität und des Verantwortungsgefühls. Gleichzeitig ist in diesem Begriff auch eine neue Freiheit impliziert, ein Recht auf Entfaltung individueller Neigungen und eine Lebensführung, die nicht mehr im Dienste der Fortführung einer Familientradition steht. Genau dies hatte offenbar auch Max Weber im Sinn, als er mit Blick auf den Wandel von der „Hausgemeinschaft“, wie Weber sagte, zur bürgerlichen Familie formulierte: „Von innen her wirkt die Entfaltung und Differenzierung der Fähigkeiten und Bedürfnisse in Verbindung mit der quantitativen Zunahme der ökonomischen Mittel. Denn mit Vervielfältigung der Lebensmöglichkeiten erträgt schon an sich der Einzelne die Bindung an feste undifferenzierte Lebensformen, welche die Gemeinschaft vorschreibt, immer schwerer und begehrt zunehmend, sein Leben individuell zu gestalten und den Ertrag seiner individuellen Fähigkeiten nach Belieben zu genießen“ (Weber, 1964, 293).

Dementsprechend haben im Laufe der historischen Entwicklung die Eltern nicht nur sukzessive das Recht verloren, die Lebensplanung ihrer Kinder zu bestimmen. Die Erziehungsnormen fordern nun eindeutig, die Kinder in den Stand zu setzen, ihr Leben selbständig führen zu können. Umgekehrt wird von den Kindern erwartet, dass sie sich aus der zunächst biologisch bedingten materiellen und psychischen Abhängigkeit von den Eltern lösen. Wer im vierten Lebensjahrzehnt immer noch im Elternhaus wohnt oder seine Entscheidungen von der Zustimmung der Eltern abhängig macht, gilt als wunderlich, wenn nicht gar gestört. Die wechselseitige ökonomische Unabhängigkeit von Eltern und Kindern wird in modernen Gesellschaften normalerweise durch das System der Erwerbstätigkeit und der Rentenversicherung garantiert. Aus diesem Tatbestand wird erstens geschlossen, dass mit der ökonomischen Unabhängigkeit die Solidaritätsnorm obsolet geworden sei und dass zweitens mit dem Auszug aus dem Elternhaus, ökonomischer Selbständigkeit und Gründung einer eigenen Familie gleichzeitig auch eine psychische Unabhängigkeit erreicht wird, dergemäß sich alte Eltern und erwachsene Kinder auf der Basis einer frei gewählten Beziehung – vergleichbar der Freundschaft – begegnen (vgl. English 1979, Hess / Waring 1978, Montada 1981).

In dieser Konstruktion wird Individualisierung einseitig als Freisetzung von äußeren Zwängen verstanden, die in der vormodernen Gesellschaft auf den Familienmitgliedern lasteten. Aber es wird jene andere Dimension der Affektivität unterschlagen, mit der innere Zwänge oder psychische Abhängigkeiten verbunden sind, die eine Gleichsetzung von Eltern-Kind-Beziehungen und Freundschaften aus zwei Gründen nicht erlauben. Der erste bezieht sich auf die unterschiedlichen normativen Vorstellungen, die mit Eltern-Kind-Beziehungen und Freundschaften verbunden sind. Der zweite Grund – den ich nur als Vermutung äußern kann – bezieht sich auf die psychosoziale Dynamik in den späten Eltern-Kind-Beziehungen.

Zunächst zu den unterschiedlichen normativen Anforderungen: Die Beziehungen zwischen alten Eltern und ihren erwachsenen Kindern werden nicht nur durch eine Norm geregelt, die wechselseitige Unabhängigkeit vorschreibt, sondern zweifellos gibt es auch eine Norm, gemäß der man gegenüber Eltern und natürlich auch Kindern in höherem Maße zur Solidarität verpflichtet ist als beispielsweise gegenüber Freunden.

Ob es moralisch vertretbar ist, dass die Verpflichtung gegenüber der Familie höher angesiedelt ist als die gegenüber anderen Menschen, ist Gegenstand moralphilosophischer Diskussionen (Hoff-Sommers 1991).

De facto aber ist es so. Dies lässt sich z. B. an den kodifizierten Normen, den Gesetzen, ablesen. Bei entsprechender Einkommenslage ist man zur Unterstützung sowohl von Kindern wie von Eltern verpflichtet. Und vor Gericht kann man die Aussage nur verweigern, wenn es sich um ein Familienmitglied handelt.

Den Vorschriften des Gesetzgebers entsprechen offenbar auch die moralischen Intuitionen der Bevölkerung. Wie aus einer großangelegten Untersuchung von Rossi und Rossi (1990) hervorgeht, fühlt man sich in erster Linie Kindern und Eltern verpflichtet, dahinter rangieren andere Verwandte und Freunde.

Freundspflichten enden dann, wenn die Freundschaft als beendet gilt. Kindschaftsverhältnisse dagegen können nicht aufgekündigt werden; man kann die Beziehung zu seinen Eltern abbrechen, gleichwohl bleiben sie die Eltern. Folglich kann man sich nicht – wie im Falle der Freundschaft – seiner Verpflichtung zur Solidarität mit der Begründung entledigen, die Beziehung sei eben beendet. Wer sich von einem Freund trennt, muss dies nicht legitimieren. Wer sich von seinen Eltern oder Kindern trennt, muss schon besonders schwerwiegende Gründe haben, andernfalls hat er mit Sanktionen zu rechnen. Dabei dürften die inneren Sanktionen, sprich Schuldgefühle, schwerwiegender sein als die äußeren, sprich Missbilligung der Umwelt.

Inwiefern die Umwelt Missbilligung zum Ausdruck bringt, wenn man sich nicht um seine alten Eltern kümmert, ist meines Wissens empirisch nicht untersucht. Gleichwohl ist zu vermuten, dass jemand, der keine Anteilnahme am Schicksal seiner Eltern zeigt, obwohl er dazu in der Lage wäre, nicht gerade den Beifall seiner Umwelt findet. Im Hinblick auf Schuldgefühle geht aus der Untersuchung von Klusmann et al. (1981) hervor, dass zum Beispiel auch antizipierte Schuldgefühle als Grund für die Pflege einer alten Elternperson angegeben wurden. Und Tobin und Kulys (1981) berichten, dass Befragte, die eine Elternperson in einem Heim untergebracht hatten, mehrheitlich unter Schuldgefühlen litten.

Wie empirische Untersuchungen belegen, spricht alles dafür, dass alte Eltern und ihre Kinder immer noch der in den 60er Jahren geprägten Devise „Intimität auf Abstand“ (Rosenmayr / Köckeis 1965) folgen. Etwa 80% aller im „empty nest“ sitzenden Eltern haben mindestens ein Kind, das nicht weiter als eine Fahrtstunde entfernt lebt (Lauterbach 1998, Szydlik / Schupp 1998).

Eltern wie Kinder erleben ihre wechselseitigen Beziehungen mehrheitlich als emotional befriedigend, wobei beide Seiten einander mit Rat und Tat zur Seite stehen. Die ältere Generation leistet vorwiegend ökonomische Unterstützung und Hilfe bei der Betreuung von Enkelkindern, wobei sich die Großmütter besonders hervortun. Umgekehrt leistet die jüngere Generation praktische und / oder emotionale Unterstützung (Schütze / Wagner 1995, Szydlik / Schupp 1998).

Einen Hinweis darauf, dass Kinder ihren Eltern sowohl aus Pflicht wie aus Neigung helfen, liefert ein Ergebnis unserer Studie „Erwachsene Kinder alter Eltern“, in der 115 erwachsene Kinder im Alter zwischen 28 und 73 Jahren – Durchschnittsalter 54 – Angaben über die Beziehungen zu ihren alten Eltern machten. Bei dieser Studie handelt es sich um ein Anschlussprojekt der Berliner Altersstudie², das von Michael Wagner und mir unter Mitarbeit von Frieder Lang durchgeführt wurde. Diejenigen Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Berliner Altersstudie, die Kinder hatten, waren um die Adressen ihrer Kinder gebeten worden. An diese Kinder wurden dann Fragebogen verschickt. Von 237 angeschriebenen Kindern schickten uns 115 einen ausgefüllten Fragebogen zurück. Über 60% der Kinder berichteten, dass sie ihren Eltern im Haushalt oder bei Einkäufen geholfen hatten. Diese Hilfe, die wir instrumentelle Hilfe nennen, war in erster Linie von der geografischen Nähe abhängig; ebenso gab es einen Zusammenhang mit dem Wohnstatus der Eltern: alleinlebende Eltern bekommen eher Hilfe. Keine Rolle spielte dagegen, ob man die Beziehung zu den Eltern als gut oder weniger gut beurteilte. Unabhängig von ihren Neigungen betrachten es Kinder offenbar als ihre Pflicht, ihren Eltern praktische Hilfe zu leisten. Umgekehrt aber war die emotionale Unterstützung, die rund 70% der Kinder angaben, ihren Eltern geleistet zu haben, ausschließlich von der Neigung, d. h. der subjektiv eingeschätzten emotionalen Qualität der Beziehung, abhängig (Schütze / Wagner 1995). Unter emotionaler Unterstützung verstehen wir Gespräche über persönliche Dinge, Aufmunterung bei Traurigkeit und Zärtlichkeiten, wie z. B. Umarmungen oder Küsse. Obwohl also die Kinder in der Regel ihren Eltern beistehen, sei es aus Pflicht und / oder Neigung, so heißt es in der Öffentlichkeit gleichwohl, dass Kinder ihre alten Eltern im Stich ließen und sie in Heime „abschöben“. Auf der Ebene von Einstellungen sind die Kinder eher

² Die Berliner Altersstudie (BASE) ist ein Projekt der Arbeitsgruppe „Altern und gesellschaftliche Entwicklung“ (AGE) der Akademie der Wissenschaften zu Berlin (i.L.) / Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Die Arbeitsgruppe führt die Berliner Altersstudie in Kooperation mit der Freien Universität Berlin und dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIfB) Berlin durch. Finanziell gefördert wird die Studie vom Bundesministerium für Forschung und Technologie (1989-1991, Förderkennzeichen 13 TA 011 + 13 TA 011/a) und vom Bundesministerium für Familien und Senioren (seit 1992).

der Auffassung, dass Familienpflege selbstverständlich ist. Allerdings wird diese Meinung primär von den Kindern vertreten, deren Eltern sich bei guter körperlicher und geistiger Gesundheit befinden. Kinder, deren Eltern dagegen pflegebedürftig sind, plädieren eher für Pflege in einer Institution (Wagner / Schütze / Lang 1996). Betrachtet man die realen Verhältnisse, so zeigt sich gleichwohl, dass die Chance in einem Heim zu leben, höher ist, wenn man kinderlos ist (Wagner / Schütze / Lang 1996). So haben z. B. 55,4% der Heimbewohner aus der Berliner Altersstudie keine lebenden Kinder, und von denen, die mindestens ein Kind haben, sind 45,4% 95 Jahre und älter, was bedeutet, dass die noch lebenden Kinder ihrerseits möglicherweise eher Pflege benötigen, als dass sie sie leisten könnten (Schütze 1995). Darüber hinaus ist Verantwortung für alte Eltern nicht gleichbedeutend mit der Übernahme langfristiger Pflegefunktionen, sondern Verantwortung kann sich auch darin äußern, dass man sich um eine gute anderweitige Betreuung kümmert, sei es in einem Heim oder im Privathaushalt.

Es gibt zahlreiche Fälle, in denen es für beide Teile besser ist, wenn eine Betreuung von dritter Stelle erfolgt. Häufig erfordert eine Pflege körperliche Kräfte und medizinische Kenntnisse, über die die Betreuungsperson nicht verfügt. Aber es gibt auch psychologische Konstellationen, die eine Pflege in der Familie unerträglich machen, z. B. unaufgelöste jahrelange Abhängigkeitsverhältnisse oder das Bedürfnis des Kindes, wenigstens am Ende einmal die Zuneigung zu bekommen, die ein Leben lang vermisst wurde. Und schließlich sind es häufig auch die objektiven Lebensbedingungen und Verpflichtungen, die die Kinder gegenüber anderen Personen und gegenüber sich selbst haben, die eine Betreuung nicht erlauben.

Nun zur psychosozialen Dynamik in den späten Eltern-Kind-Beziehungen:

Im Vordergrund der Debatte um die späten Phasen des Familienverlaufs wird entweder relativ monoton das Verschwinden intergenerationaler Solidarität vorhergesagt, oder es werden dieser Prognose widersprechende empirische Untersuchungen aufgezählt, aus denen hervorgeht, dass Eltern und Kinder lebhaft wechselseitige Kontakte unterhalten und einander Unterstützung leisten. Demgegenüber sind theoretische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen erwachsenen Kindern und ihren alten Eltern spärlich gesät.

Erikson postuliert in seinem Stadienmodell eine Phase im reifen Erwachsenenalter, die durch Integrität oder, falls diese Integrität nicht erreicht wird, durch Verzweiflung und Ekel gekennzeichnet ist. Mit Bezug auf die Eltern fasst er Integrität als: „Eine neue, andere Liebe zu den Eltern, frei von dem Wunsch, sie möchten anders gewesen sein, als sie waren, und die Bejahung der Tatsache, dass man für das eigene Leben verantwortlich ist“ (Erikson, 1966, 118f.).

Einen ganz ähnlichen Gedankengang verfolgt Margaret Blenkner (1965) mit ihrem Konzept der „filialen Reife“. Blenkner geht davon aus, dass Söhne und Töchter im Alter zwischen 40 und 50 eine filiale Krise erleben, in der sie erkennen müssen, dass die Eltern für sie keine Stütze mehr sind, sondern umgekehrt, dass diese nunmehr auf die Hilfe ihrer Kinder angewiesen sind. Auf die Phase der „filialen Krise“ folgt die der „filialen Reife“, die dadurch gekennzeichnet ist, dass man sich nicht mehr als Kind an die Elternperson wendet, sondern als ein reifer Erwachsener „der die Elternperson zum erstenmal als ein Individuum mit eigenen Rechten, Bedürfnissen und Begrenzungen sieht und erkennt, dass die Elternperson eine Lebensgeschichte hatte, die lange vor der Geburt des Kindes begann und sie zu dem machte, was sie heute ist“ (Blenkner, 1965, 58; Übersetzung Y. S.). Filiale Reife bedeutet also die endgültige Überwindung der kindlichen Abhängigkeit. Man macht seine eigenen Wertvorstellungen und Lebensführung nicht mehr vom Urteil der Eltern abhängig. Auf der Basis dieser psychischen Unabhängigkeit kann man Verantwortung für die Eltern übernehmen, ohne dass gleichzeitig ein Rollentausch stattfindet, d. h., ohne dass sich die früheren Macht- und Autoritätsverhältnisse einfach umkehren.

Das Konzept der filialen Reife wirft allerdings mehr Fragen auf, als es Antworten gibt. Woran lässt sich überhaupt erkennen, ob jemand psychische Unabhängigkeit von seinen Eltern erreicht hat? Ist psychische Unabhängigkeit unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung eines Verantwortungsgefühls oder kann auch der, der immer noch vom Urteil seiner Eltern abhängig ist, sich gleichwohl für sie verantwortlich fühlen?

Ich kann diese Fragen nicht beantworten, aber von einem ersten Versuch berichten, den wir in der bereits erwähnten Studie „Erwachsene Kinder alter Eltern“ mit dem Ziel unternommen haben, Anzeichen für psychische Unabhängigkeit oder Abhängigkeit zu finden.

Den erwachsenen Kindern wurden drei offene Fragen vorgelegt.

- Erstens: Womit kann Ihr Vater / Ihre Mutter Sie am meisten ärgern?
- Zweitens: Womit kann Ihr Vater / Ihre Mutter Ihnen eine Freude machen?
- Drittens: Womit können Sie Ihrem Vater / Ihrer Mutter eine Freude machen?

Die Antworten auf diese Fragen wurden unter verschiedenen Gesichtspunkten geordnet, von denen ich hier nur einige nennen will.

Als Anzeichen für psychische Abhängigkeit wurden Antworten gewertet, die erkennen lassen, dass der Befragte im Sinne eines kindlichen Verhaltensmusters Anerkennung und Zuwendung von den Eltern fordert. Typische Antworten auf die Frage, womit einen der Vater oder die Mutter am meisten ärgern kann, waren z. B. „Wenn sie andere Familienmitglieder bevorzugt“ oder „Wenn er mich nicht ernst nimmt“ oder „Fehlende väterliche Zuwendung“, „Bevormundung, von nichts hören wollen“.

Als ein weiterer Indikator für psychische Abhängigkeit wurden Antworten gewertet, aus denen hervorgeht, dass die Eltern sich immer noch in die Lebensführung des Kindes einmischen und es dem Kind offenbar nicht gelungen ist, solche Machtansprüche souverän zu ignorieren, sondern es sich – ganz im Stil eines Jugendlichen – darüber ärgert. Beispiele hierfür sind: „Wenn sie sich zu sehr in mein Leben einmischt und mich neugierig ausfragt“, oder „Ungebetene Ratschläge“ oder „Befehle erteilen“.

Als Zeichen für psychische Unabhängigkeit haben wir dagegen bei der Ärgerfrage Antworten interpretiert, die sich auf bestimmte Verhaltensweisen des anderen richten, nicht aber auf Anforderungen an die Beziehung. Beispiele sind: „Wenn er zuviel trägt“, „Schnarchen“, oder „Wenn sie ihr Hörgerät nicht benutzt“. Bei der Frage nach einer Freude, die Mutter oder Vater einem machen kann, zeigte sich häufig, dass die Antworten nur eine implizite Kritik enthielten. Zum Beispiel: „Wenn er mich so akzeptiert, wie ich bin, Hilfe annehmen, keine Bevormundung.“ Ein anderes Beispiel: „Das wäre schon das Wort ‚Danke‘“, oder „Wenn sie einmal Freude oder Dankbarkeit zeigen würde“. Aber auch eine Antwort wie „Damit, dass sie jederzeit für mich da ist“, deutet nicht darauf hin, dass sich das Kind als reifer Erwachsener an seine Elternperson wendet. Als „filial reife“ Antworten haben wir bei der Frage nach der Freude, die die Elternperson machen kann, wiederum Aussagen gewertet, die sich auf die Person beziehen und nicht auf Beziehungswünsche. Beispiele sind: „Wenn er Witze macht oder mit seiner Bonbonkiste klappert. Die Wünsche sind so klein geworden.“ Oder einfach: „Dass er noch lange lebt“, oder „Durch seine geistige Frische“ oder „Wenn sie mit drei Fingern Aquarellbilder malt, dabei lacht und mir Landschafts- und Katzenbilder schenkt“.

Das Ergebnis unserer Kategorisierungen ist einigermaßen überraschend. Es zeigte sich nämlich, dass nur eine Minderheit von rund 6% der befragten erwachsenen Kinder als „filial reif“ gelten konnte und ebenso eine Minderheit von 5% ausschließlich solche Antworten gegeben hatte, die auf eine nicht gelöste Abhängigkeitsbeziehung hindeuten. Hieraus können wir zunächst einmal schließen, dass ein schriftlich zu beantwortender Fragebogen nicht das geeignete Instrument ist, um Antworten zu generieren, die es ermöglichen, eindeutig zwischen filial Reifen und filial Unreifen zu differenzieren. So gab z. B. die Mehrzahl der Kinder auf die Frage, womit man der Mutter oder dem Vater eine Freude machen könne, Antworten wie „Besuche“, „Blumen“ oder „Ausflüge“, also lauter Aussagen, aus denen wir im Hinblick auf filiale Reife oder Unreife gar nichts folgern konnten. Gleichwohl, wenn wir uns auf die sieben reifen und die sechs unreifen Fälle in unserer Stichprobe konzentrieren, so ergeben sich zumindest einige – wenn auch vage – Hinweise auf die Beziehungsdynamik, die zwischen psychisch unabhängigen und psychisch nicht abgelösten Kindern und ihren Eltern herrscht. Die filial reifen Kinder ließen nämlich in der Tendenz erkennen, dass sie sich sowohl stärker zur Hilfe für ihre Eltern verpflichtet fühlen als auch, dass es ihnen eher Spaß macht, mit den Eltern zusammenzusein, als die filial unreifen Kinder.

Ob unsere Vermutung, dass Kinder, die sich nicht mehr von Lob, Akzeptanz, Dankbarkeit und elterlichen Forderungen abhängig machen, sich leichter tun, Verantwortung für ihre alten Eltern zu übernehmen, berechtigt ist, müsste durch weitere Forschung geprüft werden. Möglich wäre auch, dass es sich bei dem Konzept der „filialen Reife“ nur um eine schöne Vorstellung handelt, die aber der Realität der meisten Menschen insofern nicht Rechnung trägt, als weder die Kinder noch die Eltern ihre Jahrzehnte währende gemeinsame Geschichte hinter sich lassen und gleichsam im Alter noch einmal von vorne anfangen können.

Zum Schluss möchte ich noch kurz auf die intergenerationellen Beziehungen zu Freunden, Bekannten und Nachbarn eingehen. Sowohl in soziologischen Theorien (Merton / Lazarsfeld 1954, Rosow 1967) als auch im Alltagsverständnis geht man davon aus, dass man seine Freunde auf der Basis von Ähnlichkeiten wählt. Freunde haben zumeist einen ähnlichen sozialen Status, pflegen einen ähnlichen Lebensstil, gehören dem gleichen Geschlecht und in etwa der gleichen Altersgruppe an.

Dies bestätigt sich auch in der Berliner Altersstudie. Die 516 Befragten der Berliner Altersstudie im Alter zwischen 70 und 103 Jahren haben insgesamt 6833 Netzwerkpartner genannt, also Menschen, zu denen sie aus ihrer Sicht soziale Beziehungen, seien sie familialer oder nicht-familialer Art, unterhalten. Generationenübergreifende Beziehungen zu Freunden oder Bekannten sind danach vergleichsweise selten. Nur 11% der genannten Netzwerkpersonen sind 20-40 Jahre jüngere Personen. Dagegen sind generationenübergreifende Beziehungen für die Familie typisch, was ja auch nicht erstaunlich ist.

In meiner bereits erwähnten kleinen Studenten-Befragung vom Juli dieses Jahres wurden die Studenten auch aufgefordert, anzugeben, ob sie soziale Beziehungen zu über Sechzigjährigen unterhalten und welcher Art diese Beziehungen sind. Jeder konnte bis zu 3 Personen nennen. Von 91 Studenten wurden insgesamt 108 Personen genannt.

Von diesen 91 Studenten gaben 19% an, keinerlei Beziehung zu einer Person über 60 zu haben. Die übrigen nannten 108 Personen, zu denen 70% zur Familie gehörten; bei 30% der Genannten handelte es sich um Freunde bzw. Bekannte. Im Durchschnitt hatte folglich nur etwa jeder dritte Student einen Beziehungspartner in der Generation der Alten.

Auch dieses Ergebnis zeigt, dass generationenübergreifende Beziehungen außerhalb der Familie die Ausnahme sind. Wenn man aber bedenkt, dass Gleichaltrigkeit ein wichtiges Kriterium für Freundschaftsbeziehungen ist, bedeutet dies auch, dass die geringe Anzahl von Freundschaften zwischen Alten und Jungen nicht etwa auf einer Diskriminierung des Alters beruht, sondern vielmehr einer allgemeinen Tendenz bei der Bildung freundschaftlicher Beziehungen folgt.

Literatur

- Barabas, F. K. & Erler, M. (1994): Die Familie. Einführung in Soziologie und Recht. Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Blenkner, M. (1965): Social Work and Family Relationships in Later Life with some thoughts on Filial Maturity. In: Shanas, E. & Streib, G. F. (Hrsg.): Social Structure and the Family: Generational Relations. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Borscheid, P. (1992): Der alte Mensch in der Vergangenheit. In: Baltes, P. B. & Mittelstrass, J. (Hrsg.): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung. Berlin / New York: de Gruyter. S. 35-61
- Campbell, E. (1971): Adolescent Socialization. In: Goslin, D. A. (Hrsg.): Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago. S. 821-859
- Ehmer, J. (1982): Zur Stellung alter Menschen in Haushalt und Familie. Thesen auf der Grundlage von quantitativen Quellen aus europäischen Städten seit dem 17. Jahrhundert. In: Konrad, H. (Hrsg.): Der alte Mensch in der Geschichte. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik. S. 62-103
- Ehmer, J. (1990): Sozialgeschichte des Alters. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- English, J. (1979): What do grown children owe their parents? In: O'Neill, O. & Ruddick, W. (Hrsg.): Having children. New York: Oxford University Press, S. 351-356
- Erikson, E. H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Grimm, J. (1828/41899): Deutsche Rechtsalterthümer, Leipzig.
- Hauser, R. & Wagner, G. (1992): Altern und Soziale Sicherung. In: Baltes, P. B. & Mittelstraß, J. (Hrsg.): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung. Berlin / New York: de Gruyter. S. 581-613
- Hess, B. B. & Waring, J. M. (1978): Parent and Child in Later Life: Rethinking the Relationship. In: Lerner, R. M. & Spanier, G. B. (Hrsg.): Child Influences on Marital and Family Interaction. A Life-Span Perspective. New York: Academic Press. S. 283-268.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (1985): Jugendliche und Erwachsene '85, Band 1-5. Leverkusen.
- Kaufmann, F.-X. (1997): Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. In: Mansel, J. u. a. (Hrsg.): Generationen-Beziehungen, Austausch und Tradierung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Kohli, M. (1994): Von Soldarität zu Konflikt? Der Generationenvertrag und die Interessenorganisation der Älteren. In: Günter Verheugen (Hrsg.): 60 plus. Die wachsende Macht der Älteren. Köln: Bund-Verlag.
- Laslett, P. (1995): Das dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns. Weinheim & München: Juventa.
- Lauterbach, W. (1998): Die Multilokalität später Familienphasen. Zur räumlichen Nähe und Ferne der Generationen. In: Zeitschrift für Soziologie, 27(2). S. 113-132.
- Merton, R. & Lazarsfeld P. (1954): Friendship as a Social Process. In: Berger, M. u. a.: Freedom and Control in Modern Society. Princeton: Van Nostrand. S. 18-66
- Mitterauer, M. (1976): Auswirkungen von Urbanisierung und Frühindustrialisierung auf die Familienverfassung an Beispielen des österreichischen Raums. In: Conze, W. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie. Stuttgart: Klett.
- Montada, L. (1981): Entwicklung interpersonaler Verantwortlichkeit und interpersonaler Schuld. In: Universität Trier (Hg.): P.I.V.-Bericht, 1. Trier.
- Musgrove, F. (1965): Youth and the Social Order. Bloomington.
- Nauck, B. (1993): Sozialstrukturelle Differenzierung der Lebensbedingungen von Kindern in West- und Ostdeutschland. In: Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied u. a.: Luchterhand. S. 143-164
- Rosenbaum, H. (1982): Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rosenmayer, L. & Köckeis, E. (1965): Umwelt und Familie alter Menschen. Neuwied & Berlin: Luchterhand.
- Rosow, J. (1967): Social Integration of the Aged. New York: Free Press.
- Rossi, A. & Rossi, P. (1990): Of human bonding: Parent-child relations across the life course. New York: de Gruyter.
- Schelsky, H. (1957): Die skeptische Generation. Düsseldorf.
- Schlumbohm, J. (Hrsg.) (1983): Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden 1700-1850. München: dtv.
- Schütze, Y. (1995): Ethische Aspekte von Familien- und Generationsbeziehungen. In: Zeitschrift für Gerontopsychologie und -psychiatrie, 8(1/2). S. 31-38.
- Schütze, Y. & Wagner, M. (1995): Familiäre Solidarität in den späten Phasen des Familienverlaufs. In: Nauck, B. & Onnen-Isemann, C. (Hrsg.): Familie im Brennpunkt von Wissenschaft und Forschung. Neuwied u. a.: Luchterhand. S. 307-327
- Shanas, E.: Social myth as hypothesis: The case of the family relations of old people. In: The Gerontologist, 19. S. 3-9.
- Stone, L. (1979): The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800. London u. a.: Penguin Books.
- Szydlík, M. & Schupp, J. (1998): Stabilität und Wandel von Generationenbeziehungen. In: Zeitschrift für Soziologie, 27(4). S. 297-315.
- Wagner, M. u. a. (1996): Soziale Beziehungen alter Menschen. In: Mayer, K. U. & Baltes, P. B. (Hrsg.): Die Berliner Altersstudie. Berlin: Akademie Verlag. S. 301-320
- Weber, M. (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. Köln.

Familie in der Europäischen Union

Die Behandlung der Kinder- und Familienfragen auf europäischer Ebene

SABINE OVERKÄMPING

1. Einführung

Vielen Dank für die Einladung nach Strobl. Ich möchte die Behandlung der Kinder- und Familienfragen auf europäischer Ebene vorstellen.

Die Europäische Union hat keine Befugnisse auf dem Gebiet der Familienpolitik. Im Vertrag – weder im zur Zeit noch geltenden noch im Vertrag von Amsterdam – ist eine Rechtsgrundlage zu finden. Die Mitgliedstaaten allein sind kompetent auf dem Gebiet der Familienpolitik und frei, die jeweilige Familienpolitik in der ihnen geeignet erscheinenden Weise zu organisieren. Die Gemeinschaft spielt dennoch eine wichtige Rolle im familienpolitischen Bereich. Sie hat den Austausch von Informationen und vorbildlichen Praktiken erleichtert. Die Kommission setzt diese Aufgaben innerhalb der Generaldirektion V „Beschäftigung, Arbeitsbeziehungen und soziale Angelegenheiten“ um, dort innerhalb der Einheit „Chancengleichheit für Frauen und Männer, Kinder- und Familienfragen“, die in der Direktion D „Sozialer Dialog, soziale Rechte und Chancengleichheit“ angesiedelt ist.

2. Der Europäische Rahmen

Der europäische Rahmen, den ich im Folgenden umreißen möchte, umfasst die folgenden Punkte:

- Mitteilung der Kommission über die Familienpolitik aus 1989,
- Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten für Familienfragen zuständigen Minister aus 1989,
- Familienhaushaltlinie,
- Europäische Beobachtungsstelle für Nationale Familienpolitiken und
- Europäisches Netzwerk „Familie und Arbeit“.

2.1. Die Mitteilung der Kommission über die Familienpolitik

Im Jahre 1989 hat die Kommission eine Mitteilung über die Familienpolitik angenommen.¹ Darin wird das demografische und gesamtwirtschaftliche Umfeld der Familie skizziert und erläutert. Die Auswirkungen auf die verschiedenen Familienmitglieder werden thematisiert. Die Mitteilung schließt mit einem möglichen Gemeinschaftskonzept für diesen Themenbereich ab.

¹ Mitteilung der Kommission über die Familienpolitik vom 8. August 1989 (KOM(89) 363endg.).

2.2. Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten für Familienfragen zuständigen Minister

Auf der Grundlage dieser Mitteilung genehmigten der Rat und die im Rat vereinigten für Familienfragen zuständigen Minister am 29. September 1989 Schlussfolgerungen zur Familienpolitik.²

In diesem Zusammenhang hat der Rat die Bedeutung der Verantwortung der Familien mit Kindern anerkannt. Es wird ein berechtigtes Interesse der Gemeinschaft an dem Thema Familie formuliert, das auf der Anerkennung objektiver Tatbestände beruht, wie der wirtschaftlichen Rolle der Familie für die Erziehung der Kinder, der Bedeutung der Familie als primärer Ort der Solidarität zwischen den Generationen, dem steten Bemühen um die Verwirklichung der Gleichbehandlung von Frauen und Männern und dem Wunsch der Frauen, uneingeschränkter Zugang zum gesellschaftlichen Leben zu haben. Als Ziel wird die Gewährleistung eines familienfreundlichen Umfeldes formuliert, das eine harmonische Entwicklung und volle Entfaltung aller Familienmitglieder erlaubt.

In den Schlussfolgerungen des Rates werden folgende Aktionen auf Gemeinschaftsebene beschrieben (Ziff. 4):

- Informationsmaßnahmen mit einem demografischen Schwerpunkt (lit. a),
- die Berücksichtigung der familienpolitischen Dimension bei der Durchführung einschlägiger Gemeinschaftspolitiken (lit. b) und
- regelmäßiger Informations- und Meinungsaustausch auf Gemeinschaftsebene über wichtige familienpolitische und demografische Themenkreise von allgemeinem Interesse (lit. c).

Die Begleitung der aufgezählten Tätigkeiten soll durch eine regelmäßige Evaluierung durch die Kommission erfolgen (Ziff. 5), unter Hinzuziehung der Gruppe der für Familienfragen zuständigen hohen Beamtinnen und Beamten der Mitgliedstaaten, die sich zweimal jährlich treffen, sowie der auf Gemeinschaftsebene vertretenen Familienverbände.

Seit der Mitteilung der Kommission über die Familienpolitik und die Annahme der Schlussfolgerungen durch den Rat hat die Kommission verschiedene Aktivitäten im Bereich der Familien- und Kinderpolitik gefördert.

Die Maßnahmen umfassten alle Bereiche, von der Grundlagenforschung bis hin zu direkten Maßnahmen für Familien und Kinder.

Zu den typischen Themen, die auf Expertenseminaren, in Studien und im Rahmen des multidisziplinären Informationsaustausches erörtert wurden, gehörten:

- Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und ihre Wechselwirkung mit dem Thema der Solidarität zwischen den Generationen,
- der Wandel der Familie in einer sich verändernden Gesellschaft,
- nationale Familienpolitiken,
- Hilfestellungen und Dienste für Familien mit besonderen Bedürfnissen wie zum Beispiel Alleinerziehende oder geistig behinderte Eltern,
- Kinderfürsorge,
- Kindererziehung,
- Rechte und Schutz des Kindes und
das Bestreben, Kindern eine Stimme zu geben.

Es hat auch Aktionen gegeben, die auf ein direktes Eingreifen oder auf Vorbeugung durch Informationskampagnen für die Öffentlichkeit oder bestimmte Berufsgruppen abzielten, auf die Ausbildung von Fachleuten mittels Konferenzen oder auf sonstige Veranstaltungen, die einen umfassenden Austausch von praktischen Erfahrungen und vorbildlichen Vorgehensweisen ermöglicht haben. Dabei sind Themen wie

² Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten für Familienfragen zuständigen Minister vom 29. September 1989 zur Familienpolitik (89/C 277/02).

- Familientherapie und -beratung behandelt worden,
- sowie Kinder im Krankenhaus,
- Pflegeregelungen,
- Umgang mit Opfern von Kindesmissbrauch,
- Gewalt in der Familie,
- Familie und die Informationsgesellschaft,
- der Schutz Minderjähriger in den neuen Medien wie zum Beispiel Internet,
- aber auch Themen wie der gemeinsame Nutzen familienfreundlicher Arbeitsplätze (z. B. Telearbeit) für Arbeitgeber und Arbeitnehmer.

Während bestimmte Themen wie etwa Familienpolitik oder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine größere Aufmerksamkeit erhalten haben, sind andere Fragen wie etwa die Rolle des Vaters in einer sich verändernden Gesellschaft und Adoptionen deutlich zugunsten von Themen wie Gewalt im familiären Umfeld und anderen Fragen, die Kinder in der Europäischen Union betreffen, in den Hintergrund getreten. Die Zunahme der Anzahl von Projektvorschlägen im Bereich der Gewalttätigkeit und der Kinder und die Zunahme ihrer Qualität rechtfertigen die DAPHNE-Initiative der Kommission, mit der der Informationsaustausch auf europäischer Ebene zu Fragen auf dem Gebiet von Gewalt gegen Frauen und Kinder gefördert werden soll.

2.3. Haushaltlinie B3-4108

Im Haushalt der Gemeinschaft von 1997 ist ein neuer Haushaltstitel (B3-4108) „Solidarität zwischen den Generationen“ aufgenommen worden. Im Haushalt 1998 ist dieser Haushaltstitel in „Maßnahmen zugunsten von Familien und Kindern“ abgeändert worden. Dies zeigt deutlich die Bedeutung, die den Kinder- und Familienfragen auf europäischer Ebene beigemessen worden ist.

Der Aufruf zur Einreichung von Vorschlägen, der im Februar 1998³ veröffentlicht wurde, erstreckte sich auf folgende Themenbereiche:

- Informationsaustausch sowie Einführung vorbildlicher Verfahren und Austausch dieser Verfahren zwischen den Mitgliedstaaten, im Bereich der Vereinbarkeit von Arbeit und Privatleben, insbesondere hinsichtlich deren Auswirkungen auf Familien und Kinder;
- Analysen und Untersuchungen zum Thema Kindheit, Familie und Familien- und Kinderpolitik (zum Beispiel Vergleichsstudien zur Kinder- und Familienpolitik in den Mitgliedstaaten, Untersuchungen über neue Formen der Lebensgestaltung und neue soziale Trends, die sich auf Kindheit und Familien auswirken);
- Maßnahmen zur Förderung des Schutzes von Kindern und zur Wahrung und Ausweitung ihrer Rechte einschließlich Maßnahmen zur Förderung der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes und des Europäischen Tages der Rechte des Kindes;
- Austausch von Erfahrungen, Informationen und Verfahren zwischen den Mitgliedstaaten über Themen im Bereich der Familienpolitik und des Schutzes von Kindern, zur Wahrung ihrer Rechte und einer angemessenen Beteiligung;
- Maßnahmen zugunsten von Kindern, die besonders von Ausgrenzung bedroht sind.

Nach dem Urteil des Europäischen Gerichtshofs (C 106/96) vom 12. Mai 1998, das die gesetzlichen Anforderungen an die Haushaltsführung der Gemeinschaft geklärt hat, hat die Kommission eine Liste der Haushaltlinien ohne Rechtsgrundlage erarbeitet und beschlossen und diese Haushaltlinien vorübergehend ausgesetzt. Die Haushaltlinie B3-4108 „Maßnahmen zugunsten von Familien und Kindern“ war davon betroffen, mit der Konsequenz, dass neue Verpflichtungen verschoben wurden, aber die schon genehmigten Zahlungen wie gewöhnlich erfolgten.

³ Maßnahmen zugunsten von Familien und Kindern zur Förderung des Informations- und Erfahrungsaustauschs (98/C 58/09).

Am 17. Juli 1998 kamen die Europäischen Institutionen zu einer vorläufigen interinstitutionellen Vereinbarung, die bis Dezember 1998 abgeschlossen sein soll. Auf der Grundlage dieses Abkommens konnten die meisten Haushaltslinien freigegeben werden. Beispielsweise wurden die Haushaltslinien B3-5336 „Maßnahmen zur Bekämpfung von schädlichem Inhalt im Internet“ und B3-4109 „Gewalt gegen Kinder und Frauen“ innerhalb des Daphne-Programms freigegeben. Für jene Haushaltslinien, für die keine angenommenen oder vorgeschlagenen Rechtsgrundlage vorlagen, beschlossen die Institutionen, noch jene Organisationen zu finanzieren, deren Projektvorschläge schon ein Auswahlverfahren durchlaufen hatten und ausgewählt wurden, aber noch keinen Vertrag vor dem 10. Juni, als die Kommission bestimmte Haushaltslinien aussetzte, erhalten hatten. Die Finanzierung ist auf der Grundlage der berechtigten Erwartung („legitimate expectation“) möglich gewesen.

Diese Ausnahmeregelung hat für die Finanzierung des Europäischen Netzwerkes „Familie und Arbeit“ und die Europäische Beobachtungsstelle für nationale Familienpolitiken Anwendung gefunden.

Infolge der ausgesetzten und nicht vollständig wieder freigegebenen Haushaltslinie (B3-4109) „Maßnahmen zugunsten von Familien und Kindern“ konnte kein Projekt, das im Jahre 1998 beantragt wurde, finanziert werden. Das Auswahlverfahren war noch nicht abgeschlossen gewesen zum Zeitpunkt der Aussetzung der Haushaltslinie am 10. Juni 1998.

Im Hinblick auf die Zukunft kam der Rat zu einer Einigung mit dem Parlament und der Kommission darüber, was als Pilotprojekte und vorbereitende Aktionen bezeichnet werden könnte – für die keine Rechtsgrundlage erforderlich ist – und legte sowohl eine Bargeldgrenze als auch eine Ausgabefrist fest. Die problematischen Haushaltslinien können angesichts des Vertrags von Amsterdam umgestaltet und umgruppiert werden. In diesem Zusammenhang sind die neuen Regelungen zur Bekämpfung des sozialen Ausschlusses und zur Diskriminierung, unter anderem aufgrund des Alters, maßgeblich.

Der Haushalt für das Jahr 1999 ist mittlerweile vom Europäischen Parlament in 1. Lesung beraten worden. Für die Bereiche Kinder- und Familienpolitik sind Änderungen vorgesehen. Die Haushaltslinie B3-4108 gibt es nach wie vor. Allerdings ist sie umbenannt worden in „Maßnahmen für die Familie“ und der demografische Aspekt ist in der Weise verstärkt worden, dass er der einzig relevante geworden ist. Neben den weiter bestehenden Haushaltslinien zur Bekämpfung des schädlichen Inhalts im Internet und dem Daphne-Programm wird der Bereich der Kinderpolitik zukünftig auch unter zwei neuen Haushaltslinien berücksichtigt werden können, zum einen unter der Haushaltslinie B3-4111N, aus der Pilotprojekte zur Bekämpfung und Verhütung von Diskriminierung finanziert werden können, und zum anderen unter der Haushaltslinie B3-4112N, aus der Pilotprojekte zur Bekämpfung und Vorbeugung des sozialen Ausschlusses finanziert werden können.

In diesem Jahr werden unter der Familienhaushaltslinie im Wesentlichen die Europäische Beobachtungsstelle für Nationale Familienpolitiken und das Familiennetzwerk „Familie und Arbeit“ finanziert. Auf diese möchte ich kurz eingehen.

2.4. Europäische Beobachtungsstelle für Nationale Familienpolitiken

Die Europäische Beobachtungsstelle für Nationale Familienpolitiken ist im Jahre 1989 von der Kommission eingerichtet worden, um Änderungen bei Familienformen und familienpolitischen Maßnahmen bzw. bei anderen Maßnahmen, die Auswirkungen auf die Familie haben, in allen Mitgliedstaaten der Europäischen Union zu überwachen. In den letzten Jahren sind dazu bislang jährlich zwei Berichte herausgegeben worden, die sich ergänzen, aber unterschiedlichen Zielen verpflichtet sind. Ein Band hat die Veränderungen bei den Familienverhältnissen und die politischen Maßnahmen beschrieben, die eine Auswirkung auf sie haben. Ein zweiter Band, der im Ansatz analytischer und thematischer angelegt war, hat den Vergleich von Entwicklungen auf länderübergreifender Basis thematisiert.

Da sich die neue Europäische Beobachtungsstelle für Nationale Familienpolitiken gleich im Anschluss vorstellen wird, möchte ich es bei der kurzen Beschreibung dessen, was die Vorgänger gemacht haben, belassen.

2.5. Europäisches Netzwerk „Familie und Arbeit“

Ein weiteres Instrument zur Beobachtung und Begleitung der Entwicklung der Familienpolitik ist das europäische Netzwerk „Familie und Arbeit“, das während des Internationalen Jahres der Familie im Jahre 1994 etabliert wurde. Nationale Expertinnen und Experten aus allen 15 Mitgliedstaaten sind verantwortlich für das „Vertrautmachen“ ihrer jeweiligen Länder mit dem Netzwerk. Sie wecken das Problembewusstsein und fördern den Erfahrungsaustausch auf nationaler und internationaler Ebene.

Das Programm des europäischen Netzwerkes umfasst folgende Aktivitäten:

- Herausgabe eines Bulletins „New Ways“, das vierteljährlich in 7 EU-Sprachen (Spanisch, Deutsch, Griechisch, Englisch, Französisch, Italienisch und Portugiesisch) veröffentlicht wird;
- Die nationalen Expertinnen und Experten des Netzwerkes treffen sich zweimal jährlich, um die neuen Tätigkeitsfelder festzulegen;
- Sitzungen der Expertinnen und Experten, um spezifische Fragen der Familien- und Beschäftigungspolitik zu diskutieren, um die Arbeit der Kommission zu unterstützen (GD V);
- Organisation nationaler Seminare in allen Mitgliedstaaten der Europäischen Union, um Neuerungen im Bereich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf wirkungsvoller zu diskutieren;
- Hervorhebung gegenwärtiger Tendenzen in Europa mit der Teilnahme internationaler Expertinnen und Experten;
- größerer Erfahrungsaustausch jenseits der Grenzen der EU;
- Aufklärung in den Medien durch laufende Kontakte und laufende Informationsweitergabe;
- Vernetzung und Erfahrungsaustausch mit Regierungsvertreterinnen und -vertretern, internationalen Institutionen, Verbänden und Forschungsgruppen.

2.6. Mittelfristiges Aktionsprogramm der Gemeinschaft für die Förderung der Chancengleichheit zwischen Frauen und Männern (1996-2000)

Ich möchte Ihre Aufmerksamkeit auf ein Programm lenken, das auch von der Einheit „Chancengleichheit zwischen Frauen und Männern, Kinder- und Familienfragen“ verwaltet wird.

Das mittelfristige Aktionsprogramm der Gemeinschaft für die Chancengleichheit von Frauen und Männern (1996-2000) wurde durch einen Beschluss des Rates⁴ angenommen. Es baut auf den Ergebnissen der drei vorausgegangenen Gemeinschaftsprogramme zur Chancengleichheit von Frauen und Männern auf, die eine wichtige Rolle bei der Verbesserung der Situation der Frauen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft sowie bei der Förderung der Zusammenarbeit auf allen Ebenen im Bereich der Chancengleichheit gespielt haben.

Die spezifischen Ziele sind:

- Einbeziehung der Dimension der Chancengleichheit,
- Mobilisierung aller Agierenden,
- Chancengleichheit in einer sich wandelnden Wirtschaft,
- Vereinbarkeit von Beruf und Familie,
- ausgewogene Mitwirkung von Frauen und Männern an Entscheidungsprozessen und
- Wahrnehmung des Rechts auf Gleichstellung.

⁴ Beschluss 95/593/EG des Rates vom 22.12.1995. ABl. L 335, 30.12.1995, S. 37-43.

Diese Ziele werden mit folgenden Instrumenten umgesetzt:

- Unterstützung von Projekten für den Informations- und Erfahrungsaustausch über vorbildliche Praktiken,
- Durchführung von Studien in diesem Bereich und Beobachtung und Begleitung der einschlägigen Politiken und
- Verbreitung der Ergebnisse der eingeleiteten Initiativen und aller sonstigen einschlägigen Informationen.

Unter den erwähnten Zielen möchte ich das Thema herausgreifen, das auch im Rahmen der Finanzierung der Familienprojekte eine große Rolle gespielt hat. Anhand des Bereiches „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ möchte ich die konkrete Durchführung des Chancengleichheitsprogramms beschreiben.

Dieses Ziel hat mit der zunehmenden Vielgestaltigkeit am Arbeitsplatz und in den Familien sowie mit den veränderten Beziehungen zwischen beiden zu tun. Um das wirtschaftliche Potenzial der Frauen nutzbar zu machen und ihrem Wunsch nach einer Erwerbstätigkeit oder dem Wiedereintritt in den Beruf zu entsprechen, müssen Politiken weiterentwickelt werden, die eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie gestatten. Als Ergebnis eines raschen Wandels nehmen die Strukturen und Beziehungen der Haushalte stärker „nicht-herkömmliche“ Formen an. Es gibt in den Mitgliedstaaten ein breites Spektrum an unterschiedlichen Situationen, was Aktionen auf europäischer Ebene komplex gestaltet und gleichzeitig den Austausch von Erfahrungen und beispielhaften Praktiken noch sinnvoller erscheinen lässt.

Die Entwicklung von Politiken und praktischen Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie ist eine der größten Herausforderungen des Programms. Denn dies verlangt Informations- und Bewusstseinsbildungsmaßnahmen bei Frauen und Männern, bei Arbeitgebern und Arbeitnehmern. Entsprechende Projekte haben sich mit der Politik, der Informationsarbeit und den Bewusstmachungsmaßnahmen befasst.

Eine wichtige Sichtung des Stands auf dem Gebiet der Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Frauen und Männer wurde im Juni 1997 abgeschlossen. Die Untersuchung⁵ berücksichtigte dabei insbesondere auch die Betreuungsdienste und flexiblen Arbeitszeiten als Möglichkeiten, Beruf und Familienleben miteinander zu vereinbaren, und enthält eine Analyse der potenziellen Gefahren aufgrund zunehmend unsicher werdender Beschäftigungsverhältnisse für Frauen.

Bisher wurden durch das Programm 12 Projekte unterstützt, die in erster Linie die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zum Gegenstand haben und diesbezüglich wichtige Aspekte behandeln, wie etwa das Wechselverhältnis zwischen den Möglichkeiten und dem Zugang zur Erwerbstätigkeit und den anderen familiären Aspekten, der Betreuungssituation, dem Freizeitverhalten und dem gesellschaftlichen Leben. Die Projekte thematisieren auch die Geschlechterrollen in den Familien und die Verteilung der Aufgaben im Haushalt, die Beratung und Unterstützung von Arbeitnehmern und -nehmerinnen mit Betreuungsaufgaben sowie den wichtigen Aspekt der Kinderbetreuung nach der Schule.

Verschiedene Projekte in diesem Bereich konzentrieren sich auf Maßnahmen und Politiken, die sowohl Arbeitgebern als auch Arbeitnehmern zugute kommen. Dabei wird deutlich, dass das Angebot flexibler Arbeitszeiten an Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen, damit sie Beruf und Familie vereinbaren können, wirtschaftliche Vorteile bringt, sei es in Bezug auf Einstellung und Verhindern des Abwanderns von Personal, in Bezug auf verbesserte Motivation und geringere Fehlzeiten oder hinsichtlich der Personalfluktuations.

Beispielhafte Lösungen und Ausbildungsmaterial sind die praktischen Resultate von Fallstudien und gemeinsamen grenzüberschreitenden Aktivitäten. Die Berufspiloten im Vereinigten Königreich, in Schweden, Norwegen und in Dänemark bilden die Bevölkerungsstichprobe für einen vom britischen Projekt „Children in Scotland“⁶ erstellten Forschungsbericht und Aktionsleitfaden für die Unterstützung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit Betreuungsaufgaben.

⁵ Thomas Coram Research Unit (TCRU), Institute of Education, University of London, „Overview state of the art study on reconciliation of work and family life for men and women and the quality of care services“, Forschungsprogramm 1996/97.

⁶ Children in Scotland, „Taking account of children and families in the environment structure and organisation of the workplace: Promoting Public Sector Action“, 1996 (UK2/53/96) – 1997 (UKb/53/97).

Beispiele für vorbildliche Praktiken in Bezug auf die sogenannten „Zeitkonten“, wie sie in verschiedenen italienischen Städten entwickelt wurden, werden in dem Projekt „Salud y Familia“⁷ aus Barcelona für die Entwicklung vergleichbarer Aktivitäten herangezogen, das auf die Zeitznutzung innerhalb der Familie abzielt und ein System der gegenseitigen Unterstützung einrichten will.

Mehrere Projekte haben sich intensiver mit den Interessen und Motivationen der Männer befasst. In einem Projekt der Stadt Reykjavik⁸ wurde eingehend untersucht, was Männer veranlasst, Elternschaftsurlaub zu nehmen, und was getan werden kann, um unter Männern die Bereitschaft zu fördern, solchen Urlaub zu nehmen. Eine Dokumentarsendung im Fernsehen, in der der Elternurlaub von Männern während der gesamten Laufzeit verfolgt wurde, brachte in Island eine größere Debatte über die Geschlechterrollen in Gang und wird auch in anderen europäischen Staaten ausgestrahlt werden.

Ein weiteres Beispiel für die Mobilisierung von Frauen und Männern bietet das Projekt des belgischen „Bond van Grote en Jonge Gezinnen“⁹, das praxisbezogene und attraktive Lehrmaterialien für Gruppen bietet, die die Geschlechterrollen in der Familie erörtern. Die Materialien, die bereits eine weite Debatte in Belgien ausgelöst haben, liegen nun in einer spanischen Fassung vor und werden in großem Umfang in spanischen Diskussionsgruppen verwendet. Auch das portugiesische Graal-Projekt¹⁰ und das Projekt des baskischen Instituts der Frau¹¹ mobilisieren Menschen für Diskussionen und Ausbildungsseminare.

Diese Beispiele für grenzüberschreitenden Austausch von innovativen und vorbildlichen Praktiken sind ein guter Beleg für den zusätzlichen europäischen Nutzen der Projekte, die durch das Programm unterstützt werden.

Die beiden Expertengruppen im Rahmen des Programms haben im März 1998 einen gemeinsamen Bericht mit dem Titel „Care in Europe“¹² (Kinderbetreuung in Europa) vorgelegt, der eine Übersicht über die Situation in Europa in Bezug auf die Betreuung von Kindern und pflegebedürftigen älteren Angehörigen bietet.

Angesichts der demografischen Entwicklung wird die Ermittlung von beispielhaften Praktiken im Bereich der Betreuung und insbesondere die Beteiligung von Männern an den Betreuungsaufgaben (sowohl innerhalb der Familie als auch im Betreuungsdienstleistungssektor) in den kommenden Jahren zu einem wichtigen Aspekt des Programms werden.

Zudem wurde die Frage der Vereinbarkeit von Beruf und Familie bisher vorwiegend in größeren Unternehmen behandelt. In mancher Hinsicht aber weichen die Arbeitsbedingungen in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) stark von denjenigen in Großunternehmen ab, sodass in der verbleibenden Halbzeit des Programms die Fragen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf in den KMU ebenfalls in spezifischer Form behandelt werden sollten. Auch die Ergebnisse dieser Projekte werden einen Beitrag zur Entwicklung der künftigen beschäftigungspolitischen Leitlinien leisten.

⁷ Asociación Salud y Familia, „Sharing: promoting a better distribution of time between women and men“, 1997 (ESb/79/97).

⁸ Council of Reykjavik – Committee on gender equality in Reykjavik, „Fathers on Paternity Leave“, 1996 (IC2/68/96) – 1997 (ICb/68/97).

⁹ Bond van Grote en van Jonge Gezinnen, „European family dialogue leading to a new division of labour between women and men in the European family“, (B1/01/96) – 1997 (Bb/01/97).

¹⁰ GRAAL, „Towards an active society“, 1996 (PT2/45/96) – 1997 (PTb/45/97).

¹¹ EMAKUNDE / Instituto Vasco de la Mujer, „AUKERA: Shared responsibility for domestic tasks of women and men“, 1997 (ESb/81/97).

¹² Francesca Bettio, Sacha Prechal, Salvatore Bimonte, Silvana Giorgi: „Care in Europe“, Gemeinsamer Bericht der Expertinnennetzwerke „Geschlecht und Beschäftigung“ und „Gleichstellungsrecht“, Referat Chancengleichheit, GD V der Europäischen Kommission, März 1998.

Schlussfolgerungen

Trotz der schwierigen gegenwärtigen Lage hinsichtlich der Behandlung der Kinder- und Familienfragen auf europäischer Ebene gibt es drei sehr positive Elemente, die auf Verbesserungen für die Zukunft insbesondere für die Behandlung der Kinderfragen hoffen lassen:

- 1) Die Unterstützung des Europäischen Parlaments für die Aktivitäten der Gemeinschaft auf dem Gebiet der Kinder- und Familienpolitik und
- 2) die Vielfalt von Möglichkeiten, die mit der Ratifizierung des Amsterdamer Vertrages eröffnet werden.
- 3) Ein dritter und letzter Aspekt ist die Berücksichtigung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf im 4. Pfeiler der beschäftigungspolitischen Leitlinien. In den vom Rat beschlossenen beschäftigungspolitischen Leitlinien für 1998¹³ sind die Mitgliedstaaten übereingekommen, sich zu bemühen, dort, wo noch ungedeckter Bedarf besteht, das Angebot an Betreuungs- und Pflegedienstleistungen zu verbessern. In den nunmehr von der Kommission für 1999 vorgeschlagenen Leitlinien für die Beschäftigungspolitik¹⁴ der Mitgliedstaaten wird dieser Aspekt verstärkt. Dies ist auf der Grundlage der Erkenntnis erfolgt, dass bezahlbare, leicht zugängliche und qualitativ hochwertige Betreuungs- und Pflegeleistungen und flexible Arbeitsbedingungen wichtig sind, wenn eine bessere Vereinbarkeit von familiären und beruflichen Pflichten gewollt ist. In der Leitlinie 19 wird deshalb vorgeschlagen, dass die Mitgliedstaaten Programme zur Förderung einer familienfreundlichen Politik erarbeiten und durchführen und dabei u. a. die Bereitstellung bezahlbarer, zugänglicher und qualitativ hochwertiger Angebote für die Betreuung von Kindern und pflegebedürftigen Personen sowie Elternurlaubsregelungen und sonstige Möglichkeiten einer vorübergehenden Arbeitsbefreiung vorsehen.

¹³ Entschließung des Rates vom 15. Dezember 1997.

¹⁴ Mitteilung der Kommission vom 14.10.1998, KOM(1998) 574 endg.

Europäische Beobachtungsstelle für Familienangelegenheiten

IRENE KERNTALER, SYLVIA TRNKA, HELMUT WINTERSBERGER

Stirbt Europa aus? Wie wollen die Europäerinnen und Europäer ihr Familienleben gestalten? Wie entwickelt sich die Chancengleichheit zwischen Frauen und Männern? Wie entwickelt sich das Verhältnis zwischen Jung und Alt in Europa? Neben den großen Wirtschaftsthemen beschäftigen diese Fragen die Menschen, die am gemeinsamen Haus Europa bauen. In allen Staaten der Europäischen Union finden beachtliche demografische und sozioökonomische Veränderungen statt. Diese Entwicklungen nur zu bedauern oder zu begrüßen reicht nicht aus. Ohne sich in die nationalen Angelegenheiten der Mitgliedstaaten einmischen zu wollen, ist die Europäische Kommission am Verständnis und einer sachlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Familie sehr interessiert und hat dafür eine Europäische Beobachtungsstelle eingerichtet. Es geht um Fragen wie die wirtschaftliche Rolle der Familien, die Bedeutung von Familien für die Solidarität zwischen den Generationen und um den berechtigten Wunsch von Frauen, sich aktiv, voll und gleichberechtigt am Erwerbsleben zu beteiligen. Diese Fragen sollen insbesondere durch regelmäßige Information über Bevölkerungsentwicklung und familienrelevante Daten beantwortet werden. Zu diesem Zweck sammeln und analysieren nationale Expertinnen und Experten in den einzelnen Mitgliedstaaten z. B. Daten über die Haushaltsstruktur, die Entwicklung der Geburtenraten und die Erwerbstätigkeit von Frauen.

Doch nicht nur die Datenlage ändert sich kontinuierlich. Die Diskussion auf europäischer Ebene fängt bereits beim Familienbegriff an. Die Kernfrage lautet immer: Wie sieht eine Familie aus? Obwohl seit Jahren – vor allem in der Politik – heftig darüber diskutiert wird, stellt sich für die Beobachtungsstelle diese Frage so nicht. Untersuchungen zeigen, dass der Familienbegriff des Einzelnen sehr unterschiedlich ist. So meinte ein Kind, der neue Freund der geschiedenen Mutter gehöre nicht zur Familie, Hund und Katze hingegen schon. Die Expertinnen und Experten der Beobachtungsstelle lösen diesen Konflikt pragmatisch, indem sie Familie nicht definieren, sondern je nach Fragestellung beschreiben und analysieren.

Auch die politischen Maßnahmen, die Einfluss auf Familien haben, sind in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union sehr unterschiedlich, denn Familienpolitik kann aus ganz verschiedenen Gründen betrieben werden. Diese werden aber nur in den seltensten Fällen explizit gemacht. Und so kommt es, dass Familienpolitikerinnen und -politiker unterschiedlicher Nationalstaaten zusammensitzen und die gleichen Worte verwenden, die jedoch für völlig verschiedene Inhalte stehen. Hier setzt eine der Hauptaufgaben der Beobachtungsstelle an: Durch Informationen und Wissen das Einanderverstehen zu ermöglichen. Was die familienpolitischen Motive betrifft, hat der deutsche Soziologe Franz Xaver Kaufmann für Europa insgesamt sieben Typen herausgearbeitet:

- *Die familieninstitutionelle Argumentation:* Die Familie hat als Institution einen eigenen Wert, prägendes Leitbild ist die Kernfamilie.
- *Die bevölkerungspolitische Argumentation:* Familie sichert den Nachwuchs, aus diesem Blickwinkel wird oft eine pronatalistische Politik betrieben.
- *Die wirtschaftspolitische Argumentation:* Hier stehen die wirtschaftlichen Leistungen der Familie bei Erziehung, Haushaltsarbeit, Pflege von Familienangehörigen etc. im Vordergrund.
- *Die gesellschaftspolitische Argumentation:* Sie reicht über die wirtschaftspolitische Argumentation hinaus, indem sie den Beitrag familialer Leistungen für alle Gesellschaftsbereiche betont.
- *Die sozialpolitische Argumentation:* Hier stehen die finanziellen Nachteile, die durch die Kosten von Kindern und den zumindest teilweisen Verzicht auf Erwerbstätigkeit entstehen, im Vordergrund. Vertreter dieser Argumentation fordern den Ausgleich dieser Nachteile.
- *Die frauenpolitische Argumentation:* Unter diesem Blickwinkel wird einerseits dargestellt, dass die finanziellen Nachteile einseitig die Frauen treffen, andererseits wird eine Gleichstellung von Frau und Mann und bei der Arbeit in der Familie und im Beruf gefordert.
- *Die kinderpolitische Argumentation:* Sie stellt das Wohl des Kindes in den Mittelpunkt der Überlegungen.

Das Pionierland für eine explizite Familienpolitik ist Frankreich. Dort entstand bereits vor hundert Jahren eine *alliance nationale*, die eine pronatalistische Familienpolitik verfolgte. Nach Irland weist Frankreich heute die zweithöchste Geburtenrate innerhalb der Europäischen Union auf. Auch Belgien und Luxemburg haben eine zentralstaatlich organisierte Familienpolitik. In Skandinavien ist die Familienpolitik Bestandteil der Sozialpolitik und dadurch sehr an Gleichheitsgesichtspunkten orientiert. In den deutschsprachigen Ländern wird dem Familienthema selbst hohe Bedeutung beigemessen. In Deutschland ist der Familienschutz sogar in der Verfassung festgeschrieben. Es konnte aber nie ein konsequenter politischer Wille zu einer nachhaltigen Familienpolitik entwickelt werden. In angelsächsischen Ländern wird der Gedanke einer Familienpolitik explizit abgelehnt. Besonders benachteiligten Bevölkerungsgruppen soll allerdings ein Existenzminimum garantiert werden. In den südeuropäischen Ländern führten erst die jüngsten gesellschaftlichen Veränderungen zur Entwicklung von Familienpolitiken.

In seiner Synthese nationaler Familienpolitiken 1996 bringt John Ditch, Koordinator der Beobachtungsstelle von 1994 bis 1997, die Herausforderung des Themas Familie für Europa folgendermaßen auf den Punkt: „Dem Wohlstand aller Mitgliedsstaaten der Europäischen Union kann nicht widersprochen werden. Er wird von Wirtschaftsindikatoren bestätigt. Im Vergleich mit der Wirtschaft von Ländern im Übergang ist die Wirtschaft von individuellen Ländern in der EU wohlhabend und erfolgreich. Es darf aber keinen Raum für Selbstbeglückwünschung und Selbstzufriedenheit geben. Zu viele Kinder erfahren ein Leben des Elends und der Entbehrungen, weil ihre Eltern keine Arbeit haben. Zu viele Familien leben in unzulänglichen Unterkünften. Zu viele Väter sehen zu wenig von ihren Partnern und Kindern, weil sie Überstunden machen. Zu viele Frauen sind vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen oder werden in ihm zurückgehalten. Zu viele Eltern kämpfen mit den prekären und manchmal unvereinbaren Anforderungen des Arbeits- und Familienlebens. Zu viele Beziehungen brechen in Trauer und Verzweiflung auseinander, weil zu viele Anforderungen an die Partner gestellt wurden. Die Kosten wiederum, die diese Individuen, die Kinder und die größere Gesellschaft tragen müssen, sind zu hoch, um sie mit Gleichgültigkeit und Gelassenheit zu tolerieren.“

Es besteht also ein starkes Spannungsverhältnis zwischen nie dagewesenem technischen und ökonomischen Fortschritt einerseits und der prekären Lage zahlreicher Familien und einzelner Familienmitglieder andererseits. Man könnte diese Spannung mit einem Menschen vergleichen, dessen Muskelkraft und kognitive Intelligenz im Zuge der Evolution gewachsen sind, während die Entwicklung auf der Gefühls- und Beziehungsebene stillgestanden ist oder gar abgenommen hat. Die Ressourcen und Handlungsspielräume für private Unternehmen und staatliche Verwaltungen wurden im Zuge der Modernisierung entscheidend ausgeweitet, doch gilt dies für Familien und Haushalte keineswegs in einem vergleichbaren Ausmaß. Zwar ist nicht in Abrede zu stellen, dass im Interesse der wirtschaftlichen Entwicklung insbesondere die Position von Haushalten im Bereich des Konsums entscheidend gestärkt wurde. In ihrer vollen Bedeutung für Produktion und Reproduktion werden sie jedoch kaum wahrgenommen.

Am Beginn der 90er Jahre standen noch die Wettbewerbsverzerrungen zwischen einem in der Nachkriegsepoche ausgebauten staatlichen Sektor und der Privatwirtschaft im Vordergrund. An der Schwelle zum 21. Jahrhundert muss gefragt werden, ob nicht auch gravierende Verzerrungen des Wettbewerbs zwischen den beiden formalen, zumeist als Markt und Staat bezeichneten Sektoren einerseits und Haushalten bzw. Familien andererseits bestehen. Die ökonomische Abgeltung und soziale Anerkennung von Tätigkeiten im öffentlichen Sektor und in der Privatwirtschaft sind bekanntlich deutlich höher als für Leistungen, die im Rahmen der Familie erbracht werden. Kindererziehung und Altenpflege sind unbestritten gesellschaftlich notwendige und wertvolle Leistungen. Es drängt sich daher der Verdacht auf, dass eine gravierende Benachteiligung der Familie im Wettbewerb mit staatlichen Einrichtungen und privaten Unternehmungen besteht. Die Erforschung dieser Benachteiligungen und das Aufzeigen von Wegen zu ihrer Überwindung könnten im Lauf der nächsten Jahre vordringliche Anliegen der Europäischen Beobachtungsstelle werden.

Zum ersten Mal erwähnt wurde die Europäische Beobachtungsstelle vor zehn Jahren in einer Mitteilung der Kommission vom 8. August 1989 (KOM (89) 363 endg.). Auf dieser Grundlage nahmen der Rat und die für Familienfragen zuständigen Minister am 29. September 1989 Schlussfolgerungen zur Familienpolitik an, die zur Errichtung der Europäischen Beobachtungsstelle führten. Sie besteht aus einem Netzwerk von 15 nationalen Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Familienpolitik und einer Koordinierungsgruppe.

Die nationalen Expertinnen und Experten decken verschiedene Fachrichtungen ab und gewährleisten so einen multidisziplinären Ansatz bei der Behandlung von Problemstellungen. Die Koordinierungsgruppe ist für die Organisation und Verwaltung des Netzwerkes zuständig. Dem am ÖIF angesiedelten Koordinationsteam¹ gehören folgende Personen an:

Dr. Paloma FERNÁNDEZ DE LA HOZ (Gleichbehandlungsfragen; ÖIF und KSÖ)

Mag. Irene KERNTHALER (Öffentlichkeitsarbeit; ÖIF)

Univ.-Doz. Mag. Dr. Wolfgang LUTZ (Demografie; ÖIF und IIASA)

Univ.-Prof. Dr. Wolfgang MAZAL (Arbeits- und Sozialrecht; Universität Wien)

Univ.-Doz. Dr. Sonja PUNTSCHER-RIEKMANN (Europäische Angelegenheiten, Gleichbehandlungsfragen; Akademie der Wissenschaften)

Prof. Dr. Helmuth SCHATTOVITS (Familienpolitik; ÖIF)

Mag. Martin SPIELAUER (Website, Datenbank, Ökonomie; ÖIF und IIASA)

Mag. Sylvia TRNKA (Management, Koordination; ÖIF)

Dr. Helmut WINTERSBERGER (Kindheitsforschung, Leiter des Koordinationsteams; ÖIF)

In organisatorischer Hinsicht hat sich die Zusammensetzung des Netzwerkes der Beobachtungsstelle im Laufe der zehn Jahre mehrmals verändert, einerseits durch die Erweiterung der Europäischen Union um neue Mitgliedstaaten, andererseits durch den gelegentlichen Austausch der nationalen Expertinnen und Experten. Auch die Koordinationsteams wurden in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen ausgewechselt. Im ersten Jahr wurde die Beobachtungsstelle vom Institut de l'Enfance et de la Famille in Paris koordiniert; von 1990 bis 1994 war die Katholische Universität Leuven für die Koordination zuständig, die danach bis 1997 von der sozialpolitischen Forschungsabteilung der Universität York wahrgenommen wurde.

Nachdem sich in den letzten zehn Jahren gezeigt hat, dass die Konzentration auf Familienpolitik zu eng ist und auch viele andere Bereiche wesentlich sind, wurde der inhaltliche Themenbereich der Beobachtungsstelle 1999 ausgeweitet. Dies drückt sich auch im Namen aus: Hieß sie früher „Europäische Beobachtungsstelle für Nationale Familienpolitiken“, so bezeichnet man sie heute als „Europäische Beobachtungsstelle für Familienangelegenheiten“.

¹ Stand Anfang 1999.

Die Website der Europäischen Beobachtungsstelle für Familienangelegenheiten

MARTIN SPIELAUER

Zum Aufgabenbereich der Beobachtungsstelle gehört die Erstellung, Redaktion, Veröffentlichung und regelmäßige Wartung einer Website im World Wide Web mit Informationen über die Aktivitäten der Beobachtungsstelle. Die Website wird am EUROPA-Server der Kommission installiert und soll in der Endversion folgende Elemente enthalten:

- Eine Indexseite in den drei Sprachen Englisch, Deutsch und Französisch
- Ein Verzeichnis der Mitglieder der Beobachtungsstelle
- Eine Online-Version des Informationsmagazins *Family Observer*
- Zusammenfassungen von Berichten etc.
- Links zu einschlägigen familienpolitischen Einrichtungen

Außerdem soll die Website Zugang zu einer Datenbank mit folgenden Komponenten enthalten:

- Bibliografie über Untersuchungen zur Lage der Familien in Europa
- Verzeichnis der ForscherInnen und Einrichtungen mit Kompetenz und Forschungserfahrung im familienpolitischen Bereich
- Glossar der Ausdrücke und Begriffe, die in der Literatur über die Familie benutzt werden
- Sichtung relevanter Rechtsvorschriften
- Einschlägige Statistiken
- Schlagwortverzeichnis
- Veranstaltungskalender

Gemäß der Sprachpolitik der EU müssen die Inhalte der Datenbank in Englisch, Französisch und Deutsch zugänglich sein.

Ein Prototyp dieser Website wurde in Strobl online präsentiert. Gegenwärtig enthält die Website eine „zweigeteilte“ Präsentation des Observatoriums getrennt nach Aufgabenbeschreibung (WHAT?) und aus personeller Sicht (WHO?). Die Liste der Mitglieder ist optisch ansprechend mit Fotos der Personen aufbereitet und bietet neben Kontaktinformationen auch Links zu den Organisationen, welchen die Mitglieder angehören.

Auf einer weiteren Seite wird ein Überblick über die Publikationen der Beobachtungsstelle geboten und für die kostenlose Bestellung des *Family Observers* ein Online-Bestellformular bereitgestellt.

Über eine Statistikseite erhält man Zugriff auf derzeit bereits über 80 Tabellen für alle EU-Länder, wobei eine Landkarte als Navigationsinstrument die Bedienung vereinfacht und die Navigations-Seite optisch prägt. Alle Tabellen sind mit Informationen und Links zu den Quellen versehen.

Die Website ist derzeit nur in Englisch verfügbar, wobei einige Elemente, z. B. die Tabellen, bereits dreisprachig gehalten sind. Der demonstrierte Prototyp erfüllt im Großen und Ganzen bereits die Anforderungen an den statistischen Teil und enthält mit den Statistikseiten bereits wichtige Datenbankelemente, welche weiter entwickelt und ausgebaut werden.

AK 1: FAMILIE ALS MEHRGENERATIONENSYSTEM

Zusammenfassung

VERONIKA GÖSSWEINER UND CHRISTIANE PFEIFFER

Gleichzeitig mit der Vorstellungsrunde wurden die Motive zum Besuch des Arbeitskreises erhoben (sie sind nach Anzahl der Nennungen gereiht):

- Transferleistungen: Zeit und Geld, Werte
 Transfers in Familien
 Transfers des Staates für Familien (Jugendwohlfahrt etc.)
- Solidarität: Familien, Nachbarschaft, Staat
- Familiäre Werte im Wandel
- Psychosoziale Bindungen
- Demografische Veränderungen: „Bohnenstangenfamilien“
 „Sandwich-Generation“ (v. a. Frauen in der mittleren
 Generation, die Kinder und Pflegebedürftige betreuen)
- Generationenkonflikt
- Das Kind als Zukunft
- Thema „Alte Menschen“

Als interessierende Hauptthemen kristallisierten sich heraus: Zeit- und Sachleistungen, psychologische und soziale Transfers.

Als erstes Statement präsentierte Frau Mag. Beatrix Wiedenhofer vom ÖSTAT (Abteilung 5 – Sozialstatistik) die Mikrozensuserhebung (MZ) 2/1998 zum Thema „Ältere Menschen“, welche im 1. Quartal 1999 vorliegen wird.

Im Rahmen des A-Blattes, welches sich an rund 30.000 Haushalte richtet, werden die gegenseitigen Hilfeleistungen zwischen den Generationen erfasst. Es wird sowohl die Unterstützung des befragten Haushaltes durch als auch für über 60jährige Personen betrachtet. Das B-Blatt soll einen Einblick in die Lebensbedingungen älterer Menschen liefern und richtet sich lediglich an Haushaltsmitglieder im Alter von 60 oder mehr Jahren. Dabei wurden u. a. Fragen zu folgenden Bereichen gestellt: Angehörige und Wohndistanz, Häufigkeit von Besuchen, soziale Integration, Hilfeleistungen dieser Personen für ihre Kinder bzw. Hilfeleistungen für sie.

In der anschließenden Diskussion wurden die Grenzen aber auch die Möglichkeiten bzgl. dieser Mikrozensuserhebung besprochen. Kritisch wurde angemerkt, dass nicht die Verwandtschaftsstrukturen sondern der Haushalt als Ausgangspunkt gewählt wurde bzw. dass Nichten und Neffen als Kategorie fehlen. Dem aktuellen Phänomen des „Leben auf Distanz“ kann so nicht Rechnung getragen werden.

Weiters wurde das Problem diskutiert, dass lediglich Korrelationen und Kreuztabellen als statistische Methoden verwendet werden. Diese Verfahren lassen keine kausalen Aussagen zu. Bei Interpretationen ist demnach Vorsicht geboten, z. B. was Aussagen zum Thema Kinderbetreuung anhand der Zeitbudgetdaten betrifft.

Angeregt wurde eine Komplementäruntersuchung in Heimen, welche in die jährliche Institutionenerhebung im März als Sondererhebung eingebracht werden kann, und das Erweitern der Erhebung um Pflegefamilien.

Das zweite Statement widmete sich der Frage der Solidarität und des Transfers bzw. dessen Wandel. Mag. Martina Schweitzer von der Wirtschaftsuniversität Wien (Institut für Volkswirtschaftstheorie und -politik, Abteilung für Sozialpolitik) stellte Aussagen aus der Literatur vor: Der Terminus der *Solidarität* wurde als Schlüsselbegriff im Rahmen der Generationen-debatte angesehen. Von Generationensolidarität spricht man beim Vorherrschen positiver, von Generationenkonflikt beim Vorherrschen negativer Interdependenzen.

- Großeltern-Kind-Beziehung: Diese wird oftmals von einer Seite eingefordert, oder sie ist mit Forderungen – wie z. B. Taschengeld – verbunden. Diese Beziehung wird als „generationsübergreifende Koalition“ bezeichnet.

Ein weiterer Konfliktpunkt ergibt sich aus den von Frauen erkämpften (v. a. beruflichen) Freiheiten. Diese Freiheiten zu leben, gestaltet sich für Frauen umso schwieriger, als ihnen oftmals von den Männern Obsorgeleistungen delegiert werden.

Die Gruppe diskutierte, welche Identität die einzelnen Personen im Bezug auf Familie haben: Geht es dabei um Delegation bzw. Wertevermittlung, welche angenommen oder abgelehnt werden kann? Haben wir laut ABGB nicht die Pflicht Hilfe zu geben bzw. anzunehmen? Welche Pflichten haben wir und wo sind die Grenzen? Werden jene, die Kinder haben, anders gesehen als jene, die keine haben? Gibt es eine Pflicht zum Kinderkriegen? Die verschiedenen Abstufungen von Verpflichtung wurden diskutiert.

Ein weiterer Aspekt, dem sich der Arbeitskreis in seiner Diskussion widmete, war jener der Pflege, welche v. a. durch Frauen wahrgenommen wird. Gründe, warum dem so ist, wurden gesucht:

- bei Töchtern liegt eine geringere Schamgrenze der alten Menschen vor
- Männer haben zumeist nicht gelernt zu pflegen, sie sind die (einzig) Versorger der Familie
- Männern werden diese Tätigkeiten (gesellschaftlich) nicht zugestanden
- Frauen verdienen zumeist weniger als Männer und geben so eher ihren Beruf auf
- meist ist es ein Übergang von der Kinder- zur Altenbetreuung
- Frauen sind von jeher Beziehungspflegerinnen (dies ist in ihrem Wertesystem verankert)

Wichtig ist zu fragen: Was brauchen Frauen an Ressourcen?

Die Frage der Ressourcen wurde im Zusammenhang mit dem Titel des Arbeitskreises als zentral angesehen: Helft den Helfern! wurde als Slogan definiert. Dabei geht es nicht nur um pflegende Personen aus Familien, sondern auch um Personen, die Behinderte und alte Menschen betreuen.

Es ist wichtig, dass die Helfer ihre Grenzen erkennen und Hilfe annehmen. Voraussetzung dafür ist, dass diese Tätigkeiten als Leistungen definiert werden. So leisten Familien oft sehr viel, was jedoch kaum gewürdigt wird.

Die Gruppe überlegte, warum es so schwer ist, diese Leistungen aufzuzeigen:

- Vorerst muss das jeweilige Selbstbild von Familie überlegt werden.
- Es ist u. a. die Scham, Schwäche zu zeigen, wenn man darauf hinweist, dass die Ideale unlebbar sind. Wenn die Meinung besteht, dass keine Hilfe gebraucht wird, so sollte doch aufgezeigt werden, welche Leistungen erbracht werden.
- Vielfach herrscht die Meinung vor, dass nur materielle Leistungen zählen. Innerfamiliäre Leistungen sind *unbezahlt* oder, wie viele soziale Berufe, *unterbezahlt*. Wird diesen Menschen unterstellt, idealistisch sein zu müssen?
- Familie sollte auch politisch stärker beachtet werden. Familie müsste dafür jedoch ihren Intimitätsanspruch und oftmals noch immanente Funktionen (z. B. Gerichtsbarkeit) aufgeben.

Im Zusammenhang mit den in Familien erbrachten Unterstützungsleistungen wurde weiters die Rolle der öffentlichen Hand diskutiert. Wo soll nun seitens des Staates eingegriffen werden?

Es wurde festgestellt, dass es lange dauert, bis Hilfsbedürftige zu staatlichen Stellen gehen. Erst wenn für alltägliche Dinge zuwenig Geld vorhanden ist, wenn innerfamiliäre Unterstützung erschöpft ist, greift der Staat ein. Demgegenüber springt die Familie auch dort ein, wo der Staat noch keine Rahmenbedingungen geschaffen hat.

Die Rolle der öffentlichen Hand als dem größten Transfermanager, der die rechtlichen Grundlagen (Erbrecht, Verpflichtungen zwischen Eltern und Kindern, zwischen Partnern etc.) geschaffen hat, führte den Arbeitskreis zu folgender Frage:

Mag. Schweitzer stellte sich nun im Anschluss die Fragen: Was bedeutet der Begriff der Solidarität? Wie agiert man, wenn man *solidarisch handelt*?

In einer ersten Annäherung an den Begriff verbindet die Literatur damit ein „Gefühl der Zusammengehörigkeit“. Unter Solidarität versteht Nocak die „wechselseitige Verbundenheit von mehreren bzw. vielen Menschen, und zwar so, dass sie darauf angewiesen sind und ihre Ziele nur im Zusammenwirken erreichen können“. Weiters wird angemerkt, dass Solidarität immer von „denen gefordert [wird], denen es besser geht. [...] Solidarität ist deshalb zunächst ein einseitiger Beistand des besser Gestellten gegenüber dem Benachteiligten.“

„[...] solidarisch handelt, wer einen anderen unabhängig von festen Verpflichtungen und von der Aussicht auf Rückzahlung *unterstützt*.“

Die oben genannte *Unterstützung* kann in zweierlei Form auftreten. In der Fachliteratur wird zwischen *Austausch* und *Transfer* unterschieden, wobei ersteres die Wechselseitigkeit impliziert, ein Transfer hingegen eine „einseitige Übertragung ohne Gegenleistung“ darstellt.

Nocak nennt in seinem Artikel vier Arten von Leistungsbeziehungen: Direkter Austausch von gleichartigen Beziehungen, direkter Austausch von ungleichartigen Leistungen, indirekter Austausch und einseitige Unterstützungsleistungen.

Wie profitiert nun Alt von Jung und vice versa? Dieser Fragenkomplex umfasst im Wesentlichen die folgenden zwei Punkte:

1. Wie (intensiv) werden Generationenbeziehungen innerhalb von Familien gelebt? (Z. B. Nähe des Wohnortes als wesentlicher Faktor.)
2. Welche einseitigen und wechselseitigen Leistungen werden in Familien tatsächlich gegeben bzw. ausgetauscht?

(Sowohl auf monetärer – z. B. auf der Makroebene: soziales Sicherungssystem; auf der Mikroebene: Erbschaften, Taschengeld etc. – als auch auf persönlicher Ebene, d. h. vorhandenes Zeitbudget, persönliche Zuwendung, Pflege, Kinderbetreuung.)

Der Arbeitskreis diskutierte im Anschluss die Frage, wie Generationensolidarität gelebt werden kann, denn einerseits kann Generationenwohnen leicht als Wiederherstellung des alten Verhältnisses der Machtfrage gesehen werden und andererseits weisen die Jungen heute einen großen Wissensvorsprung auf und wurden autonom erzogen; das Wissen der Alten ist nicht mehr gefragt.

Um Nähe zwischen den Generationen herzustellen sind jedoch mehrere Faktoren zu beachten:

- Örtliche Nähe: Persönliches Bindungsverhalten erfordert Nähe. Die Gruppe ist der Meinung, dass ältere Menschen die Möglichkeit haben sollten sich einzubinden, ohne dieselbe Wohnung haben zu müssen.
- Erbschaften können positiv geregelt werden, wenn ein Pflegevertrag besteht. Andererseits können Verträge Herzlichkeit ins Gegenteil kehren. Meist kumuliert der Generationenkonflikt bei der ältesten Generation.
- Die Wissenschaft müsste sich die herzliche und notwendige Verbundenheit bzgl. Älterer und Kinder genau ansehen.
- Die Qualität der Beziehung stellt einen wichtigen Aspekt dar: Freiwilligkeit versus Pflicht. Welche Pflicht haben Senioren, sich selbst abzusichern oder noch tätig zu sein, z. B. ehrenamtlich?
- All diese Faktoren werden aber wesentlich beeinflusst von der Persönlichkeit des Menschen. Dr. Riedler-Singer bringt das familientherapeutische Schema von Olson bzgl. Kohäsion und Anpassungsfähigkeit ein.¹ Wichtig ist, wie mit (starren, diffusen) Grenzen bei Lebensübergängen umgegangen wird. Nähe kann ansonsten latent gebliebene Konflikte aktualisieren. In diesen Fällen ist Verhandlungsfähigkeit gefragt, welche bei älteren Menschen oft nur schwer zu finden ist.

¹ Olson, D. H. u. a. (1979): Circumplex Model of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. In: Fam. Proc., 18. S. 3-28.

- Wie muss ein Sicherungssystem aufgebaut sein, damit alle versorgt sind, die nicht in den Arbeitsprozess integriert sind?

Da sich viele Konstanten im Laufe der letzten Jahre geändert haben, müsste eine Systemänderung angestrebt werden. Hierbei wurde kurz auf das in der öffentlichen Diskussion stehende Konzept der lebensphasenorientierten Familienpolitik eingegangen. Als problematisch wurde von einigen TeilnehmerInnen die Tatsache erkannt, dass der Staat zwar Regelungen geschaffen hat, dass diese von Teilen der Bevölkerung jedoch offensichtlich in Frage gestellt werden.

Ein weiterer Aspekt, der in die Diskussion eingebracht wurde, bezog sich auf die veränderten Bedingungen für innerfamiliären Transfer. In diesem Zusammenhang wurde die These vertreten, dass sich aufgrund der schwieriger gewordenen Familienkonstellationen auch die Übernahme von Pflichten problematischer gestaltet. Als Beispiel angeführt wurde die Pflege der „Ex-Schwiegermutter“ durch den „Ex-Schwiegersohn“.

Die zunehmende Mobilität und Aktivität der dritten Generation wurde ebenfalls von einigen Mitgliedern des Arbeitskreises als veränderte Grundlage für Unterstützungsleistungen gesehen. Hierbei wird als Konfliktpunkt genannt, dass jene Generation den Ruhestand aktiv genießt, Reisen unternimmt etc., während sich die zweite Generation Unterstützungsleistungen erwarten würde. Je kleiner ein Familiensystem ist, desto weniger können eigene Interessen ausdifferenziert werden.

In diesem Zusammenhang wurden auch die zwischen den sozialen Schichten unterschiedlichen Transfers thematisiert: Unterstützungsleistungen in Geschäftsfamilien werden eher im materiellen Bereich liegen, während in bäuerlichen Haushalten mehr Hilfsleistungen überwiegen.

Aus dieser Diskussion ergaben sich für die Arbeitsgruppe folgende Fragestellungen:

- Welche Transfers sind relativ selbstverständlich?
- Welche Transfers sind relativ schwierig (mühevoll)?
- Wie werden Transfers sichtbar, die geleistet werden?
- Wo sind Transfers tabuisiert?

Es bedarf eines Transfermanagements, wobei es darum geht, wer was geben kann, wer was brauchen kann, wer was nicht brauchen kann. Hinsichtlich der selbstverständlichen Transferleistungen wurde festgestellt, dass im Bereich der Vermittlung von Werten permanent immaterielle Transfers stattfinden. In diesem Fall wäre es richtiger von Austausch zu reden, da die Transfers selten einseitig verlaufen. Transfers werden immer dann schwierig, wenn es an das Existenzielle geht.

Transferleistungen werden sichtbar an Gefühlen, an konkreten Bedürfnissen, an gemeinsamen Terminen, an Geldmitteln, an Ritualen. In der Diskussion wird festgestellt, dass die materiellen Leistungen meistens relativ gut funktionieren, während gerade zeitliche Transfers problematisch sind. Bei materiellen Transfers ist der Fluss eher von den älteren zu den jüngeren Personen gegeben, speziell hinsichtlich der Ausbildung der jungen Generation. Die umgekehrte Richtung von materiellem Transfer findet meist in Form von Geschenken statt, die sich die unterstützte Person sonst nicht leisten würde.

Transferleistungen wurden von der Arbeitsgruppe dann als tabuisiert betrachtet, wenn ein Nähe-Distanz-Problem besteht. Hierbei wird der Begriff der „Intimität auf Abstand“ eingebracht. Als ein ursächlicher Faktor in diesem Zusammenhang wurde das zwischen den Generationen unterschiedliche Zeitverständnis gesehen. Unterschiedliche Generationen gehen von anderen Zeitdimensionen aus, wobei es zu gegenseitigem Aufrechnen von Zeit kommt („Kontenausgleich“). Es stellt sich dann vielfach die Frage: Wieviel Zeit bin ich dem anderen wert?

Im letzten Teil des Arbeitskreises wurden verschiedene Methoden der Familientherapie besprochen, um Beziehungen darzustellen. All diese Methoden beschäftigen sich mit Nähe und Distanz.

Familienbrett: gleicht einem Schachbrett, auf dem sich Holzkegel befinden, welche die einzelnen Familienmitglieder darstellen. Die Aufstellung gibt Aufschluss über das Verhältnis zwischen den Personen.

Knopfschachtel: in Farbe und Struktur unterschiedliche Knöpfe, die für die unterschiedlichen Familienmitglieder stehen.

Familienskulptur / Familienbild: die Familie wird als Skulptur dargestellt; es können Konstellationen aufgezeigt werden, die problematisch erscheinen.

Familienaufstellung: die Familie wird in einem Raum aufgestellt; gleich wie bei den anderen Methoden geht es um die Beziehung zwischen den einzelnen Personen.

Mikrozensus-Sonderprogramm „Ältere Menschen“ 1998

BEATRIX WIEDENHOFER

Anlässlich des von den Vereinten Nationen proklamierten „Internationalen Jahres der älteren Menschen“ 1999 wurde im Juni 1998 zum vierten Mal im Rahmen des Mikrozensus eine Erhebung über Personen mit 60 oder mehr Jahren durchgeführt (frühere Erhebungen: 1971, 1979 und 1987) – erste Ergebnisse sollen im 1. Quartal 1999 vorliegen. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über das Frageprogramm geboten:

Die Fragen des Sonderprogramms am A-Blatt (Haushaltsblatt) richten sich an alle rund 30.000 in die Erhebung einbezogenen Haushalte und versuchen die gegenseitigen Hilfeleistungen zwischen den Generationen zu erfassen. Es wird sowohl die Unterstützung des befragten Haushalts durch als auch für über 60jährige Personen betrachtet – und zwar die Intensität dieser Hilfeleistungen, in welchen Bereichen sie erfolgen, welche Personen konkret dem Haushalt hilfreich zur Seite stehen bzw. wem die Hilfe des befragten Haushalts zuteil wird. Auch die innerfamiliäre Unterstützung war anzugeben, wobei eine Definition, wann von Unterstützung durch Personen desselben Haushalts gesprochen werden kann, nicht gegeben wurde, sondern diese Entscheidung von den Befragten selbst vorgenommen werden sollte. Organisierte bzw. institutionelle Hilfe war hier nicht anzugeben, allerdings wurde in einer eigenen Frage eine zusätzliche Unterstützung der hilfsbedürftigen Personen durch weitere Verwandte, Bekannte oder Soziale Dienste zu erfassen versucht, um Informationen darüber zu erhalten, in welchem Ausmaß die Hilfe vom Verwandten-, Bekanntenkreis und institutioneller Seite ineinander übergreift.

Die Fragen des B-Blattes (Personenblatt) waren nur von Haushaltsmitgliedern mit 60 oder mehr Jahren zu beantworten und sollen einen Einblick in die Lebensbedingungen älterer Menschen liefern: Eingangs wird erhoben, welche Angehörigen eine ältere Person hat und in welcher Distanz diese jeweils leben. Es war außerdem die Häufigkeit gegenseitiger Besuche von Verwandten bzw. Freunden anzugeben. Weitere Informationen über die Kontakthäufigkeit bzw. das Ausmaß der sozialen Integration i. w. S. bietet auch die Frage nach der Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen (z. B. im Bereich Weiterbildung, Kultur) bzw. dem Besuch von Lokalen etc., wobei auch anzuführen war, ob diese Aktivitäten vorwiegend alleine oder eher gemeinsam mit Verwandten oder Bekannten ausgeübt werden. Von großem Interesse ist auch die Hilfe, welche Senioren ihren (Schwieger-, Enkel-)Kindern – etwa bei der Kinderbetreuung, im Haushalt oder im Betrieb – sowie weiteren Personen (evtl. im Rahmen einer ehrenamtlichen Tätigkeit) zukommen lassen. Die Unterstützung, die die befragten älteren Personen bei verschiedenen Tätigkeiten (etwa bei persönlichen Verrichtungen, beim Einkaufen, bei diversen Haushaltsarbeiten) von anderen erhalten, wird sehr ausführlich erhoben: Welche Personen aus dem Verwandten- oder Bekanntenkreis leisten die Hilfe vorwiegend, wer springt zusätzlich ein, wird (auch) auf Soziale Dienste zurückgegriffen, wird (zusätzliche) Hilfe benötigt? Als wichtige Hintergrundinformation sollen Angaben betreffend den Gesundheitszustand der Befragten (subjektive Einschätzung) sowie etwaige funktionale Beeinträchtigungen dienen.

Erste Daten sollen im 1. Quartal 1999 vorliegen, bei grundlegenden Fragen soll (soweit möglich) auch ein Vergleich mit der letzten diesbezüglichen Erhebung 1987 durchgeführt werden. Betrachtet man die Verwandtschaftsstruktur, so gaben 1987 acht von zehn Personen ab 60 Jahren an, ein Kind oder mehrere Kinder zu haben, etwas mehr als zwei Drittel nannten jeweils Schwiegersohn bzw. -tochter und ebensoviele Enkel, sechs von zehn hatten noch Geschwister, jeder 20. zumindest noch ein Elternteil. Bei mehr als einem Drittel der Befragten, die Söhne haben, lebte zumindest ein Sohn in derselben Wohnung oder im Haus, etwas geringer ist der Anteil der im selben Haushalt lebenden Töchter, Schwiegerkinder bzw. Enkel (etwa je ein Viertel). Von den wenigen Personen ab 60 Jahren, die noch Eltern hatten, lebte ein Fünftel in unmittelbarer Nähe. Insgesamt lebten 35% aller über 60jährigen mit mind. einem Kind zusammen, von 28% der Befragten waren die Kinder in max. einer ½ Stunde, von 19% allerdings in 1 Stunde und mehr zu erreichen. Der Großteil der älteren Personen lebte 1987 in einem 2-Personenhaushalt (beide 60 u. m. Jahre), knapp gefolgt von jenen in 1-Personenhaushalten (35% und 31%); immerhin 25% lebten in 3- und Mehrpersonenhaushalten.

Während 47% der über 60jährigen Männer in 2-Personenhaushalten (beide ab 60) und 12% alleine leben, liegt bei der weiblichen Bevölkerung dieser Altersgruppe eine entgegengesetzte Tendenz vor (28% zur 42%). Weitaus am häufigsten wurden Befragte in 3- und Mehrpersonenhaushalten von ihren Verwandten besucht (74% zumindest einmal pro Woche), den geringsten Anteil weisen hier alleinlebende Personen auf (55%), welche dafür von Freunden, Bekannten am häufigsten Besuche empfangen haben (30%).

Solidarisch handeln – Transferleistungen zwischen Generationen im Wandel begriffen (?)

MARTINA SCHWEITZER

Der Terminus der *Solidarität* wird als Schlüsselbegriff im Rahmen der Generationen-debatte angesehen. Von Generationensolidarität spricht man beim Vorherrschen positiver, von Generationenkonflikt beim Vorherrschen negativer Interdependenzen.²

Was bedeutet der Begriff der Solidarität? Wie agiert man, wenn man *solidarisch handelt*?

In einer ersten Annäherung an den Begriff verbindet man damit ein „Gefühl der Zusammengehörigkeit“. Unter Solidarität versteht Nocak die „wechselseitige Verbundenheit von mehreren bzw. vielen Menschen, und zwar so, dass sie darauf angewiesen sind und ihre Ziele nur im Zusammenwirken erreichen können“. Weiters wird angemerkt, dass Solidarität immer von „denen gefordert [wird], denen es besser geht. [...] Solidarität ist deshalb zunächst ein einseitiger Beistand des besser Gestellten gegenüber dem Benachteiligten“.³

„[...] solidarisch handelt, wer einen anderen unabhängig von festen Verpflichtungen und von der Aussicht auf Rückzahlung *unterstützt*“.⁴

Die oben genannte *Unterstützung* kann in zweierlei Form auftreten. In der Fachliteratur wird zwischen *Austausch* und *Transfer* unterschieden, wobei ersteres die Wechselseitigkeit impliziert, ein Transfer hingegen eine „einseitige Übertragung ohne Gegenleistung“⁵ darstellt.

Nocak nennt in seinem Artikel vier Arten von Leistungsbeziehungen⁶

„1. Direkter Austausch von gleichartigen Beziehungen

Bsp.: Junge Mütter übernehmen gegenseitig die Kinderbetreuung.

2. Direkter Austausch von ungleichartigen Leistungen

Bsp.: Eine ältere Dame betreut die Kinder, wird dafür aber im Auto mitgenommen.

3. Indirekter Austausch

Bsp.: Person A hilft B. B hilft C. C wiederum hilft A.

4. Einseitige Unterstützungsleistungen

d. h. Leistungen ohne Gegenleistungen. Denn es gibt ja Personen, die selbst nicht mehr leistungsfähig sind.“

² Höpflinger, F. (1997): Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse – ein Problemaufriß. In: Badelt, Ch. (Hrsg.): Beziehungen zwischen Generationen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Tagung der ÖGIF im November 1995 in Linz. Wien: ÖIF. S. 12f.

³ Nocak, W. (1995): Das Konzept privater Solidaritätsnetze. In: Soziale Arbeit, 12/95. S. 408. Siehe dazu auch: Wolf, M. (1997): Solidarität in der Sozialpolitik: zwischen Moral und Rationalität. In: Soziale Arbeit, 7/97. S. 230-233.

⁴ Lüscher, K. (1997): Postmoderne Herausforderungen an die Generationenbeziehungen. In: Krappmann, L. & Lepenies, A. (Hrsg.): Alt und Jung – Spannungen und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt am Main. S. 45.

⁵ Kleinhenz, G. D.: Der Austausch zwischen den Generationen. In: Krappmann, L. & Lepenies, A. (Hrsg.): Alt und Jung – Spannungen und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt am Main. S. 71.

⁶ Nocak, W. (1995): Das Konzept privater Solidaritätsnetze. In: Soziale Arbeit, 12/95. S. 412.

Wie profitiert Alt von Jung und vice versa? Dieser Fragenkomplex umfasst im Wesentlichen die folgenden zwei Punkte:

1. Wie (intensiv) werden Generationenbeziehungen innerhalb von Familien gelebt?
(Z. B. Nähe des Wohnortes als wesentlicher Faktor.)
2. Welche einseitigen und wechselseitigen Leistungen werden in Familien tatsächlich abgegeben bzw. ausgetauscht?
(Sowohl auf monetärer – z. B. auf der Makroebene: soziales Sicherungssystem, „Krieg der Generationen“; auf der Mikroebene: Erbschaften, Taschengeld etc. – als auch auf persönlicher Ebene, d. h. vorhandenes Zeitbudget, persönliche Zuwendung, Pflege, Kinderbetreuung.)

Die Behandlung dieses Themenkomplexes stelle ich mir für den Arbeitskreis als sehr interessant vor.

AK 2: Familienalltag und Schule

Zusammenfassung

SYLVIA TRNKA

In diesem Arbeitskreis wurden drei Statements präsentiert und diskutiert:

- 1 Dr. Edith Marktl: Die Bedeutung der Eltern-Lehrer-Kommunikation bei Problemen im Schulalltag

Die TeilnehmerInnen berichten von ihren persönlichen Erfahrungen in der Kommunikation mit LehrerInnen in unterschiedlichen Schulen im In- und Ausland. Während in Österreich die Grundhaltung zu dominieren scheint, dass SchülerInnen nicht als Individuen gesehen werden, sondern in der Schule nur positiv oder negativ auffallen, werden Beispiele aus anderen Ländern angeführt, in denen durch hohes Elternengagement und speziell ausgebildete LehrerInnen ein sehr gutes Klima geschaffen werden konnte. Eltern und LehrerInnen haben nicht gelernt, miteinander über private Probleme zu kommunizieren, was strukturell ein gesellschaftliches Problem darstellt. Elternbildung ist ein langfristiger Prozess, der viel Geduld und Bewusstseinsbildung erfordert. Eltern nehmen Bildungsangebote nur an, wenn sie sie als positiv erleben. Die Information über Bildungsangebote muss so gestaltet sein, dass sie die Eltern auch erreicht. Die Wahl des Ortes ist wichtig, denn das Betreten der Schule kann bei Eltern Angst erzeugen. Bezüglich der Erhebung der Erwartungen von LehrerInnen und Eltern berichtet Marktl von einem Kommunikationsspiel mit LehrerInnen, die auch Eltern sind bzw. waren. Spontane Aktionen werden im österreichischen Kontext oft durch bürokratische Hindernisse blockiert, doch in der Praxis wehren sich alle, und vor allem die Eltern, gegen Änderungen.

- 2 Mag. Maria Dörfler: Beziehungen zwischen Familie und Schule in der Phase der Ablösung von Jugendlichen (14-19jährige SchülerInnen)

Der Schwerpunkt der Diskussion liegt auf den präsentierten Veränderungsstrategien.

Bezüglich des Einflusses der Eltern und LehrerInnen auf Jugendliche gibt es unterschiedliche Meinungen. Negative Erfahrungen der Jugendlichen im Umgang mit Eltern und LehrerInnen haben u. U. viel nachhaltigere Wirkung als positive. Eltern und LehrerInnen können nur Anregungen geben; was Jugendliche daraus machen, liegt außerhalb ihres Einflussbereichs.

Schule wird als wesentlicher Lebensraum gesehen. In Satzergänzungstests nehmen Kinder z. B. immer Bezug auf die Schule. Besonders für Einzelkinder ist die Schule heute zum Lebensraum geworden. Das kindliche Selbstwertgefühl wird teilweise durch die Schule definiert. Das Leben der Kinder spielt sich in den Pausen und am Schulweg ab. Wichtig ist, dass Eltern Grenzen setzen und Rollenklarheit herrscht. LehrerInnen sollten sich den Kindern nicht als Kumpel anbieten.

Altersadäquate Beziehungsangebote sollen (1) die Eigenständigkeit der Jugendlichen respektieren, (2) Jugendlichen Verantwortung übertragen, (3) nicht belehrend sein, (4) Bewältigungsstrategien („viable Wege“) aufzeigen. Eltern und LehrerInnen sollen Jugendlichen als Stütze dienen.

Das Wissensangebot der Schule sollte auch eine Reflexion über das Lernen auf der Metaebene umfassen. In Zukunft werden Qualifikationen wichtig sein, die die Schule derzeit nicht lehrt, z. B. Teamfähigkeit, soziale Intelligenz und Integrationsfähigkeit.

Verlustängste, Schuldgefühle und der Wunsch der Eltern, unentbehrlich zu sein, führen oft dazu, dass Kindern keine Eigenverantwortung übertragen wird. Dörfler meint, man müsse Kindern ab der Geburt, jedoch spätestens in der Pubertät, die Verantwortung zurückgeben.

3 Dr. Sylvia Supper: Kooperation zwischen Schule und Familie in einer multikulturellen Gesellschaft

Sowohl die im Beitrag angesprochene Funktion der Schule in der postmodernen Gesellschaft im Allgemeinen als auch das spezifische Fallbeispiel der Roma werden in der Diskussion aufgegriffen. Die Schule vermittelt sowohl Wissen als auch Werte. Wertfreie Wissensvermittlung ist nicht möglich. Doch das Schulsystem darf nicht nur die Werte des jeweiligen Landes weitergeben, sondern muss auch andere zulassen und tolerieren. So ist es z. B. nicht als Ausdruck von Desinteresse zu verstehen, wenn Romaeltern nicht in die Sprechstunde kommen. Erwähnt wird in diesem Zusammenhang auch die „Kopftuchdebatte“.

Die Schullaufbahn verliert angesichts der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens an Bedeutung.

In der Identitätsfindung stellt Schule einen wesentlichen Faktor dar und kann dem Kind helfen, mit der eigenen Situation zurecht zu kommen. Romakinder konstruieren sich ihre eigene Realität aus den verschiedenen Elementen. Dies wird erst dann problematisch, wenn ein Element von den anderen abgelehnt wird. Wertesysteme müssen von keiner Seite übernommen werden, doch sollte man einander zuhören. Das Kennenlernen einer neuen, anderen Kultur ist nicht nur als Problem, sondern auch als Chance zu sehen.

Die Diskussion schließt mit einem Forderungskatalog:

- Zusammenarbeit der drei Gruppen: Eltern – LehrerInnen – SchülerInnen
- Prävention bzw. möglichst frühzeitige Intervention
- Reflektieren über Werthaltungen
- Werthaltungen anbieten, nicht „überstülpen“
- Erstellung eines LehrerInnenleitbilds
- Bereitstellung von Geldmitteln für Elternbildungsangebote

Die Bedeutung der Eltern-Lehrer-Kommunikation bei Problemen im Schulalltag

EDITH MARKTL

Österreich gehört zu den europäischen Ländern, in denen die gesetzlichen Partizipationsmöglichkeiten der Eltern in der Schule am weitesten ausgebaut sind. Die gesetzlichen Bestimmungen garantieren den Eltern bzw. deren Vertretern und Vertreterinnen Mitsprache, Mitwirkung und auch Mitentscheidung auf verschiedensten Ebenen, wie der Klasse, der Schule, aber auch auf Landes- und Bundesebene. Der Schulgemeinschaft / Schulpartnerschaft kommt in der österreichischen Schulgesetzgebung ein großer Stellenwert zu. Die zuletzt erfolgte Einführung des „Frühwarnsystems“ bei schlechten Schülerleistungen ist ein weiterer Schritt, der – bei gesetzeskonformer Umsetzung – die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern zum Wohle des Schülers (im konkreten Fall, um einen negativen Jahresabschluss zu vermeiden) intensiviert. Die Umsetzung all dieser Bestimmungen im Schulalltag ist nicht immer leicht und konfliktfrei.

Schule nimmt in den meisten Familien mit Schulkindern im Familienalltag eine dominierende Stellung ein und es ist nicht nur der schulische und/oder elterliche Leistungsdruck, der zum Problem werden kann. Die Stellung des Kindes in der Klassengemeinschaft, das persönliche Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer, das Verhalten des Kindes in der Schule, seine Einstellung gegenüber der Mitarbeit, um nur einige Punkte zu nennen, können ebenfalls zu Schwierigkeiten führen. In vielen Fällen werden diese Schwierigkeiten und Probleme, auch schon im Grundschulbereich, keiner Lösung zugeführt. Das hat verschiedene Ursachen, wie u. a. gegenseitige Schuldzuweisungen von Elternhaus und Schule: jeweils der andere ist für das Problem und dessen Lösung verantwortlich. Lehrer fühlen sich überfordert oder nicht zuständig und Eltern zögern, das Problem in der Schule anzusprechen, weil „sie sonst ihrem Kind nur schaden könnten“ oder weil sie nicht wissen, wie sie das Problem ansprechen sollen. Und nicht selten werden dann auch Einzelprobleme den schulischen Elternvertretungen zur Lösung übertragen, weil man lieber anonym bleiben will. Auf dieser Ebene aber kann die Lösung individueller Probleme in den seltensten Fällen gelingen.

Gerade die persönliche Aussprache zwischen den „betroffenen“ Eltern und der jeweiligen Lehrkraft bzw. dem Klassenlehrer könnte wesentlich zur Problemaufarbeitung bzw. Problemlösung beitragen. Oft könnte so ein Gespräch auch erst den wahren Grund für die Schwierigkeiten des Kindes finden helfen. Wir wissen, dass nicht alle Schulschwierigkeiten ihren auslösenden Grund in der Schule haben und umgekehrt, dass also zwischen Schule und Elternhaus eine enge Wechselbeziehung besteht, der persönliche Kontakt und die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern also gerade in Problemsituationen wichtig und notwendig ist. Und viele Probleme werden nicht gelöst, da die für die Lösung des Problems notwendigen Gespräche nicht stattfinden.

Kommt es aber zu diesem persönlichen Kontakt, wird das Gespräch häufig zu emotional geführt und/oder ist es mit „Vorurteilen“ bzw. einer „Vorverurteilung“ – durchaus von beiden Seiten – belastet. Kompetenz und „Professionalität“ des Gegenüber werden in Frage gestellt, die einfachsten Kommunikationsregeln missachtet bzw. verletzt und eine gewisse Hilflosigkeit macht manchmal eher aggressiv als kompromissbereit. Und oft ist es die Art und Weise, in der das Gespräch, die Begegnung, verlaufen ist, die dann bewusst oder unbewusst negative Auswirkungen auf das weitere Verhalten der Gesprächspartner hat, unter Umständen dem Kind, um das es ja letzten Endes geht, mehr schadet als nützt.

Schulpartnerschaft und Erziehungspartnerschaft (auch diese ist vom Gesetzgeber intendiert) sollten nicht nur auf der Ebene der Gremien stattfinden, sondern auch in der persönlichen Begegnung zwischen Eltern und Lehrern und durchaus nicht nur in Problemfällen. Es ist erwiesen, dass die Anteilnahme und das Interesse der Eltern am schulischen Geschehen, ohne dieses für sich zu „vereinnahmen“, erwiesenermaßen eine positive Stützung des Kindes im Schulalltag bedeuten.

Berücksichtigt man das bisher Gesagte, dann muss man in Hinkunft einer verbesserten Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule stärkere Aufmerksamkeit schenken. Wobei es hier weniger um die Fragen

geht: Wann, wo, wie oft, in welchem Rahmen findet diese Kommunikation statt? Diese Fragen sind durch die gesetzlichen Regelungen größtenteils „beantwortet“. Es geht vielmehr um die Bereitschaft zu kommunizieren und um die Frage der Qualität dieser Kommunikation. Nicht die Anzahl der Gespräche ist ausschlaggebend, sondern die Qualität der Gespräche. Bewusstseinsbildung ist hier genau so wichtig wie das Wissen um einfache Gesetzmäßigkeiten einer jeden Kommunikation. Zu fordern wäre daher nicht nur eine Einbindung dieser Thematik in die Elternbildung sondern vor allem auch eine stärkere Berücksichtigung der Elternarbeit in der Aus- und Fortbildung der PädagogInnen (auch der KindergärtnerInnen) unter Einbeziehung von Kommunikations- und Konfliktkultur.

Beziehungen zwischen Familie und Schule in der Phase der Ablösung von Jugendlichen (14-19jährige SchülerInnen)

MARIA DÖRFLER

Mein Zugang zu diesem Thema ist ein mehrfacher: Ich habe über viele Jahre das Verhältnis von Familie und Schule von verschiedenen Seiten, von verschiedenen „Wirklichkeiten“ her kennengelernt.

- Seit 1968 als Lehrerin für Mathematik und Leibesübungen an Oberstufenformen
- Als Beraterin und Psychotherapeutin
- An der Schnittstelle von Schule und Familie als Moderatorin des Projektes „LoveTalks“, das im Rahmen dieser Tagung vorgestellt wurde
- Als Mutter von drei erwachsenen Kindern

Meine Thesen formuliere ich aufgrund meiner Erfahrung in den genannten Bereichen. Ich möchte sie auf die oben genannte Altersstufe beschränken. Allerdings glaube ich, dass sich ein großer Teil der folgenden Überlegungen modifiziert durchaus auf einen längeren Abschnitt des Erziehungsprozesses übertragen lassen.

Eltern – LehrerInnen – SchülerInnen (E-L-S) konstruieren jeweils ihre eigene Wirklichkeit von dem, was Schule ist, was sie sein soll bzw. was sie leisten soll. Dies ist nicht als einheitliche „Gruppenmeinung“ zu verstehen, sondern innerhalb der Gruppen findet man jeweils ganz individuelle „Wirklichkeitskonstruktionen“. So sind die folgenden bewusst pointiert formulierten Wahrnehmungen als das Bild zu verstehen, das für mich aus Erfahrungen der Praxis, Erfahrungen des Lesens zu den Themen und Erfahrungen meiner eigenen Überlegungen zu den Beziehungen Familie – Schule entstanden ist.

I. Einige Gedanken zum Ist-Zustand, wie ich ihn erlebe:

Die Beziehung Familie – Schule weist in manchen Fällen erhebliche Defizite auf:

- Sie ist oft geprägt von gegenseitigem Misstrauen
- sie ist oft geprägt von gegenseitiger Zuschreibung von Unfähigkeit und Schuld an Missständen
- Schulerfolg ist manchmal für Eltern und Lehrer wichtiger als für die Jugendlichen
- Die Machtverhältnisse haben sich kaum verändert, teilweise hat „Pseudodemokratisierung“ stattgefunden, welche die Verantwortung zwischen den drei „Parteien“ hin und her schiebt

Unter dem Titel „Zum Wohle der Jugendlichen“ werden manchmal eigene Interessen verfolgt, möglicherweise unbewusst oder in guter Absicht:

- Kontrolle der Jugendlichen
- Der eigene Erfolg ist wichtig
 - für Eltern (erfolgreiche Kinder)
 - für LehrerInnen (erfolgreich SchülerInnen)
- Versuche, Jugendliche zu manipulieren

Nun möchte ich einige Thesen formulieren, von deren Umsetzung ich mir positive Veränderungen in den Beziehungen E-L-S erhoffe.

Ich meine, dass in vielen Fällen, in denen das Verhältnis zwischen Familie und Schule nicht oder kaum belastet ist, manche der nun folgenden Punkte bereits bedacht werden:

I. Überlegungen bzw. Strategien zur Veränderung:

- Wenn in einer Beziehung Defizite auftreten, sollten Veränderungen gewagt werden anstatt den Zustand durch Verstärkung gewohnter Verhaltensweisen zu erhalten.
- Der Einfluss auf Jugendliche dieser Altersgruppe ist geringer als wir im Allgemeinen annehmen.
- Der „geordnete Rückzug“ der Eltern ist in dieser Altersstufe angesagt. Selbstverständlich sollen die Erwachsenen den Jugendlichen Hilfestellung und Rückendeckung geben, wenn sie um diese ersuchen bzw. wenn sie in Notlagen geraten.
- Die Schule ist der Beruf der Jugendlichen, ist ihr eigener Verantwortungsbereich.
- Den Jugendlichen insgesamt mehr Eigenverantwortung in allen Lebensbereichen übergeben. Erwachsene wissen nicht immer, was gut für die Jugendlichen ist.
- Den Jugendlichen zutrauen und vertrauen lernen, dass sie imstande sind, ihren Aufgaben gerecht zu werden, dass sie aus eventuellen Misserfolgen selbst lernen können, geeignetere Strategien auszuprobieren, ihnen Zeit lassen und Gelegenheit geben, Wege von Versuch und Irrtum zu gehen.
Dieser Punkt erscheint mir sehr wichtig. Erfordert er doch einen schwierigen Umdenkprozess bei manchen Erwachsenen. Ich habe sehr viele stark abwertende Urteile von Eltern und LehrerInnen bezüglich der Fähigkeit ihrer Kinder bzw. ihrer SchülerInnen, selbst Verantwortung übernehmen zu können, gehört.
- Verzicht auf Kontrolle.
- Verzicht auf Manipulationsversuche – keine Bestrafungen bei schlechten Leistungen, keine Verbote, kein Entzug von Vergünstigungen, aber auch keine Belohnungen bei guten Leistungen wie Geld für Noten, Extrageschenke für Noten. Ich denke, dass dies die innere Motivation sehr leicht behindern kann, die für befriedigendes Arbeiten immer nötig ist.
Eine Sache um ihrer selbst willen zu tun oder um ein wertvoll erscheinendes Ziel zu erreichen – dies sollten Jugendliche möglichst oft erleben.
- Konflikte sollen dort ausgetragen werden, wo sie auftreten – Familienkonflikte in der Familie und Schulkonflikte in der Schule (dies scheint mir nicht selbstverständlich zu sein).
Schule sollte in der Familie weniger Thema sein – nicht mehr als die Berufe der anderen Familienmitglieder. Die Triade Eltern-Lehrer-Jugendliche verdeckt oft auf Kosten der Jugendlichen tiefer liegende Probleme der Erwachsenen.
- Familie soll von der Schule unabhängige „Eigenwerte“ aufbauen – wie z. B. Freizeit / kulturelle Aktivitäten. – Gesprächs- und Konfliktkultur sind Anleitungen zu funktionierenden Verhaltensweisen, die in anderen Zusammenhängen angewendet werden können (leider lernen Jugendliche oft gegenteilige Strategien wie Konflikten ausweichen, Kommunikation einstellen als „erfolgreich“).
- Jugendliche sollen viele Möglichkeiten des Lernens, der Interaktion kennenlernen, innerhalb und außerhalb von Schule und Familie, es gibt nicht den richtigen Weg, sondern viele mögliche gute Wege.
- Viele altersadäquate Beziehungsangebote für die Jugendlichen bereitstellen, fordern, bzw. nicht verhindern (Lernmöglichkeiten sind auch Beziehungsangebote!).

Zusammenfassend möchte ich abschließend formulieren:

Ich trete also eher für eine Entkoppelung der Aufgabenfelder Schule – Familie in dieser Altersstufe ein. Vielleicht könnte eine „kritische Distanz“ zu einer guten Beziehung führen, bei der die Jugendlichen Anreize zum Erwachsenwerden finden, ohne alleine gelassen zu werden, wo sie überfordert sind.

Kooperation zwischen Familie und Schule in einer multikulturellen Gesellschaft

SYLVIA SUPPER

Im Zuge der Modernisierung und Ausdifferenzierung westlicher Gesellschaften hat das Schulsystem mehr und mehr Funktionen übernommen, die traditionellerweise von der Familie wahrgenommen wurden. Dies stellte einerseits eine Entlastung für die Familien dar, so wurde etwa die Berufstätigkeit von Frauen außer Haus dadurch erst ermöglicht. Auch die Bildungsexpansion und zunehmende Chancengleichheit die Ausbildung betreffend ist nur mit einer Institutionalisierung von Bildung denkbar. Gleichzeitig ist diese Institutionalisierung von Bildung im Rahmen einer fortschreitenden Institutionalisierung des menschlichen Lebenslaufes zu sehen. Schulische Bildung und davor eigentlich schon vorschulische Betreuung wird zunehmend zu einer selbstverständlichen und notwendigen Phase eines standardisierten Lebenslaufes, die eng mit der Abfolge von Lebensabschnitten und der Eröffnung von Lebenschancen verknüpft ist. Mit dieser zentralen Zuweisungsfunktion der modernen Schule in gesellschaftliche Positionen war auch der Stellenwert der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule zu sehen: die Familie hatte in erster Linie Zubringer- und Hilfsfunktion für das Schulsystem.

Im Rahmen neuerer gesellschaftlicher Entwicklungen, die unter dem Schlagwort Postmodernisierung gefasst werden könnten, verändert sich die Funktion des Ausbildungswesens und damit die Aufgabenverteilung zwischen Schule und Elternhaus. Aufgrund der konsequenten Ausdifferenzierung von Lebensbereichen, Individualisierung und Destandardisierung kommt der Schule zunehmend ihre Zuweisungsfunktion für gesellschaftliche Positionen abhanden und damit tendenziell die Berechtigung zur allumfassenden Erziehung und Bildung. Sie muss sich zunehmend auf die Vermittlung von Wissensinhalten beschränken. Die Pluralisierung von Lebenslagen, Werten und Einstellungen bringt mit sich, dass andere gesellschaftliche Bereiche, darunter auch die Familie, eine Aufwertung im Rahmen der Erziehung von Kindern erfahren.

Anhand des Fallbeispiels der ethnischen Minderheit der Roma in Wien kann aufgezeigt werden, was dieser Funktionswandel allgemein für Schule und Elternhaus bedeuten könnte. Die Minderheit der Roma stellt insofern ein gutes Beispiel für das Aufzeigen dieser Tendenz dar, als sie aufgrund der großen kulturellen Unterschiede zur Mehrheitskultur schon immer eine kritische Haltung der Schule gegenüber einnahm. Diese Skepsis bezieht sich nicht so sehr auf die Vermittlung von Wissensinhalten, die auch den Roma als notwendig für die Integration in die Gesellschaft erscheinen, sondern auf die zusätzlichen Ambitionen der Schule auf Erziehung von Kindern im Sinne der Vermittlung von Werten. Die immer wieder in vielen Migrationsstudien nachgewiesene Defizithypothese, nämlich dass die Schwierigkeiten von MigrantInnenkindern aus der mangelnden Unterstützung des schulischen Handelns im Elternhaus resultieren, kann unter neueren gesellschaftlichen Entwicklungen nicht mehr aufrecht erhalten werden. Im Gegenteil könnte sich der ursprüngliche Nachteil in einen Vorteil verwandeln, insofern als die Erziehung von Kindern in diesen Milieus nie dem Schulsystem überantwortet wurde, sondern immer schon als zentrale Aufgabe des Elternhauses gesehen wurde.

In einer werteppluralen und ausdifferenzierten Gesellschaft könnte diese Entwicklung das Verhältnis zwischen Familie und Schule auf eine neue Basis stellen. Das Schulsystem muss sich zunehmend auf die Vermittlung von zentralen Wissensinhalten und Fertigkeiten beschränken, während den unterschiedlichen Milieus wieder zunehmend Kompetenz in der Erziehung eingeräumt werden muss. Dies stellt sowohl eine Herausforderung an die Familien dar, als auch an das Schulsystem, das mit Werteppluralität umzugehen hat.

AK 3: Ökonomischer Drei-Generationenvertrag

Zusammenfassung

MARTIN OPPITZ

► *Eröffnung*

Arbeitskreisleiter Prof. Dr. Christoph Badelt erläutert eingangs, dass der „Drei-Generationenvertrag“ und somit die Mehrgenerationenfrage ein viel brennenderes Thema darstellt als dies vielleicht allgemein bewusst ist. Dies zeigt z. B. auch das Familienbarometer.¹

► *Statements*

Die Einstiegsreferate werden von Dr. Helmuth Schattovits (Österreichisches Institut für Familienforschung und Mag. Karl Wörister (Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien) gehalten.

Vertiefung der Statements: Abkoppelung von Leistungen von der Erwerbstätigkeit

1. Bei der Themensuche wurden folgende Themen für die weitere Diskussion nachgefragt:
2. Abkoppelung von Leistungen von der Erwerbstätigkeit
3. Kinderkosten
4. Horizontal-Generationen
5. Nicht-ökonomischer Nutzen von Kindern

Aufgrund des interessanten Diskussionsverlaufes wurde letztendlich nur das erste der genannten Themen behandelt, wobei im Folgenden einige Diskussionsbeiträge schlagwortartig erwähnt werden.

Gemäß ökonomischer Theorie macht es einen Unterschied, ob eine Grundsicherung jedem Individuum zufließt oder diese außerdem explizit an einen gesellschaftlichen Nutzen gekoppelt sein soll.

Es werden unterschiedliche Grundsicherungsmodelle diskutiert, wobei als eine Art Mittelweg zwischen genereller Grundsicherung für alle Bürger und erwerbszentrierter Absicherung der Ansatz eines Teilhabe-Einkommens (nach Anthony B. Atkinson: Participation Income) vorgestellt wird:

Dieses Konzept sieht eine Grundsicherung für jene Menschen vor, die gesellschaftlich wünschenswerte Leistungen im familiären Umfeld (Kinder- und Altenbetreuung), aber auch in anerkannten Nonprofit-Organisationen erbringen.

Verglichen wird das Modell Atkinson mit Direktzahlungen in der Landwirtschaft, wo mittlerweile anerkannt ist, dass diese nicht nur Nahrung und Naturrohstoffe bereitstellt, sondern auch zuvor nicht vergütete gesellschaftlich relevante Leistungen in der Landschaftspflege erbringt. Dies führt zum Widerspruch, dass man nach diesem Schema fast alle Leute unterstützen müsste, beispielsweise auch Menschen, die ihren Garten regelmäßig mähen.

Widerspruch erfährt das Teilhabe-Einkommen auch darin, dass es primär (wieder) Frauen aus dem Erwerb dränge. Es würde dadurch der gesellschaftliche Ist-Zustand zementiert, weil nach einer Phase des Teilhabe-Einkommens ein Erwerbseinstieg unrealistisch ist.

Grundsicherungsmodelle auf gesellschaftlich erwünschte Leistungen zu beschränken, hätte auf alle Fälle den Vorteil besserer Finanzierbarkeit.

Überhaupt scheint der gesellschaftliche Konsens über eine Grundsicherung ganz wesentlich davon abzuhängen, wie diese finanziert wird und welche bisherige Leistungen darin aufgehen.

¹ Badelt, Christoph (Hrsg.) (1998): Zur Lage der Familien in Österreich. Ergebnisse des sozioökonomischen Indikatorsystems Wien: ÖIF. S. 223-300. (Schriftenreihe des ÖIF, Bd. 6)

In der (politischen) Beurteilung lassen die AkteurInnen möglicherweise zu sehr Ihre eigenen Erfahrungen und Wünsche miteinfließen. Diese müssen jedoch nicht gesellschaftlich repräsentativ sein bzw. sind es sogar in den meisten Fällen nicht.

Außer Beschäftigungszielen sollten auch andere Ziele bei Beurteilungen Berücksichtigung finden.

Generationenverhältnisse und Drei-generationenvertrag im Familienpolitischen Kontext

HELMUTH SCHATTOVITS

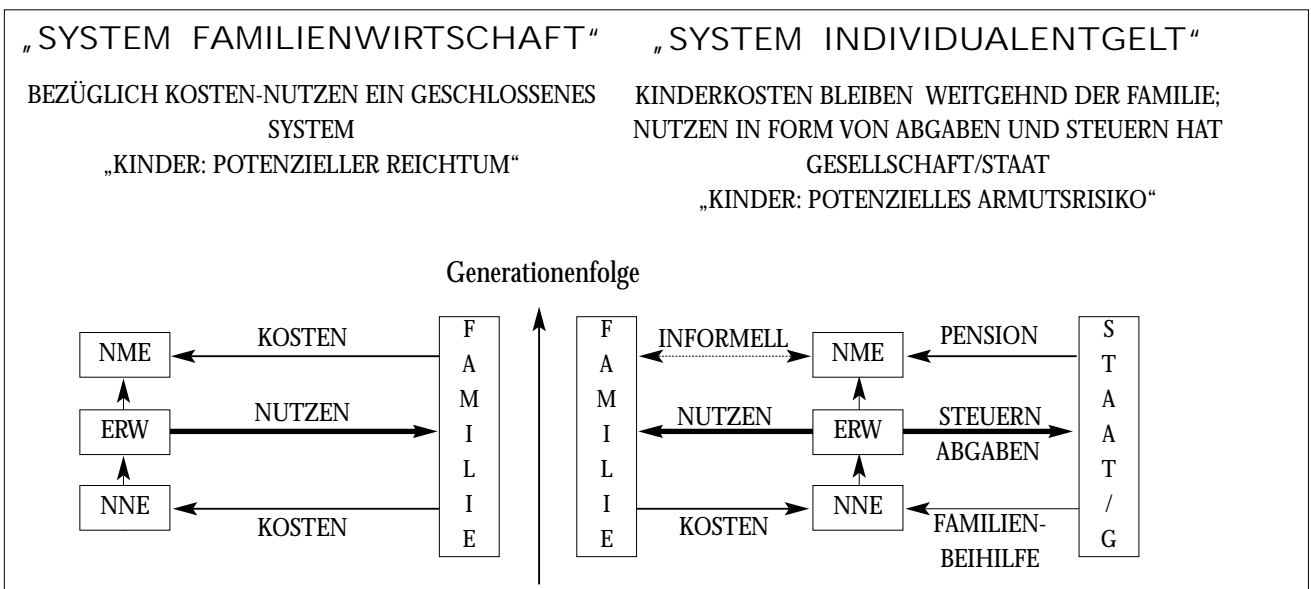
Für die Familienforschung und Familienpolitik haben die Generationen- und Geschlechterverhältnisse bzw. -beziehungen zentrale Bedeutung. Im Folgenden wird daher auf die Verhältnisse (Makrobetrachtung) näher eingegangen. Mit Beziehungen bzw. innerfamiliäre Transfers wird die Mikrobetrachtung bezeichnet. Abschließend wird ein Maßnahmenbündel in einer funktionalen Gliederung als Lösungsansatz im ökonomischen Bereich vorgeschlagen.

Die Funktion dieses Beitrages besteht primär darin, darzulegen, warum der finanzielle Bedarf der Kinder bzw. Familien nicht nur eine Angelegenheit jener Frauen und Männer ist, die Mütter und Väter sind, sondern auch des Staates und der Gesellschaft.

1 Generationenverhältnisse – Drei-Generationenvertrag

Der Generationenvertrag ist keine Erfindung unserer Zeit. Er gehört zur Menschheitsgeschichte, da er dem lebensphasenspezifischen Angewiesensein des Menschen auf die Unterstützung durch Mitmenschen entspricht. Relativ neu und für unser Jahrhundert spezifisch ist die zunehmend umfassende Einbindung des Staates in die bis dahin fast ausschließlich im Rahmen der Familien – ergänzt von mildtätigen Einrichtungen – getragene Umsetzung des Generationenvertrages. Diese Systemerweiterung stellt eine auf dem Prinzip der Solidarität zwischen den Generationen basierende Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel dar. Hier wird

Abbildung 1: Die Entwicklung des 3-Generationenvertrages im Zuge des gesellschaftlichen Wandels und der damit notwendigen Einbeziehung des Staates in das System des Familienlasten- und -leistungsausgleiches.



ERW ... Erwerbsgeneration; NNE ... Noch Nicht Erwerbstätige G.;
 NME ... Nicht Mehr Erwerbstätige G.; STAAT/G ... Staat/Gesellschaft
 Quelle: Eigene Darstellung ÖIF – HS

die Einbindung des Staates insbesondere auf die Sicherung des materiellen Lebensunterhaltes der „nicht mehr“ und der „noch nicht“ erwerbstätigen Menschen bezogen. Eine schematische Darstellung dieser Systemerweiterung gibt die Abb. 1. (Seite 103)

In der vorindustriellen „Familienwirtschaft“ erfolgt der Ausgleich von Kosten und Nutzen zwischen den Generationen wesentlich innerhalb des damals weiteren Familiensystems. Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels hat das „Individualentgelt“ umfassende Verbreitung gefunden. Die damit notwendigerweise verbundene Einrichtung entsprechender Mechanismen der sekundären Einkommensverteilung wurden vom Staat übernommen. Das dafür benötigte Geld wird in Form von Steuern und Abgaben aufgebracht. Beachtliche Teile davon dienen der Sicherung der wirtschaftlichen Existenz der nicht-erwerbstätigen Generationen – aktuell in einem Umlageverfahren. Die Finanzierung setzt im Wesentlichen bei den Löhnen und Gehältern bzw. der Lohnsumme an und wird durch allgemeine Steuermittel ergänzt. In diesem Beitrag geht es eher um die Symmetrie der gesetzten Maßnahmen bezüglich der beiden nicht erwerbstätigen Generationen.

Für die „nicht mehr“ erwerbstätige Generation erfolgt die Absicherung im Rahmen des rechtlich eigenständigen Pensionssystems samt rechtlich gesicherter Ausfallhaftung durch das Bundesbudget. Dabei wird über die Pension der gesamte Unterhalt direkt an die berechnete Person nach dem Prinzip der Lebensstandardsicherung ausbezahlt. Für die Kinder wurde der Familienlastenausgleichsfonds (FLAF) als zweckgebundene Gebahrung im Bundesbudget eingerichtet, wobei dem Reservefonds, der Rechtspersönlichkeit besitzt, eine Ausgleichsfunktion bezüglich Abgängen und Überschüssen im FLAF zukommt. Die Kinder begründen den Anspruch auf die „Familienbeihilfe“, den Anspruch haben jedoch die Eltern. Diese tragen im Rahmen ihrer zivilrechtlichen Unterhaltspflicht den (größeren) Rest der Kinderkosten.

Die aufgezeigte Asymmetrie in der institutionellen Absicherung bezüglich Senioren und Kindern besteht auch in anderen Bereichen. Dazu zwei Beispiele:

- Im Pensionsbereich gibt es für fast alle Versicherten gesicherte Mindeststandards, z. B. den Ausgleichszulagenrichtsatz im ASVG-Bereich. Ein Absinken unter dieses Existenzminimum wird so verhindert. Eine jährliche Anpassung ist vorgesehen und wird in der Regel vorgenommen. Eine nominelle Kürzung ist unvorstellbar und bisher auch noch nicht erfolgt. Für die Kindergeneration gilt: Es gibt keine verbindlich beschlossenen Mindeststandards. Durch die Transferzahlung wird für kein Kind der ASVG-Mindeststandard als generelle Maßnahme erreicht.
- Für erforderliche Betreuungsleistungen wurde zusätzlich zur Pension 1993 das Bundespflegegeld eingeführt, das einen neuen Ansatz auch in der Altenbetreuung in Richtung Wahlfreiheit durch Subjektförderung bedeutet. Für die grundsätzlich pflege- und betreuungsbedürftigen Kinder gibt es auch das nicht.

Das Aufzeigen dieser Defizite richtet sich nicht gegen die Seniorengeneration. Es geht darum, den Blick auf unbeabsichtigte Nebeneffekte zu richten, die zu Konflikten führen könnten, wenn nicht rechtzeitig gegengesteuert wird. Dieses Defizit auf der Kinderseite des 3-Generationenvertrages entsteht nämlich weder zufällig noch wird es direkt angestrebt. Es bildet sich eher als Nebenprodukt aus der Struktur der Verteilungs- und Bewertungsprozesse. So z. B.

- aus der neuen Form des Generationenvertrages selbst: „Für den einzelnen ist damit aber seine Altersversorgung vom individuellen ‚Naturalbeitrag‘, also dem Aufziehen und Versorgen von Kindern, unabhängig geworden. Dadurch entstehen Anreize zu einer Art von Trittbrettfahren, indem man sich für die Alterssicherung auf ‚Deckungskapital‘ in der Form von Kindern anderer verläßt und selbst die Kosten des Aufziehens von Kindern spart“ (Rosen, Windisch 1992: 371)
- kommt es im Zuge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung zur strukturellen Rücksichtslosigkeit (F.X. Kaufmann in Fünfter Deutscher Familienendbericht 1994: 21ff.) in der Gesellschaft gegenüber Kindern und Eltern, was tendenziell zur Vergrößerung der Asymmetrie führt. Dabei handelt die Gesellschaft unter Grenznutzenüberlegungen funktional, solange Humanvermögen für sie kostenlos produziert wird bzw. die Kosten der Reparatur niedriger sind als vorbeugende Investitionen (Lewandowski 1996: 351)

- wird auch darauf verwiesen, dass Kinder bei politischen Wahlen keine Stimme haben und daher im Konzept der Stimmenmaximierung ihre Interessen zu kurz kommen (Schattovits 1980: 521ff., 1989: 608f.)

Mit diesen Darlegungen sollte bewusst gemacht werden: In den Gesellschaften der industrialisierten Welt besteht tendenziell die Gefahr, dass Kinder und damit diejenigen, die Verantwortung für Kinder übernehmen, zunehmend von der Teilhabe, insbesondere auch am materiellen Wohlstand, ausgeschlossen werden, wenn der Staat nicht gezielt gegensteuert. Das System ist nicht selbststabilisierend.

2 Geschlechterverhältnisse

Insbesondere im Zusammenhang mit der fortschreitenden Individualisierung entsteht das Bedürfnis und der Anspruch nach individueller Abgeltung von individuell erbrachten Leistungen. Auch deshalb reicht die bisher übliche Form nicht mehr aus, die in der Familie erbrachten Leistungen durch abgeleitete Unterhalts- und Versorgungsansprüche auszugleichen. Aktuell wird versucht, dem für bestimmte Mütter durch das Karenzgeld Rechnung zu tragen. Das reicht nicht mehr, da damit eine weitgehende Erwerbsbeschränkung verbunden ist, sodass es zur Alternative Familie oder Erwerb kommt. Auch um diese Engführung zu überwinden, wird in der Familienpolitik und Familienforschung das Konzept eines Kinderbetreuungsschecks diskutiert und auf seine Machbarkeit hin untersucht (ÖIF, Workingpaper 8/98). Für diese neue Situation bedarf es auch der Entwicklung neuer Begriffe und Rechtstatbestände.

Durch die gesellschaftliche Ausdifferenzierung ist der unmittelbar wahrnehmbare Zusammenhang zwischen der Produktivleistung der Familie z. B. im Beitrag zur Bildung von Humanvermögen² und jener des Arbeitsmarktes verloren gegangen. Die Leistungen der Familien werden von anderen Teilsystemen als selbstverständlich und kostenlos vorausgesetzt. Erst wenn diese von den Familien nicht oder unzureichend erbracht werden, entstehen der Gesellschaft Kosten (Schattovits 1993).

Tatsächlich ist die in den Familien unbezahlt erbrachte Produktivleistung, die über die Kinderbetreuung an sich deutlich hinausgeht, aber auch mit dieser zusammenhängt, beträchtlich. Sie wird in Österreich auf 35 bis 55% des Bruttoinlandsproduktes geschätzt – auf Basis von Hausgehilfenentgelten – und zu 70 bis 80% von Frauen erbracht (Biffel 1989: 567ff., Franz 1996). Berechnungen für Deutschland, die spezifisch auf die Betreuung und Erziehung der Kinder abstellen, beziffern den Beitrag der Familien zur Humanvermögensbildung bzw. zur Bildung des volkswirtschaftlichen Arbeitsvermögens im Jahr 1990 mit rd. 15,3 Billionen DM, den Wert des reproduzierbaren Sachvermögens zu Wiederbeschaffungspreisen mit 6,9 Billionen DM, also weniger als der Hälfte (Fünfter Familienbericht 1994: 145).

Da diese nicht abgegoltenen Leistungen überwiegend von Müttern erbracht werden, kommt es zur Benachteiligung dieser Frauen bezüglich Einkommen und sozialer Sicherheit. Ersteres wirkt sich auf zweites nachhaltig aus, was die folgende Grafik (Seite 106) zeigt.

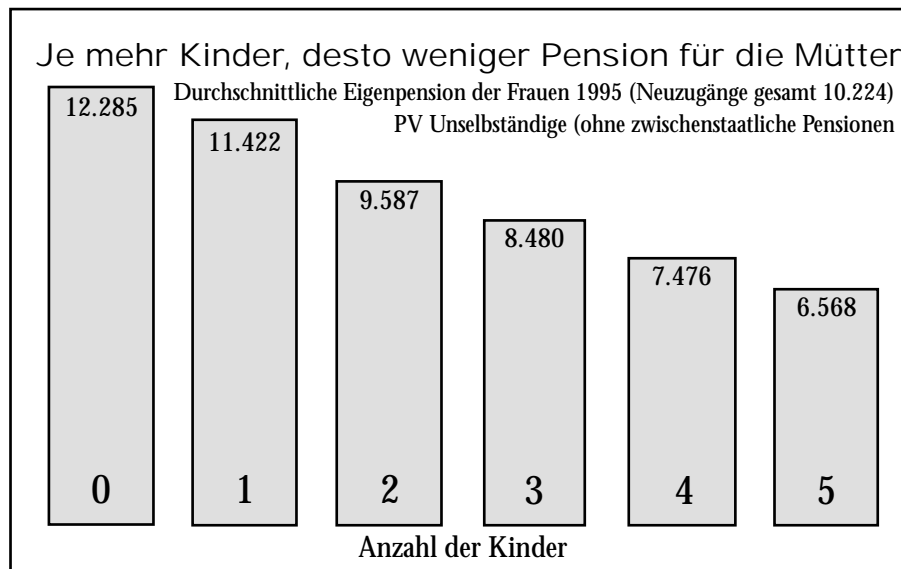
Mit jedem Kind verringert sich die Pension um rd. öS 1.000,- je Monat, zwischen einem und zwei um öS 2.000,-. Bei vier Kindern liegt die Pension bereits deutlich unter dem Ausgleichszulagenrichtsatz nach ASVG, der als Armutsgrenze gilt. (Wenn diese Mutter verheiratet ist, wird das Einkommen des Partners berücksichtigt, was meist heißt: keine Ausgleichszahlung.) Die Pension einer Frau ohne Kinder liegt um 45% über jener einer Frau, die Mutter von drei Kindern ist und um 28% höher als jene einer Mutter von zwei Kindern. Gegenüber kinderlosen Männern dürfte der Unterschied noch deutlicher ausfallen.

Diese Auswirkung der nicht ausreichenden Anerkennung der Betreuungsarbeit auf die Höhe der Pension der Mütter zeigt die „negative Auszahlung“ des Systems auch in seiner Langfristwirkung. Werden lediglich die Unterhaltskosten berücksichtigt, wird der finanziell relevante Aufwand der Familien nicht ausreichend

² Humanvermögen ist die zusammenfassende Kennzeichnung der Leistungen von Familie für andere Gesellschaftsbereiche. Die Bildung von Humanvermögen umfasst den Aufbau von Daseins- sowie Fachkompetenz (in Erweiterung und Abgrenzung zum Begriff Humankapital). Vgl.: Fünfter Deutscher Familienbericht (1994), S. 26ff.

erfasst, da die Betreuungsarbeit unbewertet bleibt. Die Weiterentwicklung des Konzeptes vom Familienlastenausgleich zu einem Konzept des Familienleistungsausgleichs stellt eine prioritäre Herausforderung an die Politik dar.

Abbildung 2: Eigenpension von Frauen mit Pensionseintritt 1995 nach der Kinderzahl



Quelle: Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales, Familienbarometer des ÖIF

Grafik: Der Auer

3 Maßnahmenbündel – policy mix

Der Nobelpreisträger J. Tinbergen hat für die Wirtschaftspolitik die „Regel“ aufgestellt, dass die Zahl der eingesetzten wirtschaftspolitischen Instrumente mindestens ebenso groß sein muss wie die Zahl der Ziele, die angestrebt werden (Rothschild 1996: 10). Eine andere Begründung für ein Maßnahmenbündel liegt in der Tatsache, dass Gerechtigkeit mehrere Dimensionen hat und eine Maßnahme allein nicht allen Dimensionen in gleicher Weise gerecht werden kann. Das unterstützt auch die Unterscheidung von Maßnahmen des Lasten- und Leistungsausgleichs von Maßnahmen der Sozialhilfepolitik, um mangelnde Leistungsfähigkeit oder akute Notsituation abzufangen. Erstere wirken als generelle Maßnahmen präventiv, letztere als spezifische Maßnahmen „helfend“.

Im Folgenden wird diese Systematik in einer funktionalen Gliederung auf die Familienpolitik beispielhaft umgesetzt:

Generelle Maßnahmen – präventiv

► Lastenausgleich: Familienbeihilfe

Die Familienbeihilfe dient dem primären Ziel der direkten Minderung der Unterhaltskosten für Kinder und damit zufolge der Kinderzahlstaffelung zur generellen Verringerung von Armut zufolge von Familie. Hier besteht die Parallelität zur Pension. Letztere wird nach dem Lebensstandardkonzept gestaltet, also mit dem früheren Einkommen steigend. Demgegenüber wird bei der Familienbeihilfe sogar die gleiche Höhe in Frage gestellt und eine degressive Auszahlung verlangt. Wer dies verlangt, versteht das Prinzip des Lastenausgleichs nicht und will Familienpolitik durch Sozialhilfepolitik ersetzen.

Hierzu gehören Maßnahmen im Bereich der Sozialversicherung und der Steuern mit dem primären Ziel der Berücksichtigung der verbliebenen Minderung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit zufolge Unterhaltsverpflichtungen gegenüber Kindern und berechtigtem/r Partner/in (Steuergerechtigkeit).

➤ *Leistungsausgleich: Kinderbetreuungsscheck*

Der Betreuungsscheck dient dem primären Ziel der finanziellen Unterstützung der erwarteten Teilzeitbetreuung von Kindern (siehe Anhang). Indirekt dient dieser auch der Verringerung des Armutsrisikos, z. B. wegen der Wirkung wie ein weiteres Einkommen. Hier besteht die Parallelität zum Bundespflegegeld (Subjektförderung statt Objektförderung).

Spezifische Maßnahmen – helfend

➤ *Direkte Armutsbekämpfung im Einzelfall*

Die Familienzuschüsse z. B. der Bundesländer nach dem Pro-Kopf-Einkommen sowie der Mehrkinderzuschuss ab drei Kindern – Problem Haushaltseinkommen als Bezug – dienen dem direkten Ziel der Minderung von trotz der generellen Maßnahmen noch bestehender Familienarmut im konkreten Einzelfall. Die Einkommensgrenzen sind grundsätzlich auf das Pro-Kopf-Einkommen abzustellen.

➤ *Akute Krisenintervention*

Dieser dient dem Härteausgleich durch den FLAF mit dem primären Ziel der Verminderung der Folgen von aktuellen Krisensituationen.

➤ *Vorschusszahlungen – Kreditgewährung*

Diese dienen der Entlastung der anspruchsberechtigten Person von der Einbringung der zustehenden Mittel (Unterhaltsvorschuss aus FLAF). Eine ähnliche Funktion erfüllt der Zuschlag zum Karenzgeld: Wenn (meist) der Kindesvater seiner Unterhaltsverpflichtung nicht nachkommt oder nachkommen kann.

Diese Ausgestaltung stellt auf Familiensituation ab und ist in diesem Sinn vom Konzept her treffsicher. Das Aufzeigen dieses Zusammenwirkens der einzelnen Maßnahmen sollte auch die Akzeptanz jeder Maßnahme fördern, weil ein breiteres Spektrum an Problemlagen abgedeckt wird. Wenn an eine Maßnahme des Bündels eine Erwartung geknüpft wird, die nicht erfüllt werden kann, ergibt sich die Möglichkeit, auf eine andere Maßnahme des Bündels zu verweisen, die dafür geeignet ist. Das Bündel trägt demnach auch dazu bei, eine einzelne Maßnahme vor Überforderung bezüglich ihrer Problemlösungskapazität abzusichern.

Im Zusammenhang mit den ökonomischen Aspekten kann an dem Thema Umverteilung nicht vorbeigegangen werden. Abschließend dazu noch einige Anmerkungen:

Solidarität bedeutet immer Umverteilung, denn wenn jeder das herausbekommt, was er einbezahlt hat, kann auf diesen Umweg über den Staat verzichtet werden. Unter dem Aspekt der Generationen- und Geschlechterverhältnisse habe ich die Notwendigkeit und soziale Verantwortung des Staates erläutert.

In der öffentlichen Diskussion wird – bewusst oder unbewusst – von Umverteilung gesprochen, aber lediglich auf die Daten der Verteilung Bezug genommen. Wer die Frage Umverteilung ernst nimmt, muss die Aufbringungs- und die Verteilungsseite betrachten. Die Finanzierung der oben erwähnten familienpolitischen Maßnahmen weist eine prozentuelle oder progressive Aufbringung auf. Die Verteilung ist bestenfalls im absoluten Betrag konstant oder degressiv gestaffelt. Generell verteilen daher alle diese Maßnahmen vertikal, das heißt, von den besser verdienenden zu den weniger gut verdienenden Personen / Familien um. (Bei den Pensionen ist es tendenziell umgekehrt.) Hinzu kommt noch ein horizontaler Effekt durch die Kinderzahl. Würden die oben beschriebenen Maßnahmen wegfallen und die Mittel nach Aufbringung rückgewidmet, ginge das zu Lasten der wenig verdienenden Personen. Im untersten Einkommensbereich machen nämlich laut ECHP die staatlichen Transfers rd. 30% des Einkommens aus, im mittleren rd. 6% und im obersten weniger als 1% (Badelt 1998: 212ff.).

Literaturhinweise

- Badelt, Ch. (Hrsg.) (1998): Zur Lage der Familien in Österreich. Ergebnisse des sozioökonomischen Indikatorsystems. Wien: ÖIF. (Schriftenreihe des ÖIF, Bd. 6)
- Biffl, G. (1989). Der Haushaltssektor. Der volkswirtschaftliche Wert der unbezahlten Arbeit. In: WIFO-Monatsberichte, 9/89.
- Franz, A. (Hrsg.) (1996): Familienarbeit und Frauen-BIP. Wien: ÖSTAT. (Österreichische Studien zur amtlichen Statistik, Nr. 3)
- Bundesministerium für Familie und Senioren (Hrsg.) (1994): Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland. Fünfter Familienbericht. Bonn: BMFuS.
- Kaufmann, F. X. (1994) in Fünfter Deutscher Familienbericht.
- Leibert, Ch. & Opielka, M. (1998): Erziehungsgehalt 2000. Ein Weg zur Aufwertung der Erziehungsarbeit. Bonn: Institut für Sozialökologie (ISÖ).
- Lewandowski, S. (1996): Rational oder Defizitär? Zur Bestimmung eines familienpolitischen Grenznutzens – eine Kritik am 5. Familienbericht. In: Zeitschrift für Familienforschung, 2/1996. S. 43-51.
- Rosen, H. S. & Windisch, R. (1992). Finanzwissenschaft. In: Wolls Lehr- und Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. München: Oldenburg.
- Rothschild, K. W. (1996): Alternative Konzepte der Wirtschaftspolitik. In: Hüffel, C. & Morawek, E. (1996): Politik und Ökonomie. Wirtschaftspolitische Handlungsspielräume Österreichs. Wien. (Informationen zur politischen Bildung, Nr. 11) S. 7-15.
- Schattovits, H. (1989): In: Gisser, R. u. a.: Lebenswelt Familie. Wien: Institut für Ehe und Familie. [Familienbericht 1989]
- Schattovits, H. (1993): Familie zwischen Sehnsucht und Alltag. Eine Herausforderung an die Familienarbeit im allgemeinen und die Familienpolitik im besonderen. In: Dialog Spezial 3/93.

Familienleistungen: Leistungen für Kinder – Eltern – die Familie?

KARL WÖRISTER

1. Zwei finanzielle Belastungen für Eltern sind zu unterscheiden:

- Kosten für Kinder
- Einkommensverlust wegen Kinderbetreuung

Studien haben gezeigt, dass der Einkommensverlust wegen Kinderbetreuung (Lebenseinkommen) im Schnitt größer ist als die direkten Kosten für Kinder.

2. Die Kosten für Kinder

Es bestehen verschiedene Vorstellungen, wie staatliche Unterstützungen konzipiert sein sollen. Im Wesentlichen kann bei Geldleistungen zwischen *drei Optionen* unterschieden werden:

- Einheitliche Leistung (u. U. differenziert nach verschiedenen Merkmalen)
- Leistungen nur nach Bedürftigkeit
- Leistungen steigend mit Einkommen

Die österreichische Sozial(steuern)politik hat mit allen drei Varianten Erfahrung. Entsprechen die derzeitigen Familienbeihilfen (und auch Kinderzuschüsse in der Pensionsversicherung) der ersten Variante, werden die Familienzuschüsse in der Arbeitslosenversicherung und im Ausgleichszulagenrecht nur nach Bedürftigkeit festgesetzt. Mit dem Einkommen steigende Leistungen gab es bis vor kurzem in der Pensionsversicherung (bis 1993) und de facto auch im Steuerrecht (bis 1972). In der *Unfallversicherung* steigt der Kinderzuschuss nach wie vor mit der Höhe der Rente (10% für Schwerversehrte, mit Obergrenze).

Nicht ganz eindeutig ist die Funktion der Familienbeihilfe (inklusive dem Absetzbetrag). Im Wesentlichen handelt es sich um eine Leistung pro Kind; sie kann somit auch als eine reine *Kinderbeihilfe* gesehen werden. Der Absetzbetrag steigt jedoch teilweise mit der Zahl der Kinder. Ist hier damit auch der Umstand berücksichtigt, dass bei mehreren Kindern der Einkommensverlust der Eltern (meist der Frau) im Schnitt größer ist? Ist die Gesamtleistung doch eine *Familienbeihilfe*?

Im Unterschied zu den Einkommensersatzleistungen handelt es sich bei der Familienbeihilfe um eine Leistung für die gesamte Wohnbevölkerung (mit Sonderregelungen für AusländerInnen).

3. Der Einkommensverlust wegen Kinderbetreuung: Einkommensersatz oder Abgeltung für Kindererziehung?

Der Einkommensverlust ergibt sich aus dem Umstand, dass die Kinderbetreuung *Zeit* erfordert, die auf Kosten der Erwerbstätigkeit der Eltern (meist: Frau) geht. Kinderbetreuung ist daher sehr häufig mit Teilzeitarbeit bzw. einer (meist befristeten) Aufgabe der Erwerbstätigkeit verbunden.

Hinter dem Begriff *Einkommensverlust* steckt die Vorstellung, dass praktisch alle erwachsenen Menschen in der Regel erwerbstätig sind bzw. erwerbstätig sein wollen bzw. sein müssen. Daraus ergibt sich für den Sozialstaat die Aufgabe, entgangenes Einkommen zu ersetzen. In der Regel erfolgt dieser *Einkommensersatz nur in einem sehr begrenzten Ausmaß*. Wer über das vorgesehene Ausmaß hinaus nicht erwerbstätig ist bzw. ein nur sehr geringes Einkommen erzielt, muss im Allgemeinen vom/von der PartnerIn erhalten werden. Für Alleinstehende und Bedürftige sieht das System noch eine kleine Verlängerung vor (Sondernotstandshilfe, Familienzuschüsse der Länder). Danach fällt allenfalls eine Leistung aus der Arbeitslosenversicherung an bzw. stellt die Sozialhilfe das letzte Netz dar. Um solche Abhängigkeiten bzw. eine so bescheidene Versorgung zu vermeiden, haben Kinder-betreuungseinrichtungen und andere Hilfen für den Wiedereinstieg eine wichtige Funktion.

Grundsätzlich kann das System der sozialen Sicherheit auch eine *Abgeltung* für diese gesellschaftlich notwendige Arbeit vorsehen. Aus dieser Sicht ist es bedeutungslos, ob unmittelbar vor der Geburt eines (ersten, zweiten etc.) Kindes eine Erwerbstätigkeit ausgeübt wurde oder nicht.

- Die Realität der Sozialpolitik in Österreich kann als Mix beider Konzepte gesehen werden:
- Da das *Karenzgeld* eine vorangegangene Erwerbstätigkeit voraussetzt, handelt es sich bei dieser Leistung jedenfalls um einen *Einkommensersatz*. Andererseits ist das Karenzgeld ein fester Betrag, was eher für eine einheitliche Entlohnung der Kinderbetreuung spricht. Zu bedenken ist auch, dass bekanntlich manche vorangegangene „Beschäftigungsverhältnisse“ einen sehr künstlichen Charakter haben (Scheinanmeldungen, Anmeldungen nur wegen des Wochen- und Karenzgeldes).

Die *Sondernotstandshilfe* stellt eindeutig einen *Einkommensersatz* dar, der allerdings nur bei Bedürftigkeit anfällt.

Am stärksten ist der *Entlohnungscharakter* eindeutig bei der *Anrechnung von Kindererziehungszeiten in der Pensionsversicherung*.³ Es handelt sich hier um einen *Festbetrag*, der sogar additiv zu Ansprüchen aus einer gleichzeitigen Erwerbstätigkeit in den ersten vier Jahren nach der Geburt eines Kindes anfällt. Weiters ist für einen Pensionsanspruch nicht immer Erwerbstätigkeit erforderlich (Möglichkeit der freiwilligen Versicherung). – Ähnliches gilt auch für die Anerkennung von Zeiten einer Betreuung eines schwerbehinderten Kindes (bis zum 30. Lebensjahr des Kindes).

Bekanntlich sind diese beiden Konzepte Gegenstand politischer Auseinandersetzungen. Ergänzt wird diese Diskussion auch noch u. a. um die Frage, wie lange das Karenzgeld gewährt werden soll. Dabei geht es nicht nur darum, welche Partei mehr verspricht, sondern auch um das Problem, ob länger laufende Leistungen und der Verzicht auf vorangegangene Erwerbstätigkeit (bzw. Beitragsleistung) einen ungünstigen⁴ Einfluss auf das Erwerbsverhalten von kinderbetreuenden Elternteilen haben.

Die angeführte Thematik ist in der politischen Diskussion noch kontroverser als die Frage nach der Ausgestaltung der Familienbeihilfen, weil bei der Frage des Einkommensverlustes doch ein gewisser Spielraum besteht, der sich auch in unterschiedlichen kulturellen Vorstellungen niederschlägt. Dies zeigt sich in der unterschiedlichen Bewertung von Erwerbstätigkeit und von Kinderbetreuung durch die Eltern (alternativ zur Betreuung von Kinderbetreuungseinrichtungen).

Beide Regierungsparteien setzen sich für mehr Wahlfreiheit ein, wobei die eine mehr die Entscheidung für die Erwerbstätigkeit erleichtern will und die andere jene entschädigen will, die sich stärker der Kinderbetreuung widmen wollen.

Tatsächlich ist die Wahlfreiheit aufgrund verschiedener Faktoren begrenzt. Wesentliche Umstände sind dabei:

- das Alter des Kindes / der Kinder,
- die Anzahl der Kinder (mit der Zahl der Kinder sinkende Erwerbschancen),
- die physische bzw. psychische Konstitution der Kinder,
- die Art der Erwerbstätigkeit (Selbständige haben es leichter als unselbständig Erwerbstätige, weil Arbeitsplatz und Wohnung in der Regel näher beieinander liegen und mögliche Konflikte mit dem Dienstgeber wegen der Kinderbetreuung wegfallen),
- Wohnort (Stadtbewohner sind besser dran als Landbewohner, weil der Weg zum Arbeitsplatz leichter zu bewältigen ist),
- Existenz von entsprechenden Kinderbetreuungseinrichtungen (hier hat die Familienpolitik allerdings Gestaltungsmöglichkeiten),

³ Folgendes ist eine Anmerkung wert: Das Pensionsrecht sieht eine partnerschaftliche Kinderbetreuung nicht vor – auch wenn diese noch so sehr propagiert wird.

⁴ „Ungünstig“ vor allem deswegen, weil bei einem längeren Fernbleiben vom Arbeitsmarkt unter den gegebenen Bedingungen die Chancen für eine weitere eigenständige Absicherung sinken. Wer diese Folgewirkung nicht als Problem sieht, wird diese Wertung ablehnen.

- Vorhandensein von Familienangehörigen (Oma etc.), die bei der Betreuung mithelfen können bzw. wollen,⁵
- berufliche Qualifikation,
- physische und psychische Leistungsfähigkeit,
- regionale Arbeitsmarktsituation,
- Dauer der Unterbrechung⁶.

Auf der subjektiven Seite spielen neben der Qualifikation auch noch die wirtschaftliche Situation der Familie und auch die Wertvorstellungen („Ideologie“) eine Rolle. Dabei kann die Ideologie auch oft eine Versöhnung mit der Wirklichkeit darstellen (etwa als „konservative“ Landbewohner).

4. Weitere Anmerkungen

- Die unterschiedlichen kulturellen Vorstellungen und objektiven Gegebenheiten stehen einfachen Lösungen entgegen. Letztlich wird man aufgrund der begrenzten finanziellen Möglichkeiten des Staates und der großen Gegensätze in der Realität Kompromisse schließen müssen.
- Denkbar sind u. a. weitere Mix-Varianten zwischen universellen und erwerbszentrierten Leistungen (etwa zweistufiges Karenzgeld mit universeller und erwerbszentrierter Leistung⁷) und der Ausbau spezieller Leistungen für einzelne Gruppen u. a. m.
- Zu bedenken ist bei der Ausgestaltung der Leistungen (inkl. Familienbeihilfe), dass der Einkommensverlust mit zunehmendem Alter der Kinder sinkt. Dieser dürfte sich im Schnitt stärker reduzieren (d. h. steigendes Familieneinkommen) als die Kosten für älter werdende Kinder steigen. Dabei sollten die Familienleistungen in ihrer Gesamtheit gesehen werden.
- Relativ einfach wären Verbesserungen im Pensionssystem. Da mit Einkommensverlusten wegen Kinderbetreuung und später verringerten Karrierechancen weiterhin in großem Ausmaß zu rechnen sein wird (man denke etwa an den steigenden Anteil von Teilzeitbeschäftigten) und die Zahl der Scheidungen steigt, sollte alles getan werden, um hier einen Ausgleich in der Alters- und Invaliditätssicherung zu schaffen. Hierfür sind nicht einmal zusätzliche Mittel erforderlich. Es geht vor allem um eine Neuverteilung der Mittel zwischen jenen, die wichtige gesellschaftliche Arbeiten unbezahlt erbracht haben, und jenen, die gerade deswegen hohe Einkünfte erzielen konnten und damit auch eine hohe Pension⁸ beziehen. Ebenso müsste eine Umschichtung von der Witwen- / Witwerpension hin zu eigenständigen Ansprüchen möglich sein.

⁵ Besonders schwierig wird es, wenn auch diese noch zu betreuen sind.

⁶ Diese hängt auch von den obigen Faktoren ab. Insbesondere können „schwierige“ bzw. behinderte Kinder eine längere Abwesenheit vom Arbeitsmarkt erfordern.

⁷ Etwa auch in Form von höheren Ersatzraten, um damit Väter stärker zu motivieren.

⁸ Mit der sie dann ohnehin meist wieder Personen (Ehegattin) erhalten müssen, die wegen der Kinderbetreuung oder der Pflege von Angehörigen im Alter entweder keine oder eine sehr kleine Pension haben.

AK 4: Familienrhetorik und Medien

Zusammenfassung

RUDOLF KARL SCHIPFER

Am Anfang der Diskussion in diesem Arbeitskreis stand die dem Mentor der wissenschaftlichen Betrachtung der Familienrhetorik, Prof. Dr. Kurt Lüscher (Univ. Konstanz), nachempfundene Begriffsbestimmung, dass Familienrhetorik die gesellschaftliche Definition von dem ist, was Familie heißt, heißen soll, heißen kann, heißen darf; wobei damit jede öffentliche Aussage gemeint ist und nicht allein die wissenschaftliche Aussage.

In diesem Zusammenhang wurden grundsätzlich zwei Tendenzen konstatiert:

- *Familie ist etwas Natürliches*: Damit ist die Betrachtungsweise gemeint, die eine gewisse Familienform als der Natur vorgegeben ansieht.
- *Familie ist jede Form des Zusammenlebens*: Bei dieser Betrachtungsweise gibt es keine in irgendeiner Weise bindenden Familienmodelle.

In ihrem Einleitungsstatement arbeitet die Arbeitskreisleiterin, Mag. Irene Kernthaler, in der Beschäftigung mit Familie drei Ebenen heraus:

- die persönliche Ebene (eigene Erfahrungen)
- die rhetorische Ebene (Familienleitbilder)
- die sachliche Ebene (Wissenschaft)

Diese drei Ebenen werden allerdings in Diskussionen ständig vermengt. Deshalb kann es zu keinem wirklichen Dialog und somit auch zu keinem Konsens kommen.

Mag. Rudolf Karl Schipfer sah das Problem in den Auseinandersetzungen zum Thema Familie nicht so sehr in der Frage des weltanschaulichen Zugangs als vielmehr in der Tatsache, dass beim Sprechen über Familie immer auch persönlichste Erfahrungen und Emotionen im Hintergrund stehen. Jeder Mensch erlebt von seiner Geburt an in irgendeiner Weise Familie. Damit ist es in Diskussionen oftmals sehr schwer, die persönliche Komponente auszuklammern und die Sachebene dominieren zu lassen.

Dr. Gerhard Marschütz stellte die Frage, ob nicht die als wertfrei angenommene Sachebene ebenso mit Vorannahmen und Wertvorstellungen verbunden ist. Man setzt zwar voraus, dass die wissenschaftliche Ebene Klarheit bringen würde, aber wird nicht auch Wissenschaft über (Familien-)Rhetorik ausgetragen?

Im Zusammenhang mit der eingehenden Diskussion über Berichterstattung in den Medien zu Familienfragen gab Dr. Edith Marktl zu bedenken, dass Journalisten oft nicht differenziert darstellen wollen, weil das nicht gelesen werde. Oftmals steckt dazu bei Journalisten ein eigenes Programm dahinter. Sie unterstrich diese Aussagen mit Berichten über eigene Erfahrungen.

In der Arbeitskreisdiskussion gab es Übereinstimmung, dass Medienberichte in vielen Fällen mehr den Ansprüchen der Zielgruppe eines Mediums gerecht werden und weniger den jeweiligen Fakten. Dr. Marschütz weist darauf hin, dass es speziell in Diskussionssendungen des ORF nicht auf Differenzierung sondern auf Differenzen ankommt. Die Positionen der Diskutanten knallen aufeinander, ohne dass die dazugehörigen Hintergründe sichtbar gemacht würden.

An vielen Beispielen und persönlichen Schilderungen in der Arbeitskreisdiskussion wurde auch klar, dass es schwierig ist, Ergebnisse und Fakten aus der Familienforschung in den Medien zu plazieren. Als einen wesentlichen Grund dafür sahen die Arbeitskreisteilnehmerinnen und -teilnehmer die Tatsache, dass Ergebnisse aus der Familienforschung oft zuwenig plakativ und zu diffizil sind um als Spitzenmeldung dienen zu können. Die Gesellschaft verlangt einfache Richtlinien, die die Familienforschung nicht bieten kann.

Mag. Schipfer sah als einen Grund für die Tatsache, dass Ergebnisse aus Technik, Naturwissenschaft, Medizin eher berichtet werden, darin, dass bei Ergebnissen in diesen Disziplinen der materielle und ökonomische

mische Nutzen viel stärker quantifizierbar ist als bei Ergebnissen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften.

In diesem Zusammenhang schlägt Günter Danhel die Einführung eines ökonomischen Paradigmas in die Erklärung von familialen und sozialwissenschaftlichen Sachverhalten an.

Breiten Raum in den Gesprächen im Arbeitskreis nahm weiters auch die Vorstellung der Leserbefragung vom März 1997 des vom Österreichischen Institut für Familienforschung publizierten Informationsdienstes *beziehungsweise* ein.

Familienrhetorik

Ein Reader für den Arbeitskreis des 7. Interdisziplinären Symposiums „Familienforschung“

IRENE M. KERNTHALER

Es geht um eine Diskussion der verschiedenen Aspekte und Ebenen, wie in der Öffentlichkeit über Familie geredet wird.

Eine Ebene ist die persönliche: Jeder ist Spezialist für Familie, allerdings nur für seine eigene. Jeder Mensch hat persönliche Erfahrungen mit Familie. Daher kann auch jeder bei diesem Thema mitreden. Eine sachliche Diskussion auf einer repräsentativen Ebene ist daher oft sehr schwer, da persönliche Erfahrungen nicht miteinander verglichen werden können.

Eine zweite Ebene sind die zahlreichen Mythen, die durch Medien und Diskussionen wandern. Hier seien nur einige Familienmythen exemplarisch aufgezählt:

- *„Immer weniger Menschen heiraten.“*
- *„Immer weniger Familien haben Kinder.“*
- *„Früher lebten alle Menschen in glücklichen Drei-Generationen-Familien.“*

Ein beliebter Familienmythos lebt in der Vorstellung, dass im vorindustriellen Europa und in den Vereinigten Staaten drei Generationen im selben Haushalt zusammengelebt hätten und dass durch die Industrialisierung diese Tradition zerbrochen sei. Die historische Familienforschung hat jedoch gezeigt, dass es nie eine Periode gab, in der das Zusammenleben von drei Generationen im selben Haushalt vorherrschend gewesen wäre.

- *„Die Familie ist heute zerbrechlicher als in der Vergangenheit.“*

In Wirklichkeit war es eine der großen Errungenschaften des 20. Jahrhunderts, dass die Chancen, einen größeren Zeitraum in einem stabilen Familienrahmen zu verbringen, beträchtlich gestiegen sind. Der heute als selbstverständlich geltende Lebenszyklus einer Frau – zu heiraten, mit ihrem Ehemann gemeinsam Kinder zu erziehen und mit ihm den Auszug der Kinder aus dem Haushalt zu erleben („Leeres-Nest-Phase“) – betraf im 19. Jahrhundert nur 40% der amerikanischen Frauen. Die hohen Scheidungsraten werden häufig als ein Anzeichen für die Auflösung der Familie angesehen. Die Wertschätzung des Familienlebens ist aber heute ungebrochen, wie die hohe Zahl der Geschiedenen zeigt, die neuerlich eine Ehe anstreben. Die wirklichen Probleme der heutigen Familien sind nicht Probleme des Zusammenbruchs sondern eher Probleme der Anpassung an neue Werte.

Eine dritte Ebene ist die Rezeption der Sozialberichterstattung in den Medien. Es geht nun um die Frage, welche Themen von den Medien aufgenommen werden und was dann mit diesen Themen passiert. Arbeiten österreichische Medien kontinuierlich an der Darstellung bestimmter Forschungsergebnisse oder sind sie nur exemplarisch an Einzelfällen interessiert?

Eine vierte Ebene ist eine politisch-ideologische. Die Blickwinkel, von denen aus Familienthemen bearbeitet werden, sind immer auch weltanschaulich geprägt. Prof. Kurt Lüscher sagt, dass man nicht ideologisch über Familie reden kann, aber man kann sich dessen bewusst sein. In diesem Zusammenhang kann auch eine Einordnung der österreichischen Diskussion im europäischen Kontext nach einer Kategorisierung von Franz-Xaver Kaufmann diskutiert werden.

Eine fünfte Ebene sind die Informationsbedürfnisse sowohl der Fachleute als auch der einzelnen Menschen. Eine 1997 durchgeführte Leserbefragung des Informationsdienstes „beziehungsweise“ ergibt sehr interessante Informationen über die Bedürfnisse von Journalisten, Politikern aller Ebenen, Fachleuten (z. B. Familienberater und Therapeuten) und Wissenschaftlern.

Es gibt zahlreiche Familienmythen:

Mythos Familie: Nicht Zerfall sondern Anpassung

Familien zwischen alten Idealen und neuen sozialen Anforderungen

In Zeiten beschleunigten Wandels sind Mythen weit verbreitet, die familiäre Probleme der Gegenwart übertreiben und die Familienstrukturen der Vergangenheit idealisieren. Erst eine historische Betrachtung von Familienverhältnissen gibt einen Überblick, was an den heutigen Tendenzen neu und einzigartig ist.

Ein beliebter Familienmythos lebt in der Vorstellung, dass im vorindustriellen Europa und in den Vereinigten Staaten drei Generationen im selben Haushalt zusammengelebt hätten, und dass durch die Industrialisierung diese Tradition zerbrochen sei. Die historische Familienforschung hat jedoch gezeigt, dass es nie eine Periode gab, in der das Zusammenleben von drei Generationen im selben Haushalt vorherrschend gewesen wäre. Aufgrund der früheren Sterblichkeit lebten Großeltern in den seltensten Fällen länger mit ihren Enkelkindern unter einem Dach. Haushalte und Familien umfassten normalerweise nur Eltern und Kinder und viele nicht-verwandte Mitbewohner wie Lehrlinge, Dienstboten und Kost- und Schlafgänger. „Im Unterschied zum gegenwärtigen Ideal der Familie als Ort des Rückzugs und der Privatheit waren die Haushalte der Vergangenheit Zentren einer großen Vielfalt von Funktionen und Aktivitäten, z. B. Ausbildung, Betreuung und wirtschaftliche Produktion, die über die Grenzen der privaten Familie weit hinausgingen“, beschreibt Tamara Hareven den Funktionswandel. An die Stelle der Haushalte mit Kost- und Schlafgängern ist eine ständig wachsende Zahl der Einpersonenhaushalte getreten. Es handelt sich dabei allerdings nicht um die „swingenden“ Singles, sondern um eine wachsende Zahl alleinlebender alter Frauen.

In den letzten 200 Jahren ist also weniger die „vorindustrielle Großfamilie“ verloren gegangen als vielmehr die Fähigkeit von Familien, sich auszudehnen und Fremden eine Ersatzfamilie zu bieten, um sich ökonomischen und sozialen Veränderungen anzupassen.

➤ *„Fleißige Verwandte“*

Auch die Vorstellung, dass die Industrialisierung die traditionellen Verwandtschaftsbeziehungen zerbrochen hat, kann als Mythos bezeichnet werden. Bereits vor der Industrialisierung existierten Verwandtschaftsnetze über die Haushalte hinaus, deren Bedeutung gerade für Industriearbeiter noch zunahm. Verwandtschaft war eine der wichtigsten Quellen sozialer Unterstützung in Krisenzeiten. Heute nimmt die Bedeutung von verwandtschaftlichen Banden ab, weil die Zahl der Verwandten in derselben Generation zurückgeht.

➤ *„Häusliches Glück“*

Die vorindustrielle Familie erfüllte eine Vielzahl von öffentlichen Aufgaben und stand in einer engen Wechselbeziehung mit der Gesellschaft. Durch die Industrialisierung spezialisierte sich die Familie zunehmend auf die Erziehung der Kinder und die Organisation eines konsumorientierten Lebensstils. Kinder galten nicht mehr als eigenverantwortliche, arbeitende Familienmitglieder, sondern wurden zu unschuldigen, hilflosen Wesen. Auch die Rollen der Geschlechter änderten sich. Die Mutter wurde zur Hausfrau und der Vater zum Haupternährer.

➤ *„Stabile Familien“*

Als ein weiterer Mythos stellt sich die These heraus, dass „die Familie heute zerbrechlicher ist als in der Vergangenheit“. Hareven: „In Wirklichkeit war es eine der großen Errungenschaften des 20. Jahrhunderts, dass die Chancen, einen größeren Zeitraum in einem stabilen Familienrahmen zu verbringen, beträchtlich gestiegen sind. Der heute als selbstverständlich geltende Lebenszyklus einer Frau – zu heiraten, mit ihrem Ehemann gemeinsam Kinder zu erziehen und mit ihm den Auszug der Kinder aus dem Haushalt zu erleben („Leeres Nest-Phase“) – betraf im 19. Jahrhundert nur 40% der amerikanischen Frauen. Die hohen Scheidungsraten werden häufig als ein Anzeichen für die Auflösung der Familie angesehen. Die Wertschätzung des Familienlebens ist aber heute ungebrochen, wie die hohe Zahl der Geschiedenen zeigt, die

neuerlich eine Ehe anstreben. Die wirklichen Probleme der heutigen Familien sind nicht Probleme des Zusammenbruchs, sondern eher Probleme der Anpassung an neue Werte. Hareven: „Nostalgische Sehnsüchte nach einer verlorenen Welt der traditionellen Familie, die es in Wirklichkeit nie gegeben hat, haben das Verständnis für den gegenwärtigen Strukturwandel der Familien erschwert.“ Das Ideal der Familie als ein Ort der privaten und emotionalen Zuflucht hat in der Vergangenheit nicht existiert, denn in der Familie wurden ihre Mitglieder auf gesellschaftliche Funktionen vorbereitet. Das Erlernen des Umgangs mit den Institutionen der Erziehung, der Arbeitswelt oder des Staates könnte aber auch für moderne Familien eine lohnende Aufgabe sein.

Informationen:

Univ.-Prof. Dr. Tamara K. Hareven, University of Delaware, College of Human Resources, 101 Allison Hall, 9716 – 330 Newark, Delaware

Literatur: Hareven, T. K. & Mitterauer, M. (1996): Entwicklungstendenzen der Familie. Wien: Picus

Wir können nicht, nicht ideologisch, nicht nicht moralisch über Familie reden, aber wir können uns dessen bewusst sein. (Lüscher)

Familienrhetorik ist automatisch einem Programm verpflichtet.

Wodurch aber entsteht das Bedürfnis nach einem rhetorischen Familienideal? Die Strukturen von Beziehungen haben eine besondere Bedeutung für die Gesellschaft – das reicht von der Organisation des Alltags bis hin zu Erbschaftsregelungen. So entsteht das Bestreben, bestimmte Familienformen als richtig und andere als falsch oder mangelhaft zu bezeichnen. Weiters erschwert die Vielfalt familiärer Aufgaben ihre soziale Kontrolle. Dadurch wächst aber die Versuchung, bestimmte Familienformen politisch zu instrumentalisieren. Außerdem wird in der Familienrhetorik gerne moralisiert, weil sie individuelle und gesellschaftliche Moralvorstellungen verknüpft.

„Familie“ und Ideologie

Prof. Lüscher (Konstanz) auf der Suche nach einer neuen Familienrhetorik: „Wir können nicht nicht moralisch über Familie reden – aber wir können uns dessen bewusst sein!“

Wenn heutzutage über Familie gesprochen wird, dann meistens ideologisch. Vereinfacht gesagt, gibt es zwei polare Standpunkte. Die Familie als Ideal, das gleichsam naturgegeben und deshalb in sich richtig sei: Mutter, Vater, Kind und Verwandtschaft; die Form wird als Norm genommen. Dieser Gedanke wurzelt tief in der katholischen Soziallehre. Der Rekurs auf „Natur“ dient dazu, alternative Sichtweisen abzuwerten. Dem entgegengesetzt steht die Auffassung, dass man prinzipiell nicht von festen Formen sprechen könne: Familie sei jede Form, in der Menschen unterschiedlicher Generationen füreinander sorgen. Welche Form das sei, wäre gesellschaftlich bedingt.

Beide Positionen nehmen für sich in Anspruch, „richtig“ zu sein; sie schließen daher die jeweils andere aus. Das ist der Kern einer unter dem Titel „Familienrhetorik im ‚Internationalen Jahr der Familie‘“ erschienenen Analyse des deutschen Familienforschers Prof. Kurt Lüscher (Universität Konstanz).

Um Aufgaben geht es, nicht um Formen!

Der Wissenschaftler schlägt nun in Ergänzung zu den genannten zwei Modellen vor, Familie stattdessen von einem interpretierenden und pragmatistischen Standpunkt aus zu analysieren. Das bedeutet, sich auf das zu beschränken, was auch den divergierendsten Modellen von Familie gemeinsam ist: die durch Familie zu leistenden Aufgaben.

„Anthropologisch“, so Lüscher, „lassen diese Aufgaben sich beschreiben als die Gestaltung verlässlicher sozialer Beziehungen und Lebensräume, um den Nachwuchs zu pflegen und zu erziehen und so die Abfolge der Generationen zu sichern“.

Nimmt man diese Aufgaben zum Ansatzpunkt von Diskussion, kommt man zu einer Vielzahl von möglichen Formen, in denen sie erfüllt werden können. „Den Bezugspunkt bildet nicht die Vorstellung einer Institution von bestimmter Form, sondern die Erfahrung notwendigerweise zu lösender Aufgaben“, schreibt Lüscher.

Auch wenn diese Aufgaben ihren biologischen Grund haben, können und müssen sie dennoch interpretiert werden. Man kommt dadurch zu einer Vielfalt von Lösungsmöglichkeiten und daher auch von Familienformen – je nach Umwelt und historischem Zeitpunkt. Das heißt, so Lüscher, dass in der menschlichen Natur, und zwar in der Fähigkeit des Menschen zur Kultur, das Potenzial zu einer Vielfalt von Lösungsmöglichkeiten angelegt ist. Die Spielräume der Gestaltung seien zwar nicht beliebig, sie stünden aber auch nicht von vornherein und für alle Zeiten fest. Zur biologischen Ausstattung kämen die Bedingungen der Umwelt.

Auch „Natur“ ist nur ein Konstrukt

Wesentlich sei nun, so argumentiert Lüscher, dass auch jene, die von einer „naturegegebenen“ Familienform sprechen und die daraus Empfehlungen oder sogar Ge- und Verbote, etwa hinsichtlich Empfängnisverhütung ableiten, „Natur“ nur als Konstrukt verwenden können. „Es gibt kein Wissen über Natur außerhalb von Kultur!“ Das Wissen über die Wechselwirkungen von Natur, Kultur und Person hat sich im Lauf der Geschichte ununterbrochen gewandelt und entwickelt – Beispiel: Das Verständnis der „natürlichen“ Geschlechtsunterschiede.

Potenziell also, so meint Lüscher, sei die Gestaltung familialer Lebensweisen vielfältig. Praktisch allerdings werde diese Vielfalt nicht nur durch das Ausmaß der Kenntnis bzw. Unkenntnis solcher Zusammenhänge eingengt, sondern auch durch zahlreiche politische Interessen: „Diese instrumentalisieren die Geschlechterbeziehungen sowie die Familie und bedienen sich dabei gerne familienrhetorischer Argumente. Diese Zusammenhänge zu entlarven ist das Anliegen der Ideologiekritik.“

Es geht nicht ohne Moral – aber man muss davon wissen

Während es den beiden polaren Erklärungsmodellen von Familie immanent sei, dass sie „nicht nicht moralisch über Familie reden können“, wie Kurt Lüscher meint, gelte das zwar prinzipiell auch für die von ihm vorgeschlagene dritte Möglichkeit des „interpretierenden Menschen“. „Tun und Denken in der Familie und über Familie ist immer auf Überzeugungen angewiesen, also auf ein Wissen, das über das empirisch Erfahrbare und Fassbare hinausweist. Allerdings wissen wir um unsere Befähigung zum Interpretieren, so dass wir sagen können: Wir können nicht nicht moralisch über Familie reden – doch wir können uns dessen bewusst sein!“

Eine derartige Familienrhetorik (Familienrhetorik: jede öffentliche Äußerung über Familie) relativiert dogmatische Ansprüche, indem sie sie in den Diskurs einbezieht. Lüscher kommt auf diese Weise zu einer Familienrhetorik, die er „pragmatistisch“ nennt.

Informationen:

Univ.-Prof. Dr. Kurt Lüscher, Universität Konstanz, D-78434 Konstanz

Studie: Keil, Siegfried & Langer, Ingrid (1995): „Familie morgen? Ertrag und Perspektiven des Internationalen Jahres der Familie 1994“. Marburg: Schüren.

Familie zwischen Sprache und Forschung

Wie wird über Familie gesprochen?

Es gibt zwei Möglichkeiten über Familie zu reden. Entweder man verfolgt einen bestimmten Familienbegriff und schreckt auch vor Idealisierung nicht zurück. So wird eine bestimmte Familienform als „natürliche“ Norm dargestellt und alle anderen werden als Abweichung verstanden. Oder aber es wird die Möglichkeit verbindlicher Familienmodelle völlig verneint. Vertreter dieser Position verstehen Familie z. B. als Umsetzung klassenspezifischer Interessen. Zwischen diesen beiden Polen spielt sich die Familienrhetorik ab. Kurt Lüscher beschreibt sie folgendermaßen:

„Familienrhetorik dient entweder dazu, letztlich Gewissheit darüber auszudrücken, was Familie schon immer war und dementsprechend in Gegenwart und Zukunft sein soll. Oder aber es handelt sich um ein Reden, das diese Prämisse anzweifelt und grundsätzlich behauptet, es sei unsicher und folglich offen, was Familie heißen kann und soll.“

Wodurch aber entsteht das Bedürfnis nach einem rhetorischen Familienideal? Die Strukturen von Beziehungen haben eine besondere Bedeutung für die Gesellschaft – das reicht von der Organisation des Alltags bis hin zu Erbschaftsregelungen. So entsteht das Bestreben, bestimmte Familienformen als richtig und andere als falsch oder mangelhaft zu bezeichnen. Weiters erschwert die Vielfalt familiärer Aufgaben ihre soziale Kontrolle. Dadurch wächst aber die Versuchung, bestimmte Familienformen politisch zu instrumentalisieren. Außerdem wird in der Familienrhetorik gerne moralisiert, weil sie individuelle und gesellschaftliche Moralvorstellungen verknüpft.

Familienrhetorik ist einem Programm verpflichtet. Tatsächliches Familienleben hängt aber von den jeweiligen Lebensumständen ab. Die alltäglichen Anforderungen an ein Familienleben beinhalten automatisch eine Vielfalt an Lösungsmöglichkeiten. Diese Vielfalt, Kurt Lüscher spricht von Pluralisierung, ergibt sich aus folgenden Überlegungen:

- 1.) Die Menschen können über das eigene Verhalten nachdenken. Unterschiedliche Menschen kommen daher zu unterschiedlichen Ergebnissen.
- 2.) Die Zufälligkeiten der persönlichen und der gesellschaftlichen Entwicklung erfordern ständig eine neue Interpretation der Funktion der Familie.
- 3.) Die jüngste Möglichkeit zur Vielfalt liegt in der Tatsache, dass in den letzten 30 Jahren das Ideal der Ehe und der Kernfamilie zunehmend abbröckelt. Familie zu leben wird an sich zu einer Leistung.

Lüscher charakterisiert den Menschen als deutendes, interpretierendes Wesen. Er schreibt den Menschen die Fähigkeit zu, einerseits bei der Gestaltung ihres Lebens unterschiedliche Lösungen zu entwickeln und sich andererseits dabei auch selber zu beobachten, also ein Selbst-Bewusstsein zu entwickeln. Er geht davon aus, dass das Bewusstsein des Menschen und damit auch sein Handeln perspektivisch ist. Jeder Mensch bezieht Position von seinem Standpunkt und seinem sozialen Zusammenhang aus. Lüscher: „Perspektiven sind identitätsbezogene, identitätsstiftende Theorien.“ Bei einer Untersuchung über die Reorganisation von älteren Familien nach Scheidung fand der Forscher eine Bestätigung dieser Ansicht. Es stellte sich nämlich heraus, dass die Beurteilung von Ressourcen oder Partnerschaften als gut oder schlecht von den Einstellungen abhing. Die Einschätzung einer neuen Partnerschaft oder finanzieller Mittel hing vom jeweiligen Familienbild ab. Daraus folgt für Lüscher die Forderung an die Sozialwissenschaften, diese unterschiedlichen Perspektiven in der Forschung zu berücksichtigen. „Die Tatsache der gleichzeitigen Realität von polarisierender Familienrhetorik und „pluralisierender“ Familienforschung relativiert die Wahrheitsansprüche beider Disziplinen.“ Während Familienrhetorik vereinfachende und polarisierende Verkürzungen verwendet, untersucht Familienforschung die Vielfalt der familiären Lebensformen und Verhaltensweisen.

Informationen:

Univ.-Prof. Dr. Kurt Lüscher, Universität Konstanz, SOWI-Fak., FG Soziologie, Universitätsstrasse 10, D-78434 Konstanz

In: Vaskovics, Laszlo A. (Hrsg.) (1997): Familienleitbilder und Familienrealitäten. Opladen: Leske + Budrich. S. 50-67.

ES KOMMT ALSO AUF DIE PERSPEKTIVE AN, AUS DER ICH MICH DEM THEMA FAMILIE UND FAMILIENPOLITIK NÄHERE:

Eine Übersicht nach Franz Xaver Kaufmann:

- Die familieninstitutionelle Argumentation: die Familie hat als Institution einen eigenen Wert, prägendes Leitbild ist die Kernfamilie.
- Die bevölkerungspolitische Argumentation: Familie sichert den Nachwuchs, aus diesem Blickwinkel wird oft eine pronatalistische Politik betrieben.
- Die wirtschaftspolitische Argumentation: hier stehen die wirtschaftlichen Leistungen der Familie bei Erziehung, Haushaltsarbeit, Pflege von Familienangehörigen etc. im Vordergrund.
- Die gesellschaftspolitische Argumentation: sie reicht über die wirtschaftspolitische Argumentation hinaus, indem sie den Beitrag familialer Leistungen für alle Gesellschaftsbereiche betont. Aus dieser Perspektive hat F. X. Kaufmann im letzten deutschen Familienbericht den Begriff der „strukturellen Rücksichtslosigkeit“ geprägt.
- Die sozialpolitische Argumentation: hier stehen die finanziellen Nachteile, die durch die Kosten von Kindern und den zumindest teilweisen Verzicht auf Erwerbstätigkeit entstehen, im Vordergrund. Vertreter dieser Argumentation fordern den Ausgleich dieser Nachteile.
- Die frauenpolitische Argumentation: unter diesem Blickwinkel wird einerseits dargestellt, dass die finanziellen Nachteile einseitig die Frauen treffen und andererseits eine Gleichstellung von Mann und Frau bei der Arbeit in der Familie und im Beruf gefordert.
- Die kinderpolitische Argumentation: sie stellt das Wohl des Kindes in den Mittelpunkt der Überlegungen.

Wie kann man nationale Familienpolitiken vergleichen?

In einer Analyse europäischer Familienpolitiken gibt der Soziologe Kaufmann einen Überblick über die unterschiedlichen Blickwinkel. Wie über Familie in einer Gesellschaft gesprochen wird, hängt von der jeweiligen Perspektive ab:

- Die familieninstitutionelle Argumentation: die Familie hat als Institution einen eigenen Wert, prägendes Leitbild ist die Kernfamilie.
- Die bevölkerungspolitische Argumentation: Familie sichert den Nachwuchs, aus diesem Blickwinkel wird oft eine pronatalistische Politik betrieben.
- Die wirtschaftspolitische Argumentation: hier stehen die wirtschaftlichen Leistungen der Familie bei Erziehung, Haushaltsarbeit, Pflege von Familienangehörigen etc. im Vordergrund.
- Die gesellschaftspolitische Argumentation: sie reicht über die wirtschaftspolitische Argumentation hinaus, indem sie den Beitrag familialer Leistungen für alle Gesellschaftsbereiche betont. Aus dieser Perspektive hat F. X. Kaufmann im letzten deutschen Familienbericht den Begriff der „strukturellen Rücksichtslosigkeit“ geprägt.
- Die sozialpolitische Argumentation: hier stehen die finanziellen Nachteile, die durch die Kosten von Kindern und den zumindest teilweisen Verzicht auf Erwerbstätigkeit entstehen, im Vordergrund. Vertreter dieser Argumentation fordern den Ausgleich dieser Nachteile.
- Die frauenpolitische Argumentation: unter diesem Blickwinkel wird einerseits dargestellt, dass die finanziellen Nachteile einseitig die Frauen treffen und andererseits eine Gleichstellung von Mann und Frau bei der Arbeit in der Familie und im Beruf gefordert.
- Die kinderpolitische Argumentation: sie stellt das Wohl des Kindes in den Mittelpunkt der Überlegungen.

Was für Instrumente stehen dem Staat prinzipiell für die Familienpolitik zur Verfügung? Kaufmann unterscheidet auch bei dieser Frage vierfach. Seiner Ansicht nach hat der Staat Einfluss auf:

- ... den rechtlichen Status der Familienmitglieder: z. B. durch Gestaltung des Eherechts, des Kindschaftsrechts etc.
- ... die ökonomische Situation der Familienhaushalte, z. B. beim Steuerrecht.
- ... die ökologischen Bedingungen des Familienlebens, z. B. durch die Raumplanung oder auch das Angebot an Kinderbetreuungseinrichtungen.
- ... die Förderung oder Wiederherstellung von Kompetenzen der Familienangehörigen, z. B. durch Bildungsmaßnahmen.

Jede familienpolitische Diskussion beruht auf einem der drei grundlegend verschiedenen gesellschaftspolitischen Standpunkte:

- Die wohlfahrtsstaatliche Position: der Staat trägt prinzipiell Verantwortung für familiäre Belange.
- Die Position möglichst weitgehender Staatsbegrenzung: Familie ist ausschließlich Privatsache, in die sich der Staat nicht einzumischen hat.
- Die Position einer selektiven Staatsverantwortung: der Staat soll nur bei sozial schwachen oder problembelasteten Familien eingreifen.

Diese drei grundlegend unterschiedlichen Positionen sind für das jeweilige europäische Land prägend. Kaufmann unterscheidet daher zwischen expliziten und impliziten staatlichen Familienpolitiken. Explizite Familienpolitiken beziehen sich ausdrücklich auf die Interessen von Familien und verfügen auch über familienpolitisch aktive Einrichtungen. Von impliziter Familienpolitik spricht Kaufmann, wenn politische Maßnahmen zwar familienpolitische Auswirkungen haben, aber nicht familienpolitisch – sondern z. B. frauenpolitisch – begründet sind.

Familienpolitik ist in Europa Aufgabe nationaler und regionaler Politik. Pionierland für eine explizite Familienpolitik ist Frankreich. Dort entstand bereits vor 100 Jahren eine „Alliance nationale“, die eine pronatalistische Familienpolitik verfolgte. Nach Irland weist Frankreich heute die zweithöchste Geburtenhäufigkeit innerhalb der EU auf. Auch Belgien und Luxemburg haben ebenfalls eine zentralstaatlich ausgebaute Familienpolitik.

In Skandinavien ist die Familienpolitik Bestandteil der Sozialpolitik und dadurch sehr an Gleichheitsgesichtspunkten orientiert. In den deutschsprachigen Ländern kommt den Familien eine hohe Bedeutung zu. In Deutschland ist der Familienschutz in der Verfassung festgeschrieben. Gleichzeitig konnte nie ein „konsequenter, politischer Wille“ zu einer nachhaltigen Familienpolitik entwickelt werden. In angelsächsischen Ländern wird der Gedanke einer Familienpolitik explizit abgelehnt. Besonders benachteiligten Bevölkerungsgruppen soll allerdings ein Existenzminimum garantiert werden. In den südeuropäischen Ländern führen erst die jüngsten gesellschaftlichen Veränderungen zur Entwicklung von Familienpolitiken.

Statistiken und deren Aussagefähigkeit

Man muss sich nach der Perspektive auch auf den Inhalt, worüber man redet, einigen. Wie beschreibt die Wissenschaft die Realität?

- *Welche Definition von Familie liegt der amtlichen Statistik zugrunde?*
- *Von welchen Daten gehen wir aus und was können diese leisten?*
- *Reden wir von Querschnittsdaten oder Längsschnittdaten?*

Wie über Familie geredet wird, bleibt nicht ohne Auswirkung auf Konzept und Praxis der Familienpolitik. Auch für Menschen, die sich für die Lebensform Familie entscheiden, ist Familienrhetorik ein wichtiger Faktor. Eine Fülle von Daten und daran anknüpfende Meinungen werden in der öffentlichen Diskussion

publiziert. Welches Abbild der Realität ist richtig? Welcher Meinung soll und kann man vertrauen? Im Folgenden wird beispielhaft auf einige in der Diskussion häufig verwendete Statistiken eingegangen und deren Aussagefähigkeit erläutert.

Welche Definition von Familie liegt der amtlichen Statistik zugrunde?

Was gezählt, gemessen, gewogen etc. werden soll, muss erst einmal genau bezeichnet werden. Dies geschieht meist in Form einer Definition. Daraus ergibt sich meist zwangsläufig eine Reduktion der gesamten Thematik auf die für wichtig erachteten Teile. Die Ergebnisse gelten demnach auch nur unter den definierten Bedingungen.

Den Statistiken des Österreichischen Statistischen Zentralamtes (ÖSTAT) liegt üblicherweise folgende Definition von Familie zugrunde:

„Eine Familie bilden Ehepaare oder Lebensgemeinschaften mit oder ohne Kinder bzw. Elternteile mit Kindern. Kinder sind dabei alle mit ihren Eltern im selben Haushalt lebenden leiblichen, Stief- und Adoptivkinder, die selbst noch nicht verheiratet sind bzw. selbst noch keine Kinder haben, ohne Rücksicht auf Alter und Berufstätigkeit. Eine Familie bilden auch Großeltern mit ihren Enkelkindern, wenn die Elterngeneration nicht im selben Haushalt wohnt.“

Diese Definition setzt beim gemeinsamen Haushalt an und berücksichtigt weder das Alltagsleben von Familien, noch Netzwerke oder Familienverläufe. So wird zum Beispiel im Laufe der Jahre aus einer Mehrkindfamilie eine Nullkindfamilie, wenn die Kinder aus dem gemeinsamen Haushalt ausgezogen sind oder selber Kinder haben. Werden also in der Statistik Familien mit null Kindern ausgewiesen, kann es sich um Familien handeln, die noch keine Kinder haben (wollen) oder bei denen keine Kinder mehr im Haushalt wohnen. So kann aus einer Zunahme von Nullkinderfamilien nicht automatisch geschlossen werden, dass kinderlose Paare zunehmen. Diese Statistik ist gewissermaßen eine Haushaltsstatistik und kann nur beschränkt Aussagen über die Familien geben.

Querschnittsdaten und Längsschnittdaten

Querschnittsdaten sind aus einer zeitpunktbezogenen Betrachtung gewonnen. Zu einem bestimmten Zeitpunkt wird z. B. erhoben, wieviele Menschen in einem Land ledig, verheiratet, verwitwet und geschieden sind. Die Volkszählung liefert beispielsweise solche Daten, wobei sich bezogen auf die gesamte Wohnbevölkerung 1991 das folgende Bild ergab: 42% waren ledig, 45% verheiratet, 8% verwitwet und 5% geschieden. Etwa 115 Jahre (etwa 1880) früher waren 64% ledig, 30% verheiratet, 6% verwitwet und 0,1% gerichtlich getrennt.

Längsschnittdaten sind aus einer verlaufsbezogenen Betrachtung gewonnen. Das bedeutet, es werden die individuellen Lebens- bzw. Familienverläufe über einen Zeitraum hindurch erfasst. So werden z. B. individuelle Geburtenverläufe, Paarbeziehungen im Laufe der Zeit etc. dokumentiert.

Eine Vermengung beider Betrachtungsweisen kann zu Missverständnissen und zur Verwirrung führen. Im Folgenden werden anhand einiger Beispiele aus der öffentlichen Diskussion die Problematik gezeigt werden:

„Immer weniger Familien haben Kinder“

Der Mikrozensus 1995 des ÖSTAT, eine Querschnittsbetrachtung, weist 3 131 300 Haushalte und 2 242 000 Familien aus. Davon leben zumindest 1 457 000 mit einem Kind. Bezogen auf die Anzahl der Haushalte stellen Familien mit Kindern eine Minderheit dar. Daraus zu folgern, dass nur eine Minderheit der Familien Kinder hätte, ist nicht zulässig, denn – wie Längsschnittdaten zeigen – hat die Mehrheit der Menschen zumindest ein Kind. Eine zutreffende Erklärung liegt eher darin, dass die Familienphase im engeren Sinn kürzer und die „Vor- und Nachkinderphase“ der Eltern bedeutend länger geworden ist. Dadurch entstehen rein statistisch mehr Nullkindfamilien. Insbesondere drei Gründe sind ausschlaggebend für diese Entwicklung:

- die Zahl der Mehrkindfamilien (jedenfalls ab 4 Kindern) ist stark zurückgegangen
- Kinder werden eher in der ersten Phase der Ehe bzw. Partnerschaft geboren und
- die Lebenserwartung der Eltern ist erheblich angestiegen.

„Kaum jemand heiratet noch“

Die Zahl der Partnerschaften „ohne Trauschein“ nimmt zu. Auf der Grundlage von Längsschnittbetrachtungen wird geschätzt, dass etwa bis zu 80% aller gegenwärtig heiratenden Paare vorher zumindest einige Monate zusammengelebt haben. Aus dieser Tatsache wird die Schlussfolgerung gezogen, dass 80% der Paare nicht mehr heiraten. Dies entspricht aber nicht den Tatsachen. In einer Querschnittsbetrachtung zeigt sich, dass im deutschsprachigen Europa etwa 5 bis 10% aller Paare in Partnerschaften „ohne Trauschein“ leben. (Als bewusste Entscheidung gegen die Ehe tun dies 10% davon, also etwa 0,5 bis 1% aller Paare.)

Eine wahrscheinliche Erklärung dafür ist die folgende: Auf einem bestimmten Niveau stellt sich in etwa ein „Fließgleichgewicht“ ein, da die Mehrheit dieser Paare letztlich heiraten, ein geringerer Teil sich trennt, ohne (sofort) wieder eine solche Verbindung einzugehen und ein geringerer Teil unverheiratet weiter zusammenlebt. Die jüngsten Ergebnisse aus dem Family Fertility Survey (FFS) verdeutlichen diese Zusammenhänge: Die erste Grafik zeigt die Querschnittsbetrachtung: So verteilen sich die verschiedenen Lebensformen auf die Altersgruppen zum Zeitpunkt der Befragung (Dezember 1995 bis März 1996). Die zweite Grafik gibt eine Übersicht in allen Altersgruppen über die Entwicklung all jener ersten Lebensgemeinschaften, die zu Beginn nicht-ehelich waren. Obwohl heute die Mehrzahl der Frauen und Männer mit einer nicht-ehelichen Lebensgemeinschaft beginnt, geht diese im Regelfall (bei 73 bis 90% der über 30jährigen Frauen) jedoch später in eine eheliche über.

Beispiel „Singles“

ÖSTAT: Starker Anstieg der Ein- und Zweipersonenhaushalte

- *Das führt dazu, dass geschrieben wird, es gäbe immer mehr Singles = einer jener Mythen*
- *Bereits einmal im „beziehungsweise“ getitelt „Immer mehr Singles?“ – war offensichtlich nicht stark genug*
- *Bzw.: 4,3% der Österreicher sind Singles – APA hat Text weitgehend übernommen – Resonanz war sehr gut*
- *Aber: es hat sich am allgemeinen Schreibverhalten, dass es immer mehr Singles gibt, nicht geändert – „Bereits eine Million Österreicher leben als Singles“*
- *FAZIT:*
 1. *Sehr präzise Recherche*
 2. *Treffsichere Formulierung*
 3. *Ausnutzung der Medienmechanismen*
 4. *Geduld, Geduld, Geduld*

Immer mehr „Singles“?

Zahl der Einpersonenhaushalte steigt weiter / Schon fast 1 Million

In Österreich gibt es immer mehr „Singles“. Seit den 50er Jahren hat sich die Zahl der Einpersonenhaushalte mehr als verdoppelt. Nach der letzten Volkszählung gibt es derzeit fast 900 000 Single-Haushalte. Zehn Jahre davor waren es mehr als 100 000 weniger gewesen. Der Zuwachs setzt sich aus 70% Männern und 30% Frauen zusammen. Mehr als ein Zehntel der gesamten Wohnbevölkerung Österreichs lebt heute allein. Das bedeutet auch: Fast ein Drittel aller Privathaushalte bestehen aus nur einer Person.

Typischerweise sind Einpersonenhaushalte die Wohnform älterer und alter Menschen: Fast 45% sind 65 oder älter. Allerdings ist auch der Anteil berufstätiger, jüngerer Menschen nicht gering. Wenn auch die „berufslosen Einkommensempfänger“ (darunter überwiegend Pensionisten) fast 530 000 „Singles“ stellen, gibt es doch auch über 365 000 berufstätige Singles. Diese Zahlen publizierte nun das Österreichische Statistische Zentralamt in Wien aus den Daten der letzten Volkszählung 1991.

Besonders stark ist die Zunahme der „Singles“ unter den österreichischen Männern. Ihre Zahl hat seit 1981 um über 33% zugenommen. Bei den Frauen betrug der Zuwachs nur 6,4%. Die relative Verteilung von Männern und Frauen hat sich also drastisch verändert; absolut allerdings leben nach wie vor fast doppelt so viele Frauen wie Männer in Einpersonen-Haushalten. Unterschiede gibt es freilich im Alter. Bis zum Alter von 55 Jahren gibt es annähernd gleich viele einzeln lebende Frauen wie Männer. Dann allerdings differenziert sich das Bild drastisch: Zwischen 55 und 65 Jahren gibt es plötzlich mehr als doppelt so viele Frauen, im Lebensjahrzehnt darauf und über 75 versechsfacht sich der Frauenanteil. Das heißt, weibliche Einzelhaushalte werden zu fast drei Fünftel von Frauen geführt, die 65 Jahre oder älter sind.

Auf der Seite der alleinlebenden Männern hingegen gehört nur jeder Fünfte dieser Altersgruppe an. Mehr als ein Drittel dagegen sind jünger als 35 Jahre. Man kann also annehmen, dass das „Single-Leben“ von Frauen meistens unfreiwillig in den abschließenden Lebensjahren vorkommt, bei Männern hingegen zu einem weit höheren Prozentsatz nur ein vorübergehendes Übergangsstadium darstellt. Immerhin leben mehr als 135 000 Personen im Alter zwischen 25 und 35 Jahren in Einpersonen-Haushalten. Das sind mehr als 10% der gesamten Altersgruppe.

Die wenigsten „Singles“ finden sich unter den jungen Erwachsenen unter 25 Jahren: 65 400 Personen. Das entspricht etwas mehr als 5% der entsprechenden Altersgruppe. Unterschiede gibt es auch entsprechend der „Ursache“ des Alleinlebens. Einpersonen-Haushalte von Männern sind typischerweise Ledigenhaushalte, an zweiter Stelle steht eine Scheidung dahinter, erst an dritter Stelle der Tod des Lebenspartners. Anders bei den Frauen: Hier führt die Verwitwung vor den Ledigenhaushalten. Erst an dritter Stelle folgt die Scheidung. Die alleinlebenden Witwen stellen mit einem Anteil von etwas mehr als einem Drittel den größten Einpersonenhaushaltstyp. Es handelt sich um mehr als 300 000 Frauen, die zu 90% 60 Jahre oder älter sind.

4,3% der Österreicher sind Singles

Was ist überhaupt ein Single? Alleinlebend? Ohne Partner?

4,3% der 20- bis 54jährigen Österreicher leben als „Single“. Dies ist das Ergebnis einer detaillierten Analyse der freiwillig Alleinlebenden, die Mitarbeiter des Österreichischen Instituts für Familienforschung exklusiv für „beziehungweise“ durchführten. In der öffentlichen Diskussion spricht man allerdings von 30% „Singles“, verteilt auf alle Altersgruppen. Der Schlüssel zur Auflösung der teilweise babylonisch anmutenden „Single“-Diskussion liegt in der Feststellung: Single ist nicht gleich Single.

Zum Zeitpunkt der Volkszählung 1991 waren 29,7% der Privathaushalte Einpersonenhaushalte, aber nur 11,5% der gesamten Wohnbevölkerung lebten allein. Die Anzahl der Haushalte darf allerdings nicht mit der Zahl der Menschen verwechselt werden. Die amtliche Statistik (Volkszählung 1991 des ÖSTAT) erfasst mit der Anzahl der Einpersonenhaushalte die Alleinlebenden. Mit 30% sind die 894 000 Einpersonenhaushalte der zweithäufigste Haushaltstyp in Österreich. An erster Stelle stehen nach wie vor Haushalte mit Ehepaaren und Kind(ern) (31%). Die Zahl der Einpersonenhaushalte ist von 1981 bis 1991 um 14,2% gestiegen.

44,3% der Alleinlebenden sind über 65

In Einpersonenhaushalten leben typischerweise Pensionisten. Laut ÖSTAT waren 24,5% aller alleinlebenden Menschen 75 oder älter. Weitere 19,8% waren 1991 zwischen 65 und 75 Jahren. Besonders auffallend an dieser Gruppe ist der hohe Frauenanteil. 57% aller weiblichen Alleinlebenden sind 65 Jahre oder älter. Auf der Seite der alleinlebenden Männer gehören nur 19,5% dieser Altersgruppe an.

Über alle Altersgruppen sind Einpersonenhaushalte von Männern typischerweise Ledigenhaushalte (50,9%), an zweiter Stelle Geschiedenenhaushalte (21,7%) und erst an dritter Stelle Witwerhaushalte (15,2%). Weibliche Einpersonenhaushalte hingegen sind in erster Linie Witwenhaushalte (52,5%) und an zweiter Stelle Ledigenhaushalte (29,2%). Die Haushaltsform allein gibt aber noch nicht ausreichend Information über den Familienstand. Menschen, die in Einpersonenhaushalten leben, können ledig, geschie-

den, verheiratet aber getrennt lebend, verwitwet oder aber freiwillig alleinstehend sein. Andererseits können Alleinstehende durchaus mit anderen Menschen zusammenleben und fallen dann durch den „Rost“ der amtlichen Statistik.

Singles leben alleine, sind ledig und haben keinen Lebenspartner

Wann ist ein Mensch ein Single? Befragt man Meyers Lexikon, so handelt es sich bei einem Single um „jemanden, der aus Überzeugung auf ein Leben zu zweit verzichtet“. Für Walter Bien, Leiter der Abteilung Sozialberichterstattung am deutschen Jugendinstitut, sind 4 Eigenschaften ausschlaggebend für einen Single:

- 1.) Ein Single ist jemand, der alleine im Haushalt lebt (alleinlebend).
- 2.) Ein Single ist jemand, der nicht verheiratet ist (alleinstehend).
- 3.) Ein Single ist jemand, der keinen Lebenspartner hat.
- 4.) Ein Single ist jemand, der keine Familie hat.

Menschen, auf die keine der 4 Eigenschaften zutrifft, sind sichere „Nicht-Singles“. Personen, auf die alle vier Punkte zutreffen, sind „sichere Singles“. Da Befragte oft auch Eltern und Geschwister als Familie bezeichnen, wird im Folgenden als Single gewertet, wer die ersten drei Kriterien erfüllt. Die Verwitwungen wurden nicht berücksichtigt, da es sich dabei nicht um eine willentliche Entscheidung handelt. Durch den Family Fertility Survey (FFS) können erstmals in Österreich alle diese Kriterien abgefragt werden. (Der FFS ist eine repräsentative Befragung von 6120 Österreichern und wurde zwischen Dezember 1995 und März 1996 durchgeführt. Es wurden Lebensverläufe von der Geburt bis zum Alter von 54 Jahren abgefragt.)

1% sind sichere Singles

Laut FFS leben 8,9% aller 20- bis 54jährigen in Einpersonenhaushalten. 7,9% leben allein und sind ledig oder geschieden. Echte Singles, die alleine leben, ledig oder geschieden sind und auch keinen Partner nennen, sind 4,3% der Österreicher zwischen 20 und 54 Jahren. 3,2% sind ledig und 1,1% entfallen auf Geschiedene. Alle vier Kriterien Biens erfüllen noch 1%.

Bei den Männern sind 7,7% echte Singles, bei den Frauen 3,9%. Bei den heute 20- bis 29jährigen leben 5,7% als Single. Von den 30- bis 39jährigen haben 3,9% diese Lebensform gewählt und bei den 40- bis 49jährigen 3,0%. Im Alter zwischen 50 und 54 schließlich sind 3,9% der Österreicher echte Singles.

AK 5: Grosseltern- und Enkelbeziehungen

Zusammenfassung

GABRIELE BUCHNER

Zunächst wurde in einer kurzen Vorstellungsrunde der jeweilige subjektive Bezug zur Thematik erläutert, bevor eine Aufzählung von Themenbereichen, die in diesem Kontext als diskussionswürdig erschienen, erfolgte.

Die ad hoc genannten Themen lauteten:

- Erziehungsfunktion (Werte)
- Rollenunterschied Großeltern-Enkel vs. Eltern-Kind
- Entlastung bei Konflikten
- Rollenveränderung der Großeltern über die Zeit
- StabilisatorInnen bei Konflikten

Passend zum vorgesehenen Impulsreferat von Frau Dr. B. Wehrl-Novotny (beschäftigt bei der Wiener Jugendgerichtshilfe), wurde zunächst das Thema „Großeltern als StabilisatorInnen“ herausgegriffen, da das Referat gleichzeitig zur ersten Sensibilisierung in dieser Thematik fungieren konnte.

Der Inhalt des Statements betraf die Darstellung der Rolle der Großeltern als psychologische und soziale Stütze und deren Übernahme von Vermittlerfunktionen. Konkret wurde ein praxisbezogenes Beispiel dargestellt, entnommen aus dem subjektiven Erfahrungskontext der Strafvollzugspsychologin (Dr. Wehrl-Novotny). Sie schilderte hierbei die Situation eines Strahäftlings jugendlichen Alters, der aufgrund seiner Devianz aus dem elterlichen Familienkreis verbannt wurde. Als Ansprechpartner während der mehrmonatigen Inhaftierung standen ihm aus dem Familien- und Bekanntenkreis ausschließlich seine Großeltern (mütterlicherseits) zur Verfügung, indem sie ihm Besuche abstatteten und als Kontaktpersonen für die betreuende Psychologin fungierten. Aufgabe von Dr. Wehrl-Novotny war die Vorbereitung der Entlassung und die Unterkunftssuche bzw. Suche nach einer geeigneten Form der Betreuung nach der Haftentlassung des Jugendlichen.

Resultierend aus Gesprächen mit Großeltern und Betroffenen wurde die für den Häftling „optimalste“ Betreuungsvariante für die Zeit nach Haftentlassung gewählt.

In der anschließenden Diskussion konnten themenspezifische empirische Faktizitäten aufgrund von Untersuchungen, besonders durch Univ.-Prof. Dr. L. Wilk, aufgezeigt werden.

Beispiele:

- Kontakthäufigkeit zwischen Großeltern und Enkelkindern (Studie von Schmid-Denter 1984).
- US-Studie über Großmutter-Typen (Cherlin, Furstenberg): Neben Großmüttern mit einer umfassenden Beziehung zu den Enkelkindern gibt es auch jene, die sich bewusst von Enkeln zurückziehen und nur eine entfernte Beziehung wählen. Dieser Typus kommt hauptsächlich bei älteren Verwitweten vor.
- Ebenso existiert eine Studie, die eine Typisierung von Großvätern zum Ziel hatte.
- Bedeutung der Großelternschaft bei Stieffamilien: In diesem Fall fungieren gerade Großeltern mütterlicherseits als wichtigste Bezugspersonen für die Enkel.

Die Arbeitskreis-TeilnehmerInnen lieferten argumentative Inputs bezüglich der empirischen Daten, wobei die Rollendifferenzierung und -merkmale der jeweiligen Parts (Großeltern / Enkel) einer näheren Erörterung unterzogen wurden.

Neben zunächst vorwiegend positiven Darstellungen der Großeltern-Enkel-Beziehung durch die Arbeitskreis-TeilnehmerInnen versuchte man auch Nachteile des Vorhandenseins von Großeltern (v. a. für die dazwischenliegende „Schicht“ der Eltern) aufzugreifen.

Es bestand Einigkeit darin, dass nicht grundsätzlich von einer Drei-Generationen-Beziehung ausgegangen, sondern das Gesamtsystem vor Augen gehalten werden sollte, in dem alle drei Generationen mit den jeweils geforderten Rollenerwartungen und -erfüllungen existieren. Somit haben die verschiedenen Generationen Grenzen einzuhalten und Rücksicht auf den anderen zu nehmen, damit das System auch funktioniert.

Konfliktpotenzial erwächst nun größtenteils aus den verschiedenen Lebensstilen (inklusive Einstellungen, Werte etc.) der Eltern- vs. der Großeltern-Generation. Von den Großeltern wird Zurückhaltung, Reflexion und Flexibilität verlangt, z. B. durch Rücksichtnahme auf Reaktionen der Eltern oder durch das Lernen, die Eltern der Enkel als autonome Erwachsene anzusehen und nicht ewig als „Kind“ zu definieren.

Hierzu wurden einander widersprechende empirische Studienergebnisse (USA) vorgestellt, die eine harmonische Großeltern-Enkel-Beziehung vom Verlauf der ursprünglichen Beziehung zwischen den Eltern (=Großeltern) zu ihren Kindern (=Eltern) abhängig sein lassen, versus konträrer Untersuchungsergebnisse, die keinen Zusammenhang zwischen den beiden Elementen feststellen.¹

Weitere Konflikte können aufgrund einer „Koalition“ von Großeltern und Enkeln entstehen, da die „Eltern“ fürchten, dem mit einer gewissen Ohnmacht gegenüberzustehen und somit häufig empfindliche Reaktionen ihrerseits auftreten können (Unsicherheit).

Auf die Frage, was nun das Spezifikum einer Großeltern-Enkel-Beziehung sei, wurden die Tradierung von Werten und die Vermittlung historischer biografischer Lebenserfahrungen und -verläufe als wichtige Kriterien angesehen. Besondere Erwähnung fand die Unterschiedlichkeit der Rollenpflichten zwischen Eltern und Großeltern. Ein passender plakativer Spruch wurde hierzu als Erklärung vorgetragen. Er lautete: „Eltern sind das tägliche Brot, Großeltern der Kuchen.“ Die Eltern-Kind-Beziehung ist sachbezogener und mehr mit Erziehungselementen behaftet als die Großeltern-Enkel-Beziehung, die generell eine höhere Emotionalität aufweist.

Weitere Charakteristika der Großeltern-Enkel-Beziehungen (heutzutage): vermehrte Zeitressourcen und Mobilität, weniger Verantwortung – dafür mehr Möglichkeiten, die Enkel zu verwöhnen.

Hat die Großeltern-Generation im Laufe des Lebens viel Zuwendung erhalten, wird dies auch im Alter an die jüngeren Generationen weitergegeben: Betrachtet man die Großeltern-Enkel-Beziehung über längere Zeitspannen, kann aufgrund empirischer US-Studien nachgewiesen werden, dass die Funktion der Großeltern über die Zeit einen Wandel durchlebt, indem sie zunächst für die Enkel als SpielgefährtenInnen fungieren und später als wichtige GesprächspartnerInnen.

Wurde die emotionale Basis früh gelegt und eine enge Beziehung aufgebaut, bleibt die Großeltern-Enkel-Beziehung lang anhaltend (trotz sukzessiver Kontaktabnahme). Ergebnis einer US-Studie: beinahe die Hälfte aller Enkel unter 18 Jahren treffen fast täglich mindestens einen Teil der Großeltern; Gemäß weiterer Berechnungen erlebt ein Enkelkind die mütterliche Großmutter durchschnittlich 23 Jahre und den väterlichen Großvater durchschnittlich 11 Jahre.

In der Diskussion kam weiters das Thema „Werte“ und „Wertevermittlung“ vertiefender zur Sprache. Betrachtet man Werthaltungen, die von der früheren Großeltern-Generation vertreten wurden mit jenen der heutigen Großeltern-Generation, lassen sich Unterschiede konstatieren. Früher dominierten Werte wie hierarchisch-formale Autorität, Respekt, Religion, Patriarchat, wohingegen heute Kriterien wie Emotionen, Zuneigung, Partnerschaftlichkeit, Nähe etc. vorrangig feststellbar sind. Zusätzlich waren frühere Werte transparenter und klarer und wurden in der Sozialisation in dieser eindeutig verständlichen Form mitberücksichtigt und weitergegeben. Heute erfolgt der Wertetransfer weniger explizit und es zeigen sich Werte generell in wesentlich vielfältigeren Ausprägungen. Allerdings können Großeltern nach wie vor als Sozialisationsinstanz wirksam sein, da Zusammenhänge zwischen den Wertvorstellungen von jungen Erwachsenen und jenen ihrer Großeltern festgestellt werden konnten.

¹ Z. B. der Einfluss einer Scheidung auf die Beziehung zwischen Großeltern und Schwiegerkind bzw. Großeltern und Enkel.

Man versuchte in der Diskussion jedoch, die Linie des Wertetransfers nicht nur von den Großeltern auf die Jüngeren zu ziehen, sondern auch umgekehrt den Einfluss der Enkel und Eltern auf die Großeltern zu erörtern. Weisen Großeltern eine Bereitschaft zum Kennenlernen der Lebenswelt der Enkel auf, empfinden sie deren Einstellungen und Lebensweise als spannend und lassen sie einwirken. Ist diese grundsätzliche Bereitschaft nicht gegeben, wirkt sich dies eher negativ auf die Beziehungen aus (Distanz).

Grundsätzlich besteht eine Forderung nach Studien, die in der Betrachtung von Großeltern-Enkel-Beziehungen eine Stadt / Land- und Schichtendifferenzierung beinhalten. Mit Spannung wird die österreichische Studie mit dem Titel „Generationenbeziehungen“ erwartet, die voraussichtlich ab Ende 1998 verfügbar ist.

Haben Enkel und besonders die Großeltern ein fortgeschrittenes Lebensalter erreicht, äußert sich das Engagement seitens der Enkel in der Leistung immaterieller Dienste, wie z. B. Einkaufen, Erledigung von Behördenangelegenheiten, Besuche, Hilfe, Konversation. Leben die Großeltern jedoch in Altersheimen, übernehmen besonders die (Schwieger-)Töchter die Rolle des regelmäßigen Besuchers. Auch im Fall der häuslichen Pflege von älteren Generationen wird die Pflegerolle v. a. von Frauen (Töchtern oder Schwiegertöchtern) übernommen.

Seitens der Bundesregierung werden nun Überlegungen angestellt, dass die Betreuungszeit der pflegenden Person, die zugunsten der Angehörigenpflege den Beruf aufgibt, in der späteren Pensionsauszahlung berücksichtigt, also ein dementsprechender Zuschlag gewährt wird. Inwieweit das Bundespflegegeld, das von der Pflegeperson (lt. Gesetz) in Empfang genommen wird, zweckentfremdet ausgegeben wird und welche alternativen Lösungswege zur Vermeidung der Zweckentfremdung gefunden werden könnten, dies wird derzeit in politischen Gremien diskutiert.

Als abschließendes Diskussionsthema wurde der materielle Transfer von Alt zu Jung thematisiert. Die materiellen Transfers der Großeltern auf Enkel gehen in Form von Wohnungseigentumsübertragungen oder durch Übergabe von Erspartem (Bargeld, Sparbücher etc.) vonstatten. Gerade das Sparen stellt einen wichtigen Wert für die ältere Generation dar, bedingt durch das Erleben krisengeschüttelter Zeiten in der Vergangenheit (Kriege, Wirtschaftskrisen etc.). Verzicht auf Luxus, um das Vermögen innerhalb der Familie aufzuteilen, ist anerzogen, wobei sich gegenwärtig ein Gegentrend zu entwickeln beginnt, aufgrund steigendem Selbstbewusstseins und Selbstentfaltung der älteren Generation bzw. durch vermehrtes Angebot spezifisch für die Befriedigung der steigenden Bedürfnisse Älterer.

Grosseltern als Vermittler zwischen den Generationen

BRIGITTA WEHRL-NOVOTNY

Am Beispiel eines Strahftlings in der Justizanstalt für Jugendliche Wien-Erdberg wird dargestellt, wie Großeltern in einer Situation eine Stütze bieten können, wo die Beziehung zwischen dem Jugendlichen und seinen Eltern durch Diebstähle im Familienkreis sehr belastet war und zum Hinauswurf des jungen Mannes aus der Familie geführt hatte.

Alle Angaben zu den Personen sind unkenntlich gemacht.

Ich bin Psychologin bei der Wiener Jugendgerichtshilfe und auch für Zugangsgutachten sowie Betreuung in der einzigen Jugendhaftanstalt Wiens zuständig. Das Erstgespräch mit dem 18jährigen Peter fand am dritten Tag nach seinem Strafantritt statt. Er erwies sich als normal entwickelter Jugendlicher. Er war als mittleres von drei Kindern bei seinen Eltern in Wien aufgewachsen, die einen kleinen Laden führen. Peter hatte nach Beendigung der Schulpflicht in der 4. Klasse Hauptschule den Beruf des Einzelhandelskaufmanns erlernt und war in diesem Beruf tätig gewesen.

Im Zusammenhang mit Diebstählen im Familienkreis hatten die Eltern ihren Sohn zu Hause abgemeldet und er wohnte einige Monate bei einer Freundin. Nach einem Unfall mit einem gestohlenen Auto kam er in Haft und wurde zu einer Freiheitsstrafe von 6 Monaten verurteilt.

Der Jugendliche beteuerte im Zugangsgespräch, dass es sein Ziel sei, mit den Eltern wieder ein gutes Einvernehmen zu haben.

Ich telefonierte in der Folge mit Peters Mutter. Sie gab an, dass die Eltern den Jugendlichen in der Haft nicht besuchen werden. Er habe sich zu Hause an keinerlei Richtlinien gehalten. Nach der Haftentlassung solle der Sohn auch nicht zu Hause wohnen. Der Vater wolle derzeit überhaupt nichts von Peter wissen.

Einige Tage später sprach der Großvater mütterlicherseits bei der Wiener Jugendgerichtshilfe vor und er besuchte Peter auch in der Justizanstalt. Während der mehrmonatigen Anhaltung Peters waren er und fallweise die Großmutter die einzigen Familienmitglieder, die den jungen Mann besuchten. Die Großeltern waren auch die Hauptansprechpartner für mich bezüglich der Abklärung der Zukunftsperspektive für den jungen Mann nach seiner Enthaftung.

Mit dem Jugendlichen führte ich wöchentlich ein Gespräch. in der Haftbetreuung ging es darum, die Entlassung vorzubereiten und eine passende Unterbringung sowie eine geeignete Form der Betreuung nach der Haft zu finden. Einmal berichtete mir Peter, dass er seinem Vater einen Brief mit guten Vorsätzen geschrieben hatte. In der Justizanstalt war der Jugendliche im Verhalten angepasst und arbeitete regelmäßig und zur Zufriedenheit der Justizwachebeamten in der Anstaltsküche.

Durch Telefonate gegen Ende der Haftzeit wurden auch die Eltern Peters von mir in das Geschehen rund um ihren „verlorenen“ Sohn einbezogen. Es ging darum, das Beste aus einer unerfreulichen Situation zu machen und doch das Ziel einer beruflichen und gesellschaftlichen Integration des Jugendlichen anzustreben.

Peter erhielt schließlich eine bedingte Strafnachsicht und wurde nach zwei Drittel der verbüßten Haftzeit entlassen. Er bekam eine Bewährungshelferin für die dreijährige Probezeit und einen Wohnplatz in einem Heim für junge Arbeiter. In der Haft hatte ein Gespräch mit einer Dame vom Arbeitsmarktservice stattgefunden. Dabei war vereinbart worden, dass Peter nach der Entlassung zur weiteren Beratung beim Arbeitsmarktservice vorsprechen sollte. Seinen früheren Arbeitsplatz hatte der Jugendliche durch die Inhaftierung verloren. Er wollte jedoch wieder einen Arbeitsplatz als Einzelhandelskaufmann suchen.

Die Großeltern hatten anfänglich überlegt, den Enkel in ihre Wohnung aufzunehmen. Es erwies sich jedoch für alle Beteiligten schließlich als günstiger, dass Peter in einer neuen Wohnumgebung leben sollte, wo auch seine Selbständigkeit stärker gefordert war als im Familienkreis. Er konnte so noch besser üben, auf eige-

nen Füßen zu stehen. Dadurch war auch das Verhältnis der Großeltern zu den Eltern Peters keinen unnötigen Belastungen ausgesetzt.

Denn im Zusammenhang mit Peters Fehlverhalten und den unterschiedlichen Einstellungen der Eltern und Großeltern zu dem Jugendlichen war es in all den Monaten doch auch zu einer Distanzierung der Erwachsenen voneinander gekommen.

Literatur:

Wagner, Elisabeth & Werdenich, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Forensische Psychotherapie. Therapeutische Arbeit im Zwangskontext von Justiz, Medizin und sozialer Kontrolle. Wien: Facultas.

AK 6: Schulklima – Schulpartnerschaft

Zusammenfassung

RUDOLF KARL SCHIPFER

Inhaltlicher Impuls für die Diskussion im Arbeitskreis war das Statement von Frau Mag. Irmgard Maria Burtscher, die ausführlich über die Elternarbeit an einem bayrischen Gymnasium berichtete, wodurch sich auch ein interessanter Blick über die Grenzen Österreichs hinaus eröffnete.

Daran anknüpfend gab Dr. Monika Stiegler einen Überblick über die Elternvereinsituation in Österreich. Das Problem der Kontinuität in der Elternarbeit an den Schulen wurde insofern gelöst, als im Pflichtschuldachverband kompetente Personen ohne Kinder im entsprechenden Schulalter als Beiräte gewählt werden können. Der AHS/BHS-Bereich zieht bei diesem Beispiel nunmehr nach.

Zur finanziellen Situation – die Mittel sind minimalst – gibt es folgenden Vorschlag: Zumindest die Obleute der Dachverbände sollten anteilmäßig zu ihrer Arbeit eine Freistellung mit einem Gehalt wie ein Betriebsrat bekommen.

In der Diskussion wurde dann die Angst der Eltern vor der Mitarbeit in der Elternvertretung thematisiert, wenn ihre Kinder nicht die „bravsten und besten“ sind („...die Eltern haben eine Geißel in der Schule...“).

Nach Ansicht von Univ.-Prof. Dr. Volker Krumm sollten, um diesen Interessenkonflikt zu verhindern, in den Elternvereinen tätige Eltern keine Kinder mehr an der Schule haben. Zudem müssten Elternvertreter als Anwälte der Kinder auch so stark sein wie die andere Seite.

In der Diskussion wurde deutlich, dass gravierende Ungleichheiten in den Möglichkeiten zwischen Eltern- und Lehrervertretern bestehen. Elternvertreter müssen ihre Arbeit neben der Erwerbstätigkeit und unentgeltlich erbringen, Lehrervertreter erhalten dafür Freistellungen in ihrer Dienstzeit.

Dr. Stiegler berichtete von einer Untersuchung, die vor einigen Jahren von der Arbeiterkammer Steiermark durchgeführt wurde. Es wurde die Belastung der Eltern in Hinblick auf Schule und Schulprobleme erhoben, um Argumente für die Einrichtung einer Elternombudsstelle zu haben. Das Fazit der Studien war, dass man 7 Personen einstellen hätte müssen, um dem zu erwartenden Arbeitsanfall Herr zu werden.

Dr. Stiegler forderte, dass Schüler als Kunden betrachtet und den Schulen wirkliche Autonomie zugestanden werde müsse. Probleme damit sah sie aber im Pflichtschulbereich in kleinen Gemeinden, in denen immer nur eine Schule eines Schultyps und somit keine Wahlmöglichkeit vorhanden ist. Gegen Schulwechsel wegen mangelnder Qualität, der auch zu Problemen mit der Beschäftigung pragmatisierter Lehrer führen kann, sind gegenwärtig administrative Maßnahmen möglich.

Auch Prof. Krumm betrachtete die Schüler als Kunden, und meinte, dass sich die Schule nach den Bedürfnissen der Kundschaft ausrichten müsste. Er verlangte ein Rückmeldesystem für Lehrer, eine Beschwerdestelle über Lehrer und einen Ombudsmann für die Elternschaft.

Waltraud Witowetz-Müller berichtete von einer Beobachtung, die sie als Lehrerin bzw. Schuldirektorin machen konnte: Kinder verhalten sich in Schulen, die gut ausgestattet sind und Freiraum bieten anders als in Schulen, in denen das nicht der Fall ist. Bei genügend Freiraum konnte sie einen geringeren Aggressionspegel feststellen. Als einen ähnlichen „klimatischer Faktor“ sieht sie das Lehrerzimmer. Prof. Krumm meinte dazu, dass Lehrer ein ausgesprochenes Fluchtverhalten zeigen. Er kritisierte in diesem Zusammenhang den volkswirtschaftlicher Umgang mit dem Raum Schule; die Schulen müssten offen stehen – auch um gegenseitiges Misstrauen abzubauen.

Es wurde auch ein Mangel an Begegnungsräumen zwischen Lehrern, Schülern und Eltern in den Schulen festgestellt. Dieser Zustand ist einem guten Gesprächs- bzw. Kommunikationsklima zwischen den beteiligten Gruppen abträglich. Mag. Burtscher zeigte aufgrund ihrer Erfahrungen auf, dass ein gutes Schulklima Gespräche, Treffen und Veranstaltungen zwischen allen bzw. für alle von Schule betroffenen Personen braucht.

Prof. Krumm berichtete, dass Lehrer in der DDR die Verpflichtung hatten, die Familien ihrer Schüler einmal im Semester zu besuchen. Diese Verpflichtung wurde bald nach der Wende abgeschafft. Fr. Witowetz-Müller gab zu bedenken, dass eine gewisse Abgrenzung zwischen Beruf und Freizeit auch bei den Lehrern nötig sei, damit im Beruf die volle Leistung erbracht werden kann, denn gerade Lehrberufe sind, wie Sozialberufe, sehr fordernd.

Heinrich Witowetz stellte die Forderung zur Diskussion, den Eltern, ähnlich der Pflegefreistellung, einen gewissen Teil der Arbeitszeit für Schulkontakte (z. B. Elternsprechtag o. ä.) freizugeben. Damit würden sich vielleicht auch mehr berufstätige Väter einbringen, denn zur Zeit sind die Mütter in diesem Bereich dominant.

Beobachtungen und Erfahrungen aus fünf Jahren Elternbeiratsarbeit an einem bayrischen Gymnasium

IRMGARD MARIA BURTSCHER

1. Allgemeines:

Das Bayrische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen sieht vor, dass der Elternbeirat das Vertrauensverhältnis zwischen den Eltern und den Lehrkräften, die gemeinsam für die Bildung und Erziehung der Schüler verantwortlich sind, vertieft. Darüber hinaus soll der Elternbeirat das Interesse der Eltern für die Bildung und Erziehung ihrer Kinder wahren und über Wünsche, Anregungen und Vorschläge der Eltern beraten. Seit der Novellierung des Gesetzes 1994 werden Schule und Elternhaus zur Zusammenarbeit verpflichtet (Artikel 2).

Der Elternbeirat vertritt gegenüber der Schule und der Schulverwaltung den Elternwillen. Er hat inhaltliche und organisatorische Mitwirkungsrechte. Keine Mitwirkungsrechte hat der Elternbeirat in Sachen Schulordnung, Lehrplan, Stundentafel, Personalangelegenheiten, Stundenplan und Leistungsbewertung.

Ein gutes Schulklima und eine partnerschaftliche Kooperation zwischen Familie und Schule hängen wesentlich davon ab, wie die Elternbeiratsarbeit geleistet wird.

Überregional haben sich die Eltern 1950 in der vom Staat unabhängigen, überparteilichen und überkonfessionellen Einrichtung der „Landes-Eltern-Vereinigung der Gymnasien in Bayern e. V.“ (LEV) zusammengeschlossen. Der Elternbeirat ist das Zwischenglied zwischen Eltern und LEV. Die LEV steht mit dem Kultusministerium in Verbindung.

2. Beschreibung der Arbeit von zwölf Elternbeiräten an einem Gymnasium mit ca. 850 Schülern:

Drei Bereiche bestimmen unsere Arbeit:

- Jährlich sich wiederholende organisatorische Aufgaben wie: Genehmigung von Klassenfahrten, Mitgestaltung der Abiturfeier, Kuchenbuffet beim Sommerfest.
- Beratung und Stellungnahme zu aktuellen Anfragen und Problemen und Erarbeitung konkreter Vorschläge zur Verbesserung der Situation: Schülertransport, Umgangston, Notengebung, Unterrichtsausfall, „Aktion 25“, „sinnvolle“ Strafen, Mittagspause etc.
- Suche nach und Etablierung von neuen Formen der Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule, um das Schulklima und die Schulpartnerschaft weiter zu verbessern: Klassenelternsprecher-Treffen (gibt es seit dem Schuljahr 1997/98) Elternbeirat-Treffen, Elternbeirat-Lehrer-Treffen, Sprechstunde „Eltern für Eltern“, Auszeichnung von Schülern für besondere Verdienste, Unterstützung einzelner AGs, Einladung an die neuen Eltern und Schüler zum „Schule schnuppern“ beim Sommerfest 1998 etc.

3. Beispiel Schulklima: Eltern-Lehrer-Konflikt

Das Gymnasium bietet ein breites und interessantes Angebot an Wahlunterricht an, das von den Schülern gern genutzt wird. Eine aktuelle Anfrage und Sorge einer Mutter, die Mittagspause zwischen Pflicht- und Wahlunterricht doch zu verlängern (von üblicherweise 15 Minuten auf 45 bis 60 Minuten) beschäftigt den Elternbeirat.

Was spricht für und was gegen eine Verlängerung der Mittagspause?

Pro:

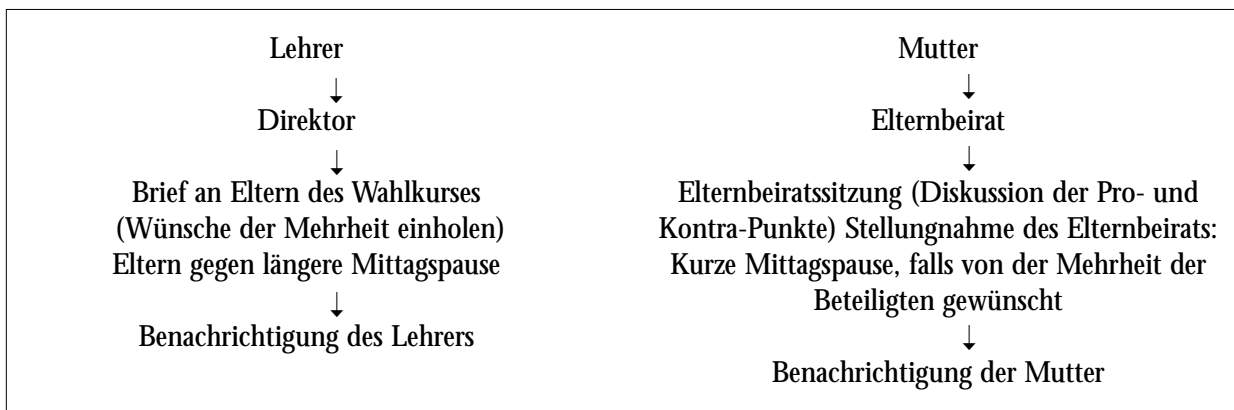
- Kinder und Jugendliche sollten regelmäßig in Ruhe eine warme Mahlzeit zu sich nehmen (sie sind im Wachstum, Essstörungen gilt es vorzubeugen).
- Nach fünf Stunden Unterricht (von 8.00 bis 13.00) brauchen Schüler eine Verschnaufpause, sie sollen raus aus der Schule und die Schultasche zu Hause ablegen können.
- Im Arbeitsbereich ist eine längere Mittagspause vorgeschrieben.
- Der Erziehungsauftrag beinhaltet auch, sich um das körperliche Wohl der Kinder zu sorgen.
- Die Länge der Mittagspause kann nicht im Ermessungsspielraum der Schüler (und Lehrer und Eltern) liegen. Ein Mindestmaß *mus*s eingehalten werden.

Kontra:

- Für Kinder und Jugendliche ist eine regelmäßige warme Mittagsmahlzeit nicht so wichtig.
- Vor dem Wahlunterricht ist keine längere Pause notwendig.
- Buskinder und viele Stadtkinder können nicht nach Hause gehen.
- Sie sind in der Mittagspause unbeaufsichtigt und können keine warme Mahlzeit einnehmen (Ausnahme: Schnellimbiss).
- Der Unterricht ginge länger in den Nachmittag hinein. Schüler haben noch andere Termine. Deshalb wollen sie den Unterricht lieber „durchziehen“.

Fazit: Fahrschüler und ein Teil der Stadtkinder können die verlängerte Mittagspause in dem von der

Vorgangsweise für eine konstruktive Lehrer – Eltern – Konfliktlösung:



Mutter angeregten Sinn nicht nutzen. Die Infrastruktur in der Schule und um die Schule herum (fehlende Kantine und Räumlichkeiten, um sich zurückziehen zu können) ist für diese Schüler wenig einladend, um mehr als unbedingt nötig an der Schule zu verweilen. Sie wollen sich mittags lieber schnell mit einer Jause selbst versorgen und dafür am Nachmittag früher nach Hause kommen.

4. Der Elternbeirat als Partner der Schule

Der Elternbeirat vertritt den Elternwillen gegenüber schulinternen und schulexternen Personen und Gremien und vermittelt zwischen den Instanzen.

Schulinterne Ansprechpartner:	Schulexterne Ansprechpartner:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Eltern, Erziehungsberechtigte ➤ Klassenelternsprecher ➤ Schüler ➤ Klassensprecher ➤ Schülermitverwaltung (SMV) ➤ Schulforum (drei Lehrer, drei Elternbeiräte, Schülersausschuss, Schulleiter) ➤ Direktorat ➤ Lehrer ➤ Fachschaft ➤ Hausmeister (Pausenverpflegung etc.) ➤ Sekretariat ➤ Förderverein 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elternbeiräte anderer Schulen im Ort ➤ Polizei (Schulwegsicherung, Drogenaufklärung) ➤ Lokalpolitiker ➤ Sachaufwandsträger (Baumaßnahmen, Instandhaltung) ➤ Regionalverkehr Oberbayern (RVO), Bahn AG (Schülertransport) ➤ Referenten ➤ Kultusministerium ➤ Landeselternvereinigung (LEV) ➤ Weitere Kontakte: Nachhilfschule, Diakon (Austauschschüler), Weiterbildungsinstitute etc.

5. Beobachtungen / Erfahrungen aus meiner Arbeit als Elternbeirätin (Thesen):

- Die so wichtige Kontinuität in der Elternbeiratsarbeit ist schwer aufrechtzuerhalten (Wahlen alle zwei Jahre, hohe Fluktuation etc.).
- Die schulische Praxis bedarf einer verantwortungsvollen, teilnehmenden Begleitung durch die Eltern und den Elternbeirat.
- Eltern müssten geschult werden, sich auf demokratische Weise ins Schulgeschehen einzumischen.
- Die Lehrer können den Eltern nicht die Erziehung, die in der Familie geleistet werden muss, abnehmen. Lehrer können nicht auf längere Sicht individueller Ansprechpartner für Schüler und Eltern sein. Lehrer und Eltern könnten sich optimal ergänzen.
Manche Schüler wollen nicht, dass sich die Eltern in ihre „Schulangelegenheiten“ mischen.
- Eltern kennen ihr Kind als „Schüler in der Klassengemeinschaft“ nicht. Sie wissen nicht, wie ihr Kind die Erziehung in der Familie im Schulgeschehen umsetzt.
Eltern und Lehrern fehlt es oft an Zeit und Kraft und Willen, um vermehrt aufeinander zuzugehen.
- Objektive Elternbeiratsarbeit ist schwierig. Bezugspunkt sind meist die eigenen Kinder. Eltern reagieren emotional, was ihre Kinder betrifft. Elternbeiratskinder sollten „unauffällige“ Schüler sein (Vorbildfunktion; Befangenheit).
- Nur gleichberechtigte Partner (Schule-Elternhaus) können auf die Dauer für ein gutes Schulklima sorgen.
- Neue Formen der Eltern-Lehrer-Kontakte erhöhen das Verständnis füreinander, ermöglichen neue Beziehungen und machen herkömmliche Eltern-Lehrer-Kontakte zur Farce (Beispiel: Elternsprechtage).
- Die Elternbeiratsarbeit könnte mehr sein als nur ein „Ehrenamt“: Elternbeiräte als hauptamtliche „Familienbegleiter“.
- Ein „Lehrerbeirat“ könnte die Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern koordinieren.
Elternbeiratsarbeit kann ein Beispiel und Vorbild sein für ein Stück gelebte Demokratie.

7. Interdisziplinäres Symposium

FAMILIENFORSCHUNG

Strobl – 18. bis 20. November 1998

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, St. Wolfgang

Veranstaltet von: ÖIF – Österr. Institut für
Familienforschung und ÖGIF – Österr. Gesellschaft für
Interdisziplinäre Familienforschung

PROGRAMM

Mittwoch, 18.11.1998

- 14.30 Uhr Begrüßung
Plenum: FAMILIE UND SCHULE
(1. Teil)
Moderation: *R. Buchegger*
- Ch. Spiel* (Graz): Häusliche Belastung der Kinder durch
die Schule
- V. Krumm* (Salzburg): Wie Schüler, Eltern und Lehrer sich
gegenseitig erleben und miteinander umge-
hen
anschließend Diskussion
- 16.30 Uhr Pause
- 17.00 Uhr Arbeitskreise – Gruppe 1
- 18.30 Uhr Abendessen

DONNERSTAG, 19. 11. 1998

- 8.30 Uhr Arbeitskreise – Gruppe 1 (Fortsetzung)
- 10.00 Uhr Pause
- 10.30 Uhr Plenum: FAMILIE UND SCHULE
(2. Teil)
Moderation: *L. Wilk*

H. Brenn (Stams): LoveTalks – Ein Weg des Miteinander
in der schulischen Sexualerziehung

E. Stipsits und E. Zehetbauer (Wien): Lernen ohne Grenzen
– Zum Stellenwert der Elternarbeit in
einem integrativen Schulprojekt
anschließend Diskussion

12.30 Uhr Mittagessen

14.30 Uhr Arbeitskreise – Gruppe 2

16.00 Uhr Pause

16.30 Uhr Plenum:
GENERATIONENBEZIEHUNGEN –
GENERATIONENVERHÄLTNISSE
Moderation: *G. Mikula*

J. Brunner (Linz): Transfers zwischen den Generationen

Y. Schütze (Berlin): Erwachsene Kinder und ihre alten
Eltern
anschließend Diskussion

18.30 Uhr Abendessen

20.00 Uhr ÖGIF-Vollversammlung
(nur für ÖGIF-Mitglieder)

FREITAG, 20. 11. 1998

8.30 Uhr Arbeitskreise – Gruppe 2 (Fortsetzung)

10.00 Uhr Pause

10.30 Uhr Plenum: FAMILIE IN DER EUROPÄI-
SCHEN UNION
Moderation: *H. Schattovits*

S. Overkämping (Brüssel): Die Behandlung der Kinder-
und Familienfragen auf europäischer Ebene

S. Trnka und M. Spielauer (Wien): Vorstellung der
Europäischen Beobachtungsstelle für
Nationale Familienpolitik
anschließend Diskussion
Verabschiedung

ARBEITSKREISE

- AK 1: Familie als Mehrgenerationensystem
Moderation: *R. Riedler-Singer*
- AK 2: Familienalltag und Schule
Moderation: *B. Cizek*
- AK 3: Ökonomischer Drei-Generationenvertrag
Moderation: *Ch. Badelt*
- AK 4: Familienrethorik und Medien
Moderation: *I. Kernthaler*
- AK 5: Großeltern- und Enkelbeziehungen
Moderation: *U. Baumann*
- AK 6: Schulklima – Schulpartnerschaft
Moderation: *H. Witowetz*

Referent/innen und Moderator/innen

Mag. Dr. Christoph Badelt
Univ.-Prof. für Sozialpolitik, Wien

Dr. Urs Baumann
Univ.-Prof. für Psychologie, Salzburg

Dr. Hubert Brenn
ÖStR, Prof. an der Pädagogischen Akademie, Stams

Dipl.-Ing. Mag. DDr. Johann Brunner
Univ.-Prof. für Volkswirtschaftslehre, Linz

Dkfm. Mag. Dr. Reiner Buchegger
Univ.-Prof. für Volkswirtschaftslehre, Obmann der ÖGIF, Linz

Mag. Dr. Brigitte Cizek
Mitarbeiterin des ÖIF, Wien

Mag. Irene M. Kernthaler
Mitarbeiterin des ÖIF, Wien

Dr. Volker Krumm
Univ.-Prof. für Pädagogik, Salzburg

Dr. Gerold Mikula
Univ.-Prof. für Psychologie, Graz

Sabine Overkämping
Juristin bei der Europäischen Kommission, Brüssel

Dr. Renate Riedler-Singer
Psychotherapeutin, Wien

Dipl.-Ing. Dr. Helmuth Schattovits
Prof., Geschäftsführer des ÖIF, Wien

Dr. Yvonne Schütze
Univ.-Prof. für Pädagogik, Berlin

DDr. Christiane Spiel
Univ.-Prof. für Psychologie, Graz

Mag. Martin Spielauer
Mitarbeiter des ÖIF, Wien

Mag. Elisabeth Stipsits
Informatik-Hauptschule Wien XII

Mag. Sylvia Trnka
Mitarbeiterin des ÖIF, Wien

Mag. DDr. Liselotte Wilk
Univ.-Prof. für Soziologie, Linz

Heinrich Witowetz
Vizepräs. des ÖIF, Mitgl. des familienpolit. Beirates, Wien

Eveline Zehetbauer
HSOberlehrerin, Informatik-Hauptschule Wien XII

Teilnehmerliste

(Stand: November 1998)

Univ.-Prof. Mag. Dr. Christoph Badelt
Wirtschaftsuniversität Wien Institut für
Volkswirtschaftstheorie u. -politik, Abt. f. Sozialpolitik
Reithlegasse 16
A - 1190 Wien

Ilse Barobeck
Österreichisches Institut für Familienforschung
Gonzagagasse 19/8
A - 1010 Wien

o.Univ.-Prof. Dr. Urs Baumann
Universität Salzburg Institut für Psychologie
Hellbrunnerstraße 34
A - 5020 Salzburg

Mag. Dr. Martina Beham
Österreichisches Institut für Familienforschung
Gonzagagasse 19/8
A - 1010 Wien

Univ.-Doz. Dr. Ernst Berger
Neurologisches Krankenhaus Rosenhügel
Neuropsychiatrische Abteilung für Kinder und
Jugendliche
Riedelgasse 5
A - 1130 Wien

Abg.z.NR Gabriele Binder
Raiffeisengasse 4/2
A - 4300 St. Valentin

Mag. Andrea Brandl-Nebehay
Augustinerwaldgasse 5/3
A - 3001 Mauerbach

OSTR Prof. Dr. Hubert Brenn
A - 6444 Längenfeld 158

Univ.-Prof. Dipl.-Ing. Mag. DDr. Johann Brunner
Johannes Kepler-Universität Linz
Institut für Volkswirtschaftslehre
Altenbergerstraße 69
A - 4040 Linz

Univ.-Prof. Dkfm. Mag. Dr. Reiner Buchegger
Johannes Kepler-Universität
Institut für Volkswirtschaftslehre
Altenbergerstraße 69
A - 4040 Linz

Mag. Anita Buchegger-Traxler
Hagenstraße 50
A - 4040 Linz

Gabriele Buchner
Österreichisches Institut für Familienforschung
Gonzagagasse 19/8
A - 1010 Wien

Mag. Irmgard Burtscher
Ährenanger 10
D - 82392 Habach

Mag. Dr. Brigitte Cizek
Österreichisches Institut für Familienforschung
Gonzagagasse 19/8
A - 1010 Wien

Dir. Günter Danhel
Institut für Ehe und Familie
Spiegelgasse 3/8
A - 1010 Wien

Mag. Maria Dörfler
Pamperlallee 9
A - 9201 Krumpendorf

MinR Mag. Renate Dorfmeister
Bundesministerium für Jugend und Familie
Abteilung IV/6
Franz Josefs Kai 51
A - 1010 Wien

Ursula Engelmann
A - 3911 Rapottenstein Marbach am Walde 79

Mag. Elisabeth Eppel-Gatterbauer
Interessenvertretung der NÖ Familien
Landhausplatz 1
A - 3109 St. Pölten

Ingrid Erkingner
Kuefsteingasse 22
A - 1140 Wien

GenSekr. Dr. Brigitte Ettl
Katholisches Familienwerk Österreichs
Spiegelgasse 3
A - 1010 Wien

Dr. Franz Forster
 Institut für Ehe und Familie
 Spiegelgasse 3/8
 A - 1010 Wien

Mag. Ingrid Gitter
 Lüfteneggerstraße 6
 A - 4020 Linz

Mag. Veronika Gössweiner
 Österreichisches Institut für Familienforschung
 Gonzagagasse 19/8
 A - 1010 Wien

Dr. Eva Hasenauer
 Reitlehen 111
 A - 5731 Hollersbach

Dr. Eva Hinterleitner
 Noßbergerstraße 11/40
 A - 4020 Linz

HR Dkfm. Werner Höffinger
 Amt der OÖ Landesregierung Familienreferat
 Klosterstraße 7
 A - 4020 Linz

Dr. Gerda Huber-Semrad
 Erlaufstraße 46/6
 A - 2344 Maria Enzersdorf - Südstadt

Heidi Jütte
 Gumpendorferstraße 25
 A - 1060 Wien

Ass.-Prof. Dr. Hildegard Katschnig
 Universität Wien
 Universitätsklinik für Tiefenpsychologie und
 Psychotherapie
 Währinger Gürtel 18-20
 A - 1090 Wien

Mag. Irene Kernthaler
 Österreichisches Institut für Familienforschung
 Gonzagagasse 19/8
 A - 1010 Wien

HR Dr. Edwin Klien
 Amt der Tiroler Landesregierung, Abteilung IV e
 Michael Gaismair Straße 1
 A - 6020 Innsbruck

Monika Kornfehl
 Diözese Linz, Referat für Ehe und Familie
 Kapuzinerstraße 84
 A - 4020 Linz

Univ.-Prof. Dr. Volker Krumm
 Universität Salzburg
 Institut für Erziehungswissenschaften
 Akademiestraße 26
 A - 5020 Salzburg

Dr. Edith Marktl
 Wiedner Hauptstraße 66
 A - 1040 Wien

Univ.-Ass. Dr. Gerhard Marschütz
 Universität Wien
 Institut für Moralthologie Abt. Ehe- und
 Familienforschung
 Schottenring 21
 A - 1010 Wien

Mag. Judit Marte
 Bundesministerium für Umwelt Jugend und Familie
 Franz Josefs Kai 51
 A - 1010 Wien

Univ.-Prof. Dr. Gerold Mikula
 Karl-Franzens-Universität Graz
 Institut für Psychologie Abt. f. Sozialpsychologie
 Universitätsplatz 2
 A - 8010 Graz

Dr. Rüdiger Opelt
 Dr. Georg Rendl Weg 46
 A - 5111 Bürmoos

Dipl.-Ing. Mag. Dr. Martin Oppitz
 Österreichisches Institut für Familienforschung
 Gonzagagasse 19/8
 A - 1010 Wien

Sabine Overkämping
 Europäische Kommission, GD V/D/5 J37 1/7
 Rue de la Loi 200
 B - 1049 Bruxelles

Mag. Christiane Pfeiffer
 Österreichisches Institut für Familienforschung
 Gonzagagasse 19/8
 A - 1010 Wien

Dr. Wilhelm Rainer
Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung
Karfreitstraße 8
A - 9020 Klagenfurt

Dr. Renate Riedler-Singer
Institut für Ehe- und Familientherapie
Praterstraße 40/10
A - 1020 Wien

Mag. Mirjam Rinderer
Österreichische Volkspartei
Lichtenfelsgasse 7
A - 1010 Wien

Prof. Dipl.-Ing. Dr. Helmuth Schattovits
Österreichisches Institut für Familienforschung
Gonzagagasse 19/8
A - 1010 Wien

Mag. Sabine Schenk
Tendlergasse 12/703
A - 1090 Wien

Mag. Rudolf Karl Schipfer
Österreichisches Institut für Familienforschung
Gonzagagasse 19/8
A - 1010 Wien

Dr. Herlinde Schuster
Unterdorf 140
A - 5303 Thalgau

Prof. Dr. Yvonne Schütze
Humboldt-Universität. Institut für allgemeine Pädagogik
Abt. für Soziologie und Pädagogik
Geschwister-Scholl-Straße 7
D - 10099 Berlin

Mag. Martina Schweitzer
Wirtschaftsuniversität Wien, Institut für Volkswirt-
schaftstheorie u. -politik Abt. f. Sozialpolitik
Reithlegasse 16
A - 1190 Wien

Monika Seiler
Birkenstraße 1
A - 4600 Wels

Mag. Ernst Siebenhofer
Diözese Graz-Seckau
Familienreferat
Bischofplatz 4
A - 8010 Graz

Univ.-Ass. Mag. Dr. Ulrike Sirsch
Universität Wien, Institut für Psychologie
Liebiggasse 5
A - 1010 Wien

Irene Slama
Diözese Gurk-Klagenfurt
Katholisches Familienwerk
Tarviserstraße 30
A - 9020 Klagenfurt

Univ.-Prof. Mag. DDr. Christiane Spiel
Karl-Franzens-Universität Graz
Institut für Psychologie
Universitätsplatz 2
A - 8010 Graz

Mag. Martin Spielauer
Internationales Institut für angewandte Systemanalyse
Schloßplatz 1
A - 2361 Laxenburg

DSA Egbert Steiner
Psycho-sozialer Dienst
Gonzagagasse 15
A - 1013 Wien

Dr. Monika Stiegler
Kammer f. Arbeiter u. Angestellte f. Steiermark
Hans-Resel-Gasse 10
A - 8020 Graz

Mag. Elisabeth Stipsits
Arbesbachgasse 15/15
A - 1190 Wien

Mag. Dr. Silvia Supper
Universität Wien, Institut für Soziologie
Universitätsstraße 7/II
A - 1010 Wien

Mag. Sylvia Trnka
Österreichisches Institut für Familienforschung
Gonzagagasse 19/8
A - 1010 Wien

HSProf. Dr. Ingeborg Verweijen
Bastiengasse 41/1
A - 1180 Wien

Dr. Brigitta Wehrl-Novotny
Linzer Straße 160/4/2
A - 1140 Wien

Univ.-Ass. Mag. Dr. Harald Werneck
Universität Wien, Institut für Psychologie
Liebiggasse 5/1
A - 1010 Wien

Mag. Beatrix Wiedenhofer
Österreichisches Statistisches Zentralmat
Hintere Zollamtstraße 2b
A - 1033 Wien

Univ.-Prof. Mag. DDr. Liselotte Wilk
Johannes Kepler-Universität Linz
Institut für Soziologie
Altenbergerstraße 69
A - 4040 Linz-Auhof

wHR Mag. Wolfgang Windholz
Amt der Niederösterreichischen Landesregierung
Abt. Allgem. Förderung
Landhausplatz 1
A - 3109 St. Pölten

Heinrich Witowetz
Felbigergasse 107B/8
A - 1140 Wien

Waltraud Witowetz-Müller
Felbigergasse 107B/8
A - 1140 Wien

Mag. Karl Wörister
Kammer für Arbeiter und Angestellte
Prinz Eugen Straße 20-22
A - 1041 Wien

HOL Eveline Zehetbauer
Rauschergasse 4
A - 2231 Straßhof